



**TESIS DOCTORAL**

**Causas de abandono en estudios superiores de  
ciencias agrarias.**

**Una investigación comparada entre México y España**

**ROSA GUADALUPE DABUR SÁNCHEZ**

**Programa de Doctorado en**

**Innovación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias  
Experimentales, Sociales, Matemáticas y la Actividad Física y Deportiva  
(Código R017)**

*Esta tesis cuenta con la autorización de la directora de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.*

**Fdo: M<sup>a</sup> Rosa Oria Segura (Directora de la Tesis)**

**2022**



## **Dedicatoria**

Con amor y gratitud a mi Padre, Madre y Hermano  
mi principal apoyo y motivación.

A Gerson, por su amor y comprensión.

A la memoria de C.N.A y O.G.H.



## **Agradecimientos**

La presente investigación se debe en gran parte al apoyo otorgado por el Programa *Erasmus Mundus EULALinks Sense* a través de la coordinación y enlace con la Universidad de Humboldt al ser pieza clave para la realización de mis estudios doctorales.

A la Universidad de Extremadura y a la Facultad de Educación a través de los Programa Doctoral de Formación del Profesorado, Asesoramiento, análisis de la práctica educativa y TIC en Educación (R010) y al Programa de Innovación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y la Actividad Física y Deportiva (R017) por contribuir en mi formación académica.

A la Universidad Autónoma Chapingo que me ha dado tanto y a la que estoy profundamente agradecida por ser el vínculo para esta etapa que ahora concluyo.

En especial agradezco a la Profesora María Rosa Oria Segura por su orientación y apoyo en todo el proceso de elaboración de la presente investigación doctoral.

A D. Pablo Hurtado Pardo Director del Servicio de Relaciones Internacionales de la UEx y a los miembros de su equipo, por las facilidades durante mi estancia en la UEx.

Al Profesor Gabino Estaban Calderón, Director de la Escuela de Ingenierías Agrarias de la UEx, y a la Jefa de la UCAME, y amiga, la Ingeniera Yazmin Zavala Rico por su invaluable colaboración y apoyo durante este trabajo de investigación. Así como al personal académico, administrativo y a los estudiantes de ambas universidades que han sido piezas clave para el desarrollo del mismo.



## Índice General

Índice de Figuras .....	xii
Índice de Gráficos.....	xv
Índice de Tablas.....	xix
Listado de Abreviaturas y Siglas .....	xxi
Resumen .....	25
Abstract.....	27
Introducción.....	29
Parte I. Fundamentación Teórica.....	39
Capítulo I. El Derecho a la Educación Superior.....	39
1.1. Concepto de Educación.....	39
1.2. La Educación Superior en el derecho internacional .....	60
Capítulo II. Educación Superior .....	74
2.1. De la educación inicial a la educación superior .....	74
2.2. Antecedentes de la educación superior.....	81
2.3 Panorama actual de la educación superior en el marco internacional .....	98
Capítulo III. Abandono Universitario.....	110
3.1. Abandono Universitario .....	110
3.2 Factores que propician el abandono .....	115
3.2.1 Factores personales y familiares.....	116
3.2.2. Factores sociales y económicos.....	120
3.2.3. Factores institucionales y académicos.....	124
3.3. De la estrategia a la acción para garantizar la permanencia .....	130
Capítulo IV. Fundamentación Metodológica .....	135
4.1 Preguntas centrales .....	135
4.2. Objetivos de la investigación.....	135
4.2.1 Objetivos generales .....	135
4.2.2 Objetivos específicos.....	136
4.3 Metodología de la investigación.....	141
4.4 Metodología comparada .....	143
4.4.1 Etapas del análisis comparativo.....	146
<b>4.4.1.1 Descripción.....</b>	<b>149</b>
<b>4.4.1.2 Interpretación .....</b>	<b>151</b>
<b>4.4.1.3 Yuxtaposición.....</b>	<b>152</b>
<b>4.4.1.4 Comparación .....</b>	<b>153</b>

4.5 Delimitación de las unidades de estudio.....	155
4.5.1 Categorías de estudio.....	159
4.5.2 Variables de estudio .....	162
4.6 Enfoque metodológico.....	163
4.6.1 Triangulación.....	166
4.6.2 Criterios de rigor científico .....	167
4.7. Instrumentos para la recogida de datos.....	169
4.7.1 Análisis documental .....	170
<b>4.7.1.1 Fuentes primarias.....</b>	<b>171</b>
<b>4.7.1.2 Fuentes secundarias.....</b>	<b>173</b>
4.7.2 Entrevista e informantes .....	176
<b>4.7.2.1. Entrevista.....</b>	<b>176</b>
<b>4.7.2.2 Informantes clave .....</b>	<b>179</b>
4.7.3 Cuestionario.....	182
4.8 Población y muestra .....	188
4.9. Técnicas para el análisis de datos .....	190
4.9.1 Análisis de contenido .....	191
4.9.2 Análisis cuantitativo de datos .....	193
II Parte. Descripción de las Unidades de Estudio.....	194
Capítulo V. Universidad de Extremadura .....	194
5.1 Contexto español .....	195
5.1.1. Características generales de España .....	195
5.1.2 Estructura política de España .....	197
5.2 Sistema Educativo en España: régimen, tipos y niveles.....	202
5.3 Educación Básica.....	204
5.4 Educación Secundaria Post-obligatoria .....	206
5.5. Enseñanza no obligatoria y aprendizaje a lo largo de la vida.....	211
5.6 Educación Superior .....	214
5.6.1 Marco normativo de la Educación Universitaria en España .....	227
5.6.2 Tipología de las Universidades en España .....	229
5.6.3 Antecedentes.....	232
<b>5.6.3.1. La Educación Universitaria en el último siglo .....</b>	<b>233</b>
<b>5.6.3.2. Influencia Europea en el devenir de la Universidad Española.....</b>	<b>238</b>
5.6.4 Financiación del Sistema Universitario Español .....	240
5.7 Escuela de Ingenierías Agrarias .....	247



5.7.1. Características de la Escuela de Ingenierías Agrarias .....	247
5.7.2. Proceso de Admisión .....	248
5.7.3. Características de los estudiantes de la EIA .....	251
<b>5.7.3.1. Datos Generales</b> .....	251
<b>5.7.3.2 Contexto familiar</b> .....	255
<b>5.7.3.3 Trayectoria académica previa</b> .....	261
5.7.4 Formación Académica .....	264
<b>5.7.4.1 Admisión a los estudios</b> .....	264
<b>5.7.4.2 Motivación de los alumnos que ingresan en la UEx</b> .....	265
<b>5.7.4.3 Técnicas de estudio</b> .....	271
5.7.5 Percepción del abandono .....	273
<b>5.7.5.1. Sistema de evaluación en la UEx</b> .....	273
<b>5.7.5.2. Abandono de los estudios</b> .....	276
<b>5.7.5.3. Reincorporación a los estudios</b> .....	281
<b>5.7.5.4 Trayectoria académica</b> .....	282
5.8. Perspectiva del personal Docente y Administrativo de la UEx .....	285
Capítulo VI. Universidad Autónoma Chapingo .....	298
6.1 Contexto mexicano .....	298
6.1.1. Características generales de México .....	298
6.1.2 Estructura política .....	300
6.2 Sistema Educativo en México .....	304
6.2.1 Modalidades .....	304
6.2.2 Tipos y Niveles de Educación .....	305
6.3 Educación Básica .....	306
6.4 Educación Media Superior .....	311
6.5. Escenario de la Educación Superior en México .....	317
6.5.1 Marco normativo .....	329
6.5.2. Tipología de las Instituciones de Educación Superior en México .....	333
6.5.3 Antecedentes de la Educación Superior .....	339
6.5.4 Gasto en Educación Superior en México .....	357
6.6 Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre .....	362
6.6.1 Características de la UACH .....	362
6.6.2. Proceso de Admisión .....	364
6.6.3. Características del estudiante Chapingüero .....	368
<b>6.6.3.1. Datos generales</b> .....	368

<b>6.6.3.2. Contexto familiar</b> .....	374
<b>6.6.3.3. Trayectoria académica previa</b> .....	381
6.6.4. Formación Académica .....	384
<b>6.6.4.1 Admisión a los estudios</b> .....	385
<b>6.6.4.2. Motivación de los alumnos que ingresan a la UACH</b> .....	385
<b>6.6.4.3 Técnicas de estudio.</b> .....	392
6.6.5. Percepción del abandono .....	394
<b>6.6.5.1. Sistema de evaluación en la UACH</b> .....	394
<b>6.6.5.2. Abandono de los estudios</b> .....	397
<b>6.6.5.3. Reincorporación a los estudios</b> .....	405
<b>6.6.5.4 Trayectoria académica</b> .....	406
6.7 Perspectiva del personal Docente y Administrativo de la UACH.....	410
Capítulo VII. Síntesis Comparativa.....	426
7.1 Características de las universidades .....	426
7.1.1 Proceso de admisión .....	428
7.1.2 Criterios de selección .....	430
7.2 Desarrollo de la labor docente .....	435
7.2.1. Funciones y condiciones.....	435
7.2.2 Medidas de apoyo a la docencia .....	436
7.3 Acciones de las universidades para disminuir el abandono .....	437
7.3.1. Estrategias implementadas .....	437
7.3.1 Percepción de abandono por parte de las universidades .....	441
7.4 Factores que inciden en el abandono de los estudiantes universitario .....	443
7.4.1 Características de los estudiantes .....	443
7.4.2 Contexto familiar.....	449
7.4.3. Trayectoria académica previa.....	453
7.5 Formación Académica .....	457
7.5.1 Admisión a los estudios.....	457
7.5.2 Motivación de los estudiantes para ingresar a la universidad .....	460
7.5.3 Técnicas de estudio.....	467
7.6 Percepción del abandono .....	469
7.6.1. Abandono de los estudios .....	469
<b>7.6.1.1. Absentismo en el aula.</b> .....	469
<b>7.6.1.2 La suspensión como riesgo de abandono y factor de rendimiento</b> .....	473
<b>7.6.1.3. Abandono temporal.</b> .....	477

7.6.2. Estrategias institucionales para prevenir el abandono.....	482
7.6.3. Trayectoria académica.....	483
Capítulo VIII. Conclusiones y Recomendaciones.....	487
8.1. Conclusiones.....	487
8.2. Recomendaciones.....	497
Referencias.....	504
Anexos.....	534
Anexo 1. Instrumento de validación del cuestionario.....	535
Anexo 2. Cuestionario.....	551
Anexo 3. Instrumento de validación encuesta.....	558
Anexo 4. Guion de entrevista.....	567
Anexo 5. Transcripción de entrevistas.....	570
Anexo 5.1. Entrevista a Personal Docente UEx (1).....	571
Anexo 5.2. Entrevista a Personal Docente UEx (2).....	575
Anexo 5.3. Entrevista a Personal Docente UEx (3).....	579
Anexo 5.4. Entrevista a Personal Administrativo UEx (1).....	582
Anexo 5.5. Entrevista a Personal Administrativo UEx (2).....	585
Anexo 5.6. Entrevista a Personal Administrativo UEx (3).....	588
Anexo 5.7. Entrevista a Personal Docente UACH (1).....	590
Anexo 5.8. Entrevista a Personal Docente UACH (2).....	599
Anexo 5.9. Entrevista a Personal Docente UACH (3).....	602
Anexo 5.10. Entrevista a Personal Administrativo UACH (1).....	604
Anexo 5.11. Entrevista a Personal Administrativo UACH (2).....	609
Anexo 5.12. Entrevista a Personal Administrativo UACH (3).....	612
Anexo 6. Ejemplos de análisis de contenido de las entrevistas con WebQDA.....	615
Anexo 7. Gráficos de referencia cruzada.....	617

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.1</b> Línea del Tiempo de la educación .....	40
<b>Figura 2.1</b> Línea del tiempo de la educación superior.....	81
<b>Figura 2.2</b> Contribución de la educación superior .....	107
<b>Figura 3.1</b> Modalidades de abandono.....	111
<b>Figura 3.2</b> Tipos de abandono .....	113
<b>Figura 3.3</b> Tasa de finalización de educación terciaria .....	115
<b>Figura 3.4</b> Factores personales y familiares .....	116
<b>Figura 3.5</b> Factores sociales y económicos .....	121
<b>Figura 3.6</b> Elementos para la permanencia estudiantil.....	123
<b>Figura 3.7</b> Factores institucionales y académicos .....	125
<b>Figura 3.8</b> Factores de abandono.....	129
<b>Figura 3.9</b> Estrategias para disminuir el abandono .....	131
<b>Figura 4.1</b> Marco de referencia para el análisis en educación comparada .....	145
<b>Figura 4.2</b> Modelo de análisis comparativo .....	148
<b>Figura 4.3</b> Categorías y subcategorías empleadas en las entrevistas.....	161
<b>Figura 4.4</b> Triangulación aplicada al estudio .....	167
<b>Figura 4.5</b> Planteamiento de la metodología e instrumentos de la investigación.....	170
<b>Figura 5.1</b> Mapa de España .....	196
<b>Figura 5.2</b> Estructura del Gobierno de España.....	199
<b>Figura 5.3</b> Organigrama del sistema Educativo Español.....	203
<b>Figura 5.4</b> Modalidades de Educación Secundaria Post-obligatoria.....	206
<b>Figura 5.5</b> Formas del sistema educativo extraescolar.....	212
<b>Figura 5.6</b> Modalidades de la educación superior española.....	215
<b>Figura 5.7</b> Principales cifras de la educación superior .....	230
<b>Figura 5.8</b> Asignación del financiamiento educativo .....	246
<b>Figura 5.9</b> Espacio que constituye la UEx .....	248
<b>Figura 5.10</b> Proceso de admisión a las enseñanzas de grado en la UEx .....	250
<b>Figura 5.11</b> Sistema de evaluación de la UEx.....	275
<b>Figura 5.12</b> Medidas preventivas implementadas por la UEx.....	286
<b>Figura 5.13</b> Carencias detectadas en los estudiantes de la UEx.....	292
<b>Figura 5.14</b> Criterios de acceso a los estudios de la UEx.....	293
<b>Figura 6.1</b> Mapa de México .....	299
<b>Figura 6.2</b> Estructura Política de México .....	301
<b>Figura 6.3</b> Tipos y niveles educativos del Sistema Educativo Nacional.....	306
<b>Figura 6.4</b> Organización del Sistema Educativo Nacional.....	310
<b>Figura 6.5</b> Modalidades de la Educación Media Superior .....	312
<b>Figura 6.6</b> Tipos de Servicios del Sistema Educativo Extraescolar .....	316
<b>Figura 6.7</b> Modalidades de la Educación Superior.....	319
<b>Figura 6.8</b> Proceso de Admisión de la Educación Superior en México .....	324
<b>Figura 6.9</b> Caracterización del Sistema Educativo Universitario.....	328

---

<b>Figura 6.10</b> Elementos Normativos de la Educación Superior.....	329
<b>Figura 6.11</b> Principales cifras de la Educación Superior.....	334
<b>Figura 6.12</b> Clasificación funcional del gasto en educación .....	358
<b>Figura 6.13</b> Asignación del financiamiento educativo .....	362
<b>Figura 6.14</b> Cobertura nacional de la UACH.....	363
<b>Figura 6.15</b> Proceso de Admisión a la UACH .....	366
<b>Figura 6.16</b> Distribución por edad del alumnado .....	370
<b>Figura 6.17</b> Sistema de evaluación de la UACH.....	396
<b>Figura 6.18</b> Medidas preventivas implementadas por la UACH.....	411
<b>Figura 6.19</b> Carencias detectadas en los estudiantes de la UACH.....	418
<b>Figura 6.20</b> Criterios que dan acceso a los estudios de la UACH.....	423



**Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 5.1</b>	Distribución del gasto público en educación 2016-2017 .....	242
<b>Gráfico 5.2</b>	Distribución de alumnos por año de matriculación y curso académico ...	252
<b>Gráfico 5.3</b>	Distribución de alumnos por edades de ingreso y edad actual .....	253
<b>Gráfico 5.4</b>	Distribución de los estudiantes por género.....	254
<b>Gráfico 5.5</b>	Domicilio de los estudiantes.....	254
<b>Gráfico 5.6</b>	Distribución de los miembros de la familia.....	256
<b>Gráfico 5.7</b>	Distribución de estudios de los hermanos .....	257
<b>Gráfico 5.8</b>	<i>Distribución de estudios de los progenitores</i> .....	258
<b>Gráfico 5.9</b>	Ocupación de los progenitores .....	260
<b>Gráfico 5.10</b>	Distribución de la relación entre los estudiantes y progenitores .....	261
<b>Gráfico 5.11</b>	Distribución de la formación de la que provienen los estudiantes .....	262
<b>Gráfico 5.12</b>	Distribución del tipo de institución de la que provienen los estudiantes	262
<b>Gráfico 5.13</b>	Distribución de los estudiantes de acuerdo al promedio de bachillerato	263
<b>Gráfico 5.14</b>	Índice de repetición por nivel académico.....	263
<b>Gráfico 5.15</b>	Tiempo que tomó a los estudiantes concluir los estudios repetidos.....	264
<b>Gráfico 5.16</b>	Distribución de los estudiantes de acuerdo a la nota de acceso a la UEx	265
<b>Gráfico 5.17</b>	Distribución de los motivos para realizar estudios de grado.....	266
<b>Gráfico 5.18</b>	Distribución de estudiantes que eligieron como primera opción la UEx	267
<b>Gráfico 5.19</b>	Distribución de los motivos para elegir la UEx.....	267
<b>Gráfico 5.20</b>	Distribución de estudiantes que optaron por el GIIAA.....	268
<b>Gráfico 5.21</b>	Distribución de los motivos para elegir el GIIAA.....	269
<b>Gráfico 5.22</b>	Distribución de estudiantes por tipo de beca.....	270
<b>Gráfico 5.23</b>	Distribución de estudiantes de acuerdo al promedio actual .....	271
<b>Gráfico 5.24</b>	Distribución de la frecuencia en el uso de técnicas de estudio.....	272
<b>Gráfico 5.25</b>	Distribución del tiempo dedicado al estudio .....	273
<b>Gráfico 5.26</b>	Distribución de los estudiantes que se ausentan a clases .....	277
<b>Gráfico 5.27</b>	Distribución de las causas del absentismo en clase.....	277
<b>Gráfico 5.28</b>	Distribución de las personas a quienes recurren los estudiantes .....	278
<b>Gráfico 5.29</b>	Distribución del número de asignaturas suspendidas y no presentadas .	279
<b>Gráfico 5.30</b>	Distribución de estudiantes que han abandonado los estudios.....	279
<b>Gráfico 5.31</b>	Distribución de los estudiantes por curso académico abandonado .....	280
<b>Gráfico 5.32</b>	Distribución de las causas de abandono .....	280
<b>Gráfico 5.33</b>	Distribución de la decisión de abandonar los estudios.....	281
<b>Gráfico 5.34</b>	Distribución de los motivos para retomar los estudios.....	282
<b>Gráfico 5.35</b>	Distribución de la efectividad de las estrategias para preventivas .....	283
<b>Gráfico 5.36</b>	Distribución del grado de satisfacción académica.....	284
<b>Gráfico 5.37</b>	Distribución de la visualización académica de los estudiantes .....	284
<b>Gráfico 6.1</b>	Distribución del Gasto Nacional en Educación 2016-2017 .....	359
<b>Gráfico 6.2</b>	Ingreso de la matrícula estudiantil.....	367
<b>Gráfico 6.3</b>	Distribución de estudiantes en función del género.....	371
<b>Gráfico 6.4</b>	Domicilio de los estudiantes.....	373
<b>Gráfico 6.5</b>	Estudiantes pertenecientes a una etnia .....	374
<b>Gráfico 6.6</b>	Distribución del tamaño de las familias de los estudiantes .....	375
<b>Gráfico 6.7</b>	Distribución del nivel de estudios de los hermanos .....	376
<b>Gráfico 6.8</b>	Distribución del nivel de estudios de los progenitores.....	378
<b>Gráfico 6.9</b>	Ocupación de los progenitores .....	379
<b>Gráfico 6.10</b>	Distribución de la relación entre los estudiantes y sus progenitores.....	380

<b>Gráfico 6.11</b>	Distribución de la institución de la que provienen los estudiantes.....	382
<b>Gráfico 6.12</b>	Distribución del tipo de institución de la que provienen los estudiantes	382
<b>Gráfico 6.13</b>	Distribución de los alumnos respecto a la calificación de Bachillerato .	383
<b>Gráfico 6.14</b>	Índice de repetición por nivel académico .....	383
<b>Gráfico 6.15</b>	Tiempo que tomó a los estudiantes concluir los estudios repetidos.....	384
<b>Gráfico 6.16</b>	Distribución de los motivos por realizar estudios de Ingenierías Agrarias .....	386
<b>Gráfico 6.17</b>	Distribución de alumnos que eligieron como primera opción la UACH	386
<b>Gráfico 6.18</b>	Distribución de los motivos para elegir la UACH .....	388
<b>Gráfico 6.19</b>	Distribución y permanencia de alumnado que optó por la IA.....	389
<b>Gráfico 6.20</b>	Distribución de los motivos para elegir la IA.....	390
<b>Gráfico 6.21</b>	Distribución de alumnos por tipo de beca .....	391
<b>Gráfico 6.22</b>	Distribución de alumnos de acuerdo al promedio actual.....	392
<b>Gráfico 6.23</b>	Distribución de la frecuencia en el uso de técnicas de estudio.....	393
<b>Gráfico 6.24</b>	Distribución del tiempo dedicado al estudio .....	394
<b>Gráfico 6.25</b>	Distribución de la población que se ausenta a clases .....	397
<b>Gráfico 6.26</b>	Distribución de las causas de absentismo en clases .....	398
<b>Gráfico 6.27</b>	Distribución de las personas a quienes recurren los estudiantes .....	399
<b>Gráfico 6.28</b>	Distribución de número de extraordinarios y títulos por alumno.....	400
<b>Gráfico 6.29</b>	Distribución de alumnos que han abandonado los estudios .....	401
<b>Gráfico 6.30</b>	Distribución de alumnos por curso académico abandonado .....	402
<b>Gráfico 6.31</b>	Distribución de las causas de abandono .....	403
<b>Gráfico 6.32</b>	Distribución de la decisión de abandonar los estudios.....	405
<b>Gráfico 6.33</b>	Distribución de las razones por la que los alumnos retoman los estudios .....	406
<b>Gráfico 6.34</b>	Distribución de la efectividad de las estrategias para prevenir el abandono .....	408
<b>Gráfico 6.35</b>	Distribución del grado de satisfacción académica.....	409
<b>Gráfico 6.36</b>	Distribución de la visualización académica de los estudiantes .....	410
<b>Gráfico 7.1</b>	Universidad de procedencia de los estudiantes encuestados.....	443
<b>Gráfico 7.2</b>	Año de matrícula y curso académico de los estudiantes .....	444
<b>Gráfico 7.3</b>	Trayectoria académica de los estudiantes.....	445
<b>Gráfico 7.4</b>	Edad de los estudiantes.....	446
<b>Gráfico 7.5</b>	Distribución de estudiantes por género .....	447
<b>Gráfico 7.6</b>	Domicilio actual de los estudiantes .....	447
<b>Gráfico 7.7</b>	Ocupación de los estudiantes.....	448
<b>Gráfico 7.8</b>	Distribución de los miembros de la familia.....	449
<b>Gráfico 7.9</b>	Distribución de los estudios de los hermanos.....	450
<b>Gráfico 7.10</b>	Distribución de los estudios de los progenitores .....	450
<b>Gráfico 7.11</b>	Ocupación de los progenitores de los estudiantes .....	451
<b>Gráfico 7.12</b>	Relación entre estudiantes y sus progenitores .....	452
<b>Gráfico 7.13</b>	Distribución de la institución de la que provienen los estudiantes.....	453
<b>Gráfico 7.14</b>	Distribución de la tipología de la institución de la que provienen .....	454
<b>Gráfico 7.15</b>	Distribución de los alumnos de acuerdo al promedio de preparatoria ...	455
<b>Gráfico 7.16</b>	Distribución del índice de repetición por nivel académico .....	456
<b>Gráfico 7.17</b>	Tiempo que tomó a los estudiantes concluir el curso repetido.....	456
<b>Gráfico 7.18</b>	Distribución de acuerdo al tipo de acceso a la universidad.....	457
<b>Gráfico 7.19</b>	Preparación previa al examen de ingreso .....	457
<b>Gráfico 7.20</b>	Asisten y se favorecen de las jornadas de inducción/plan de acogida ...	458



<b>Gráfico 7.21</b>	Motivos de los estudiantes por realizar estudios universitarios .....	460
<b>Gráfico 7.22</b>	Distribución de los motivos y la opción para elegir la UACH.....	462
<b>Gráfico 7.23</b>	Distribución de los motivos y la opción para elegir la UEx.....	462
<b>Gráfico 7.24</b>	Estudiantes que eligieron esta titulación o cambiaron de carrera.....	464
<b>Gráfico 7.25</b>	Distribución de los motivos por elegir esta titulación.....	464
<b>Gráfico 7.26</b>	Distribución de los estudiantes por tipo de beca .....	465
<b>Gráfico 7.27</b>	Porcentaje de estudiantes con promedio de Bachillerato y nota actual..	466
<b>Gráfico 7.28</b>	Distribución de la frecuencia en el uso de técnicas de estudio.....	468
<b>Gráfico 7.29</b>	Distribución del tiempo dedicado al estudio .....	468
<b>Gráfico 7.30</b>	Distribución del absentismo en las clases .....	470
<b>Gráfico 7.31</b>	Distribución de las causas de absentismo en clase.....	471
<b>Gráfico 7.32</b>	Personas a quienes recurren los estudiantes .....	472
<b>Gráfico 7.33</b>	Estudiantes que han abandonado temporalmente los estudios .....	478
<b>Gráfico 7.34</b>	Motivos para abandonar los estudios .....	478
<b>Gráfico 7.35</b>	Distribución de los motivos para retomar los estudios.....	480
<b>Gráfico 7.36</b>	Curso en que los estudiantes abandonaron temporalmente sus estudios	481
<b>Gráfico 7.37</b>	Distribución de la valoración de la decisión de abandonar los estudios	482
<b>Gráfico 7.38</b>	Distribución de la efectividad de las estrategias de permanencia .....	483
<b>Gráfico 7.39</b>	Distribución del grado de satisfacción académica.....	484
<b>Gráfico 7.40</b>	Visualización de la trayectoria académica de los estudiantes .....	484



## Índice de Tablas

<b>Tabla 2.1</b> Niveles de educación de la CINE 2011 .....	74
<b>Tabla 4.1</b> Cronograma de actividades .....	155
<b>Tabla 4.2</b> Categorías del estudio.....	160
<b>Tabla 4.3</b> Clasificación de los informantes en función de la Universidad .....	181
<b>Tabla 4.4</b> Clasificación de las preguntas .....	186
<b>Tabla 4.5</b> Distribución de la población y muestra de alumnos por Universidad.....	190
<b>Tabla 5.1</b> Matrícula de Educación Básica .....	205
<b>Tabla 5.2</b> Matrícula de la Educación Secundaria Post obligatoria .....	210
<b>Tabla 5.3</b> Áreas en las que se ofertan estudios de la Enseñanza de Grado.....	216
<b>Tabla 5.4</b> Cronología histórica de la Educación Universitaria en España.....	233
<b>Tabla 5.5</b> Gasto Educativo.....	243
<b>Tabla 5.6</b> Gasto público por alumno .....	245
<b>Tabla 6.1</b> Matrícula de Educación Básica .....	308
<b>Tabla 6.2</b> Matrícula de Educación Media Superior .....	311
<b>Tabla 6.3</b> Matrícula de Educación Superior .....	318
<b>Tabla 6.4</b> Ámbitos de conocimiento de la Educación Superior .....	322
<b>Tabla 6.5</b> Tipología de las Instituciones de Educación Superior.....	335
<b>Tabla 6.6</b> Cronología histórica de la Educación Superior en México .....	344
<b>Tabla 6.7</b> Gasto Educativo.....	360
<b>Tabla 6.8</b> Gasto público por alumno .....	361
<b>Tabla 6.9</b> Matrícula y curso académico de estudiantes de IA .....	368



## Listado de Abreviaturas y Siglas

<b>ANUIES</b>	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
<b>Art.</b>	Artículo
<b>BEX</b>	Becado Externo
<b>BG</b>	Bachillerato General
<b>BI</b>	Bachillerato Intercultural
<b>BIN</b>	Becado Interno
<b>BOE</b>	Boletín Oficial del Estado
<b>BT</b>	Bachillerato Tecnológico
<b>CBTA</b>	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y Forestal
<b>CBTIS</b>	Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
<b>CDESC</b>	Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
<b>CEB</b>	Centro de Estudios de Bachillerato
<b>CENEVAL</b>	Centro Nacional de Evaluación
<b>CES</b>	Consejo Económico Social
<b>CETAC</b>	Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales
<b>CETI</b>	Centro de Enseñanza Técnica Industrial
<b>CETIS</b>	Centro de Estudios Tecnológico Industrial y Servicios
<b>CETMAR</b>	Centro de Estudios Tecnológicos del Mar
<b>CFG</b>	Clasificación Funcional del Gasto
<b>CFGM</b>	Ciclo Formativo de Grado Medio
<b>CFGS</b>	Ciclo Formativo de Grado Superior
<b>CGPU</b>	Conferencia General de Política Universitaria
<b>CIDEAD</b>	Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia
<b>CIEES</b>	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
<b>CIEES</b>	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.
<b>CINE</b>	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
<b>CMES</b>	Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior
<b>CMPE</b>	Clasificación Mexicana de Programas de Estudio
<b>CNCP</b>	Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
<b>COLBACH</b>	Colegio de Bachilleres
<b>CONACYT</b>	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
<b>CONAEVA</b>	Comisión Nacional para la Evaluación de Educación Superior
<b>CONALEP</b>	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
<b>CONAPO</b>	Consejo Nacional de Población
<b>COPAES</b>	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
<b>CR</b>	Centros Regionales
<b>CRUCEN</b>	Centro Regional Universitario Centro Norte
<b>CRUE</b>	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
<b>CRUO</b>	Centro Regional Universitario Oriente
<b>CRUPY</b>	Centro Regional Universitario Península de Yucatán
<b>CRUS</b>	Centro Regional Universitario Sur
<b>DAPyB</b>	Departamento de Admisión Promoción y Becas
<b>DDHC</b>	Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano
<b>DGA</b>	Dirección General Académica

<b>DGAIR</b>	Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.
<b>DGB</b>	Dirección General de Bachillerato
<b>DGEST</b>	Dirección General de Educación Superior Tecnológica
<b>DGGP</b>	Dirección General de Gobernanza Pública
<b>DGPEE</b>	Dirección General de Planeación y Estadística Educativa
<b>DGPPyEE</b>	Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa
<b>DIA</b>	Departamento de Ingeniería Agroindustrial
<b>DMES</b>	Declaración Mundial sobre la Educación Superior
<b>DOF</b>	Diario Oficial de la Federación
<b>DPDS</b>	Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social
<b>DUDH</b>	Declaración Universal de los Derechos Humanos
<b>EB</b>	Educación Básica
<b>EB</b>	Educación Básica
<b>EBAU</b>	Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad
<b>ECTS</b>	Créditos Europeos
<b>EEES</b>	Espacio Europeo de Educación Superior
<b>EIA</b>	Escuela de Ingenierías Agrarias
<b>EMS</b>	Educación Media Superior
<b>EN</b>	Educación Normal
<b>ENA</b>	Escuela Nacional de Agricultura
<b>ENP</b>	Escuelas Normales Públicas
<b>EPA</b>	Educación de Personas Adultas
<b>ES</b>	Educación Superior
<b>ESO</b>	Educación Secundaria Obligatoria
<b>EU</b>	Enseñanzas Universitarias
<b>EURYDICE</b>	Red de Información sobre la Educación en Europa
<b>EXANI-II</b>	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior
<b>EXT</b>	Externo
<b>FMI</b>	Fondo Monetario Internacional
<b>FP</b>	Formación Profesional
<b>GIAA</b>	Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias
<b>GNE</b>	Gasto Nacional en Educación
<b>IA</b>	Ingeniería Agroindustrial
<b>IES</b>	Instituciones de Educación Superior
<b>INALI</b>	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estadística
<b>INEE</b>	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
<b>INEGI</b>	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
<b>IPES</b>	Instituciones Públicas de Educación Superior
<b>IPN</b>	Instituto Politécnico Nacional
<b>IT</b>	Institutos Tecnológicos
<b>LCES</b>	Ley para la Coordinación de la Educación Superior
<b>LFE</b>	Ley Federal de Educación
<b>LGE</b>	Ley General de Educación
<b>LOAPF</b>	Ley Organización de la Administración Pública Federal
<b>LOE</b>	Ley Orgánica de Educación
<b>LOIP</b>	Ley Orgánica de Instrucción Pública
<b>LOMCE</b>	Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa

<b>LOMLOU</b>	Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Universidades
<b>LOPJ</b>	Ley Orgánica del Poder Judicial
<b>LOPJF</b>	Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación
<b>LORE</b>	Ley Orgánica del Régimen Electoral
<b>LOREG</b>	Ley Orgánica del Régimen Electoral General
<b>MECD</b>	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>ONU</b>	Organización de las Naciones Unidas
<b>PAM</b>	Programa de Apoyo a la Mujer
<b>PAS</b>	Personal de Administración y Servicios
<b>PAU</b>	Prueba de Acceso a la Universidad
<b>PDI</b>	Personal Docente e Investigador
<b>PFCE</b>	Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa
<b>PIB</b>	Producto Interno Bruto
<b>PIDESC</b>	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
<b>PIFI</b>	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
<b>PIT</b>	Programa Institucional de Tutorías
<b>PND</b>	Plan Nacional de Desarrollo
<b>PNE</b>	Programa Nacional de Educación
<b>PNECU</b>	Plan Nacional para Evaluar la Calidad de las Universidades
<b>PNL</b>	Programación Neurolingüística
<b>PROFOCIE</b>	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas
<b>PRONABES</b>	Programa Nacional de Becas para la Educación Superior
<b>PSE</b>	Programa Sectorial de Educación
<b>PT</b>	Profesional Técnico
<b>PTB</b>	Profesional Técnico Bachiller
<b>RVOE</b>	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
<b>SADER</b>	Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural
<b>SAE</b>	Subdirección de Administración Escolar
<b>SAGARPA</b>	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación
<b>SEDENA</b>	Secretaría de la Defensa Nacional
<b>SEE</b>	Sistema Educativo Extraescolar
<b>SEE</b>	Sistema Educativo Español
<b>SEMAR</b>	Secretaría de Marina
<b>SEMS</b>	Subsecretaría de Educación Media Superior
<b>SEN</b>	Sistema Educativo Nacional
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>SES</b>	Subsecretaría de Educación Superior
<b>SGDyP</b>	Subdirección General de Documentación y Publicaciones
<b>SGEyE</b>	Subdirección General de Estadísticas y Estudios
<b>SIAA</b>	Sección de Información y Atención Administrativa
<b>SUE</b>	Sistema Universitario Español
<b>TBC</b>	Telebachillerato Comunitario
<b>TecNM</b>	Tecnológico Nacional de México
<b>TIC</b>	Tecnologías de la Información y la Comunicación
<b>TLCAN</b>	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
<b>TSU</b>	Técnico Superior Universitario

<b>UACH</b>	Universidad Autónoma Chapingo
<b>UAM</b>	Universidad Autónoma Metropolitana
<b>UCAME</b>	Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes
<b>UEX</b>	Universidad de Extremadura
<b>UI</b>	Universidades Interculturales
<b>UIMP</b>	Universidad Internacional Menéndez Pelayo
<b>UNADM</b>	Universidad Abierta y a Distancia de México
<b>UNAM</b>	Universidad Nacional Autónoma de México
<b>UNED</b>	Universidad Nacional de Educación a Distancia
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación , la Ciencia y la Cultura
<b>UP</b>	Universidad Politécnica
<b>UPE</b>	Universidad Pública Estatal
<b>UPEAS</b>	Universidad Pública Estatale con Apoyo Solidario
<b>UPF</b>	Universidad Pública Federal
<b>UPN</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>UPOM</b>	Unidad de Planeación, Organización y Métodos
<b>UR</b>	Unidad Regional
<b>URUSSE</b>	Unidad Regional Universitaria Sur Sureste
<b>URUZA</b>	Unidad Regional Universitaria Zonas Áridas
<b>USA</b>	Estados Unidos de América
<b>USH</b>	Unidad de Servicios Habitacionales
<b>UT</b>	Universidad Tecnológica



## **Resumen**

Tanto en las últimas décadas como en la actualidad el abandono escolar continúa representando un problema real para los sistemas educativos de la mayoría de los países. La falta de datos concretos respecto al abandono que presenta el alumnado de educación superior es habitual, lo que dificulta una aproximación detallada sobre esta problemática. El interés por abordar esta investigación se debe principalmente al aumento de los controles de calidad en cuanto a los alumnos que abandonan o postergan sus carreras Universitarias más allá del tiempo establecido por los planes de estudio, pese a los recursos financieros que aporta el gobierno de cada país en materia de educación y de las estrategias implementadas por las propias Universidades para disminuir el riesgo de abandono entre su alumnado.

Este trabajo de investigación tiene como principal objetivo identificar y analizar los factores que inciden en el abandono educativo del alumnado de titulaciones agrarias de la Universidad de Extremadura, en España y de la Universidad Autónoma Chapingo, en México. Debido a la complejidad de este tema se realizará una aproximación comparatista a los múltiples factores que intervienen en su aparición abarcando las perspectivas de estudiantes, docentes, directivos y demás sujetos que intervienen en el proceso formativo de los primeros. Se espera que los resultados obtenidos ayuden a las Universidades objeto de estudio a establecer un panorama más general sobre esta problemática, lo cual pudiera permitir tanto a directivos como docentes replantear acciones y generar nuevas alternativas para reducir el abandono escolar y con ello aumentar la eficiencia terminal del alumnado.

Palabras clave: Educación Comparada; Educación Superior; Abandono Educativo; Eficiencia Terminal.



## **Abstract**

In the last few decades, school dropout has continued to represent a real problem for the majority of countries' education systems. However, the lack of concrete data respecting university dropouts is somewhat common and stands in the way of making more detailed evaluations regarding this issue.

The interest in investigating this problem stems principally from the increase in quality controls with regards to students who abandon or postpone their university degrees. These students do not finish their degree in the time established by the programs of study despite financial resources provided by each country's government for educational matters and the strategies implemented by each university to reduce the risk of dropping out among the student population.

The principal objective of this paper is to investigate and analyze the factors that impact school dropout among agriculture students at the Universidad de Extremadura, in Spain, and at the Universidad Autónoma Chapingo, in Mexico. Due to the complexity of this issue, this paper will compare the multiple factors that intervene in the decision to drop out, including the perspectives of students, teachers, administrators, and others involved in the students' education.

It is expected that the results obtained aid the universities that were the study subjects in establishing a general overview of this problem, which would permit teachers and administrators to evaluate their actions and generate new alternatives to reduce school dropout and increase the terminal efficiency of the student body.

**Keywords:** Comparative Education; Higher Education; School Dropout; Terminal Efficiency.



## **Introducción**

La Educación Superior como institución ha sido considerada con el paso del tiempo como un espacio que posibilita en el estudiante la adquisición y apropiación tanto de conocimientos como de habilidades que facilitarán su inserción en el campo laboral. La educación que imparten estos centros educativos, no solo promueve la formación de profesionales sino que también busca el desarrollo integral del ser humano, logrando ciudadanos más críticos y analíticos con un mayor compromiso social con el entorno en que se encuentran inmersos. La educación viene a desempeñar un papel muy importante en el desarrollo de la sociedad, y bien podría representarse como un indicador del desarrollo y del bienestar que posee cada país.

Uno de los principios básicos de la Educación Superior es la de dar respuesta a las múltiples demandas de una sociedad que se encuentra en constante transformación. Bajo esta consigna la educación universitaria que se proporciona en México y las enseñanzas de Grado en España tienen el objetivo de brindar a los estudiantes una formación general, que propicie el desarrollo de la investigación, la difusión de la cultura, además, de una educación orientada a formar a los futuros profesionistas que atenderán las necesidades del mundo laboral (art. 11 de la Ley para la coordinación de la educación superior de 29 de diciembre de 1978 en México y preámbulo y art 14 del Real Decreto 1393/2007 español). En relación al primero de estos principios, el abandono escolar en las Instituciones de Educación Superior es un problema real que no afecta únicamente al sector educativo, ni a los profesores, ni a los alumnos o a las familias de estos, sino que involucra a toda una sociedad.

España y México son dos países cuyas estructuras sociales, económicas y educativas, hacen posible la comparación. Retomando la parte tanto educativa como económica, estos países a través de sus órganos de Gobierno (como el Ministerio de

Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente para el caso de España y de la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SADER) en el caso de México) comparten el mismo interés por promover el desarrollo integral del sector agropecuario en sus respectivas regiones, desde la formación hasta la producción. Para conseguir tal propósito los respectivos Gobiernos no solo tienen la obligación de asignar presupuesto para el desarrollo del medio rural, sino que a esto se le suma la tarea de preparar académicamente a las personas capaces para conseguirlo.

El presente trabajo de investigación toma el caso de la Universidad de Extremadura (UEX), España, la cual es un centro universitario público especializado en impartir enseñanzas agropecuarias convirtiéndose así en la principal institución en su tipo en la región de Extremadura. La Universidad Autónoma Chapingo (UACH), México, además de ser de carácter público y autónomo se distingue del resto de las universidades del país por preparar profesionistas del sector agrícola y pecuario. Ambas se caracterizan por ser instituciones representativas en la formación académica y agropecuaria, por lo que no solo tienen una enorme responsabilidad y compromiso con la sociedad, sino también con el sector agrícola de su país.

Desde sus inicios la UEX y la UACH han tenido entre sus funciones el proporcionar educación de nivel superior a partir de un enfoque completamente agronómico, con la idea de que personas trabajadoras del campo acudieran a formarse y luego ese conocimiento revirtiera en un mayor rendimiento de sus actividades. Inclusive en la UACH se ha llegado a decir que en cada una de las aulas de esta Institución se formaban los agrónomos que el campo mexicano necesitaba. El reto al que actualmente se enfrentan es mayor que el de otras Instituciones de Educación Superior, en un mundo donde los avances tecnológicos están a la orden del día, un país en donde el trabajo en el campo no es del todo valorado y un mercado laboral que es cada vez más competitivo. Estudiar una

carrera agronómica no resulta para muchos jóvenes ni la opción más tentadora y, quizás, tampoco sea la primera de sus elecciones al elegir una Universidad.

Sea cual sea el factor que motiva a los alumnos a cursar sus estudios en alguno de estos centros, cabe destacar que no optan a cualquier otro tipo de Institución de Educación Superior (IES), sino que lo hacen en unos centros enfocados al sector agrícola, de gran importancia en España y México. Sin embargo, a pesar del interés que tengan los alumnos por estudiar una carrera universitaria y pese a los esfuerzos que el Gobierno de estos países, así como el de las propias autoridades universitarias realizan por brindar las condiciones necesarias para que los alumnos permanezcan en la institución y concluyan con éxito sus estudios, existen casos de estudiantes que abandonan los mismos.

A partir de mi experiencia profesional en el ámbito de la educación superior dentro de la propia UACH, fui testigo de cómo en cada ciclo académico se presentaban miles de aspirantes al examen de admisión, y con el pasar de los meses decenas de estos mismos alumnos o de grados superiores abandonaban sin más sus estudios universitarios, dejando atrás sueños y metas sin concluir. Este hecho en particular fue lo que generó en mí una preocupación personal, pero también despertó mi interés por generar un estudio que aportase elementos para conocer los factores que propician el abandono de los estudiantes, así como delimitar aquellas acciones que ya se vienen implementando y promover otras que permitieran reducir el abandono y garantizaran una mayor permanencia.

Si bien es cierto que puede haber, en algunos casos, razones para que los alumnos posterguen u abandonen sus estudios, también es verdad que las oportunidades que brindan estas universidades son únicas. En el caso particular de la UACH una de sus principales características es el modelo totalmente asistencialista que brinda a sus estudiantes, convirtiéndola en una institución que además de formar a ingenieros

agrónomos, asume todos los gastos correspondientes a la educación y manutención de los mismos. Hecho que la destaca de cualquier otro tipo de modelo educativo establecido en México y en América Latina, por lo que resulta lamentable que estas oportunidades no sean bien aprovechadas.

A partir de esto, resulta interesante plantear lo que representa el hecho de que los estudiantes universitarios repitan continuamente la carrera o, en el peor de los casos, no logren culminar con éxito sus estudios, ¿Qué sucede con ellos? ¿Por qué no llegan a finalizar su formación profesional? ¿A qué se debe que los estudiantes, después de haber concluido la Educación Básica, y Media Superior, den paso al inicio en sus estudios universitarios pero no logren la culminación de los mismos?

Ante esta situación, es necesario conocer las características que presentan los estudiantes que acceden a la educación superior, el perfil de ingreso establecido mediante los criterios de selección, así como las estrategias implementadas por la universidad para la permanencia de los estudiantes. También es necesario realizar el análisis de múltiples factores causales como personales y familiares, económicos, institucionales y académicos; al considerar que uno de ellos o la interacción entre varios pudiera ser determinante en el estudiante para decidir continuar o no con sus estudios universitarios.

En España y México resulta alarmante el hecho de que los estudiantes no logren finalizar sus estudios universitarios en el tiempo determinado por los planes y programas de estudio -ya sea porque se ven en la necesidad de repetir el curso o que no logren la culminación de los mismos-. El abandono universitario ha sido tema de investigaciones a lo largo de varias décadas, diversos autores la han abordado desde diferentes aspectos (como Tinto, 1993; Cabrera, Álvarez y González, 2006; Belvis, Moreno y Ferrer, 2009; Ariza y Marín 2009; Fernández Enguita Mena y Riviere 2010; y Rodríguez 2013, por mencionar los principales).



Referente a los factores vinculados al éxito o fracaso académico en el Nivel de Educación Superior, Ferrer (2007) y un grupo de colaboradores de las Universidades más representativas de España desarrollaron un estudio comparativo que aborda la realidad educativa por la que atraviesan estas Instituciones, entre las que se encuentra la UEx. Bajo el objetivo de analizar las tasas de fracaso y abandono que se presentan en este tipo de Instituciones, así como los aspectos vinculados al rendimiento académico se estructuraron tres ejes fundamentales de actuación: el primero hace referencia al rendimiento académico universitario de las IES en el contexto español; el segundo aborda las estrategias que estas Universidades emplean para mejorar tanto la calidad como la eficiencia terminal de su estudiantado; mientras que el tercer eje está más enfocado en caracterizar los factores que inciden tanto en el éxito como en fracaso académico de los estudiantes universitarios. En concreto, este estudio permite tener un referente sobre lo que en esta investigación se pretende realizar.

Ariza y Marín (2009), por su parte, a través de la investigación sobre los factores que intervienen en la deserción universitaria abordan el tema desde otro contexto (Colombia) donde, como para el resto de países de Latinoamérica como es también México, no se habla propiamente de abandono sino de deserción. Dicho estudio se desarrolla con la intención de dar respuesta al incremento de alumnos que no consiguen finalizar sus estudios universitarios. Es a partir de este punto que se genera el análisis ya mencionado sobre los múltiples factores causales como determinantes en la continuación o no de sus estudios. Por último, vale la pena hacer hincapié sobre el efecto que el factor socioeconómico tiene sobre la deserción, lo cual añade un interesante marco en el que fundar el presente proyecto.

La investigación de Fernández Enguita *et al*, (2010) sobre el fracaso y abandono escolar en España aborda este aspecto desde la sociología educativa. Al igual que el resto

de las investigaciones consultadas, estos autores parten de la idea que el fracaso escolar es considerado en la actualidad como un problema que afecta de forma especial a España sobre el resto de los países de la Unión Europea, que, además, la sitúa por encima de la media de los países pertenecientes a la OCDE. El análisis que realizan solo abarca la Educación que se imparte en Primaria y concluye en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato (no obligatorio), niveles de Educación Secundaria en España que equivalen a lo que para México es la escuela secundaria obligatoria (que incluye la preparatoria y el bachillerato). Pese a que no aborda propiamente el abandono en la Educación Universitaria dicho estudio posibilita el conocer un antes y un después en la forma de investigar el tema. El tomar este estudio como punto de referencia sobre el nivel educativo anterior al propuesto lo convierte en un parteaguas de cómo adentrarse en esta problemática en España.

Si bien existen investigaciones que hacen referencia al abandono, tras la revisión de toda clase de estudios sobre este tema, en la UEx y la UACH no se ha encontrado hasta el momento de iniciar esta investigación un análisis institucional como el aquí se propone. Por lo cual el abandono que se genera en los estudiantes universitarios y, de forma particular en aquellos que se especializan en el campo de estudio del sector agrícola, continúa sin ser abordado. La escasa información que existe al respecto es lo que ha motivado la realización de dicho estudio, por lo que, partiendo de esta realidad poco favorecedora, se pretende analizar aquellos factores que inciden en el alumnado al tomar la decisión de posponer u abandonar sus estudios universitarios. Puesto que solo tras conocer y analizar cada uno de estos factores se podrá ayudar a que los estudiantes no contemplen la idea de abandonar o poner una pausa en sus estudios universitarios y que, por el contrario, sean bien aprovechados los recursos financieros y humanos que cada una

de las universidades destinan para la formación de los mismos. Lo anterior confirma que es necesario focalizar dicha investigación en las Instituciones de Educación Superior.

Para países como España este tema es considerado como un problema que se acrecienta cada vez más durante los últimos años, y ya existen algunos análisis al respecto; pero para el caso de México aún queda mucho camino por recorrer. Si bien existen investigaciones de otras instituciones en estos mismos países que hacen referencia al abandono, en la UACH y en la UEX se continúa tratando el tema de soslayo. En estos países en donde la Educación Superior no es obligatoria, es hasta cierto punto comprensible que sean menores los estudios que se realizan en torno a este tema ya que para el Gobierno no es señal de alarma como sí lo es esta misma problemática en la Educación Básica. Sin embargo, cada nivel educativo es igual de importante que el anterior o el consecuente, por lo que no debería sobrevalorarse, pero tampoco, ni mucho menos, restarle la importancia que merece. Se cree firmemente que el abandono que se produce en las IES está siendo realmente subestimado en relación a las consecuencias que tiene para la sociedad, por lo que se tendría que apostar por realizar estudios de manera detallada en torno a esta problemática que se hace cada vez más apremiante.

Las investigaciones que hacen referencia al abandono de estudiantes de educación superior son un tanto infrecuentes en comparación con otros niveles educativos. Se podría aventurar que estudios que aborden el tema del abandono educativo que se presenta en las Instituciones de Educación Agrícola Superior son aún menos frecuentes que si se trata de otras especialidades. Esta situación en particular ha contribuido a despertar un profundo interés por realizar un estudio que permita conocer a qué se debe que los alumnos pertenecientes a este nivel del Sistema Educativo no consigan concluir con éxito sus estudios, además de analizar de manera más detallada los posibles factores que llevan al alumno a abandonar ya sea de manera parcial o definitiva su formación académica.

El abandono que se produce en las universidades no es visto aún como un problema real, en donde, por el contrario, quizás pudiera ser considerado como un mal necesario de manera que solo logren permanecer los alumnos más aptos y egresen de estos los mejores. La realidad es que, ya sea a mayor o menor escala, el abandono no deja de ser abandono. El que los alumnos posterguen sus estudios de manera temporal o definitiva representa un fallo; si bien resultaría interesante saber para quién, conocer cómo se origina y los factores que intervienen en su aparición, todo ello piezas claves para intentar su disminución. Este problema no solo repercute en el aspecto económico de la inversión que ya se hace en el estudiante, que es lo que se puede apreciar a primera vista, sino que el abandono a mayor escala puede llegar a traducirse en la falta de herramientas y oportunidades para los productores agrícolas que se podrían beneficiar del conocimiento y trabajo que los jóvenes agrónomos adquieren durante su formación académica; por lo tanto, no es un solo un problema individual o académico, sino que atañe a toda una sociedad. Por lo que realmente, dese una mirada crítica, se logra apreciar que la función de estas Instituciones de contribuir en el desarrollo agrícola de estos países está siendo seriamente afectada por el abandono universitario.

Lo que diferencia la presente investigación de los estudios ya citados es que estos se limitan, por una parte, a abordar el abandono desde una perspectiva general y, por otra, la mayoría se abocan principalmente a los primeros años de estudio de la carrera, por lo que pareciera que el abandono solo se genera durante esa periodo y no en los ciclos siguientes. Este estudio, en particular, busca presentar una aproximación holística de los factores por los que se genera el abandono en las IES especializadas en el sector agropecuario, y pretende conocer el hecho a través de un análisis comparativo sobre las diferentes estrategias de la UEx y la UACH frente a dicha problemática.

Para tal efecto, la estructura de este documento se presenta en dos partes y ocho capítulos. En la primera parte, se muestra la fundamentación teórica en torno al abandono universitario y, en la segunda parte se despliega la investigación de campo.

Los capítulos primero, segundo y tercero constituyen el marco teórico de la Tesis. En el capítulo uno se aborda el derecho a la educación superior, el concepto de educación; evidenciando la educación superior en el derecho internacional. La temática del capítulo dos aborda el sentido de la educación superior, realizando un recorrido desde la educación inicial a la educación superior (para situarla en su justo contexto), sus antecedentes y el panorama actual de la educación superior en el marco internacional. En el capítulo tres se presenta una revisión del concepto del abandono universitario desde las diferentes definiciones establecidas al respecto, así como los factores que propician el abandono y algunas acciones para prevenirlo, que se incluyen en el apartado de la estrategia a la acción para garantizar la permanencia.

El cuarto capítulo constituye la fundamentación metodológica, en la cual se establecen las preguntas centrales que dan pie a esta investigación y se definen los objetivos generales y específicos propuestos en el estudio, así como sus respectivos presupuestos de partida; acompañado del marco comparatista sobre el cual se asienta la investigación y los instrumentos empleados para la recogida de datos (cuestionario y entrevistas) aplicados en las dos unidades de estudio. Finalmente, se describen las técnicas utilizadas para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Para evitar una excesiva repetición, en las figuras, tablas y gráficos de elaboración se ha omitido la indicación de “elaboración propia” en los elementos creados para este informe...

Los capítulos quinto y sexto, integran la segunda parte del estudio, con los cuales se da inicio a la descripción de las dos universidades en donde se desarrolla la

investigación: la Universidad de Extremadura (UEX) y la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Para la descripción de ambas unidades se tomaron en cuenta elementos como las características institucionales, el proceso de admisión, la formación académica, las características de los estudiantes y la percepción de abandono. Se han construido con información procedente del análisis documental, los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes y de las entrevistas realizadas al personal docente y personal administrativo en cada unidad.

Tras esa descripción pormenorizada de ambas unidades, necesarias para aclarar el sentido que en cada una tienen las realidades descritas, en el séptimo capítulo se lleva a cabo una síntesis comparativa, yuxtaponiendo los resultados de las dos unidades de estudio.

Finalmente, en el octavo capítulo las conclusiones dan respuesta a los objetivos que se establecieron en la investigación. Se termina este capítulo ofreciendo recomendaciones que pueden ser útiles en las unidades empleadas o para contextos similares; reconociendo algunas limitaciones que se presentaron durante el desarrollo del estudio y compartiendo sugerencias para futuras líneas de investigación.

Por último, se incorporan las referencias empleadas para esta investigación, y se cierra el informe con los anexos que muestran los diferentes procesos metodológicos: el documento de validación del cuestionario; el instrumentos resultante como tal; el instrumento de validación del guion a la entrevista que se realizó al personal docente y al personal administrativo; y las transcripciones de las entrevistas realizadas.

## **Parte I. Fundamentación Teórica**

### **Capítulo I. El Derecho a la Educación Superior**

Para entender la importancia que representan los estudios de Educación Superior (ES) en el mundo actual se considera prudente retroceder en el tiempo para situar y comprender el rol que desempeña la educación. A partir del siglo XIX deja de ser el privilegio de unos cuantos para convertirse en un derecho humano. Al tratarse de un estudio comparatista entre dos países cuya estructura económica, política y social difieren, y teniendo en cuenta la diversidad de estos contextos, el presente capítulo aborda desde una escala internacional el derecho a la educación partiendo de una perspectiva histórica, teórica y legislativa. Se considera pertinente definir los conceptos de educación y de los derechos humanos para ofrecer una visión general de la interrelación entre ambos.

Es necesario mencionar que este planteamiento va más allá del derecho a la educación generalmente asociado a la infancia, para enfocarse en el derecho a la educación universitaria.

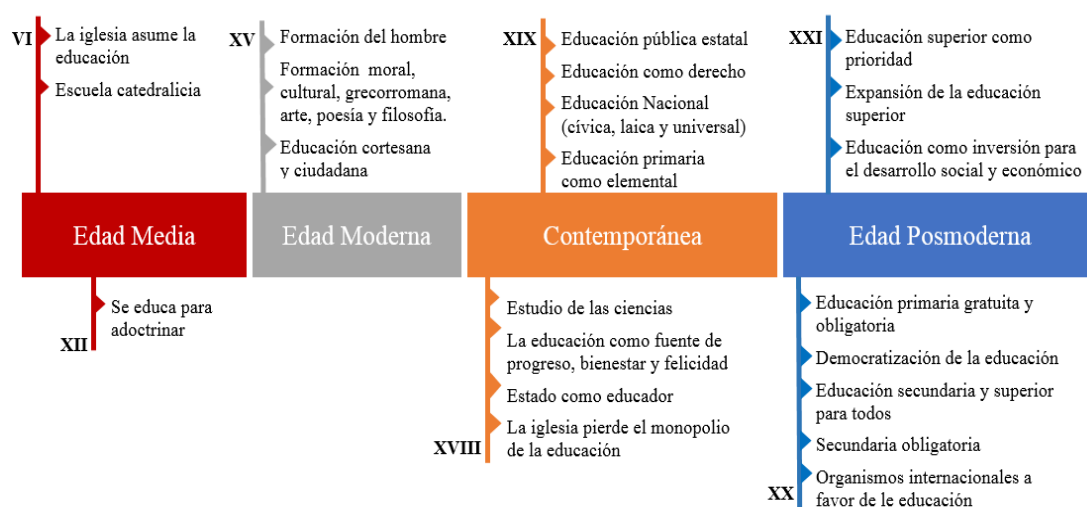
#### **1.1. Concepto de Educación**

A lo largo de este apartado se realiza un recorrido teórico de la educación iniciando con la Edad Media hasta llegar a la educación tal y como actualmente se conoce. Partir de esta etapa histórica sitúa en el tiempo el momento en que la educación se convierte en un sistema (Durkheim, 1992). Un sistema que no se encuentra aún al servicio del Estado, sino que continúa al servicio de la Iglesia (Barreiro y Terrón, 2005). Este hecho representa un cambio de suma importancia, dando así origen a una educación institucionalizada. Fue a partir de la Baja Edad Media que hicieron su aparición las

primeras universidades (que se analizarán con más detalle en el Capítulo II, apartado 2.2). Históricamente la educación como institución se ha manifestado como un recurso para satisfacer las necesidades de la sociedad en cada una de las etapas en las que ha tenido lugar (Barreiro y Terrón, 2005). En la figura 1.1 se puede apreciar de forma generalizada las modificaciones a las que ha estado sujeta y como han sido propiciadas por el mismo entorno social, político, económico y cultural europeo. En este sentido

La educación tiene, en consecuencia, un carácter específico, que le hace funcionar de acuerdo con las exigencias de cada etapa social, y con ello sin renunciar al pasado pues el presente no supone corte alguno con lo precedente sino su continuación. Las sociedades no pueden prescindir de lo que en un momento fue respuesta a necesidades hondas, si bien al enfrentarse a nuevas demandas ha de ir metamorfoseando la estructura legada por el pasado para mejor adaptarse a aquellas. (Durkheim, 1992, p.11).

**Figura 1.1** Línea del Tiempo de la educación



Fuente: Elaboración a partir de Durkheim (1992), Barreiro y Terrón (2005) y Ferrero (1994).



Durante la Edad Media la educación como institución surge en el momento en que nace la escuela; todo proceso evolutivo responde a una necesidad social de la época, según Ferrero (1994), y de esta necesidad socio-evolutiva por el deseo de saber se genera en los siglos VI y VII la escuela, que después de concluir la instrucción recibida en la familia, genera una agrupación de jóvenes y adultos alrededor de un maestro como un medio para la transmisión cultural. Es entonces cuando se da inicio a una educación organizada e institucionalizada.

Al ser una sociedad proveniente de una fuerte tradición cristiana, es la Iglesia quien asume la labor de enseñar por ser el medio para la predicación (Durkheim, 1992). De manera que la Iglesia se apropia de la educación y al mismo tiempo establece los libros sagrados como los contenidos de la educación, como agentes transmisores delega en los sacerdotes la enseñanza de las personas y da una doble función a los lugares de culto (Ferrero, 1994). Era de esperarse que la educación al estar bajo el amparo de la Iglesia tendría como consecuencia una formación con cierta inclinación por el estudio y la práctica religiosa (Negrín y Vergara, 2009).

El componente religioso incluye, según Ferrero (1994), el acceso a los libros sagrados y la interpretación de los mismos. De esta manera la enseñanza supone un dominio de la lengua, la escritura, la dialéctica, la cultura del hombre y la historia, lo cual obliga, tanto al religioso como al laico, a apropiarse de ella, lo que significa una educación religiosa para todos, para mujeres y hombres. La educación durante la Edad Media tenía como limitante la libre circulación de las ideas debido al coste y al reducido número de ejemplares de manuscritos; esta era una de las razones por las que la sociedad acudía a las escuelas y universidades, como centros de intercambio para una educación que tenía lugar mediante la comunicación oral (Dilthey, 1968).

La Iglesia, ante la necesidad de compartir sus creencias, se vio forzada a abrir escuelas. La religión tenía la misión de ganar más adeptos y el medio idóneo para conseguirlo fue a través de la enseñanza (Durkheim, 1992). De manera que las escuelas nacen “cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte del caudal social se confía a la escritura y se transmite mediante símbolos escritos” (Dewey, 1995, p. 28). Por medio de este tipo de instituciones la Iglesia podía garantizar la conservación y reproducción de los ideales, costumbres y valores que imperaban en este periodo mediante un espacio creado con la finalidad de preservar de una generación a otra la doctrina cristiana. En este sentido las primeras escuelas que se edificaron se hicieron a un costado de las parroquias, catedrales y monasterios de las ciudades más importantes. Las parroquias daban instrucción elemental, mientras que las catedrales y monasterios impartían una instrucción media y superior (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Lo que en un principio era una educación destinada a jóvenes que se preparaban para recibir el sacerdocio, paulatinamente fue permitiendo la incorporación de alumnos laicos; con lo cual jóvenes de todas las regiones y condiciones pudieran aspirar a recibir una instrucción. Todo eso dio lugar a que la educación respondiera entonces a la demanda de la sociedad por el conocimiento. Estas instituciones forman parte de un primer modelo de lo que actualmente representa el sistema de enseñanza; lo que Durkheim (1992) considera como el primer embrión de la actual vida escolar, por lo cual puede decirse que las escuelas primarias, , colegios y universidades proceden de este modelo implementado por las iglesias tanto en la organización de sus espacios como en los modos expositivos.

Así, en la Baja Edad Media de los siglos XII a XV la educación se institucionaliza. Se inicia siendo obra de la Iglesia; con lo cual se puede destacar que en su concepción no manifestó como prioridad la búsqueda de la verdad; de lo que sí fueron conscientes fue de cómo aprehender y acceder al conocimiento (Negrín y Vergara, 2009). Teniendo en

cuenta este aspecto las escuelas desde su nacimiento permanecieron “marcadas por su carácter eclesiástico del que tantas dificultades tuvieron para despojarse después” (Durkheim, 1992, p. 52).

A pesar de que la Iglesia ocupaba un lugar preponderante dentro de la educación, llegó el momento en que la sociedad no podía seguir reproduciendo el mismo modelo educativo. En el Renacimiento, desde mediados del siglo XV y XVI, se presentan los primeros cambios en la educación. Durkheim (1992) manifiesta que las transformaciones pedagógicas son el resultado de las transformaciones sociales. Teniendo en cuenta este aspecto, se puede distinguir que al cambiar las sociedades surge la necesidad de replantear el sistema de enseñanza para que se adapte y dé respuesta a nuevas demandas sociales; demandas que el anterior sistema ya no podía satisfacer. Por su parte, Dilthey (1968) señala que el cambio social por el cual se replantea la educación es el resultado de que las naciones modernas europeas comenzaron a emanciparse de las ideas de la iglesia. Esta ruptura se debe principalmente a que en la Edad Media solo había una Europa y la educación respondía a un mundo teológico, que entendía todo lo que sucedía a través de los ojos de la religión.

Con el inicio del Renacimiento esa concepción cambia: la existencia de grandes naciones heterogéneas, cada una con su propia individualidad e intereses particulares, demanda una educación propia acorde con los cambios, la cual se caracteriza por ser fiel reflejo de la forma de pensar, de las creencias por conservar, de las nuevas ideas a implementar de cada sociedad; algo que Durkheim (1992) llama “poner su propio sello” (p.222) en el sistema.

A este hecho se le atribuyen otros efectos, como el diversificar y ampliar el tipo de contenidos (literarios, científicos, sociales) que se impartía en las escuelas. El resultado de la práctica de estas habilidades y destrezas, se vio reflejado en un currículo con una

mayor consistencia institucional (Barreiro y Terrón, 2005; Ferrero, 1994; Negrín y Vergara, 2009).

Sin embargo, estos cambios se deben también en parte a la efervescencia propia de una sociedad en continuo proceso de transformación social, político, económico y cultural (Venegas, 2004). Es en el Renacimiento cuando la burguesía comienza a incursionar dentro de estas modificaciones, lugar que anteriormente solo le competía a la nobleza. Todo cambia y con ello la burguesía, que se había mantenido al margen de los acontecimientos, comienza a interesarse y a hacerse notar, lo que hizo que se produjera un cierto acercamiento entre clases. Los cambios en la estructura social se manifiestan con el desarrollo económico, sin embargo, no se limitan a este ámbito: al aumentar los recursos también se incrementa la demanda educativa de esa nueva parte activa de la sociedad.

Más allá de este movimiento social, Venegas (2004) plantea que la demanda educativa que se genera es producto de la relación entre la necesidad de la población para afrontar nuevas formas de comercializar y producir. En consecuencia, una nueva propuesta educativa aparece con el Humanismo, que es otro aspecto distintivo del Renacimiento; este movimiento originado en Italia y difundido en Europa concibe la educación como la formación del hombre a través de la asimilación de la cultura como un medio para su incorporación a la humanidad.

La educación propuesta en el Humanismo posee una fuerte corriente moral y ética: al hombre se le humaniza y se le forma para que sea capaz de vivir con libertad, pero con responsabilidad en la vida social; se aboga por la educación intelectual orientada al servicio del bien y de los demás.

Se manifiestan ideas religiosas, pero con ciertos límites; el derecho al cisma se hace presente; se reconoce el pensamiento clásico y se retoma de la cultura grecorromana

el arte, la poesía, la filosofía y la ciencia (Abbagnano y Visalberghi, 1992). La educación amplía sus destinatarios; aunque en la Edad Media la educación era para todos, en el sentido en que se enfocaba en cómo adoctrinar en el cristianismo; en el Renacimiento, se habla de una formación intelectual que se extiende a una población mayor (Durkheim, 1992; Negrín y Vergara, 2009), sobre todo cortesana y ciudadana.

Sin duda el Renacimiento dio pie a importantes movimientos sociales que a su vez promovieron constantes cambios educativos. Dentro del siglo XVIII nuevas corrientes filosóficas y científicas abren paso a un nuevo periodo intelectual; la Ilustración es el nombre que recibe este nuevo movimiento que se manifiesta en Francia e Inglaterra y posteriormente en el resto de Europa y América. Se caracteriza por ser el escenario de importantes aportaciones educativas, Dilthey (1968) se refiere a este periodo como el de la reforma de la educación.

En los últimos periodos (Edad Media y Renacimiento) como se pudo apreciar en la Figura 1.1 la educación había girado en torno a la fe, y después siguió por el camino de la moral y de la naturaleza del hombre; “la enseñanza había tenido como único objeto al hombre, considerado bien bajo su aspecto lógico solamente” (Durkheim, 1992, p. 363). La Ilustración se opone a seguir reproduciendo el mismo modelo y opta por orientar la educación hacia la naturaleza, ante la posibilidad de dominarla y entenderla. Al respecto autores como Dilthey (1968) y Negrín y Vergara (2009) manifiestan que la educación es la respuesta ante la necesidad de una sociedad que sometía todo a crítica y buscaba explicaciones de los hechos que lo rodeaban; por primera vez se establece a la educación y al progreso en una misma dirección y a la cual solo se podía acceder a través del estudio de las ciencias.

Desde esta perspectiva la educación se renueva; dentro de las funciones que se le atribuyen se encuentra el presentar alternativas ante los problemas económicos de las

grandes naciones. La educación en el periodo de la Ilustración fue una vía para el desarrollo: “los Ilustrados supieron hacer de la educación la base del bienestar, del progreso, de la prosperidad social e individual” (Negrín y Vergara, 2009, p. 193). Se vuelve más funcional y se orienta hacia un sector cada vez más productivo, diversificando la enseñanza y enfocándose a preparar a las nuevas generaciones en otros campos formativos (Ferrero, 1994).

Este nuevo modelo apuesta por aumentar los conocimientos de los sectores productivos dándole un enfoque más práctico y utilitario. Dilthey (1968) manifiesta al respecto que promover cierta instrucción entre los trabajadores del campo,<sup>1</sup> comerciantes y de la industria, supondría un incremento de los rendimientos en estas aéreas; de manera que

“La agricultura, la técnica, la industria, el comercio, la navegación, las artes mecánicas... se presentaban ahora como las fuentes de riqueza de las naciones. Ellas debían de ser el objeto por excelencia de la enseñanza, el interés prioritario de la política”. (Negrín y Vergara, 2009, p. 193).

En definitiva, se puede contemplar la Ilustración como un periodo al que se le atribuyen importantes aportaciones en el terreno de la educación. Negrín y Vergara (2009) señalan que la educación propuesta se consideró como un medio para el progreso en varios sentidos; por una parte, ofrece a la población cierta formación académica, la cual trae consigo desarrollo tanto a nivel personal como social. De esta manera la educación se percibe bajo la idea de progreso, bienestar y felicidad; por tanto, solo a través del conocimiento se lograría una transformación de las personas que cambiarían la realidad

---

<sup>1</sup>Teniendo en cuenta que la presente investigación se enfoca en Instituciones de Educación Superior relacionadas con el sector agrícola; resulta necesario prestar atención a los sucesos que dieron sentido a la formación del sector primario, que si bien se originó durante el siglo XVIII ha logrado trascender hasta la actualidad. Remontarse hasta este periodo es una manera de fundamentar las circunstancias que favorecieron la relación entre la educación y una de las actividades más antiguas del ser humano desde que adoptó la vida como sedentario: la agricultura.

del mundo (Dilthey, 1968). Sin embargo, así como a la educación se le atribuye el progreso de la sociedad, paralelamente se le señala como la responsable de todas las fallas de la misma, principalmente de aquellas cometidas de manera previa a la Ilustración cuando la Iglesia aún tenía el monopolio de la misma. Abbagnano y Visalberghi (1992) manifiestan que la “exigencia crítica ante toda posición tradicional y se propone plantear *ex novo* todos los problemas ante el tribunal de la razón” (p. 253).

Una de las aportaciones del siglo XVIII fue el Estado como educador. Así como en la Edad Media y después en el Renacimiento la Iglesia era quien asumía ese papel, llegó un punto en que a la tradición religiosa en la educación se le pone fin en la Ilustración. Por consiguiente, la religión pasa a un segundo plano y el Estado es quien ocupa su lugar haciéndose responsable de la formación del hombre; al igual que la Iglesia en su momento, el Estado también utilizó a la educación como un medio para ejercer su poder sobre la población, con lo cual se continuó reproduciendo ciertos usos. La educación representa un soporte que le permite cierto tipo de prosperidad material además de un medio para mantener su fuerza; si el saber es poder, evidentemente el Estado tenía que ser el que lo promoviera (Dilthey, 1968) y controlara.

Por tanto, se pasa “del monopolio de la educación de las iglesias, como las instituciones de enseñantes de los fieles y súbditos, a la concepción de la burguesía ascendente que la va a considerar como un derecho individual para la formación del ciudadano” (Paviglianiti, 2012, p. 77). Transcurrieron poco más de tres siglos para que el saber casi exclusivo de una educación católica apostólica y romana enfocada primero a clérigos, monjes y una reducida población de laicos, se extendiera a la aristocracia, burguesía y al pueblo dentro de los Estados nacientes.

Que el Estado provea escuelas con el fin de impartir educación elemental para todos tuvo reacciones tanto a favor como en contra. Aunque existiera un cierto optimismo

educativo por la preocupación y el deseo de la formación de los ciudadanos (Gantiva, 1989), aún se cuestionaba si la educación que se recibía en la escuela debía de ser o no “para todos”. Naturalmente, era de esperarse que la idea no fuera del todo bien recibida: un cierto sector de la población, principalmente formado por la burguesía y la nobleza, presentaron una fuerte renuencia y, ante tal posibilidad, criticaban fuertemente que “el agricultor, el herrero, etc., no necesitan más que una instrucción fácil y breve para adquirir aquellas nociones que son necesarias para su conducta civil y asegurar los progresos de su arte” (Ponce, 2005, p. 176).

Sin embargo, así como se presentaban reacciones en contra de la educación propiciada por el Estado, al mismo tiempo en otras regiones de Europa se manifestaban en favor de la misma. En Alemania, Federico el Grande, tras el deseo de una instrucción para todas las clases de la población, instaura el primer sistema de enseñanza pública, universal y obligatoria bajo el cuidado del Estado; es decir las escuelas son unificadas, organizadas y gobernadas por el mismo (Dewey, 1995).

Este modelo se extiende a los principales Estados Europeos quienes se apropian de las ideas de la Ilustración e incorporan la educación pública a sus municipios, provincias y estados. Si bien es cierto que se establece una educación para todos, los miembros de la sociedad no reciben el mismo tipo de instrucción, al existir “temor a una generalización de la enseñanza sin límites precisos” (Barreiro y Terrón, 2005, p. 59). De modo que la idea propuesta por la Ilustración de universalizar la educación solo aparece en la teoría: lo que se manifiesta idealmente como la misma educación para todas las clases, en la praxis se entiende como el que “todos los individuos de la sociedad participen en la educación, pero cada uno según las circunstancias y su destino” (Ponce, 2005, p. 177).



Teniendo en cuenta este aspecto, la educación de los ciudadanos se encuentra al igual que la sociedad dividida por estamentos: el pueblo se limita a recibir de las escuelas primarias una instrucción de tipo elemental; mientras que a la parte de la sociedad privilegiada, conformada por la alta burguesía y la nobleza, se le proporciona una educación secundaria, superior a la formación anterior (Abbagnano y Visalberghi, 1992; Barreiro y Terrón, 2005; Dewey, 1995; Dilthey, 1968). A pesar de la pronunciada diferencia en la formación de la sociedad, el promover una educación y una escuela al alcance de todos es

“el verdadero interés del Estado, su convivencia y su esplendor exigen que el pueblo que vive dentro de él goce de la mayor cultura e instrucción posibles para cada una de sus clases pueda dar al Estado un gran número de súbditos hábiles y capaces de cumplir con soltura las distintas actividades que le sean encomendadas” (Dilthey, 1968, p. 189).

A partir de este planteamiento Barreiro y Terrón (2005) llaman al siglo XIX el periodo de la educación pública estatal. Se instituyen las bases ideológicas de las primeras instituciones públicas de la época moderna; se establece una instrucción al alcance de todos; se reconoce que una formación basada en las ciencias y las letras trae consigo una transformación para el individuo, la sociedad y el Estado.

Indudablemente la relación entre Estado y educación aún es débil pero, al mismo tiempo, la herencia pedagógica que deja marca una nueva conciencia educativa de la cual se origina la educación pública actual. El formar a los ciudadanos es uno más de los aciertos que tuvo la Ilustración dentro de la educación sobre todo a comienzos del siglo XIX con la Revolución Francesa; ya sea que se tratara de un recurso para potencializar la economía y desarrollo del país, o bien el medio para mejorar la vida de la población a través de promover el desarrollo integral del hombre, así como el ejercicio de alguna

profesión. En cualquier caso, la extensión de la educación a todas las clases de la población, llevó a que se le considerara como un derecho fundamental e inalienable de la humanidad. Con la Revolución son “las masas las que reivindican el derecho de todos a la educación; ésta deja de ser dádiva generosa de gobernantes e ilustrados, para hacerse derecho de cada uno” (Negrín y Vergara, 2009, p. 35).

Con la difusión de los ideales de la Revolución, pero sobre todo de la Declaración de los Derechos del Hombre (1789), la educación pasa por una nueva transición; en principio se “ampliaron y definieron las bases ideológicas y sociales para la creación de la escuela pública nacional” (Gantiva, 1989, p. 27). Se construye un nuevo sistema de educación nacional bajo las siguientes características: cívica, laica, universal, obligatoria y gratuita (Negrín y Vergara, 2009). A pesar de que a finales del siglo XVIII se definen algunas de las propuestas anteriores, el siglo XIX es el periodo en que las ideas de la Ilustración resurgen con la intención de concretarse como un derecho de la población a la enseñanza pública (Abbagnano y Visalberghi, 1992; Tiana et. al, 2002).

Como todo cambio en la educación, la construcción de una enseñanza de carácter nacional parte de un pensamiento post revolucionario resultado de los movimientos sociales y políticos de la época. A partir del siglo XIX se establece lo que Pulido (2012) llama los estados-nación; este hecho trajo consigo una nueva reestructuración de la educación, la cual debía contribuir a formar ciudadanos bajo una conciencia nacional. Bajo este principio, el Estado ve en la educación el recurso para transmitir los nuevos valores (Barreiro y Terrón, 2005; Herrera, 2012). De manera que

“los sistemas escolares se convirtieron entonces en agentes de difusión de los valores que debían contribuir a la integración de la sociedad en torno a un imaginario nacional común, que sirviese a las necesidades de legitimación de los nuevos regímenes políticos” (Tiana *et al.*, 2002, p. 28).

Establecer una educación de carácter nacional requiere de una serie de elementos que faciliten la construcción de ese nuevo modelo; en respuesta se incorpora una educación cívica como recurso para fomentar en la población el conocimiento y respeto por los símbolos patrios. Se considera la creación de fiestas nacionales y el catecismo político a través de la difusión de libros con lecciones sobre los derechos y deberes de la población. Estas ideas se implementan en algunos países de Europa e Hispanoamérica (Tiana *et al*, 2002).

De ahí vendrían otros cambios en la educación; Barreiro y Terrón (2005) manifiestan que dentro de una instrucción *morale et civique*, no tiene cabida la religión; lo que provoca que el Estado se replantee, en esta nueva conciencia nacional apartar todo contenido religioso de la educación y lo sustituye por el civil. Si bien es cierto que el tema religión y educación está en un continuo vaivén y que no se aborda en todos los países por igual, transcurren cerca de cien años (desde finales del siglo XVIII y todo el siglo XIX) para llegar a separar en educación la Iglesia y el Estado (Gantiva, 1989; Barreiro y Terrón, 2005 y Tiana *et. al*, 2002.).

A partir de una educación nacional se van consolidando las propuestas de Condorcet de prohibir los dogmas religiosos dentro de la escuela y se introduce el principio de laicismo en la educación. Aunque en el pasado se diera una primera separación entre religión y educación, esta se limitó al monopolio de las instituciones de educación, de la Iglesia o del Estado; sin embargo, la enseñanza religiosa continuaba presente en las escuelas. A finales del siglo XIX las ideas de Condorcet se van generalizando y “se abogaba por una independencia total de la educación pública respecto de la Iglesia y las órdenes religiosas, impidiéndoles ejercer el magisterio y eliminando todo contenido religioso de la escuela pública” (Tiana *et al.*, 2002, p. 28).

La educación laica no solo no admite la enseñanza de ningún tipo de culto religioso en las escuelas; Barreiro y Terrón (2005) manifiestan que, en consecuencia, la formación ciudadana y la dirección de la misma pasan a ser competencia exclusiva del Estado. El reposicionamiento del Estado dentro del sector educativo genera que este asuma en su totalidad la función de escolarizar a la población; de manera que la educación pasa a formar parte del aparato del Estado como recurso para transmitir su propia ideología.

De esta conciencia del Estado por incorporar en la población un modelo nacional, cívico y laico se establece una nueva educación pública. A pesar que en el pasado se desarrollaba una práctica educativa para la formación de las personas, no se tenía como tal un escenario propio para su ejecución, como tampoco los maestros responsables para desempeñar tal labor; como señala (Herrera, 2012) la educación carecía de institucionalidad.

En ese sentido, se volvió a repensar la educación pública y, como señala Gantiva (1989), se consagró la tarea del Estado de homogenizar y propagar a la única instrucción capaz de formar al hombre y de lograr la transformación social del mismo (Barreiro y Terrón, 2005; Negrín y Vergara, 2009; Pulido 2012). Esta nueva concepción de la educación no solo se propagaba por los Estados Europeos: al mismo tiempo estos ideales se harían eco hasta llegar a los recién independizados Estados en América Latina. De ahí que la escuela pública se convirtiera durante la Edad Contemporánea en un instrumento fundamental de la construcción nacional y, en consecuencia, la tarea primordial de todo Estado era la de “organizar un conjunto de instituciones de amplitud nacional destinadas a la educación formal, con la finalidad de ofrecer al menos una enseñanza elemental al conjunto de los habitantes” (Tiana *et al.*, 2002, p. 21).

En un principio la educación propuesta por el Estado “en su ideal de una educación elemental para los ciudadanos” (García Garrido, García y Velloso, 1989, p. 17) solo abarca la educación primaria. Gantiva (1989) señala que esta instrucción desde sus inicios solo se limitó a la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo. Tras la Revolución Industrial este tipo de educación resulta insuficiente y se incorporan geografía e historia; la formación cívica y moral -que comprende las ideas nacionales-; la instrucción de la ciencia y la tecnología como influencia de las corrientes positivistas de la época. En general estos conocimientos conforman el arquetipo educativo para la formación ciudadana del siglo XX. O, por lo menos, la única educación hasta el momento pública que el Estado podía promover (Barreiro y Terrón 2005; Tiana *et al.*, 2002; Herrera, 2012; Pulido 2012;).

Junto a la reciente concepción de una educación pública se retoma el concepto de universalización como principio de igualdad de la educación, pero ahora en sentido literal: el Estado garantiza el derecho a acceder por igual y en igualdad de condiciones a una enseñanza para todos y cada uno de los ciudadanos (Tiana *et. al.*, 2002; Gantiva, 1989). De acuerdo con las ideas de Kant (2004) se está ante el “uso público de la propia razón, el que alguien hace de ella, en cuanto *docto*, y ante la totalidad del público del mundo de lectores” (p. 35). Aunque esta concepción de la educación surge en la Ilustración, Kant, al igual que otros autores, estaba adelantado a su época y a finales del siglo XIX e inicios del XX sus aportaciones cobran mayor sentido.

La educación ya no era más una actividad limitada a un solo sector de la población. Se puede distinguir que, de un siglo a otro, la instrucción pública se convierte y “el derecho a una educación universal y sin exclusiones emanaba de la igualdad ontológica del hombre, un imperativo natural que demanda la necesidad de conocimiento y saber” (Negrín y Vergara, 2009, p. 194). Una instrucción en donde los conocimientos,

en esencia, deben ser los mismos para toda la población y no se reserve a solo un sector de la misma, como ocurría con los hijos de nobles y burgueses en el siglo XVIII y mediados del XIX (Ponce, 2005).

En cuanto a la obligatoriedad se retoma la idea del Estado como educador, y no solo se le confiere el control de la enseñanza, sino que ahora recae en él la organización de la escuela y el promover una misma instrucción a la población (Tiana *et. al.*, 2002; Ponce, 2005). Sin embargo, para el siglo XIX esta obligatoriedad va más en el sentido de ofrecer educación a la población, pero no como una imposición del Estado. Si bien es cierto que ya deja de ser un privilegio y pasa a ser un derecho; Barreiro y Terrón (2005) manifiestan que la educación aún se considera como un servicio.

Tanto la universalización como la obligatoriedad van estrechamente ligadas y en cierto punto son para la época quizás las más debatibles, pero al mismo tiempo el medio para garantizar a todos la instrucción pública. Tras haber transcurrido el último tercio del siglo XIX como señalan García Garrido *et. al.* (1989) se presencia una expansión de la educación primaria en los países europeos y también, aunque a un menor ritmo, en Hispanoamérica.

Sin embargo, el Estado aún no “ha sido capaz de procurar a las masas durante ese lapso de tiempo ni siquiera la enseñanza mínima que estaba en su interés asegurarles” (Ponce, 2005, p. 201). Y aunque promoviera una “instrucción general para todos, conveniente para las necesidades de todos, una educación verdadera” (Gantiva, 1989, p. 29), el que ésta no llegara al total de la población para la que fue pensada limitaba el proyecto con el que se idealizó la educación.

Ante la evidente preocupación del Estado por ver permeados sus intereses asumió un nuevo método para posibilitar la permanencia y expansión de su modelo: establecer la gratuidad de la educación (Herrera, 2012). El ideal de una escuela bajo estas

características: laica, gratuita y obligatoria, se retoma de la Revolución Francesa, época en la que Barreiro y Terrón (2005) manifiestan que ya se idealiza la educación como un derecho y la escuela, por lo menos la primaria, debía ser gratuita si se quería garantizar su expansión. En esa misma línea se asiente que “el bienestar de todos y cada uno de los ciudadanos se conseguirá cuando la educación sea libre, abierta y gratuita” (Negrín y Vergara, 2009, p. 194). No es hasta bien entrado el siglo XX que se instauran estos tres principios educativos, por lo menos en la educación elemental; la cual se convierte en

“gratuita para todos, abierta a todos, recibiendo en sus bancos, niños de todas las clases y de todos los cultos, hace olvidar las dimensiones sociales, amortigua las animosidades religiosas, destruye las preocupaciones y las antipatías, e inspira a cada uno el amor a la patria común y el respeto” (Gómez, 2014, p. 287).

Como se ha podido contemplar a lo largo de este apartado, las constantes modificaciones a la educación, son consecuencia de los ideales que emergen de los cambios sociales que tienen lugar durante cada período histórico. Sin embargo, estos cambios no se producen paralelamente ni al unísono en todos los territorios. De acuerdo con Herrera (2012) el continuo desfase, tanto en el pasado como en la actualidad, ha generado una continua brecha entre la fundamentación y la acción en la práctica educativa. Un fiel reflejo de lo anterior es el siglo XIX que se ha distinguido por ser el periodo en el que se retoman las contribuciones del pasado; al respecto Gantiva (1989) destaca que “con el tiempo la escuela pública echará raíces en los estados modernos, aunque con permanentes recaídas en el azaroso discurrir de los siglos XIX y XX” (p.29).

En definitiva, si el siglo XIX se considera el período de organización de la educación pública, por ser la etapa en la que se consolida la unificación de un modelo escolar; el siglo XX se convierte en “testigo de su generalización o universalización,

merced al criterio de la obligatoriedad escolar, así como de la creciente expansión de la enseñanza secundaria” (García Garrido *et al.* 1989, p. 17). Cada país en medio de una serie de eventos internacionales (como los conflictos bélicos entre ellos la II Guerra Mundial y en lo individual las constantes guerras civiles), las confrontaciones ideológicas, las crisis económicas, el aumento de la población y la demanda de una mayor y mejor educación; enfrenta su propia batalla interna por lograr la unificación de su educación pública (Gantiva, 1989; Tiana *et al.*, 2002 y Pulido, 2012).

Durante la segunda mitad del siglo XX, con todos los cambios económicos, políticos y sociales que se producen, y ante la masificación de escuelas de educación pública (que se conformaba hasta ese momento por la educación primaria) se amplía la enseñanza secundaria más allá de la minoría para la que fue pensada.

A principios del mismo siglo la enseñanza mantenía un tinte clasista “los estudios (secundarios) dicen algunos, deben ser democráticos: como si dijéramos arrojar margaritas a los cerdos. Los estudios secundarios son por su naturaleza aristocráticos, en el óptimo sentido de la palabra; estudios de pocos, de los mejores” (Ponce, 2005, p. 223).

En un principio estos dos niveles eran, en teoría, opuestos no solo por los conocimientos que en ellos se imparten, sino porque fueron creados para dos poblaciones completamente diferentes. Como señalan Negrín y Vergara (2009) la educación pública se pensó como un recurso para mantener al pueblo dentro de un solo nivel, en este caso la educación primaria; limitando así toda posibilidad de acceder a cualquier otro nivel educativo como la enseñanza secundaria o superior. Mientras que estos niveles completamente elitistas se reservan a una minoría burguesa como un medio de afianzar su poder.

La democratización de la educación, como se le conoce al período que abarca la segunda mitad del siglo XX, se caracteriza por que como “la evolución registrada por los



sistemas educativos a partir de ese momento se caracterizó fundamentalmente por su expansión cuantitativa, su apertura a nuevos públicos y su contribución al desarrollo de nuevos estilos de organización política y social” (Tiana *et al.*, 2002, p. 260). En consecuencia, este movimiento hace que se replanteen las políticas educativas y con ello se permita el “ascenso cultural y educativo para los miembros de las clases más desfavorecidas” (Negrín y Vergara, 2009, p. 324).

En el siglo XX se superan las diferencias sociales y económicas que tanto limitaban el acceso a estudios posteriores a los de primaria, se posibilita el acceso a la educación secundaria y, tiempo después, a la educación superior. La enseñanza pública se convierte en el proyecto para la institucionalización de la infancia y la juventud; por lo que, de acuerdo con Careño de Gebhart (2008), la extensión de la escolaridad obligatoria se vuelve el objetivo prioritario de los países. Con lo cual se puede destacar que, de las acciones implementadas, el establecer un sistema de educación pública con todos los elementos que intervienen en ella es, sin duda, la mayor de las proezas.

Además del nivel primario y el medio, resulta necesario plantear un tercer nivel educativo, la enseñanza superior (Pulido, 2012). Como todo proceso educativo, esta instrucción tiene su aparición en el pasado; sin embargo, pese a su importancia, no es considerada del todo como una prioridad para la época a diferencia de la educación básica. Desde el siglo XX hasta el periodo actual se reconsidera el papel de la educación superior en la mayoría de los países en aras del desarrollo social y económico, llegándose a afirmar que “no hay posibilidades de avance social sin mayores y mejores niveles de educación” (Careño de Gebhart, 2008, p 104). Por lo tanto, se manifiesta una reacción en cadena en donde a mayor educación, mejor sociedad y, como resultado, mejores oportunidades. Si bien se ha logrado un avance en cuanto a la expansión de la escolaridad obligatoria y de la enseñanza superior (aunque en menor medida), este hecho es el resultado de la fuerte

relación entre educación y economía que se establece durante la segunda mitad del siglo XX.

Entendido así, el hablar de educación como manera de inversión y desarrollo viene de considerarla como el recurso que quizá más contribuciones ha hecho en el incremento de la productividad de los países (Carenzo de Gebhart, 2008; Tiana *et al.*, 2002; Negrín y Vergara, 2009). En este sentido, se retoman los argumentos de la Ilustración y la educación a través de la escuela más allá de ser entendida como un espacio público de enseñanza, vuelve a formar parte del aparato del Estado para la transformación del hombre, tanto en el aspecto individual, social y económico (Herrera, 2012).

Así, se extiende y renueva la actividad educativa, aunque cada gobierno modifique el planteamiento y el mensaje cambie. La educación siempre es el medio para hacer llegar estas nuevas disposiciones a la población, de manera que se puede seguir retransmitiendo y modificarse a conveniencia de los intereses de quien se encuentre dominando el poder, como sucedió en su momento con la Iglesia y después con las estructuras de gobierno de las Naciones.

Esta relación se entiende a través de lo que Pulido (2012) llama “relación sociedad-sistema educativo-escuela” (p.17) como parte del interés de tipo socioeconómico por la misma. Cada país asigna parte de sus recursos públicos a la educación; de modo que se le ha llegado a considerar más que como gasto como inversión; “invertir en educación era crear riqueza y ningún país podía dejar de hacerlo si no deseaba quedarse atrás en la carrera del desarrollo económico” (Negrín y Vergara, 2009, p. 341). Ante los continuos vaivenes políticos e ideológicos, que han servido de escenario para la evolución de los diferentes niveles educativos y de las políticas públicas que cada país promulga a favor de la misma; se conformaron varios organismos internacionales, como un medio para evitar un punto de inflexión en la educación.

De acuerdo con García Garrido *et al.*, (1989) a pesar de que no es posible hablar de unanimidad completa entre los niveles educativos de cada país, sea que estos se encuentren o no en el mismo continente; lo que sí es posible y se convierte en una prioridad es la defensa de una política común a favor de la educación. En consecuencia, a través de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) se establece que toda persona tiene derecho a la educación; algo que se abordará de manera explícita en el apartado 1.2 del presente informe.

Distintos organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial, se pronuncian a favor de establecer preceptos para asegurar que cada nación promueva y ponga en marcha a través de su propia legislación una serie de leyes y normas que regulen acciones y recursos en pro de una educación de calidad y que a la vez se extienda a un mayor número de habitantes (Tiana *et. al.*, 2002).

La educación, con el paso del tiempo se ha llegado a convertir en el resultado y, en algunos casos, el inicio de los constantes movimientos sociales en el mundo. Se puede destacar que, a pesar de la serie de modificaciones que han sobrevenido en la educación, esta sigue siendo un modo de entender y mejorar la vida de la población, y ello se debe a la forma que tiene de adaptación. Esta forma tanto innovadora y revolucionaria que menciona Camps (2008) al referirse a la educación, se debe a la manera en la que ha tenido que adaptarse a cada periodo histórico.

Al respecto Freire (1978) señala que las continuas transformaciones se deben a que no es posible concebir una educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella. Esta idea adquiere mucho significado tanto en el pasado como en el periodo actual, no se puede entender la una sin la otra, ambas se desarrollan y se enriquecen mutuamente, aunque no siempre a la par. Como resultado de ese trasfondo histórico la educación no solo se define, como manifiesta Camps (2008), por la adquisición de

habilidades y conocimientos o por conservar valores y costumbres para después retransmitirlos de una generación a otra más joven, como medio de convivencia. Es más que un espacio para la productividad económica y la integración profesional como resultado de la misma estructura. Todas estas son algunas de las funciones que se le han atribuido, pero no las únicas.

La educación es mucho más que eso por lo que resulta difícil encasillarla en un solo término. De manera que la educación que se recibe en la actualidad es diferente de la que se impartió a los padres de las nuevas generaciones y esta a su vez distinta a la que recibieron los padres de sus padres.

De este modo la educación se convierte en “la técnica colectiva mediante la cual una sociedad inicia a su generación joven en los valores y en las técnicas que caracterizan la vida de su civilización” (Marrou, 2004, p. 9). Sin embargo, si su finalidad es la de crear personas responsables tanto con la sociedad como con el entorno en el que viven (Camps, 2008), llegar a ese resultado requiere sin duda de todo un proceso

“que empieza inconscientemente, casi en el instante mismo del nacimiento, y que modela sin cesar las facultades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones. De tal modo que se convierte, poco a poco, en un heredero del capital consolidado de la civilización” (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 441).

## **1.2. La Educación Superior en el derecho internacional**

Los derechos humanos, al igual que el concepto de educación, han pasado por su propio y largo devenir histórico. En este apartado se plantea una aproximación del derecho a la educación desde una perspectiva internacional, situando de manera explícita

el derecho a la educación superior. Para ello se inicia con la concepción de derecho presente en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (DDHC, 1789), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966) y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (DMES, 1998), esta última es sobre la que continuamente se hará referencia durante el presente informe de investigación.

Antes de abordar el derecho a la educación desde el aspecto legal, se pretende establecer la base fundamental de los derechos, su origen como parte esencial de la naturaleza humana, entendida como principio intrínseco; una determinación genérica que permite entender su compatibilidad con la libertad y el cambio incesante. Históricamente no fue hasta el siglo XVIII que se presenta el derecho bajo una dimensión universal; anteriormente “no existían ni la justicia ni el Derecho y la condición de los individuos en nada difería de la de las bestias” (Hobbes, 1642, en Pacheco, 1990, p. 738). Los únicos que poseían tanto la libertad como el derecho eran el clero y la nobleza; los primeros por las riquezas que obtienen de las aportaciones de los fieles y los segundos porque lo obtienen de manera innata. El resto de los hombres no solo no tenían los mismos derechos, sino que carecían completamente de ellos.

Durante ese periodo el desarrollo de ideales humanistas, democráticos y libertarios desencadenaron una serie de movimientos sociales, políticos y económicos que dieron lugar a la Revolución Francesa (Pacheco, 1990). Este hecho marca el inicio de la lucha por la libertad de conciencia; generando una serie de aportaciones entre las que destacan el cambio del poder, de la monarquía y los nobles, al ahora “tercer estado”. Dichos acontecimientos generaron otras modificaciones de gran importancia en términos de estructura feudal, estamental y en el reconocimiento del individuo (Sauquillo, 2007).

La Revolución Francesa establece bajo los principios de igualdad, libertad y fraternidad, “la convicción de que existe un derecho innato e inalienable del hombre que no depende del juicio humano, ni puede ser objeto de concesión” (Conde, 2009, p. 156). Son estos cambios los que inspiran al reconocimiento del hombre, quien continúa siendo objeto de abusos y carencia de derechos. Como resultado de esta corriente ideológica la Asamblea Nacional Constituyente de Francia aprueba la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789, en la que representantes del pueblo francés establecen “que la ignorancia, el olvido o el menosprecio de los derechos del Hombre son las únicas causas de las calamidades públicas y de la corrupción de los Gobiernos” (DDHC, 1789, p. 1). Por lo que se propugna el desarrollo de principios que garanticen los derechos de los hombres contra los abusos del poder (Pacheco, 1990).

En consecuencia, la Declaración de 1789 reconoce que el hombre desde su nacimiento goza de libertad e igualdad. Conde (2009) añade que son cuatro los derechos fundamentales por los que se rige la Declaración: al derecho de la libertad se le suman los derechos a la propiedad, seguridad y la negativa a la opresión. De manera que estos cuatro fundamentos se convierten en lo que se podría considerar como la columna de derechos del hombre. El remontarse a este periodo y a este hecho en concreto se debe a que es el primer antecedente de los derechos del hombre; que, si bien marcaron el inicio de acontecimientos sociales de indudable trascendencia mundial como la Revolución Francesa, en materia de educación no tiene tanta relevancia, en comparación con la DUDH de 1948 que, ahora sí, genera todo un modelo para el reconocimiento de la educación como uno de los principios y acciones fundamentales para el reconocimiento y ejercicio de los derechos de las personas.

Concluida la Segunda Guerra Mundial el mundo quería la paz; con el fin de garantizar el respeto entre las relaciones internacionales pero, principalmente, para evitar

futuros enfrentamientos bélicos. Así, los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de 1945 proclamaron durante la Asamblea General de las Naciones Unidas de París de 1948, el primer documento que plasma los derechos y obligaciones de los estados del mundo establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. De acuerdo con Dávila y Naya (2003) sobre la DUDH de 1948 se sientan las bases para el desarrollo de los derechos individuales, políticos, sociales, económicos, culturales, etc.

De manera que este documento se considera un hito para el reconocimiento de los derechos sociales del ciudadano como el trabajo, vivienda, sanidad y, por supuesto, de la educación. A través de él se establece que toda persona tiene derecho a la educación. Por lo que cada uno de los países adheridos a la DUDH debe promover lo siguiente:

“La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (DUDH, 1948, p. 2).

La DUDH (1948) se convierte así en el primer documento internacional en donde aparece un apartado especial para el reconocimiento de la educación como un derecho, es esta la primera ocasión en que se le da una cobertura legal y normativa a la misma. Desde sus inicios, en el siglo XX, hasta la actualidad el derecho a la educación se ha llegado a considerar como catalizador de los demás derechos humanos. Al mismo tiempo, “la educación se presenta así no como un elemento más de esa sociedad, sino como el elemento fundamental para la configuración del sistema social del siglo XXI” (Fernández, 2004, p. 61).

Esta normativa, que promulga el derecho a la educación para todos y todas, con ser importante, solo establece en una primera instancia la obligatoriedad y gratuidad de la educación como un rasgo que solo se le atribuye a la educación elemental; de manera que el poder ampliar o limitar estas dos garantías a los niveles educativos es algo que en realidad dependerá exclusivamente de cada uno de los Estados miembros.

Históricamente el derecho a la educación ha sido establecido para una minoría privilegiada, siendo negada, en su mayoría, a las poblaciones en situación de pobreza. Otras cuestiones ligadas que han limitado el acceso a este derecho han sido el género, la raza, la etnia o la lengua (aspectos reconocidos como una perspectiva crucial para el desarrollo de esta) así como de otros derechos humanos (Tomasevski, 2006). Esto se ha mantenido a pesar de que los estándares internacionales reafirman de manera permanente por medio de tratados globales el compromiso internacional a una educación inclusiva, gratuita y de calidad como parte de un derecho fundamental. Con frecuencia son los propios Estados quienes, a pesar de reconocer de manera interna a través de la constitución y legislaciones nacionales, no han sido del todo capaces de implementar y de traducir la parte normativa a una realidad que pueda garantizar el cumplimiento de las políticas públicas necesarias para generar el acceso de todos los sectores de la población a una escolaridad básica y que, de igual forma, se haga de manera extensiva para el resto de los niveles educativos en general.

La DUDH de 1948 ha sido la base legal sobre la cual los países miembros plasman sus lineamientos en torno al derecho a la educación, pero la falta de fuerza jurídica vinculante de esta Declaración generó que en un inicio el precepto solo se estableciera como unas buenas intenciones. El incumplimiento de las normas internacionales, en particular sobre este derecho y al no poder establecerse ningún tipo de sanción para los Estados en materia de educación surgieron nuevos tipos de acuerdos (Jongitud, 2017).



Las obligaciones de los Estados miembros en torno al derecho a la educación se recogen de manera más precisa en las normas establecidas por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (el cual fue aprobado, ratificado y permanece abierto a adhesión) de la Asamblea General de la ONU de 1966. Sin embargo, no entró en vigor hasta una década después de su promulgación, en 1976. En lo que respecta a la legislación internacional en torno a los Derechos Humanos el PIDESC ha sido objeto de las más importantes disposiciones jurídicas internacionales, mientras que la responsabilidad de promover el cumplimiento de las obligaciones adquiridas por parte de los Estados miembros recae en el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC) basándose para ello tanto en los propios informes de los Estados partes como de los organismos internacionales (CDESC, 1999).

Dentro de las premisas contenidas en el PIDESC se reconocen las obligaciones de los Estados que han ratificado y que, al hacerlo, se han comprometido voluntariamente a aplicar: normas y disposiciones necesarias para garantizar y promover el pleno ejercicio del derecho a la educación, así como al resto de las libertades humanas. De manera que los Estados deben de hacer uso de los recursos y los medios de los que disponen para garantizar tres elementos: respetar, proteger y dar pleno cumplimiento; la combinación de estas características empleadas también para el ejercicio de otros derechos son fundamentales para el desarrollo del derecho a la educación (Fernández, 2004).

En relación con lo anterior la obligación de los Estados por respetar el derecho a la educación exige a los mismos tomar las medidas necesarias para evitar que se obstaculice o impida el disfrute de las personas hacia el mismo. El proteger se ha convertido en una más de las obligaciones adquiridas por los Estados, para ello se precisa que cada uno adopte cierto tipo de medidas para garantizar el goce del derecho a la educación y con ello se evite que se vea obstaculizado por terceros.

La última de estas características, el dar pleno cumplimiento al derecho, exige a los Estados que faciliten y adopten acciones con el fin de permitir que las comunidades y los individuos que habitan en ellas pueden gozar del pleno uso de sus derechos; para ello el Estado debe proporcionar plena asistencia, pues solo al facilitar los recursos disponibles para poner en práctica el derecho se facilitará el acceso a los individuos que, por razones diversas, ajenas a su voluntad, no pueden costearse la educación (Fernández, 2004).

Parece bastante claro que, en un principio, la idea de la educación como uno de los derechos humanos, solo garantizaba la educación mínima para todos, por ello su gratuidad y obligatoriedad. Aún con todo esto se puede entender que la educación de los niños y jóvenes desde una concepción amplia comprende las enseñanzas primarias y secundarias al ser establecidas como las etapas educativas más representativas tanto por los Estados como a nivel internacional. También se ha establecido como la etapa donde se presentan más disparidades entre los países miembros, así como en relación con el resto de los niveles educativos; las dificultades económicas, políticas y sociales son, en la mayoría de los casos, lo que principalmente motiva las mismas.

No obstante, se puede afirmar que en la actualidad, aún con la ratificación de diferentes instrumentos de tipo legal por la mayoría de los Estados, la realidad muestra que uno de los mayores impedimentos es el aspecto económico: ha sido función de cada Estado solventar el financiamiento de la educación mediante la recaudación de fondos públicos y con ello garantizar la gratuidad de la misma, como una manera de dar respuesta y garantizar el reconocimiento internacional por este derecho, así como de generar que un mayor número de la población se vea beneficiada con el acceso a la educación, pese a los esfuerzos presupuestarios que la mayoría de los Estados han establecido en materia educativa.

A nivel internacional, la manera de promover la universalidad del derecho a la educación se ha basado en la asignación de recursos adicionales a los países en vías de desarrollo. La cooperación internacional tiene como propósito igualar el número de oportunidades para la población de estos países y con ello poder garantizar el disfrute de los derechos individuales entre el que se encuentra la educación (Tomasevski, 2005).

De acuerdo con Gentili *et al.* (2011) esta situación se ha ido modificando, por lo que a comienzos del siglo XXI se ha presenciado un cambio de manera notable. Hoy en día la educación ha sido representada como un derecho que permite el desarrollo de las capacidades humanas, esto en cierta parte ha generado un importante proceso de universalización del acceso a la educación, la cual se ha asociado no solo a la ampliación de la obligatoriedad escolar, también lo ha sido al incluir más niveles educativos a los ya establecidos dentro de la llamada educación básica, así como el reconocimiento de la Educación Superior.

En lo concerniente a la Educación Superior, la cual representa uno de los ejes principales de la presente investigación, tal y como se ha afirmado al comienzo de este apartado, la DUDH de 1948 es y será probablemente una de las proclamaciones más importantes y ambiciosas que se han realizado por la lucha de la inclusión de la educación como un derecho humano (Gentili *et al.*, 2011). A pesar de ello sus disposiciones en lo que a materia de Educación Superior se refiere solo se han limitado a establecer que el acceso a estos estudios se realice en igualdad de condiciones para todos y que el acceso a la misma se desarrolle en función de los méritos propios de la población interesada en cursarlos.

Aparentemente estos señalamientos dejan en un segundo plano el concepto de universidad gratuita y pública; en un principio esta legislación no contempla más a detalle el derecho a la Educación Superior por lo que en algunos casos se ha puesto a discusión

el reconocimiento de la misma como derecho humano, mientras que otros defienden sin reservas su existencia. A nivel normativo se ha llegado a considerar al PIDESC de 1966 como uno de los más importantes referentes en reconocer el carácter de derecho humano de la Educación Superior. El pacto no solo reafirma los mismos elementos de la DUDH de 1948, sino que también establece que “la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implementación progresiva de la enseñanza gratuita” (PIDESC, 1966, p. 2).

De esta manera se reproduce lo establecido por la DUDH de 1948 y también se ofrece un panorama jurídico internacional que complementa y establece detalles de las características que la Educación Superior debe de contener en su aplicación. Con lo expuesto en la Declaración, el Pacto y lo proclamado posteriormente por la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social (DPDS, 1969) se establece el derecho a recibir educación, pero a través de esta nueva interpretación se comprende a la educación en todas sus formas y más aún en todos sus niveles, de modo que ahora los Estados se deberían plantear como uno de sus objetivos

“La eliminación del analfabetismo y la garantía del derecho al acceso universal a la cultura, a la enseñanza obligatoria gratuita al nivel primario y a la enseñanza gratuita a todos los niveles; la elevación del nivel general de la educación a lo largo de la vida” (DPDS, 1969, p. 2).

Es así cómo, a partir del núcleo normativo anterior, se desprenden las siguientes normas universales en torno a la Educación Superior:

- a) Los Estados miembros deben hacer uso de todos los medios posibles para que la población tenga pleno ejercicio del derecho a la Educación

Superior, en particular, de promover de forma progresiva la gratuidad de la misma.

- b) El acceso a la Educación Superior debe generarse en igualdad de condiciones y de acuerdo a las capacidades de cada una de ellas.

Tomando en cuenta las normas internacionales ya enunciadas, la Educación Superior ahora es vista desde un nuevo nivel normativo en donde es posible hablar del derecho humano y del derecho a la educación superior y darle un mismo sentido, ya sea como parte importante del derecho a la educación o bien a manera de “un derecho educativo específico, como un subderecho del derecho a la educación o como uno de los niveles educativos en general” (Serrano y Vázquez, 2013, p.55). Este compromiso ha sido ratificado y ampliado en lo sucesivo por otros tratados internacionales como la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI aprobada en 1998 por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI. Dicha declaración, en palabras de Tünnermann (2010), llega en un momento oportuno, en el que las políticas de los estados se encontraron con una educación superior de cara a un nuevo siglo, en donde temas como la pertinencia, calidad, gestión, financiamiento e internalización comenzaron a cobrar gran relevancia.

Con la intención de crear soluciones ante los nuevos desafíos a los que se enfrenta la educación superior para el siglo XXI y no dar marcha atrás a las transformaciones que hasta el momento se venían realizando en materia educativa, la Declaración Mundial de 1998 establece algunos principios que, a escala internacional, deben de regir la educación superior del presente siglo. Se reafirma la necesidad de contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad, por lo que la educación superior sigue basando su pertinencia en función de lo que la sociedad espera de las instituciones y sobre lo que estas hacen por la misma. Una manera de reafirmar su misión es el

“Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad” (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, 1998, p. 4).

Por ahora el reconocimiento del derecho a la Educación Superior supone para los Estados miembros establecer la protección del mismo a través de la adaptación del modelo internacional a uno propio mediante los sistemas jurídicos; de tal manera que, así como en el pasado se hizo con la educación básica, ahora esta se orienta hacia el fortalecimiento de la educación terciaria como derecho humano. Las modificaciones realizadas al derecho a la educación comprenden derechos individuales para la población, pero además implica una serie de obligaciones de desarrollo para el Estado, algunas de las cuales ya han sido referidas con anterioridad.

Mientras que el Estado está obligado a establecer un sistema educativo completo, para autores como Pizarro y Méndez (2006) el grado de compromiso que se adquiere difiere considerablemente en función de los distintos niveles educativos, de esta manera se generó un desarrollo progresivo de la calidad y accesibilidad hacia la Educación Superior, lo cual implica que se debe de perseguir la provisión gratuita de la misma. En cuanto a la accesibilidad esta sigue conservando la disponibilidad en base a la capacidad de los individuos. La adecuada interpretación del contenido de la normativa internacional precisa las responsabilidades de los Estados en torno a la Educación Superior.

Ante la complejidad de los desafíos mundiales Jongitud (2017) manifiesta que el implementar las medidas necesarias para el fortalecimiento de la educación en este nivel formativo requiere por parte de los Estados tomar en cuenta algunos aspectos que van desde lo financiero, administrativo, jurídico, social y por supuesto la cooperación internacional.

En este sentido se han establecido algunas obligaciones concretas que deben de ser adoptadas por los propios Estados para así evitar el incumplimiento de la normativa internacional; tales medidas se caracterizan por el establecimiento de normas mediante las cuales se proteja y se garantice el derecho a la Educación Superior tanto en el ámbito público como en el privado. En el orden de prioridades, le sigue la progresiva gratuidad de la Educación Superior, con ella no solo se hace referencia al tema de la financiación de la misma; la implantación progresiva que manifiestan autores como Jongitud (2017) y Scioscioli (2013) se establece mediante la protección de la garantía del derecho que comprende el esfuerzo por mejorar el acceso y el incremento de la calidad educativa.

Desde hace unos años “la ampliación del acceso se ha convertido en una prioridad en la mayoría de los Estados miembros y el aumento de los índices de participación en la enseñanza superior es una de las grandes tendencias mundiales” (UNESCO, 2010, p. 3). Desde este marco normativo se pretende que los Estados en la búsqueda por garantizar el acceso a la Educación Superior para todos, la ya mencionada capacidad o mérito académico necesario para cursar estos estudios; no es suficiente, se precisan varias disposiciones normativas al respecto.

La primera de ellas implica que los Estados y las instituciones deben establecer como una garantía mínima, el facilitar activamente el acceso a la educación superior de algunos grupos específicos, como aquellos en condiciones de equidad e igualdad como un principio de no discriminación; de tal manera que la etnia, el género, la lengua y las

creencias de los pueblos indígenas, de las minorías culturales, así como los grupos desfavorecidos y personas que sufren de incapacidades físicas no deben de ser impedimentos para el ejercicio de este derecho (Diago, 2013; Tünnermann, 2010). La equidad no solo es vista como una cuestión exclusiva del acceso, también lo es la participación y la conclusión de los estudios, al tiempo que se promueve el bienestar de los estudiantes. Esto implica asegurarse de fomentar el acceso de todos los miembros de la sociedad en especial el de los más vulnerables y económicamente desprotegidos.

Por otra parte, para ampliar el acceso de los estudiantes que proceden de comunidades pobres o marginadas se deben asegurar las condiciones socioeconómicas de estas personas, de manera que no se afecte su derecho a la Educación Superior ni conlleve desigualdades. Para que se garantice la disponibilidad y gratuidad se requiere de una inversión para este nivel educativo como un asunto de derecho.

En este sentido la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998) también abogó por mecanismos eficaces para la gestión y financiamiento de la educación superior; de manera que los gobiernos de cada país deben asumir la responsabilidad de promover los recursos financieros a través del compromiso de los sectores públicos y privados (Alcántara, 2006). Esta afirmación se hace más presente en la medida en que se ha llegado a manifestar que parte del financiamiento, y con ella la gratuidad de la educación se debe a que es “el propio Estado quien debe tomar en cuenta la demanda de su mercado laboral interno para invertir sus recursos en la búsqueda de un adecuado balance entre calidad y accesibilidad de la educación superior” (Pizarro y Méndez, 2006, p. 503).

Este señalamiento solo es el reflejo de la condición que se le ha asignado a la Educación Superior la cual ha llegado a ser representada como un “bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la



investigación, la innovación y la creatividad, la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico” (UNESCO, 2010, p. 1). El reconocimiento de la Educación Superior como derecho humano y como un bien público social ha sido ratificado por los Estados al ser considerada por estos como una aliada para el desarrollo económico, social, político y cultural (OCDE, 2013).

A pesar de ello en ningún momento se pretende que la Educación Superior sea tratada como un recurso del mercado, o como un asunto del Estado, sino como un bien público y social. Por ello, para cumplir con su función formativa (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad), se requiere de autonomía institucional y con ello de libertad académica. Finalmente, se puede concluir, en lo que concierne a la evolución, por el reconocimiento del derecho a la Educación Superior de acuerdo con los tratados internacionales, conlleva una serie de responsabilidades determinantes para su transformación y expansión con miras a resolver las principales dificultades de la sociedad del futuro. Particularmente estas recaen en los Estados, sin embargo se cree firmemente que esta es una responsabilidad compartida que requiere de la participación no solo de gobiernos e instituciones, sino de todas las partes interesadas, de los estudiantes y sus familias; del personal docente, quien al igual que los primeros son los protagonistas principales de la educación superior; de la industria, los sectores públicos y privados; y de la comunidad en general, debido a la importancia que esta guarda con la sociedad.

## Capítulo II. Educación Superior

### 2.1. De la educación inicial a la educación superior

Durante el presente capítulo se abordará el papel que desempeña la Educación Superior (ES), haciendo general hincapié sobre los problemas y desafíos que representa para las Instituciones de Educación Superior (IES). Para efectos de la investigación antes de abordar el sistema de ES se consideró prudente realizar una caracterización no solo de los niveles educativos que la conforman, sino también de aquellos que la anteceden. Los niveles han sido ordenados de acuerdo con la clasificación utilizada por la UNESCO, 2013.

Se sabe que la estructura de los sistemas educativos puede variar de un país a otro. Para que la información que fluye en materia de educación sea homogénea la UNESCO a través de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, ISCED por sus siglas en inglés) en su versión del 2011, ha realizado una clasificación por niveles y ámbitos educativos. Tal clasificación permite organizar los datos estadísticos mejorando así el acceso a la información y facilitando la comparación de la misma desde una escala internacional (OCDE, 2015).

**Tabla 2.1** *Niveles de educación de la CINE 2011*

<b>Clave</b>	<b>Campos de la CINE 2011</b>
01	Desarrollo educacional de la primera infancia
02	Educación preprimaria
1	Educación primaria
2	Educación secundaria inferior
3	Educación secundaria superior
4	Educación postsecundaria no terciaria
5	Educación terciaria de ciclo corto
6	Título de grado o nivel equivalente
7	Nivel de máster o equivalente
8	Nivel de doctorado o equivalente

Fuente: Elaboración a partir de OCDE (2015).

De acuerdo con la clasificación CINE (véase la tabla 2.1.), son nueve los niveles de educación establecidos (el nivel 0 hace referencia a la primera infancia y esta incluye dos categorías 01 y 02) para los cuales es posible utilizar las mismas definiciones y conceptos en educación, con lo cual se favorece el planteamiento teórico en las investigaciones, pues el concepto es válido para cualquier país facilitando así los estudios de comparabilidad. La ES se encuentra dentro del nivel de la educación terciaria que abarcan los niveles CINE del 5 al 8, de acuerdo con esta clasificación “la educación terciaria se basa en los conocimientos adquiridos en la educación secundaria y ofrece actividades de aprendizaje de elevada complejidad en ámbitos especializados de estudio” (OCDE, 2015, p. 28). A continuación, se explica detalladamente cada nivel.

La Educación de la primera infancia (nivel 0) se representa como nivel educativo engloba las categorías 01 y 02; la primera de estas hace referencia al desarrollo educacional de la primera infancia dirigida a niños de cero a dos años de edad; la segunda categoría abarca la educación preprimaria orientada a niños a partir de los tres años que aún no cuentan con la edad necesaria para recibir la educación primaria (nivel 1). Los centros que imparten este tipo de educación promueven en el niño un temprano desarrollo cognitivo, físico, social y emocional, la práctica de estas habilidades fuera del entorno familiar son las que permitirán su ingreso a la educación primaria. Las edades que abarca este nivel, así como las denominaciones que recibe, pueden variar de un país a otro (*Kindergarten*, jardines infantiles, educación preprimaria, preescolar o educación inicial). Sin embargo, otra de las diferencias se presenta cuando algunos países consideran la educación de la primera infancia como parte de la llamada educación obligatoria.

La Educación primaria (nivel 1) en algunos países recibe los nombres de educación primaria, educación elemental o educación básica, además de considerarla como el inicio de la educación obligatoria. Para el ingreso a este sistema educativo se

considera como edad legal tener más de cinco años pero no sobrepasar los siete años de edad. Frente a la edad de ingreso la de egreso se encuentra en un rango de los diez a doce años. La educación que se imparte se enfoca en desarrollar habilidades básicas en lectura, escritura y matemáticas, además de conocimientos en materias como las ciencias naturales, ciencias sociales, historia, geografía, arte y música. Estos estudios suelen tener una duración de seis años los cuales sirven de preparación para el ingreso a la educación secundaria inferior (nivel 2).

La Educación secundaria inferior (nivel 2) a la que también se le conoce bajo los nombres de escuela secundaria (primer ciclo), escuela media, *junior secondary school* o *junior high school*. Es un programa que se proporciona a los alumnos que tras concluir la educación primaria (nivel 1) ingresan a este programa. La edad habitual con la que inician estos estudios es de los diez a trece años. El proceso de aprendizaje cambia al aumentar el número de asignaturas que se imparten y con ello el número de conocimientos sobre diversos temas los cuales servirán para reforzar el aprendizaje obtenido durante el nivel previo. Entre los objetivos se encuentra el sentar las bases que marcaran el desarrollo humano al prepararlos ya sea para realizar estudios más especializados en caso de querer continuar estudiando. Y en caso contrario establece opciones dentro del programa con la intención de proporcionar a los alumnos ciertas destrezas para incorporarse al mercado laboral.

La Educación secundaria superior (nivel 3) es un programa educativo que se diferencia del nivel que le antecede (educación secundaria inferior) por brindar educación de forma diversificada y especializada en materias como ciencias, ciencias sociales o humanidades; sin dejar de ofertar materias básicas como matemáticas, el idioma nacional de acuerdo el país y algún idioma extranjero. Con lo cual además de complementar el contenido educativo anterior se prepara a los alumnos para su ingreso a la educación

terciaria (comprendida dentro de los niveles 5 al 8). O bien dotar de destrezas a aquellos jóvenes que desean abandonar los estudios para incorporarse al mercado laboral y poder aspirar a un puesto como técnico. Los alumnos ingresan a estos estudios con una edad de entre catorce y dieciséis años. Las denominaciones más comunes para este nivel son escuela secundaria (segunda etapa), *senior secondary school* o *high school*.

La Educación postsecundaria no terciaria (nivel 4) no se considera parte de la denominada educación terciaria, es más vista como un refuerzo de la educación impartida en los niveles 2 y 3. Al igual que con los niveles anteriores, este sistema prepara a los alumnos para incorporarse ya sea al mercado laboral o para cursar la educación terciaria. A pesar que estos programas pueden ampliar los conocimientos y destrezas aprendidas ampliando las posibilidades de los alumnos para el ingreso a la educación terciaria. Este tipo de estudios está más orientado a ampliar las posibilidades de obtener un trabajo mejor remunerado a diferencia del que se pudiera obtener con solo estudios de educación secundaria.

La Educación terciaria de ciclo corto (nivel 5) suele recibir diferentes denominaciones entre las que destacan: educación técnica superior, *community college education*, *technician o advanced/higher vocational training*, *associate degree o bac*). Este nivel educativo se da inicio a la educación terciaria correspondiente a los niveles del 5 al 8. Entre sus principales características se encuentra el poseer un mayor grado de complejidad en el contenido de los programas educativos en comparación con los niveles que la preceden, educación secundaria (nivel 3) y educación postsecundaria (nivel 4). Tal contenido se enfoca en el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias profesionales, abordándolos de una manera más general y menos teórica que el (nivel 6). Por lo que facilita el ingreso al siguiente programa de educación terciaria, después de cursar de entre dos y tres años de estudios.

El Título de Grado o nivel equivalente (nivel 6) tiene como principal objetivo impartir conocimientos y desarrollar destrezas y competencias tanto académicas como profesionales, alternando la combinación de conocimientos tanto teóricos como prácticos. Para tener acceso a este programa uno de los requisitos es concluir y acreditar los estudios de los niveles 3 o 4. En algunos países el ingreso también puede depender de las materias cursadas y/o las calificaciones obtenidas en estas; existen casos en el que también es necesario que el alumno apruebe un examen de admisión. Los centros que imparten este tipo de programas son las universidades o instituciones de educación superior. En algunos casos al término del programa el cual tiene una duración de tres a cuatro años, se desarrolla una tesis o proyecto de investigación a través del cual el alumno se hace acreedor a un título o certificado que acredite la culminación exitosa de los estudios cursados.

El Máster o equivalente (nivel 7) se caracteriza por impartir en los estudiantes competencias académicas y/o profesionales; al enfocarse principalmente en la investigación, tiene una inclinación mucho más teórica que práctica. Para el ingreso a los programas de este nivel se requiere que el estudiante obtenga un título o certificado que acredite la culminación de los programas del nivel 6, que las materias cursadas en los niveles 3 y 4 tengan relación con el programa que se desea cursar, además de aprobar un examen de selección. Se ofrece principalmente en universidades e instituciones de educación superior, los estudios de este nivel tienen una duración de entre uno a cuatro años la cual puede variar dependiendo el país.

Para finalizar estos estudios las universidades pueden solicitar o no la elaboración de una tesis o proyecto de investigación más avanzada que la del nivel 6; a través del cual el alumno se hace acreedor a un título o certificado que acredite la culminación exitosa de los estudios cursados. Una vez concluidos estos estudios se tiene la opción de realizar

estudios de nivel 8 (doctorado o equivalente), puesto que la mayoría de los programas del nivel 7 dan acceso a los mismos. Este programa puede recibir los siguientes nombres: maestrías o *master* o *magister*.

El Doctorado o equivalente (nivel 8) es un programa al cual solo se puede ingresar una vez concluido el nivel 7, su principal objetivo es el realizar investigaciones originales que generen una contribución significativa en algún campo de estudio. Estos estudios son impartidos por universidades, enfocadas en la investigación, y tienen una duración mínima de tres años; la cual finaliza con la presentación y defensa de una Tesis Doctoral. Tras concluir estos estudios los estudiantes pueden optar por ocupar cargos de investigación o trabajo en la docencia en instituciones que imparten educación terciaria (niveles 6, 7 y 8). Estos programas reciben las siguientes denominaciones: *Philosophy Doctor (PhD)* y Doctorado.

La clasificación internacional realizada por la CINE 2011 (versión que se mantiene vigente hasta la actualidad) manifiesta que la ES comprende los niveles de la CINE del 5 al 8. Es hasta este punto de la investigación en donde se unen todos los niveles que la componen, ofreciendo así una visión más amplia de lo que representa este sistema educativo.

La ES da inicio una vez concluidos los programas del nivel 3 o nivel 4. El alumnado proveniente de un nivel 3 puede acceder de manera directa a estudios de nivel 5 o 6. Sin embargo al finalizar el nivel 6 y continuar estudiando se debe seguir un orden ascendente. Los requisitos de ingreso a la ES son básicamente los mismos: concluir con éxito el nivel previo al que se desea ingresar (nivel 3 o 4 para ingresar al nivel 5 o 6, nivel 6 para ingresar al nivel 7, nivel 7 para ingresar al nivel 8) presentando el certificado de estudios que avale las materias cursadas y las calificaciones obtenidas.

En algunos casos podría ser necesario aprobar un examen de selección, requisito que suele ser habitual para el ingreso al nivel 6. La edad promedio de ingreso a la ES es aproximadamente de diecisiete o dieciocho años. La duración de los estudios de ES varía de un nivel a otro. Esta variación corresponde en cierto modo al contenido de los programas que se imparten; por lo que no es lo mismo un programa del nivel 5 con una duración de dos años, que el que corresponde a un programa de nivel 6 que abarca de tres a cuatro años. Los programas del nivel 5 tienen una duración menor que el resto de los niveles que conforman la ES, esto se debe, principalmente, a que cumple la función específica de preparar a los estudiantes para incorporarlos al mercado laboral dotándolos de conocimientos básicos para trabajos que no requieren un grado de exigencia mayor.

Un programa de nivel 6, requiere de tres a cuatro años de estudios, durante los cuales se proporciona a los estudiantes habilidades y conocimientos que le permitan tanto la obtención de un trabajo más cualificado y/o el ingreso a programas del nivel 7. Está claro que un nivel no puede reemplazar la educación que se imparte dentro de otro, pero lo que sí se puede lograr es la complementariedad entre los mismos. El cubrir los cuatro niveles de la ES es una decisión personal, si bien se ha llegado a considerar que cuanto más preparado se esté, se puede acceder a más y mejores oportunidades de empleo y, con ello, incrementar su calidad de vida.

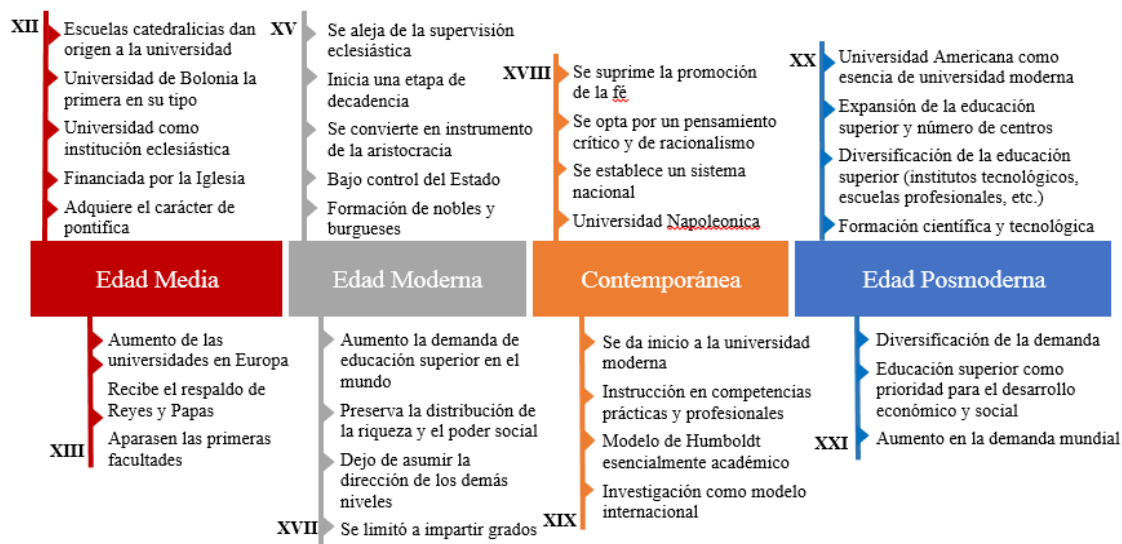
Así, una vez iniciados los estudios de ES en el nivel 5 o 6 hasta la conclusión de la misma en el nivel 8 se requiere como mínimo una duración de nueve años. Cada uno de estos niveles puede finalizar o no con el desarrollo de una tesis a diferencia del nivel 6 que debido al tipo de educación que imparte pueden requerir de la elaboración de un proyecto de investigación. Cabe destacar, que los programas de cada nivel, el periodo de duración, el acceso y permanencia dentro de los mismos pueden variar de un país a otro. Sin embargo la estructura es similar y aplicable a la mayoría.



## 2.2. Antecedentes de la educación superior

El panorama de la Educación Superior desde una perspectiva internacional ha cambiado radicalmente desde el siglo XII, en que se sitúan los primeros referentes sobre este tema en particular. Desde luego no se puede abordar este nivel educativo sin hacer mención de las instancias repositorios de estos conocimientos. Las universidades juegan un papel valioso al ser el organismo desde el cual se imparte este tipo de educación. Al ser una investigación sobre el abandono universitario se requiere tratar la función que las universidades juegan en la formación de las personas y la transformación de la sociedad. Es por ello que durante este apartado se hace un primer acercamiento en el sentido histórico, sin duda esto no muestra el panorama completo actual de las universidades, pero si ayuda a comprender los cambios que ha tenido.

**Figura 2.1** Línea del tiempo de la educación superior



Fuente: Elaboración a partir de Abbagnano y Visalberghi (1992), Ferrero (1994) y Lluch (2003).

La Figura 2.1 presenta desde una retrospectiva histórica los aciertos o desaciertos de las universidades en el campo de la Educación Superior. A partir de mediados del siglo XII y comienzos del XIII, con motivo de las transformaciones económicas, sociales e intelectuales producidas en el mundo occidental, se crearon las escuelas catedralicias con

las que se dio origen a la que sería la más importante institución de la Edad Media, la Universidad (Lluch, 2003). De acuerdo con autores como Abbagnano y Visalberghi, (1992) y Ferrero (1994) el término *universitas* es un vocablo que los juristas aplicaban durante el medievo para designar a cualquier tipo de comunidad o corporación organizada bajo cualquier fin.

De ahí que la entrada en escena de la institución universitaria naciera como fruto del espíritu corporativista y estamental del siglo XII al que Le Goff (1990) también llama como el siglo de las universidades. Lo que hace de estas instituciones una auténtica obra para esta época es su destacado modo de organización. Las universidades nacen a partir de la organización de gremios profesionales quienes “conscientes de la necesidad de organizarse corporativamente buscaron una primera forma de asociacionismo dentro de barrios, parroquias, cofradías; etc., pero en la medida que se fueron consolidando social y profesionalmente, aspiraron a organizarse institucionalmente en corporaciones profesionales como entidad propia” (Ferrero, 1994). En un principio estas organizaciones no respondían exclusivamente a profesores y estudiantes, sino que estos decidieron asociarse siguiendo el modelo de agrupación de diversos oficios de la época, por lo que, igual que había *universitas* de orfebres o artesanos las había de maestros y alumnos.

De esta forma las universidades son el resultado de las viejas escuelas catedrales que, al organizarse maestros y estudiantes en dos organizaciones separadas, son denominadas *universitas magistrorum* (corporación de maestros) o *universitas scholarium* (corporación de estudiantes) y que al organizarse en una sola corporación reciben el nombre de *stadium generale*, es decir, de estudios generales (Ferrero, 1994). Las universidades nacieron, en general, siguiendo esta última forma de organización *stadium generale* bajo el cual la universidad se establece como una institución capaz de reunir a maestros y estudiantes de todas partes lo que trajo como consecuencia un continuo

desplazamiento de la población del medio rural al urbano para ser parte de un espacio que agrupaba en un todo el saber (Chuaqui, 2002).

Hasta el momento se discute cuál fue la primera universidad que se fundó. Existen ciertos documentos en los que se menciona que la primera en su tipo fue la Universidad de Bolonia, en Italia fundada por el emperador Federico I célebre por su dedicación a la enseñanza de Derecho. Sin embargo, autores como Dilthey (1968) manifiestan que la más antigua de las universidades fue la de París dedicada especialmente al estudio de la Teología. Posterior a esta y dentro del mismo siglo XII comenzaron a formarse otras universidades como la de Bolonia y la Universidad de Oxford. Para inicios del siglo XIII además de estas tres universidades surgieron otras en el resto de Europa, entre ellas destacan la de Cambridge en Inglaterra, las de Palencia y Salamanca en España, las de Montpellier y Toulouse en Francia y la de Padua y Nápoles en Italia (Lluch, 2003).

Lo que sí es un hecho indiscutible es la manera en que las universidades se convirtieron en instituciones dedicadas al aumento del intelecto humano y la extensión del mismo al resto del mundo. Para Galino (1982) esto se debe a que las universidades obedecían principalmente a dos causas: la primera de ellas es la causa material y como se acaba de abordar es el aumento del saber; la segunda fue su aspecto formal por el que a través de la corporación se fueron agrupando maestros y estudiantes con la idea de defender los intereses comunes.

Ambas causas, material y formal se originaron simultáneamente al darse una causa eficiente como la presión que ejercían sobre ellos autoridades bajo la figura del canciller, el obispo y el rey quienes poseían el dominio de las universidades profesionales, e incluso limitaban la práctica docente de la misma.

De esta manera fueron surgiendo las distintas universidades estableciéndose con ellas una causa final, que bien se deriva como “la atracción de las carreras indispensables

a la sociedad y, en último término, el servicio de Dios y de la iglesia” (Galino, 1982, p.527). Quizás se puede considerar esta causa como la suma de las dos causas anteriores -material y formal-, por lo que al organizarse en corporaciones buscaban a toda costa hacer frente a los poderes laicos y por sobre todo al poder real. Son estos últimos quienes se encontraban más reacios debido al continuo interés por dominar este tipo de corporaciones como consecuencia de la riqueza y prestigio que aportaban mediante la formación del personal tanto al servicio de la Iglesia y de los Estados (Le Goff, 1990).

Habrá que recordar que, al igual que en los inicios de la educación, las universidades en algún momento previo a esta lucha por el reconocimiento de sus derechos, permanecieron en principio bajo la protección de la Iglesia. Fue este quizás el primer intento de las universidades por buscar cierta autonomía, por lo que al hacer frente a las autoridades locales, se refugiaron en el apoyo de la Iglesia y, en especial, en la protección de los Papas. De esta unión la universidad adquirió el carácter de pontificia; aunque no fue el destino de todas las universidades de la época, pero sí de las más destacadas como es el caso de la Universidad de París; refiriéndome un poco más a esta por ser la más representativa de la época y porque en cierta forma las vicisitudes de la misma son un referente del proceso por el que las universidades atravesaron en la búsqueda de su autonomía (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Con el apoyo de los Papas las Universidades fueron dotadas de capital para realizar sus actividades formativas, a pesar de que las intervenciones realizadas por parte de la Santa Sede no eran desinteresadas. Así como en su momento lo hicieron las autoridades municipales la iglesia reconoció la importancia de estas instituciones y el valor de tener de su lado tal actividad intelectual. La Universidad de París se instauró así como una institución eclesiástica, nacida de las escuelas catedralicias de Notre-Dame, de Santa Genoveva y de la Abadía de San Víctor. Bajo la jurisdicción de la Iglesia la mayor

parte del profesorado como del estudiantado eran clérigos, también se tenía la posibilidad de ingresar a ella aunque no se profesara la religión, por lo que se podría decir que existía al respecto una cierta libertad para la enseñanza al ser una universidad creada y dirigida por maestros.

Hasta la primera mitad del siglo XII las universidades medievales se caracterizaron por ser, ante todo, corporaciones eclesiásticas de tipo privado en las que imperaba la búsqueda de la verdad por lo que al respecto existía una cierta y armónica cooperación entre la fe y la razón. Posteriormente las imposiciones eclesiásticas por limitar tal actividad solo a la Iglesia, provocaron que los intelectuales de la época se vieran obligados a pertenecer a la Iglesia, aun en contra de la fuerte corriente que los impulsaba hacia el laicismo. Es precisamente esta condición la que lleva a la cooperación universitaria a oponerse a las autoridades religiosas, así como en su momento ocurrió con las autoridades políticas; es de esta continua lucha y de la búsqueda de apoyo alternado entre el rey y el papa lo que contribuye a consolidar la autonomía de la universidad (Le Goff 1990 y Cerda 2016).

Como parte de este proceso de transformación, a lo largo del siglo XIII se genera un importante aumento en el caudal del saber y, como en todo lo que supone la transformación de la universidad como actualmente se conoce, se produjo de forma gradual, también al compás de la evolución de los saberes impartidos.. Históricamente las universidades se han caracterizado por ser instituciones educativas que imparten cierto tipo de conocimientos a través de prácticas de aprendizaje con las que cubrir amplios campos de estudio y así formar a las personas en diversas profesiones. Con respecto a los conocimientos que se imparten tanto

“hoy como en el pasado, existen saberes comunes que se estudian y enseñan en estas escuelas y traspasan los siglos, como es el caso de la

filosofía, el derecho, la medicina o la teología, que constituyen las facultades básicas en las edades media y moderna” (Lluch, 2003, p. 14).

En un primer momento cada una de las universidades de la época medieval se especializaba en el estudio de un área en particular, así como la universidad de París se caracterizaba por el estudio de la Teología y Filosofía, la universidad de Bolonia predominaba por sus conocimientos en Derecho, la universidad de Oxford en el estudio de las Matemáticas, Física y Astronomía y la universidad de Montpellier por la Medicina. En cuanto a la organización, como ocurre actualmente, también en el pasado las universidades se dividían en facultades. No todas las universidades de la época contaron con todas las facultades, la primera facultad que se estableció fue la de Artes, o de las Artes Liberales. Posterior a esta las universidades comenzaron a agregar facultades llamadas superiores (de Derecho, Medicina y Teología) para después incluir las de Matemáticas y Ciencias Naturales (National Geographic, 2016).

En relación con lo anterior autores como Chuaqui, (2002) manifiestan que la facultad de artes no hace precisamente referencia a la creación artística como actualmente la conocemos; esta facultad se centraba principalmente en proporcionar a los estudiantes un saber técnico el cual se encontraba encaminado hacia un fin más práctico. Por su parte las Artes Liberales se delimitan por siete Artes divididas en dos etapas diferenciadas por el tipo de enseñan que imparten; la primera corresponde con el *trivium* conformado por tres disciplinas de carácter general como la Gramática, Retórica y Dialéctica; básicas para la cultura antigua. De manera que se enseñaba el latín por ser la única lengua propia de las universidades; seguido del arte de escribir y de hablar correctamente y por último la lógica y la filosofía que engloban el arte de pensar.

En cambio, las disciplinas restantes dentro de las Artes Liberales, son la Aritmética, la Música, la Astronomía y la Geometría; todas ellas conforman el

*quadrivium* que no era considerado tan importante como las tres Artes Liberales anteriormente mencionadas. Las Artes Liberales formaban parte del núcleo de enseñanzas dentro de la facultad con el mayor número de miembros, también se distinguía por ser una educación de tipo superior limitada a un grupo de jóvenes selectos, en la que debían formarse los futuros gobernantes. En cierto modo la Facultad de Artes Liberales y los estudios que en ella se impartían se convirtieron en obligatorios para todos aquellos alumnos que aspiraban a ingresar a otras Facultades. Para National Geographic (2016) dicha Facultad proporcionaba una formación preparatoria para el eventual acceso de los estudiantes a otras Facultades donde se impartía Teología, Medicina y Derecho, las cuales fueron consideradas como estudios superiores para la época.

Otro aspecto importante que obedece a la forma de organización de las universidades son los niveles de estudios ofertados. Obviamente, en la Edad Media no se distinguían del todo los niveles de enseñanza como actualmente se les conoce; aun así, fueron las primeras instituciones en otorgar certificados académicos por el grado de estudios culminado. En un principio las universidades no se limitaban a impartir enseñanza de educación superior. En estas instituciones se impartía parcialmente educación primaria y secundaria o en el más común de los casos estas eran impartidas por instancias adheridas o controladas por ella. De acuerdo con Le Golf (1990) las universidades a través del estudio de las artes brindaban una enseñanza básica durante un periodo de seis años a estudiantes de entre los catorce y veinte años.

La enseñanza básica se dividía en dos etapas; el primer nivel de estudio universitario era el bachillerato o *baccalaureatus*, se impartía en dos años; una vez concluidos los estudios el estudiante obtenía el título de Bachiller para el cual se realizaba una discusión pública con un maestro sobre un tema referente a la gramática o lógica, así como examen también público. Posterior a este el segundo grado universitario es la

Licenciatura o *licentia legendi*, con una duración de tres a cuatro años, donde el estudiante optaba por una de las Facultades profesionales. No se consideraba un grado académico en sí mismo, sino que el Título correspondiente era una licencia o permiso para desempeñar la enseñanza fuera de las universidades.

Al finalizar la enseñanza básica, los estudiantes podían acceder a la Maestría o *magistri non regentes* como maestros honorarios en el estudio de las Artes- Estos estudios permitían a las personas que la cursaba la aceptación dentro de la corporación de maestros universitarios. Por último, el grado más elevado que se otorgaba era el Doctor o *docere* en Teología, Medicina o Derecho; estas dos últimas disciplinas se ofertaban a estudiantes de entre los veinte y veinticinco años.

Los estudios tenían una duración de seis años para Medicina, para Teología se establecían ocho años. Una vez que el estudiante culminaba las exigencias académicas para obtener el título doctoral se exigía la defensa pública de una tesis que consistía en una exposición oral a través de un juicio de carácter filosófico (Menacho, 2007).

En relación con lo anterior se puede establecer que durante la Edad Media las primeras universidades surgen del resultado de la relación de factores como la evolución de los gremios, la necesidad social por profesionalizarse y el continuo interés por parte del Estado y de la Iglesia por mantener el control de la población. Esta época se destacó por un importante avance en la enseñanza y especialización de las personas en varias ramas de la ciencia; las universidades fueron más allá debido a que no solo se limitaron a ser centros para la reflexión intelectual. Para Cerda (2016) estas instituciones facilitaron desde su origen la formación de profesionales además de contribuir en el desarrollo del sector económico, la producción artística y literaria de la época.

A partir del siglo XV las universidades enfrentan una nueva transformación como resultado de los cambios en las condiciones sociales. Con el inicio de la Edad Moderna y



la consolidación de los estados nacionales en Europa, las universidades se fueron alejando de la supervisión eclesiástica que le había dado origen cuatro siglos atrás. Durante esta época la universidad atravesó por lo que Menacho (2007) llama un periodo de decadencia, contrario a los movimientos tales como el Humanismo, Renacimiento y de Reforma; de la expansión geográfica a América y de la nueva organización de la clase social que se imponía cada vez más a la aristocracia y al clero.

En medio de todos estos cambios la universidad fue perdiendo funciones esenciales, por lo que su lugar pasó de ser una institución con autonomía y organización corporativa para convertirse en un simple instrumento más de la Iglesia y de la aristocracia conservadora de la época. Condicionada por los hechos históricos que marcaron la Edad Moderna, la universidad pierde quizás su esencia más importante como un centro de formación al servicio de la verdad y el saber.

Bajo el control del ahora Estado, estas instituciones se encuentran limitadas a los nobles y burgueses por ser la población privilegiada de la sociedad; con esto las universidades también pierden su función social de nivelar los estamentos, motivo por el cual el resto de la población carece de una educación superior. A pesar de ello a finales del siglo XVII se experimentó en Europa una nueva revolución educativa caracterizada por el incremento en el número de colegios, escuelas, así como la gran demanda de educación superior en gran parte del mundo generando un aumento de la población con formación superior.

De manera que durante la Edad Moderna las universidades se transformaron con el apoyo de las nuevas monarquías en un recurso enfocado en preservar la distribución de la riqueza y el poder de la sociedad. Dentro de esta perspectiva

“Los monarcas necesitaban de cientos de funcionarios para extender y consolidar su poder en sus respectivos reinos, pero estos abogados,

administradores, recaudadores de tributos, etc. no sólo debían saber leer y escribir, sino que además se les exigía estar preparados y educados para sus cargos, y de esta preparación estaba a cargo de las universidades” (Menegus, 1995, p. 351).

En relación con lo anterior tanto la organización como la libertad académica se modificaron. La enseñanza de los demás niveles dejó de estar bajo la dirección de las universidades, estas ahora se concentraba en los colegios con lo que se incrementó el número de centros, dejando a las universidades solo la impartición de los grados. De acuerdo con Peset (2012) y Salas (2012) como parte de la función del Estado y de la contrarreforma católica de la que fue objeto la educación universitaria, junto al conocimiento ilustrado que provocó la separación de la fe y la razón, se suprimió su promoción dentro de las instituciones; en consecuencia algunas de las enseñanzas fueron relegadas y con ello se dio paso a otro tipo de estudios. Como parte de estos cambios la Facultad de Artes ahora toma una posición central frente al resto de las Facultades de tipo superior de la Edad Media. Tras la búsqueda de un desarrollo en el pensamiento se dejó de lado la parte de adoctrinar que tanto la caracterizaba y en consecuencia se enfocó hacia un pensamiento más crítico por lo que la Facultad de Teología pierde su lugar privilegiado dentro de la enseñanza superior y su lugar es remplazado por la enseñanza de la Filosofía.

La universidad de fines del siglo XVIII es el resultado de más reformas producto de la Ilustración, la Revolución Industrial, la independencia de EUA y la Revolución Francesa. Si durante la Edad Moderna se generó una lucha contra la fe, mediante el uso de la razón como el único medio para llegar al conocimiento verdadero, el último cuarto del siglo XVIII sirvió como una etapa de transición entre la Edad Moderna y la Edad Contemporánea, siendo esta última el espacio para la consolidación de los cambios en el pensamiento religioso medieval a la observación, la ciencia y el racionalismo. De acuerdo

con Menacho (2007) la revolución industrial y la toma del poder por parte de la burguesía en Europa y América genera un cierto impulso y crecimiento económico; a pesar de ello la universidad se mantiene al margen de estos sucesos.

Ante la efervescencia social que se vivía, la universidad enfrentaba sus propios problemas al interior, permanecía sin cambios sustanciales, carecía de autonomía y de una nula relación con la sociedad de la época. En sí esta institución permanecía bajo el rubro de la Iglesia en algunas regiones de Europa (España y de América Latina) o del Estado (Francia) o con un limitado sentido crítico (Alemania) ante estos dos sectores como un medio por preservar la libertad de cátedra interna. La escasa evolución de la universidad es resultado de su relación con la Iglesia y el Estado, quienes debido a la fuerte influencia que ejercen al financiar sus actividades, marcan los reglamentos, nombran a las autoridades y logran así consolidar su dominio. Posterior a la Revolución Francesa se rompe parte de este modelo tradicional; es Napoleón quien establece un sistema nacional y da paso a la creación de la Universidad Imperial (Chuaqui, 2002).

En consecuencia, la universidad del siglo XIX surge de una nueva concepción producto de la transformación tecnológica y económica de la época, así como de una serie de cambios en el aspecto social y cultural. Ante la necesidad del Estado por una instrucción más compleja que promoviera la formación de profesionales para desempeñarse en el sector industrial se da inicio a la Universidad Moderna, dando apertura a lo que más tarde serían dos nuevos tipos de universidad; una centrada en la creación intelectual a través de la investigación científica y otra enfocada a las Escuelas Profesionales, si bien estas últimas no eran consideradas para la época como parte de los estudios universitarios como tal, sino como un apéndice de las mismas, se convirtieron en una opción destinada a la formación de profesionales requeridos por el sector productivo del Estado (Salas, 2012).

Se puede decir que la universidad llega a convertirse en un espacio para la libre reflexión y renovación del saber, por lo que a través de

“una corporación estatal y centralizada, con sedes en las provincias y que asumió la dirección de toda la enseñanza, universitaria y escolar, bajo el principio doctrinario de que la función de enseñar las nociones que forman al ciudadano es un privilegio del Estado. Su misión fue formar intelectuales con un saber práctico útil a la sociedad” (Chuaqui, 2002, p. 563).

De esta manera, el modelo francés de universidad tuvo como rasgo característico el monopolio y la centralización estatal de la enseñanza, toda instrucción pública propiciada por el imperio es confiada en forma exclusiva a la misma, por lo que adquiere un carácter civil, laico y además nacional. Al tiempo que se redefine y desarrolla la enseñanza superior a través de competencias prácticas y profesionales. Adicionalmente se aumenta el catálogo de las ciencias en la investigación universitaria, e incluso se va más allá al romper con la restricción que caracterizaba a estos estudios a los grupos más populares. Finalmente, este modelo universitario influiría de manera notable en el ámbito hispano e hispanoamericano hasta ser adoptado por el mismo.

Al tiempo que Francia establece la Universidad Imperial, en paralelo y en oposición a este modelo se genera en Alemania la universidad concebida por Humboldt. De acuerdo con Menacho (2007) con un enfoque distinto al modelo de universidad reducida a los estudios profesionales, la universidad germana aparece como una institución esencialmente académica, centrada en llegar al conocimiento por la vía de la investigación científica, producto de esa autonomía e independencia generada por su permanente desvinculación de las presiones y demandas inmediatas de la época.

La idea de la institución educativa superior alemana tiene como fundamento cuatro componentes: la articulación entre la investigación y el estudio, la búsqueda sistemática del desarrollo científico, la distinción de los espacios jerárquicos del conocimiento y el fomentar los lazos entre los estudiantes y el profesorado. En conjunto estos elementos dan lugar a una refundación universitaria. Esta nueva concepción considera que “la universidad es el centro de culminación de cuanto tiende directamente a elevar la cultura moral de la nación, ante lo cual, su destino es cultivar la ciencia en el más profundo sentido de la palabra” (Humbolht, 1959, citado en Casanova, 2015, p 51). El autor mantiene que ante dicha tarea existe una responsabilidad compartida entre profesores y estudiantes al vincular la ciencia y enseñanza con el desarrollo del conocimiento en pro del saber y no solo en la reproducción del mismo.

En cuanto al resto de componentes Casanova (2015) manifiesta que, si bien la universidad se encuentra articulada al Estado, su acercamiento es limitado; este modelo a diferencia de su antecesor pone al Estado como un proveedor de recursos financieros y en contraparte a la universidad como la parte que deberá ejecutar los mismos y dar cuenta de ello a los primeros. En tanto la universidad cuenta con plena facultad académica, es el propio cuerpo de docentes, conformado por los miembros más altos quienes se organizan para la administración de los recursos que le son otorgados, también son estos los responsables del nombramiento del nuevo personal docente, y de fijar el pago de tasas de los estudiantes. Es así como el Estado pierde cierta injerencia de la universidad mientras que esta procura su propia independencia. Para la segunda mitad del siglo XIX la universidad alemana debido a la importancia en el descubrimiento científico, se convierte en el principal modelo de internacional de la época, adoptado especialmente por países como Estados Unidos.

Es así como la universidad de finales del siglo XIX y comienzos del XX constituyen la base de la propia institución universitaria actual, el modelo francés aporta a la universidad un espacio para la formación profesional, y el alemán es la fiel representación de la educación superior orientada al desarrollo de la investigación. No obstante Clark (1991) ha señalado que debido al dinámico desarrollo que presentó el modelo de universidad americana, la universidad alemana de la época acabaría por eclipsarse, y en consecuencia dejarían de representar la esencia de la universidad moderna.

Durante el siglo XX la educación superior se hace extensiva en todos los continentes, y al mismo tiempo se incrementa el número de centros. Como parte de las exigencias de los países a la educación superior, se encuentra la estructura social de apoyo al conocimiento avanzado, esto provoca que se reproduzca el número de especialidades. Al respecto Lluch (2003) manifiesta que, como resultado del enriquecimiento y diversificación de la educación superior, esta ya no se limita únicamente a las universidades, ahora incluye a institutos tecnológicos, pedagógicos, escuelas profesionales, academias destinadas a la formación docente y de investigación.

La universidad se dedicó a gestionar algunas de estas enseñanzas; pero ante la aparición de nuevas instituciones se vio en la tarea de diversificar sus enseñanzas y ampliar su oferta formativa sin perder parte la tradicionalidad que la distinguía. De tal manera que los saberes que un inicio se organizaban en las universidades medievales no solo se han reorganizado, también se han enriquecido y diversificado; por lo que hoy por hoy, ningún otro sector cubre territorios de conocimiento tan amplios como lo hacen las propias universidades.

Este empuje se debe en parte al crecimiento acelerado de la fuerza productiva, la cual provocó una presión constante en los Estados por garantizar una formación en

aspectos científicos y tecnológicos, lo que a su vez generó en la población un interés por tener una formación cada vez más especializada; formación que solo es posible a través de la educación superior. Ante las transformaciones sociales y las demandas para responder a su entorno, autores como Santos (2004) y Casanova (2015), coinciden en que durante la segunda mitad del siglo XX la educación superior enfrenta una nueva serie de retos:

- Constante incremento en la matrícula
- Diversificación de la oferta y la demanda
- Internalización de la educación superior
- Incremento en los costes

Para la gran mayoría de los países del mundo el constante aumento en el número de matrícula y por ende del personal docente; se ha convertido en una de las principales tendencias, la causa no es otra que el incremento en la demanda de la población hacia este nivel educativo, de tal manera que la educación superior

“ha dejado de ser una parte reducida, especializada o esotérica de la vida del país para convertirse en una de las actividades generales de la sociedad, en un componente vital del bienestar económico de un país o una región y en un asociado estratégico del comercio y la industria, de los gobiernos y de las organizaciones internacionales” (Rodríguez, 2002, en Santos 2004, p. 50).

Como resultado de esta tendencia, la expansión cuantitativa de la educación superior se acentúa principalmente entre las regiones más desarrolladas de Europa, en conjunto con América del Norte, Asia y Oceanía. Del crecimiento acelerado de la matrícula estudiantil se presenta como otro fenómeno dentro de los sistemas de educación superior a nivel mundial, para Santos (2004) se genera un nuevo modelo de universidad,

la universidad de masas; modelo que en particular se caracteriza por una universidad no sólo más abierta para un mayor número de aspirantes, sino que además permite el acceso de muchos de estos. Perdiendo así el carácter de formación de minorías y en su lugar se adopta un aspecto más democratización de la educación superior.

En relación con lo anterior Salas (2004) manifiesta que, como parte del aumento en la demanda por la educación superior a nivel mundial, esta se ha diversificado. Particularmente sobresale el crecimiento de la matrícula de la población femenina en la educación superior. La participación de este sector de la población se hizo notable a partir de la década de los 80, Europa se convirtió en una de las principales regiones en lograr un equilibrio entre el número de ingreso de hombres y mujeres en las universidades, y para inicios del siglo XXI la matrícula femenina superó en ingreso a la masculina. Cabe destacar que el aumento de la matrícula de la mujer en la educación superior no es más que el reflejo de la participación de la mujer en el ámbito político y social de la época. Como parte de la diversificación a la demanda en algunos países principalmente de América se realizaron reformas institucionales en los planes de estudio como un medio para dar respuesta a la diversidad cultural presente dentro de la región.

Si bien ya se ha hecho referencia sobre la diversificación en la oferta formativa que las universidades se vieron obligadas a adoptar dentro de la primera mitad del siglo XX, esta se ha visto de nueva cuenta impulsada por el incremento de la matrícula y la diversificación de la demanda. De manera que la oferta de la educación superior se ha ampliado abarcando aspectos como la diversificación de las titulaciones o programas de estudio, se han implementado nuevos métodos de enseñanza a través del uso de las nuevas tecnologías de la información (elemento importante dentro de las universidades tanto en la formación de los estudiantes de manera presencial como a distancia). Parte de la diversidad propició a nivel estructural el surgimiento de las universidades de gestión tanto



pública como privada, como parte de la oferta y demanda por este tipo de enseñanza resultado de las necesidades de la población por instruirse.

Con la internalización de la educación superior, las universidades buscaron equiparar los contenidos de la enseñanza como un medio para la creación de redes universitarias dando paso a la promoción de programas de intercambio dentro del mismo país como fuera del mismo. La movilidad internacional de estudiantes y docentes, obedece en sí al carácter universal que se le da al aprendizaje y a la investigación. Por lo que de acuerdo con Rodríguez (2002), al propiciar esta cooperación internacional no solo se favorece al ámbito educativo al crear redes entre universidades, también se refuerzan los lazos históricos y culturales, así como el fortalecimiento político y económico entre los países en los que se realiza dicho intercambio.

Finalmente, el incremento de los costos en la educación superior es una tendencia que, como en el pasado, prevalece hasta nuestros días. Si bien el financiamiento de la educación superior es un tema al cual se le ha destinado un apartado propio, por el momento solo se hará mención de lo que para el siglo XX el gasto elevado representa en este nivel educativo en comparación con otros niveles como la enseñanza primaria o secundaria, así como el aumento que se manifiesta en el gasto por alumno en relación con los niveles anteriores. De acuerdo con Santos (2004) el financiamiento de la educación superior se ha visto limitado debido al aumento en el número de alumnos matriculados y por consecuencia del incremento en el número de instituciones que brindan enseñanza superior, provocando así un incremento de los gastos de este nivel.

En cuanto a la educación superior de inicios del siglo XXI algunos de los principales retos son derivados de las tendencias de las últimas décadas del siglo XX como lo es el caso de la financiación. Si bien son innegables las enormes transformaciones

que la educación ha experimentado como resultado de los cambios en el aspecto económico, político y cultural a nivel regional como internacional.

Para Casanova (2015) resulta necesario replantear el papel de la universidad en otros términos. La universidad no solo se encuentra haciendo frente a las funciones tradicionales y aquellas que le fueron atribuidas a lo largo del siglo pasado, también busca dar respuesta a los nuevos retos como la certificación en competencias y las restricciones en el acceso a partir de la reivindicación de la igualdad de oportunidades para las clases menos favorecidas; retos sobre los que se aborda en los siguientes apartados.

Es así cómo, una vez más, las universidades se encuentran en medio de una serie de exigencias tanto sociales y políticas a las que tradicionalmente ha sido ligada. Lo que quizás sobresale en este punto es lo que De Sousa (2005) señala como la formación social en donde el acceso al conocimiento se antepone como una prioridad no solo para el desarrollo económico sino social. Por lo que quizás el gran cambio de la educación superior es responder “a las necesidades de una nueva sociedad; una sociedad que necesita del trabajo y la abstracción por igual, de la ciencia y de las humanidades” (Dewey en Salas, 2012, p. 123). En este sentido Alarcón (2007) comparte el mismo ideal al considerar que si bien esta instancia es responsable de preparar a profesionistas en diferentes ramas, también es igual de importante reforzar a través de la universidad la enseñanza de la cultura, de manera que las nuevas generaciones de egresados no permanezcan ajenas a la misma.

### **2.3 Panorama actual de la educación superior en el marco internacional**

Para algunos “Educación Superior”, para otros “Enseñanza Superior” o “Educación Terciaria”; distintas denominaciones, un mismo significado, una sola clasificación y todas válidas para diferentes organismos internacionales. De acuerdo con

datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés), la primera de estas denominaciones es un concepto mucho más genérico, mientras que la segunda es el término preferido por documentos de tinte más político y la última denominación pertenece a la clasificación establecida por la UNESCO (2013).

A efectos de comparación esta investigación emplea la denominación de Educación Superior (ES), para hacer alusión a los programas impartidos dentro de esta etapa en los sistemas educativos. Formalmente la ES se imparte tras los estudios de Educación Secundaria (de nivel 4 CINE). Los conocimientos adquiridos durante este periodo sientan las bases para una educación cada vez más compleja y especializada en diferentes campos de aprendizaje (UNESCO, 2017). La “Institución de Educación Superior” (en adelante, IES) es un término que se usará en este apartado indistintamente al de universidades. De acuerdo con la clasificación de organismos internacionales estos centros de ES tienen como función principal el desarrollo de la

“investigación, enseñanza y servicio a la comunidad en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar” (UNESCO, 2010, p.5).

La Educación se ha definido como la “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1978, p. 7), pensamiento que se mantiene vigente en la actualidad. En este sentido la ES ha adquirido el compromiso de dar soluciones a los constantes desafíos de un mundo en continua transformación: primero lo hizo trazando el camino hacia una sociedad con ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1996). Ahora debe de afrontar nuevos retos. Durante 2015, en Incheon (República de Corea del

Sur) tuvo lugar el Foro Mundial sobre Educación, congregando a participantes de 160 países. De este Foro surgió la *Declaración de Incheon para la Educación 2030*; el propósito “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017, p i).

Sin embargo, para que la ES pueda cumplir con su cometido dentro y fuera de las aulas requiere de una serie de elementos que garanticen su permanencia: la legislación que la sustenta; el financiamiento que recibe y el rol que desempeña en el aspecto político, social y cultura es lo que le permite continuar con esta labor.

Desde que aparecieron en escena en la época medieval las universidades se han caracterizado por ser una parte importante de la estructura social destinada principalmente al perfeccionamiento del individuo, dotándolo de conocimientos avanzados sobre una ciencia en particular. Siguiendo esta idea Clark (1991) señala que la ES puede ser abordada de diversas maneras, pues cada una de las diferentes ciencias tiene una concepción muy particular de lo que es y representa. Por ejemplo, para los estudios humanísticos, como la psicología y sociología, es considerada como un espacio en el que el individuo puede desarrollar su personalidad, lo cual le permite generar un cierto estatus; y para los economistas es un medio para el desarrollo del capital humano del país. En cualquiera de los casos, para que la ES pueda cumplir con tales expectativas, la educación que en ella se imparte debe generar un conocimiento más avanzado y especializado del que se pudiera obtener durante la educación que la antecede.

Para dotar a los estudiantes de tal conocimiento, la ES se ve en la necesidad de cambiar la dinámica generalista por una más especializada y adoptar un modelo educativo propio. Así, como las universidades han dividido las enseñanzas superiores en diferentes especialidades, el estudiante ya no tiene que aprender un poco de cada una de ellas, sino que ahora solo se forma en el campo científico que realmente desee.

Las universidades son las únicas instituciones capaces de cubrir amplios sectores del conocimiento; por tanto, se han visto comprometidas en ofertar diferentes especialidades y así poder diversificar la oferta ante la demanda de la sociedad por esta educación. Para conseguir tal propósito se agruparon las facultades por especialidades. Con la aparición de las primeras universidades europeas académicos y estudiantes, en la búsqueda de una educación que satisficiera sus necesidades educativas específicas, se vieron en la necesidad de “separar, sistematizar y desarrollar cuerpos de pensamiento” (Clark, 1991, p. 5).

La división del conocimiento por facultades se ha mantenido vigente en la mayoría de las universidades del mundo, al ser un recurso necesario para gestionar y no perder de vista la finalidad de la ES. Es esta estructura lo que ha permitido que las universidades puedan cumplir con su función primordial al promover la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad; en la práctica este propósito estaría incompleto si la educación que se imparte no es capaz de dar respuesta e inclusive de poder anticiparse a los cambios económicos, políticos y sociales que se generan tanto a nivel nacional como internacional (Salas, 2000).

Las universidades, hoy más que nunca, desempeñan un papel de suma importancia dentro de la sociedad. Han tenido que asumir la responsabilidad de ser agentes de cambio y responder a las necesidades sociales del momento. Históricamente las universidades han promovido una formación integral de la persona. Para Negrín y Vergara (2009) ofrecen una preparación que abarca diversos aspectos que van desde lo profesional hasta el fortalecimiento de la cultura y la socialización del ser. Promueven en el estudiante la toma de decisiones desde un punto más racional. Esta educación no es la reproducción del conocimiento sin par, es la creación de uno nuevo a partir de la experiencia formativa de la enseñanza primaria y secundaria en conjunto con la teoría y la práctica. En esencia

la ES puede generar un cambio sí “tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente” (UNESCO, 2010, p.2).

La globalización y los avances en educación e innovación han llevado a las universidades a transformarse apostando por nuevos ámbitos y renovando su quehacer diario, a dedicarse a cubrir la demanda de necesidades de la población a través de una mayor infraestructura, personal docente y de investigación cualificado, a preocuparse más por temas relacionados con la inclusión y la equidad. Cada vez son más las universidades que buscan dar respuesta a nuevos desafíos a través de la transformación de sus estructuras y la diversificación de los modelos de ES (Ginés, 2018).

De acuerdo con Diago (2013) la diversificación de los modelos de ES debe ser entendida como un medio para reforzar la igualdad de oportunidades entre la población. Esta es muy diversa y puede variar según costes, en términos de la naturaleza de su oferta educativa, de las funciones que en ellas se realizan y las necesidades de la población. Puede abarcar desde carreras de corta duración, en los cuales se promete tener un enfoque profesional con salidas al sector laboral, hasta programas de larga duración, de Licenciatura, Máster y Doctorado que se enfocan a cursos más especializados en un área específica de estudios (UNESCO, 2017). Las IES deben de asegurar a la población una serie de alternativas para que estos inicien sus respectivos procesos de aprendizaje los cuales garanticen diversos niveles de complejidad mediante modalidades como la educación a distancia y virtual frente a la educación presencial, o la fusión de ambas mediante el aprendizaje abierto y a distancia a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

La creciente oferta educativa obedece a la demanda social y en algunas ocasiones significará una dimerización a la figura especializada de la universidad (Tünnermann, 2010). Sin embargo, en términos generales, en la ES aún prevalece la reproducción de currículos rígidos al igual que predomina la oferta de carreras tradicionales.

La ES posee una diversidad de formas institucionales. Por su naturaleza jurídica se reconocen tres tipos de universidades, que se tipifican por su titularidad, la obtención de recursos y por el control al que se someten: Aquellas de carácter público, las que tienen independencia en cuanto al origen de sus recursos financieros y universidades privadas.

Estas últimas se subdividen en universidades privadas subsidiadas, que se caracterizan por obtener apoyo del gobierno de forma regular, y las privadas independientes que son controladas por organizaciones no gubernamentales como iglesias, fundaciones o empresas (Brunner, 2012).

Dentro de esta primera clasificación existe una variedad de tipos institucionales. Entre las universidades privadas se encuentran aquellas de tipo elitista, religiosa y de absorción de demanda. Las universidades de élite también conocidas como *world class universities*, se diferencian por ser instituciones con una amplia trayectoria en investigación, con sólidos programas de doctorado. En el lado opuesto, en el sector público, se ubica la educación terciaria masiva, que entre 1990 y 2005 trata de dar respuesta a la necesidad política de expandir la ES, lo que generó una amplia proliferación de universidades no selectivas que vinieron a marcar lo que Brunner (2012) denomina el ingreso a la fase de universalización de la ES. Fase que no concibe más este tipo de educación como privilegio de una élite ni como derecho social masivo, sino que se establece como una obligación y la oferta a través de una amplia gama de universidades. Aunque la universidad está al alcance de las mayorías, sin embargo, se debate entre la excelencia y la equidad en el acceso.

En el panorama internacional el acceso a este tipo de estudios continúa siendo un tema vigente y de constante interés para organismos como la UNESCO y OCDE.

“La participación en la educación superior es un reflejo de las políticas nacionales para la enseñanza secundaria, las normas de admisión, los exámenes de ingreso estandarizados, los costes y la ayuda financiera, la oferta privada, así como el diseño de los planes de estudios universitarios” (Clancey y Goastellec en UNESCO, 2017, p. 259).

Para ampliar el acceso a la ES los países miembros de la OCDE deben alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no debe ser entendida solo como un medio para garantizar el acceso de todos los individuos a la ES, también debe propiciar la permanencia y la conclusión con éxito de dichos estudios, al tiempo que promuevan y garanticen el bienestar integral de los estudiantes (UNESCO, 2010).

De acuerdo con estos organismos internacionales, los responsables de la toma de decisiones en las universidades deben priorizar a los estudiantes y sus necesidades en el centro. Si bien los programas y políticas se han enfocado en la ampliación de la cobertura, no han resuelto del todo el apoyo económico y académico para garantizar la igualdad de acceso a las mujeres y grupos provenientes de sectores de pobreza, personas con capacidades diferentes y a otros grupos de población vulnerable; así como el garantizar que estos se realice en un ambiente de innovación, inclusión y multiculturalidad en donde cada estudiantes pueda desarrollar sus aptitudes y concluir con éxito la universidad (UNESCO, 2010).

La calidad en las universidades puede abordarse a través de dos enfoques, el primero es mediante la clasificación de las universidades. Se inicia en Shanghái en los años 80 como la Clasificación Académica de Universidades del Mundo creada por líderes



universitarios chinos para comparar sus instituciones con las del resto del mundo, con la finalidad de comprender y poder mejorar la propia. Los sistemas mundiales de clasificación emplean 118 indicadores, de los cuales sobresalen seis: enseñanza, investigación, innovación, internacionalización, finanzas y empleo (UNESCO, 2017).

Es innegable que esta clasificación más allá de ofrecer realmente un panorama mundial sobre la calidad de la ES, excluye a la gran mayoría de las universidades del mundo; la mayoría de los rankings internacionales está sustentado en un solo modelo: el de la universidad elitista de investigación anglosajona, simbolizado por instituciones como Harvard o Stanford, por lo que estas clasificaciones funcionan principalmente con mercadotecnia, pues se basan de la reputación y se caracterizan por su fuerte orientación en los programas de investigación científica que ofrecen, así como por los vínculos estrechos entre algunas áreas de investigación con empresas y actividades económicas en distintos campos (Ordorika, 2015 y UNESCO, 2017).

Un segundo enfoque para la clasificación de las universidades considera como indicador que el nivel de enseñanza o del aprendizaje de los estudiantes que sea fiables válido, estandarizado y comparable internacionalmente. En el enfoque de los resultados de los estudiantes no solo se evalúa la tasa de graduados, sino que también se toman en cuenta una serie de competencias cognitivas del estudiante. Este tipo de evaluación ha servido principalmente para la rendición de cuentas de las universidades por lo que son diseñadas por organismos externos (UNESCO, 2017), si bien no está exento de discusión en cuanto a su posible utilidad y la capacidad real de medir esos parámetros.

En la búsqueda de calidad las universidades se plantean alcanzar una serie de objetivos directamente proporcionales a la formación de todos los individuos y grupos sociales. En este sentido la calidad de la ES se asume como un concepto pluridimensional en que además de ser eficaz y equitativo englobe diversas formas: enseñanza y programas

académicos, investigación, becas, infraestructura, personal académico y administrativo, estudiantes, la acreditación de las instituciones o programas, auditorías, la gobernanza y la gestión, dimensión internacional, intercambio de conocimientos y movilidad de docentes y estudiantes (Diago, 2013 y Ginés, 2018). Para ello la autonomía de las universidades se ha vuelto un requisito indispensable para que la enseñanza que en ella se imparte pueda cumplir de manera pertinente y eficaz los parámetros de calidad.

Al respecto Narro (2014) sostiene que la cooperación e internacionalización entre las IES son un estímulo para conseguir una mayor convergencia en el entendimiento humano, así como para mejorar la calidad y la eficiencia de las instituciones. Además, se han convertido en una herramienta fundamental para reducir la brecha entre países, y en poderosos aliados para encontrar soluciones a los problemas globales.

El llamamiento de los organismos internacionales por impulsar la ES y crear leyes para salvaguardar el derecho de la población a la educación, no puede trascender sin el desarrollo de políticas públicas acordes a preservar una ES en pro de la investigación, innovación y creatividad, pero principalmente se requiere financiación para realizarlas.

La inversión en la ES pareciera un tema reciente pero no lo es, se trata de un punto recurrente en las agendas internacionales; en donde las buenas intenciones no bastan. El financiamiento se ha convertido en una fuerza absolutamente esencial para el desarrollo de cualquier sistema educativo como ya apuntaba Coombs (1986).

Si bien es cierto que la tarea de las universidades en un inicio es de orden académico, las consecuencias que genera van más allá del aspecto social, también son económicas e incluso políticas (Narro, 2014). Por ello hoy la ES ha de considerarse como un bien público, y es responsabilidad de los gobiernos de cada país destinar los recursos necesarios para conseguirlo. De acuerdo con datos de la UNESCO (2017) la educación contribuye en el crecimiento a nivel individual, a nivel económico y a nivel social.

**Figura 2.2** *Contribución de la educación superior*

Fuente: Elaboración a partir de UNESCO (2017).

De acuerdo con Tünnermann (2010) la ES como filosofía educativa se plantea que los egresados cuenten con una formación integral, general y especializada capaz de propiciar primero su desarrollo como persona, como ciudadano y profesional.

Las universidades desempeñan un papel primordial dentro de los procesos de transformación de los países. En ellas se forman individuos “comprometidos con el desarrollo de su país y con el de la humanidad; individuos capaces de manejar grandes cantidades de información, de tomar decisiones innovadoras y de desarrollarse en diversos contextos laborales” (Narro, 2014, p. 145).

Por todo esto, para que los países puedan tener una participación más activa en la economía mundial deben invertir en la ES de la población, con esto además de ampliar la cualificación de los trabajadores se reducirá el riesgo de pobreza. Por ejemplo, tan solo en los Estados miembro de la Unión Europea hay 3,7 millones de personas en ese riesgo (UNESCO, 2017).

La asignación de recursos públicos a las instituciones de ES no se basa en fórmulas, sino en los costos históricos y negociaciones. El financiamiento de la ES se debe lograr a través de la gestión de políticas públicas basadas en la cooperación entre las IES y los organismos proveedores de recursos, llámese Gobierno, sector público o privado. También, con la cooperación de los países más desarrollados a través de la financiación de los países en vías de desarrollo (Diago, 2013 y UNESCO, 2017).

La universidad, en particular la pública, debe ser vista como una inversión que realiza primeramente el Estado y los mismos estudiantes; debe ser protegida desde el punto de vista social y promover su desarrollo para poder enfrentar los retos de los años venideros. Precisa ser entendida desde perspectivas sociopolíticas y económicas. El conocimiento se ha convertido en un elemento central para el desarrollo sostenido; la ES no solo ha de considerarse para la obtención de un crecimiento económico, sino hacerlo de manera consiente, acorde a las necesidades del planeta, creando hacia el futuro, con vista a la construcción de una sociedad más democrática, justa y equitativa (Narro, 2014).

Sin embargo, no existe una relación del todo directa entre el presupuesto que reciben las universidades públicas con el número de su matrícula, sus actividades o resultados. El sistema carece de transparencia y conduce a diferencias injustificadas en el financiamiento por estudiante entre subsistemas y dentro de ellos.

La demanda y la masificación de ES ha hecho que el presupuesto destinado a las IES se desfase: el número de estudiantes que desean entrar a las universidades no se ha traducido en un incremento de apoyos por parte de los Gobiernos de cada país. El Estado debe concebir la educación universitaria como aquella que potenciará el desarrollo continuo del individuo, que repercutirá directamente en el progreso de la sociedad.

La asequibilidad de la ES en gran parte depende de la relación entre el costo e ingreso de los estudiantes que se encuentran cursando sus estudios de ES. No solo es

asumir los costos directos de la educación (pago de tasas de matriculación); también los costos generales (alimentación, vivienda y transporte). A pesar que no se dispone de datos sobre los costes directos de matriculación, los Gobiernos así como las propias IES otorgan becas y préstamos reembolsables o no, además de ofrecer precios asequibles para una serie de servicios como son: vivienda (residencias estudiantiles), alimentación (comedores) y transporte (descuento en el servicio). Para facilitar la asequibilidad, es necesario que las becas y las facilidades concebidas se otorguen a los estudiantes desfavorecidos, para lo cual cada Universidad establece la normativa que considera más adecuada, junto a todas las posibles ayudas otorgadas por los poderes públicos.

El debate del acceso no debe hacer perder de vista que se trata de acceder a una ES de calidad, puesto que la masificación es otra amenaza a esa calidad. Aunado a esto, muchas de las universidades creadas no cumplen con los estándares de calidad acorde a las exigencias internacionales. La calidad es fundamental, de poco sirve aumentar las tasas de matriculación si los estudiantes no están obteniendo los resultados deseados o concluyen sus estudios en más tiempo del establecido para ello. Y aun cuando los jóvenes logran continuar en la ES no poseen precedentes socioculturales y escolares que les aseguren la permanencia en la institución y su posterior titulación. Por ello no se puede hablar de acceso sin antes garantizar la calidad de las IE

## Capítulo III. Abandono Universitario

### 3.1. Abandono Universitario

La formación de capital humano es una de las principales inversiones de una nación: tiene unas altas tasas de rentabilidad privada y social, se considera que el retorno a la inversión compensa los costos de oportunidad, costos explícitos de la formación (como son los pagos de matrículas, gastos de manutención y materiales, entre otros) y los factores de riesgo. Sin embargo, existen diversas razones y factores por las cuales un estudiante puede abandonar su formación académica y perder esa esperanza. Esto ha sido tema de estudio desde hace varias décadas, ya que es un problema que debe analizarse en el contexto social y económico bajo una visión general del sistema educativo a nivel mundial y que varían de acuerdo al país o región que se estudie (González, 2005).

Hablar de abandono universitario es un tema complejo, existiendo varias definiciones al respecto. Una de las más reconocidas es la funcionalista que se ha generado a través de modelos organizacionales. Fonseca-Grandón (2018) manifiesta que dichos modelos estudian el abandono desde la perspectiva de la propia universidad y se concluye que los procesos de integración de los estudiantes al modelo académico y social son fundamentales para la permanencia y abandono de los estudiantes.

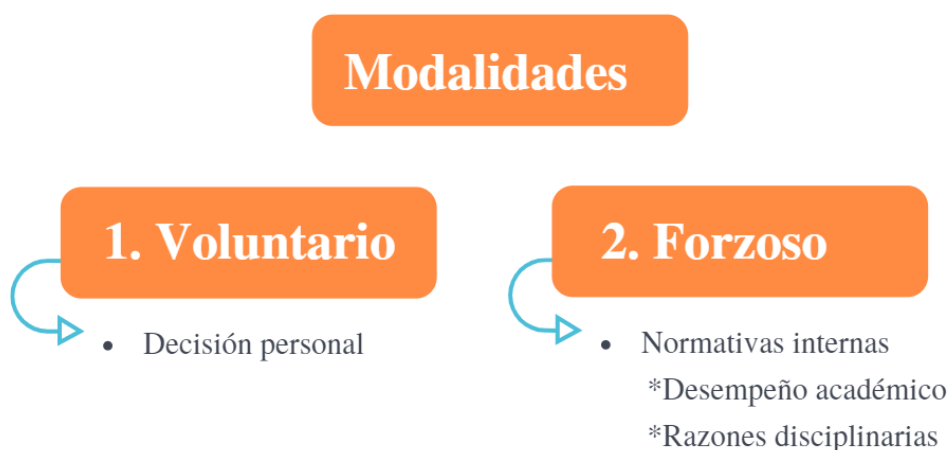
Dentro de las definiciones del abandono de los estudios universitarios se considera el término de la relación entre el estudiante y un programa formativo que conduce a una titulación, lo cual puede deberse a problemas tanto sociales como personales. Una tercera definición la refiere como una comparación numérica entre la matrícula inicial menos el número de egresados de último año (Cabrera *et al.*, 2006 y Fonseca y García, 2016).

Vivas (2005) la define como aquella que se presenta cuando los estudiantes no formalizan su matrícula durante dos años consecutivos. Esta idea hace hincapié en que el abandono es la detención o interrupción de los estudios antes de finalizarlos, y puede ser

transitorio o definitivo, ya sea porque los estudiantes decidan interrumpir sus estudios por un lapso determinado para retomarlos posteriormente o bien porque decidan no retomarlos nunca.

Se considera que el abandono de los estudiantes se presenta a través de varias modalidades, voluntaria o forzosa, a partir de la influencia positiva o negativa de una serie de circunstancias que pueden ser internas o externas al propio estudiante (ver Figura 3.1). Cuando es voluntario el estudiante es quien, por elección personal, decide posponer o no continuar con sus estudios, mientras que el forzado es provocado, principalmente, por la intervención de la propia institución (Tinto, 1989; Parrino, 2015; Zandomeni *et al.*, 2016 y Bartolini, 2017).

**Figura 3.1** *Modalidades de abandono*



Fuente: Elaboración a partir de Tinto, 1987, Parrino, 2015, Zandomeni, Canale, Pacifico y Pagura, 2016 y Bartolini, 2017.

Así mismo, Tinto (1989) la describe como un proceso en el cual hay una fallida integración del estudiante al ámbito académico o social de las instituciones, que depende del compromiso en las metas trazadas a nivel personal e institucional, además de las modificaciones en objetivos, pensamientos y conductas de cada individuo producto de una serie de eventos sociales externos que tienen un impacto en su decisión.

Se llegó a afirmar que el abandono era el reflejo de las acciones de los estudiantes, por lo que, si hubiera que culpar a alguien, sería a estos, tanto por su falta de motivación como de habilidades. Esta concepción cambió y el abandono universitario se considera actualmente una responsabilidad compartida tanto de los estudiantes como de las propias instituciones, al ser el

“reflejo de la naturaleza del ambiente institucional en el que se encuentran los estudiantes, específicamente de la naturaleza del contexto social y académico de la universidad y de la manera en que los individuos, el cuerpo docente, las autoridades escolares y los estudiantes interactúan unos con otros sobre cuestiones de carácter académico y social” (Leaving College en Tinto, 1993, p.57).

De manera que el abandono que se presentan en la IES puede ser el resultado de las acciones de los estudiantes o de las propias universidades. La responsabilidad por el abandono, que ahora es compartida, Tinto (1993) también la atribuye a todos los miembros de las comunidades universitarias: docentes; administrativos; las autoridades universitarias así como a los propios estudiantes; en especial a los docentes por ser quienes desempeñan un papel importante en la motivación de los estudiantes y en favorecer el proceso formativo de los mismos.

En consecuencia, a nivel teórico ha habido una evaluación en la forma de repensar el abandono universitario. Se ha generado una nueva forma de concebir la política universitaria, en la que no solo se consideran a las normas de admisión a los estudios universitarios como el único medio para garantizar que los estudiantes concluyan satisfactoriamente sus estudios. Ahora ante la igualdad de oportunidades de acceso a la ES, la admisión a la universidad debe de ir acompañada del compromiso y la



responsabilidad de los estudiantes admitidos y del acompañamiento de los docentes para garantizar la permanencia y educación de los estudiantes.

González (2005) señala que existen dos grupos de abandono en los estudiantes universitarios: el primero hace referencia al tiempo, mientras que el segundo abarca el espacio (ver Figura 3.2).

**Figura 3.2** *Tipos de abandono*



Fuente: Elaboración a partir de Tinto, 1989, González 2005, Cabrera, Tomás y Viale 2014.

Con respecto al tiempo, Viale (2014) clasifica al abandono en:

- Abandono inicial o precoz, que se presenta cuando el aspirante admitido por la universidad no se matricula o renuncia en las primeras semanas.
- Abandono temprano. Aparece cuando los estudiantes dejan sus estudios universitarios durante los primeros cuatro semestres de la carrera.
- Abandono tardío. Se produce cuando los estudiantes desisten de los estudios durante los últimos semestres de la carrera, a partir del quinto semestre en adelante.

Por otra parte, el que los estudiantes abandonen y no finalicen los estudios iniciados no siempre supone un fracaso personal. Para Tinto (2012) este hecho puede suponer la reorientación de los estudiantes hacia otro tipo de estudios o de universidad, por lo que sí bien abandona una IES, puede que no abandone por completo la idea de realizar estudios universitarios.

De acuerdo con Tinto (1987) y Cabrera *et al.* (2006) el abandono con respecto al espacio se clasifica en:

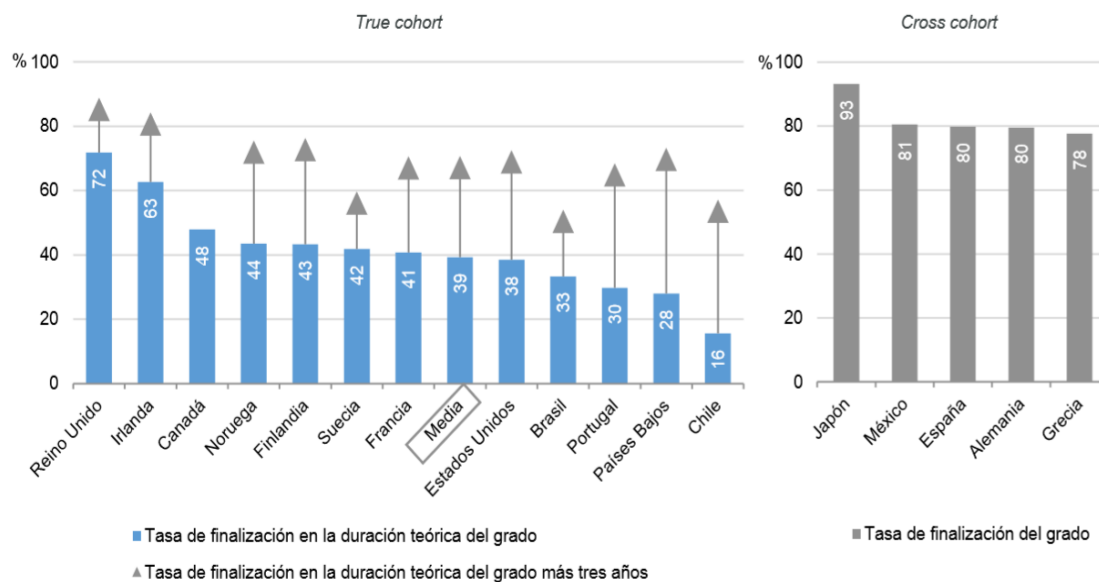
- “Involuntario”, generado por incumplimiento administrativo o violación de los reglamentos internos de la universidad.
- “Interno”, referido a los estudiantes que deciden cambiar de una carrera a otra ofertada por la misma universidad.
- “Institucional”, en el que los estudiantes abandonan sus estudios en una IES para transferirse a otra.
- “Total abandono” cuando los estudiantes dejan atrás la carrera y el sistema universitario que están estudiando.

La preocupación por el abandono estudiantil fue un tema que se puso en la mesa en la década de los setenta, principalmente en Estados Unidos, Canadá y países pertenecientes a la OECD, cuando las tasas de estudiantes que abandonaron los estudios universitarios alcanzaron niveles históricos, entre el 30% y el 50%. Esto afectó negativamente la reputación de las universidades, ya que no tener altas tasas de estudiantes graduados se consideró un indicador de baja calidad y desempeño (Centro de Microdatos, 2008).

Al margen de lo anterior, las tasas de finalización de los estudiantes que acceden a la educación superior a nivel internacional se han convertido en una preocupación compartida entre países. Las estadísticas internacionales aportadas por el Ministerio de

Educación y Formación Profesional evidencian graves dificultades. El 39% de los estudiantes que acceden a dicho nivel presentan dificultades para finalizar y poder graduarse en el periodo establecido por la propia universidad (ver Figura 3.3).

**Figura 3.3** Tasa de finalización de educación terciaria



**Nota:** los países están ordenados en orden descendente de la tasa de finalización.

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019)

### 3.2 Factores que propician el abandono

Las causas por la que los estudiantes abandonan los estudios universitarios pueden ser diversas, y muchas de ellas ya se han apuntado al definir en el apartado 3.1 qué es “abandono” a los efectos de la presente investigación. Los estudios consultados abordan diversas clasificaciones en un intento por sistematizar los factores asociados al abandono. Para Belvis *et al.* (2009) los factores que más inciden son los siguientes: las condiciones de acceso a la titulación, la preparación académica previa, la dedicación y motivación por los estudios, la situación laboral, las becas de estudio y, por último, el rendimiento académico durante los primeros semestres de la carrera.

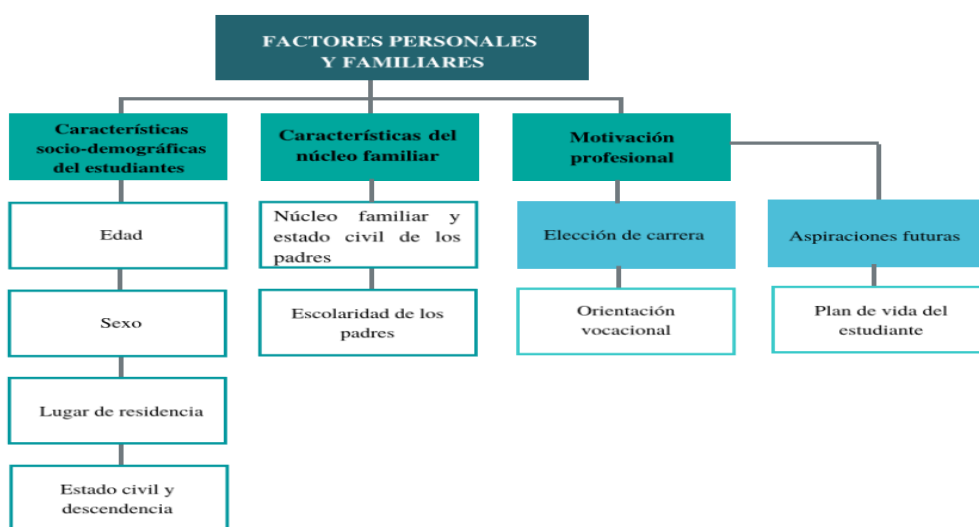
Si bien estas pueden ser algunas de las causas del abandono, Rodríguez (2013) distingue si dichos factores son determinantes del propio estudiante y familiares o bien se derivan de las características del propio sistema educativo

### 3.2.1 Factores personales y familiares

Los factores personales y familiares son los aspectos del estudiante con su núcleo familiar. Estos, a su vez, se subdividen en las siguientes dimensiones: las características socio-demográficas del estudiante, características del núcleo familiar y motivación personal (ver Figura 3.4).

Las características socio-demográficas de los estudiantes hacen referencia a aspectos como la edad de transición entre el nivel medio superior y la universidad, pues la madurez intelectual del estudiante podría no estar completamente desarrollada, por lo cual se ha llegado a asumir que este factor dificulta la adquisición de conocimientos y habilidades para realizar estudios superiores.

**Figura 3.4** Factores personales y familiares



Fuente: Elaboración a partir de Belvis, Moreno y Ferrer, 2009 y Rodríguez 2013.

El MECD (2019) emplea el género para identificar a la población que culmina sus estudios universitarios y muestra que existe una mayor proporción de mujeres que de hombres en alcanzar este nivel; mientras que autores como Tuero *et al.* (2018) consideran que el género no es un elemento predictivo de abandono pues no consideran diferencias significativas. En la presente investigación, debido al tipo de estudios analizados, sí se considera como un elemento importante.

Algunos estudios (Alegre y Pérez, 2010, y Rey y Diconca, 2014) establecen que el lugar de residencia de los estudiantes influye, en el sentido de que aquellos que provienen del área metropolitana de la institución tienen menor riesgo de abandonar los estudios que aquellos que proceden de lugares más apartados.

El estado civil y el tener descendencia se consideran otros elementos determinantes, debido a que los estudiantes que han formado una familia tienen más responsabilidades que aquellos que, en el rol de hijo, tienen como única actividad: el ser estudiante. Otro aspecto que es visto como una limitación son los problemas emocionales derivados de la relación de pareja, que también puede afectar su desenvolvimiento y derivar en el abandono (Fernández Enguita *et al.* 2010).

En cuanto a las características del núcleo familiar se considera un fuerte motivo del abandono. Como primer indicador se incluye la composición del núcleo familiar de los estudiantes; autores como Fonseca y García (2016) demuestran que tanto la importancia social de la familia como el tamaño de la misma pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes. Principalmente aquellos estudiantes que no viven en un entorno familiar favorable, que no cuentan con el apoyo económico de sus padres, son los que presentan mayor riesgo de abandonar los estudios. Por otra parte, la escolaridad de los padres es uno de los aspectos que más se han asociado al abandono. Tiene una correlación positiva en los estudiantes cuyos ambos progenitores cuenten con un nivel alto de escolaridad; la madre es determinante en la formación de los hijos; la baja educación de esta puede contribuir al abandono de los mismos (Belvis *et al.*, 2009).

La ocupación de los padres además de condicionar el acceso a la universidad, también puede poner en riesgo la permanencia de los mismos. Para los estudiantes que provienen de familias de clases trabajadoras, la situación económica desempeña un papel importante; la pobreza y la desigualdad contribuyen a marcar diferencias en la conducta

y desenvolvimiento del estudiante no solo con la institución, sino también con sus nuevos compañeros (Belvis *et al.* 2009 y Rodríguez, 2013).

Por último, la motivación profesional se subdivide en la “elección” de carrera y sus “aspiraciones” futuras; la primera de estas, a su vez, se subdivide en “opción” y “motivos” de elección; y se asocia a la orientación vocacional. Como señalan Belvis *et al.* (2009) el abandono no se produce necesariamente porque los estudiantes no consigan los estándares establecidos por la propia universidad. Esto también puede ser consecuencia de que los estudiantes que ingresan a la carrera no tienen una idea clara acerca de las razones por las cuales están allí y no han reflexionado seriamente sobre la elección de la misma. Dentro de las razones vocacionales, además de la mala elección de la carrera, se considera el no haber ingresado en la carrera deseada o el cambio forzoso de carrera.

Para muchos egresados de las escuelas del nivel educativo medio, el proceso de elegir universidad a menudo está basado en información insuficiente, o se dejan llevar por elecciones de sus amistades cercanas (Roca, 2010). Durante el periodo para solicitar el ingreso a las IES los aspirantes van creando sus primeras impresiones con respecto a lo que les deparará esta nueva etapa formativa a partir de la publicidad de las propias universidades. Son estas expectativas previas a la admisión las que, de acuerdo con Tinto (2012), pueden conducir a decepciones tempranas, y dependerán de la revisión a fondo de la publicidad universitaria que hagan los estudiantes y de la forma en que se adapten y logren redimensionar esas expectativas.

Lo mismo ocurre con los estudiantes que habitan residencias estudiantiles: los cuales pasan de un ambiente pequeño en su comunidad y bajo la estructura familiar a un espacio diferente en el que deben de valerse por sí mismos tanto dentro de las aulas como en las residencias universitarias o pisos de estudiantes. Para aquellos estudiantes que

asisten a grandes universidades urbanas esta transición puede implicar problemas debido a que esta interacción no es algo habitual, por lo que la falta de habilidades sociales para enfrentar las exigencias de la vida académica y de relacionarse con sus iguales en la universidad, los pone en una situación de desventaja al mismo tiempo que les genera una sensación de vacío e inseguridad afectándolos y poniendo en riesgo su permanencia.

Los modelos con perspectiva psicológica parten de la hipótesis de que los estudiantes que llegan a la universidad tienen personalidades distintas y que estas diferencias físicas y actitudinales pueden repercutir de manera favorable o no en su permanencia. Algunos autores como Tuero *et al.* (2018), señalan aspectos inherentes al estudiante que repercuten en su personalidad: creencias, actitudes, intenciones, y conductas. Todos estos aspectos, de acuerdo a la capacidad de los estudiantes, pueden producir ya sea autoeficacia o por el contrario niveles elevados de estrés afectando su salud psicológica y haciéndolos emocionalmente inestables.

Para Rodríguez (2013) una elección motivada de la carrera por parte de los estudiantes se traduce en un reducido número de dificultades para integrarse a la vida académica y social de la institución en la que cursan sus estudios.

Autores como Cabrera *et al.* (2006) consideran que las tasas de abandono son un indicador de baja calidad, pues entienden que la universidad elegida no pone los medios necesarios para que los estudiantes que ingresan alcancen la titulación esperada.

De acuerdo con Arriaga *et al.* (2011) el que los estudiantes abandonen también puede ser un indicador de que tanto la universidad como la carrera de elección no responden a las necesidades o expectativas propias. En este sentido es la fortaleza de las expectativas lo que genera que los estudiantes que siguen en la universidad lo hagan porque tienen una visión más real y menos idealista sobre la elección de sus estudios. A

este hecho se le suma el que demuestran interés, actitud y aptitud hacia los estudios universitarios lo que se convierte en un predictor para la permanencia universitaria.

Estudios como el de Tinto (2012) hacen especial hincapié en las metas y propósitos que tienen los estudiantes al incorporarse al sistema de ES cuando analiza sus aspiraciones futuras. Tinto manifiesta que los estudiantes cuentan con diversos fines y proyectos, por lo que en ocasiones habrá algunos de ellos que no se identifiquen con la titulación, ni sus metas son necesariamente compatibles con las de la institución en que ingresaron, además de que estas metas pueden no ser del todo claras para los estudiantes por lo que pueden cambiar durante la trayectoria académica. Habrá estudiantes para quienes sus metas rebasan a las IES.

De acuerdo con Bartolini (2017) el no tener definidas a largo plazo las metas que se desean alcanzar son características psicoeducativas de los estudiantes, así como que carezcan de la energía, motivación o constancia hacia los estudios, de la capacidad para tomar decisiones y de habilidades para superar los obstáculos, o no se sientan identificados con la universidad en la que realiza sus estudios. No hay que sorprenderse, entonces, que los estudiantes en su recorrido académico se pregunten las razones por las que están involucrados en la ES, lo que se establece como causa de abandono.

En otro orden, los problemas de salud, sobre todo cuando se prolongan o son agudos, pueden producir en los estudiantes desánimo y apatía convirtiéndose en otra causa de abandono ya sea en forma temporal o definitiva (Marí-Klose *et al.*, (2009).

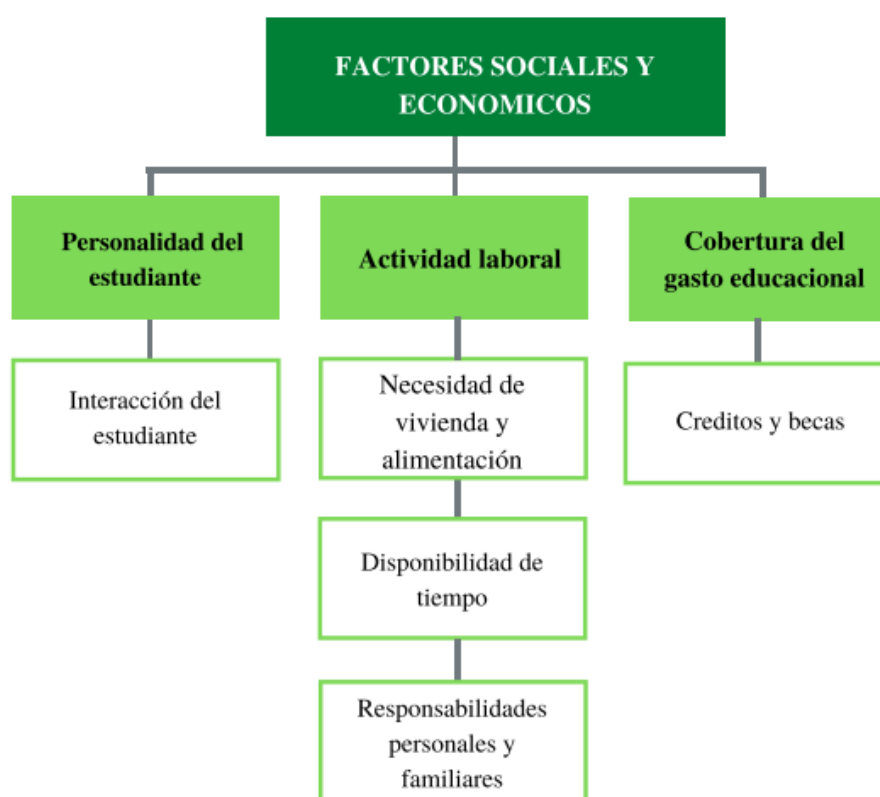
### **3.2.2. Factores sociales y económicos**

Los factores sociales pueden influir en el estudiante, llevándolo a tomar decisiones sobre su permanencia o de abandono. La Figura 3.5 muestra los factores derivados de la teoría social enfocados al impacto que generan los factores externos al estudiante en su permanencia dentro de la universidad. El concepto de integración del estudiante, de



acuerdo con Tinto (1993), adapta por referencia a la teoría del suicidio de Durkheim realizando una comparación del suicidio con el abandono escolar, en el sentido de que ambos son el resultado de una ruptura social del individuo al verse imposibilitado para integrarse exitosamente. Aquí el ambiente familiar resulta especialmente influyente sobre la capacidad de integración del individuo: la sociedad la considera importante dentro del potencial académico.

**Figura 3.5** Factores sociales y económicos



Fuente: Elaboración a partir de Tinto 1993 y Pascarella y Terenzini, 1980.

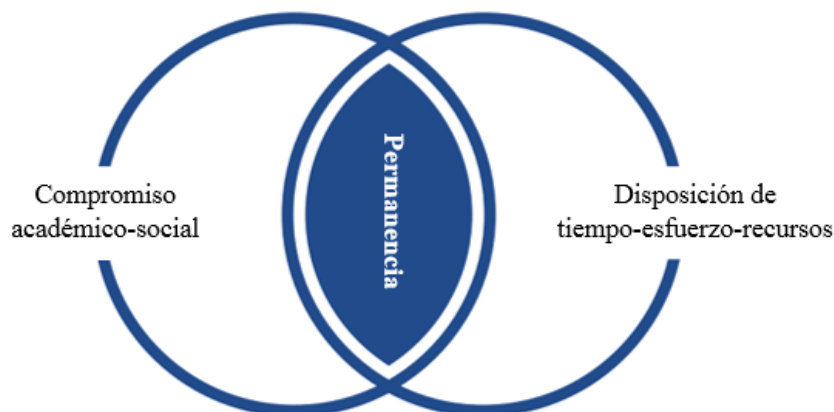
La integración académica y social de los estudiantes a través de la interacción entre docentes-estudiantes y estudiantes con sus iguales aun a este nivel formativo permite, principalmente para los de nuevo ingreso, la posibilidad de integrarse a la vida universitaria y, en consecuencia, persistir hasta la culminación de sus estudios. La importancia que le dan las universidades a los programas de inducción durante el primer

año de universidad es lo que permite, en cierta forma, que los estudiantes interactúen entre sí y con los docentes que eventualmente les impartirán clase.

A pesar de la integración de los estudiantes a la dinámica universitaria, el alcance de esta se encuentra limitada en el espacio y en el tiempo, ceñirse al breve periodo lectivo. Esto se agrava debido a que la mayoría de las universidades ni siquiera cuenta con residencias para los estudiantes, de manera que los estudiantes y la relación que estos llevan con otros entornos externos (como la familia, los miembros de la propia comunidad y el ambiente laboral) tienen un papel trascendente dentro de su desenvolvimiento en la universidad, lo que puede influir en la decisión de abandonar los estudios.

De acuerdo con Tinto (1993) en algunos casos el apoyo que generan los entornos externos ha permitido a los estudiantes casados y con familia el poder adaptarse y hacer frente a las demandas académicas y a la vida universitaria; lo mismo ocurre con los estudiantes más jóvenes al recibir el apoyo de los padres o del grupo de amigos. A pesar de ello, los efectos de los entornos externos no son lo que realmente condicionan la permanencia de los estudiantes en la universidad porque lo que en verdad trasciende es la vida universitaria y, principalmente, la académica.

Para Pérez (2001) ingresar a una IES implica la conjunción de dos elementos. El primero es la “disposición”, entendida como la capacidad para desempeñar ciertas tareas, ya que frecuentemente los estudiantes se dividen entre sus obligaciones familiares, académicas y, en algunos casos, también laborales. Por ello cuanto más involucrados estén académica y socialmente con la universidad más aumentan las posibilidades de que se comprometan con su propio aprendizaje. Un segundo elemento es el compromiso, principalmente académico: cuanto mayor es, más conduce a aumentar el aprendizaje y con ello habrá más posibilidades de persistir en sus estudios y en caso de abandono, que regresen y culminen los mismos (ver Figura 3.6).

**Figura 3.6** Elementos para la permanencia estudiantil

Fuente: Elaboración a partir de Pérez (2001).

Si bien el abandono universitario se presenta en todos los niveles sociales, las investigaciones a nivel internacional destacan que la masificación es compañera del abandono, la cual impacta principalmente a los estudiantes que provienen de los sectores más vulnerables (Zandomeni *et al.* 2016).

De acuerdo con Ramírez *et al.* (2016) junto de la actitud y la motivación del propio estudiante por culminar los estudios universitarios, otras circunstancias que obligan a este tipo de estudiantes a abandonar son los recursos económicos. Las teorías económicas marcan una relación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y su integración académica y social (Fonseca y García, 2016). Se considera que los apoyos económicos a estudiantes tienen efectos positivos sobre su permanencia en la carrera. Por ello las universidades y las administraciones públicas han desarrollado estrategias para la retención escolar al otorgar subsidios, apoyos económicos en transporte, residencias estudiantiles, servicio médico, comedores universitarios, ayudas-trabajo y becas a sus estudiantes por diferentes situaciones (Ramírez *et al.* 2016).

La situación socioeconómica desempeña un papel muy importante en la decisión final del estudiante: la necesidad de trabajar, influye ya que si el estudiante tiene necesidades de vivienda, alimentación o largos desplazamientos puede que le sea más

difícil cubrirlas, al añadirse al sobrecosto representado por los estudios (Mayer y Cerezo, 2018). Las universidades, principalmente las públicas, intentan paliarlo proporcionando un sistema de apoyo económico a los estudiantes para poder solventar los gastos que se generan de estudiar a través de créditos y becas para el alumnado más vulnerable. Otros estudiantes deben contribuir con los padres en los gastos de su propia educación, necesidades que se subsanan con becas y préstamos o que, la eventual ausencia de estas, obligan a que el estudiante tenga que simultanear trabajo y estudios.

Por ello cuando el estudiante encuentra una oportunidad de trabajo al comienzo de su carrera tiende a dedicar mayor tiempo al trabajo, obteniendo así una satisfacción inmediata, que compromete el término de la carrera y que podría inducirlo al abandono de los estudios (Escarria, 2010). De acuerdo con Rodríguez (2013) el desempeñarse laboralmente resulta más atractivo que seguir estudiando, además de que simultanear la actividad laboral y cursar estudios universitarios provoca un mayor riesgo de abandono debido a la reducción del tiempo disponible para el trabajo y la universidad así como por el aumento de responsabilidades en ambos entornos.

### ***3.2.3. Factores institucionales y académicos***

Estos factores poseen una mayor incidencia en el abandono de los estudiantes, además de que se encuentran ligados en todos sentidos con la gestión institucional. Estos factores se subdividen en siete dimensiones que se pueden apreciar en la Figura 3.7.

**Figura 3.7** Factores institucionales y académicos

Fuente: Elaboración a partir de Rodríguez 2013 y Viale, 2014

En cuanto a los factores de abandono que se derivan del propio sistema educativo la primera de estas dimensiones hace énfasis en las instituciones de procedencia. Los resultados académicos de la mayoría de los estudiantes que ingresan a las IES no son los más deseados y esto tiene que ver principalmente con la transición entre el nivel secundario y la universidad. Para Viale (2014). Un bajo promedio obtenido en el nivel previo al ingreso a la universidad puede favorecer en el abandono de los estudiantes. De la misma forma las exigencias de la carrera universitaria ponen a prueba la formación de base adquirida en años anteriores, la fortaleza o debilidad de los contenidos adquiridos,

los hábitos de estudios, y la gran diferencia entre metodologías de la enseñanza y aprendizaje de la universidad y los niveles previos. Estos factores adquieren mayor importancia relativa en carreras de altas exigencias como las ingenierías (Centro de Microdatos, 2008).

Dentro de esta dimensión, un segundo factor importante para que los estudiantes logren llegar a la ES es evitar, en la medida de lo posible, el fracaso y abandono escolar de los niveles previos. La información disponible (Belvis *et al.* 2009) apunta que quienes completan cada nivel educativo en los tiempos establecidos asisten en mayor proporción a la universidad que aquellos que se quedan rezagados, para quienes la probabilidad de abandonar de manera definitiva se incrementa. El fortalecimiento de la calidad de los niveles educativos previos es crucial para garantizar que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para lograr el éxito en la ES. La preparación de los egresados de la enseñanza secundaria debe no sólo preparar para la ES y facilitar el acceso a ésta, sino ser también un factor clave para determinar su éxito académico (Lowe y Cook, 2003).

La segunda dimensión clave es el contexto institucional universitario. Zandomeni *et al.* (2016) refieren que la planeación, organización, dirección y el proceso docente presuponen una influencia positiva o negativa en la permanencia de los estudiantes. Esto dependerá de cuan inmersas se encuentren las autoridades universitarias en la manera operativa de las universidades. Resultan muy importantes para que los estudiantes decidan sobre su permanencia elementos como: la flexibilidad curricular; la organización administrativa; la infraestructura; el ambiente académico y social; servicios de atención apropiada al estudiante, así como la existencia de actividades culturales en las universidades; lo cual implicaría que el clima organizacional sí importa y mucho para esta cuestión.

Como describen Mayer y Cerezo (2018) cuando el estudiante abandona es porque los beneficios de permanecer en la institución son inferiores a los costos personales derivados, o bien porque las interacciones sociales y académicas no son satisfactorias. Aspectos como la actitud de los docentes hacia la enseñanza de los estudiantes, la forma de evaluación o el no cumplir con las clases (asociado a la forma de operar de cada IES) serían otros factores a tener en cuenta.

Legorreta (2001) manifiesta que el abandono también puede ser consecuencia de: los requisitos de ingreso; el número de créditos por grado; el número de asignaturas reprobadas y el número de oportunidades que la propia institución brinda; el tipo de exámenes, los periodos establecidos para poder presentarse a los mismos: las modalidades de titulación; así como el plazo establecido por los planes y programas para poder concluir los estudios universitarios. Es, precisamente, el número de exámenes permitidos para intentar superar cada asignatura lo que más contribuye al abandono de los estudiantes.

Los recursos financieros en este contexto se entienden como el sistema de pagos que establece cada IES: las normas para la inscripción y el pago efectivo de matrículas; los trámites de pago de exámenes no ordinarios; los reconocimientos o revalidaciones de estudios; el pago del Título Oficial; de certificaciones académicas, etc.; los cuales forman parte de los recursos propios que contribuyen al financiamiento de la institución. Este tipo de trámites y gastos se considera en menor grado como uno de los factores vinculados al abandono, pero no se puede descartar por completo.

Un tercer aspecto son los recursos humanos con los que cuentan cada IES. Tanto el personal docente, administrativo, como los estudiantes que forman parte de la comunidad universitaria son determinantes para alcanzar los objetivos de cada una de ellas. De todos los involucrados son los docentes quienes tienen una mayor responsabilidad con la permanencia de los estudiantes, debido a que su actividad influye

directa y decisivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. La labor del docente, además, ayudaría a combatir los atrasos educativos que se dan a nivel familiar o cultural y a los cuales los estudiantes deben sobreponerse.

Los docentes también deben hacer frente a la falta de motivación del estudiante, pues es un factor que aumenta el riesgo de abandono. Esto se traduce en un doble compromiso para el docente, quien al tener el contacto directo con el estudiante debe tener en cuenta los procesos de aprendizaje dentro del centro educativo y la motivación intrínseca derivada de la socialización de los conocimientos. Por ello Rodríguez (2013) plantea que la calidad docente se refleja en la modalidad de contratación, la experiencia laboral, la vinculación de los contenidos que imparte, la forma de evaluación, así como la valoración que tienen los estudiantes de él. La interacción docente-estudiante es un elemento que refuerza a este último en su permanencia en la universidad.

Además de los recursos humanos, los recursos materiales e infraestructura de los que dispone la universidad son necesarios para el buen desarrollo de toda actividad académica y de investigación. Las instalaciones, así como el equipamiento de las mismas, son fundamentales para impulsar ambientes de calidad, donde se respete la multiculturalidad de los alumnos, la práctica de valores universales, se fomente la investigación y se promocióne el servicio a la sociedad.

El desempeño académico de los estudiantes comprende todas las actividades que estos realizan y que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje, principalmente: la asistencia regular a las clases, el uso de técnicas de estudios y el perfeccionamiento continuo de sus habilidades académicas. El que los estudiantes carezcan de este tipo de habilidades genera un bajo rendimiento académico y, en consecuencia, que se enfrenten a dificultades y, en último extremo, como la reprobación de las asignaturas. Belvis *et al.* (2009) manifiestan que existe una relación directa entre la nota obtenida en el examen de

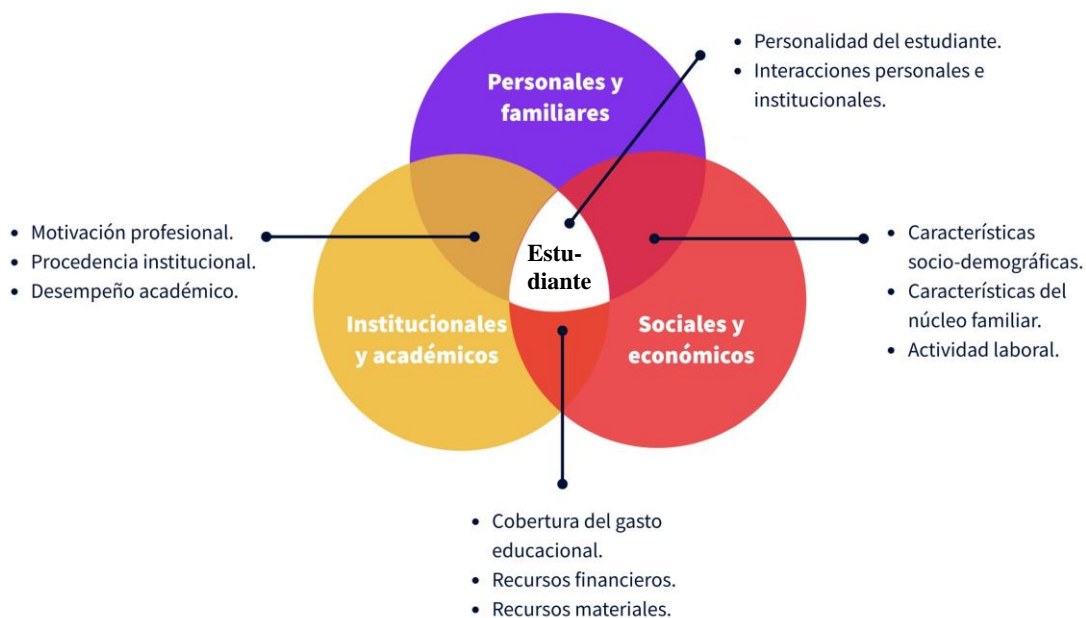


admisión y el desempeño de los estudiantes en la universidad, en función de sus conocimientos y de habilidades previo a su ingreso a la ES.

Fonseca y García (2016) establecen que las interacciones personales e institucionales de los estudiantes se convierten en un elemento fortalecedor de su permanencia: la participación en actividades grupales académicas y formativas dentro de la institución y el conocimiento de las oportunidades ocio formativas que la universidad ofrece para ellos. González (2006) establece que en la medida en que los estudiantes se relacionen con sus compañeros, con sus docentes y participen en las actividades que se desarrollan al interior de la universidad, se alejan más de abandonar los estudios.

A modo de resumen final se ofrece la Figura 3.8, que muestra la interacción entre todos los factores que se vienen comentando.

**Figura 3.8** Factores de abandono



Fuente: Elaboración a partir de Rodríguez 2013.

### **3.3. De la estrategia a la acción para garantizar la permanencia**

El que los estudiantes prolonguen sus estudios universitarios o abandonen los mismos son de los mayores problemas que enfrentan las IES, tanto de los países desarrollados como aquellos en vías de desarrollo.

El abandono en universidades públicas y privadas supone importantes consecuencias psicológicas, sociales y financieras no solo para el estudiante sino también para su entorno más cercano. Que los estudiantes lleguen a este nivel formativo y abandonen el mismo antes de finalizar la carrera es un tema que preocupa a los Gobiernos de cada país debido a que, al coste social que ya de por sí supone cada egresado, se añade un gasto extra si se emplea más tiempo del establecido que empeora aún más cuando no se finalizan los estudios, porque ese coste no se verá rentabilizado en absoluto (Cabrera *et al.* 2006).

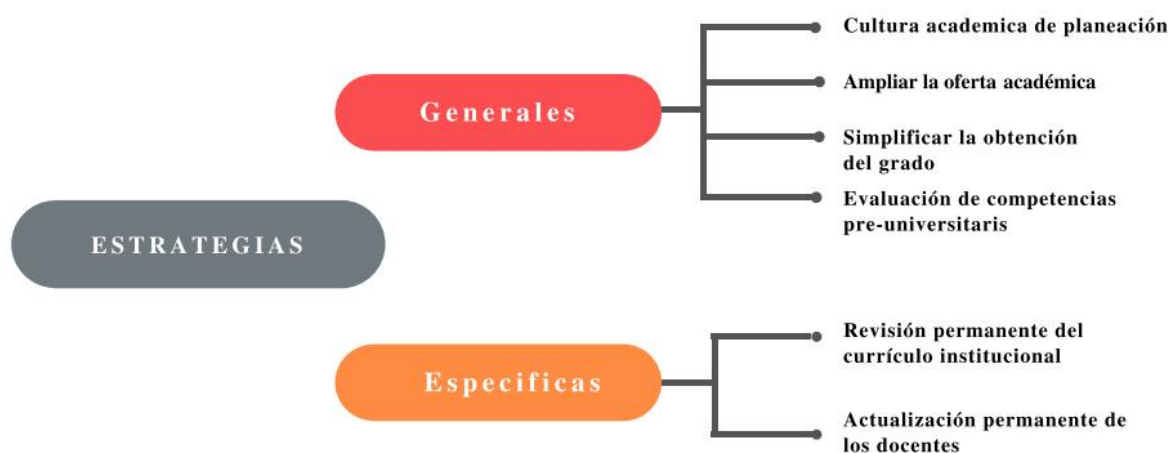
Los estudiantes que abandonan crean una vacante que pudo haber sido aprovechada por otro aspirante en su momento que tal vez sí hubiera persistido en sus estudios. También provoca una serie de problemas financieros para las propias IES al poner en riesgo su fuente de sus ingresos por matrículas o por pago de colegiaturas (egresos), algo que afecta tanto a las instituciones dentro del sector privado del sector público, cuyo presupuesto se asigna en función del número de estudiantes matriculados.

Esta es una de las razones que justifican la implementación de medidas para reducir el abandono y mejorar la eficiencia terminal de las universidades. Para ello es primordial que cada IES se dé a la tarea de definir los tipos de abandono, así como los factores que propician el abandono de sus estudiantes. Tarea nada sencilla, debido a que tiene que identificar los diversos tipos y causas de abandono, siendo algunos de ellos susceptibles de intervención institucional y otros no (Belvis *et al.* 2009). Algunas instancias universitarias han detectado que

“ciertas formas de abandono tal vez involucran a tipos específicos de estudiantes, cuya baja constituya motivo particular de preocupación para los funcionarios de la institución; otras formas pueden representar la pérdida de individuos cuya permanencia quizás no sea tan importante para la universidad” (Tinto, 2012, p. 5).

La percepción global del abandono constituye el punto partida para la percepción del fenómeno y con ello sentar las bases para la toma de decisiones y elaboración de estrategias institucionales para disminuir el abandono y con ello garantizar la permanencia de los estudiantes. Autores como González (2006) y Fonseca Grandón (2018) mencionan que las estrategias para la solución de este fenómeno se pueden dividir en generales y específicas (ver Figura 3.9). Entre las estrategias generales se encuentran: el establecer una cultura académica de planeación dentro de las diferentes universidades, con estrategias de prevención a corto, mediano y largo plazos; promover el desarrollo de carreras técnicas como opción educativa; el simplificar los procesos de obtención del Grado; y establecer un sistema de evaluación de las competencias pre-universitarias que cada estudiante debe haber obtenido en los niveles previos.

**Figura 3.9** Estrategias para disminuir el abandono



Fuente: Elaboración a partir de Fonseca-Grandón 2018.

Las estrategias específicas están conformadas, por una parte, por la revisión permanente del currículo institucional, lo que hace imprescindible la planificación de algunos aspectos vinculados a mejorar la enseñanza en la universidad. Por otra parte, por la actualización y mejora permanente de los docentes, que obliga a un plan institucional de formación del profesorado que además se convierte en un indicador de calidad. Los resultados de algunas investigaciones (Fonseca-Grandón, 2018) evidencian que el éxito de los estudiantes se debe a los esfuerzos e innovaciones del docente en el currículum, las metodologías de enseñanza, el uso de TIC y de nuevas formas de evaluación del aprendizaje.

La inversión pública de la ES no solo está encaminada a mejorar el acceso a la universidad, como parte de garantizar una educación a los estudiantes de los sectores menos favorecidos, las IES también tienen la obligación de ofrecer a los aspirantes expectativas realistas acerca de las características con las que cuentan tanto en el aspecto académico como de la vida institucional, ya que, si bien mostrar un escenario muy prometedor puede ser una forma eficaz de las universidades para incrementar el número de aspirantes, a largo plazo puede provocar el abandono si el estudiante percibe un desajuste entre lo que se prometió y lo que se ofrece (Belvis *et al.* 2009 y Tinto, 2012).

Algunas IES han diseñado sus propios programas institucionales para facilitar la transición entre el nivel medio y la universidad y con ello prevenir el abandono temprano de los estudiantes. Entre las medidas adoptadas de forma generalizada se encuentra:

- El involucrar a los estudiantes de los últimos semestres de la carrera para que funjan como consejeros.
- Proporcionando asesoría y orientación a estudiantes de nuevo ingreso.
- La formación de grupos en las residencias para fomentar esa integración a la vida universitaria.

Otra medida es lo que denominan cursos “de contenidos fundamentales”, “preparatorios”, “cursos-puente”, “cero” o “remediales”, los cuales son proporcionados

por las propias IES, para los alumnos de nuevo ingreso del propio centro. Su finalidad es la de proporcionarles una retroalimentación temprana para identificar debilidades, aumentar sus posibilidades y que puedan obtener buenos resultados (Belvis, *et al.* 2009). Estas sin duda son algunas de las políticas institucionales que, bien llevadas a cabo, pueden reducir significativamente la desigualdad en materia educativa que persiste en los estudiantes y que pone en riesgo la permanencia de los mismos en la universidad (Marí-Klose *et al.* 2009).

Otra alternativa es lo que autores como Arriaga, *et al.* (2011) denominan la percepción de acogida externa. Esta se genera a través del acompañamiento institucional y el sentido de pertenencia. Ambas pueden marcar una diferencia entre continuar en la carrera elegida, cambiar de titulación o abandonar los estudios universitarios. Para lograrlo algunas universidades han optado por una medida ya señalada: involucrar a los estudiantes de los últimos semestres para aconsejen, asesoren y orienten a los estudiantes de nuevo ingreso, así como la formación de grupos en las residencias para fomentar esa integración a la vida universitaria.

A pesar de la importancia de las múltiples estrategias para favorecer la permanencia y reducir el abandono Tinto (2012) y Fonseca-Grandón (2018) reconocen que dichas estrategias solo son realizadas como complemento a la actividad formativa existente en la universidad. De manera que al ser actividades compensatorias o extracurriculares se pierde la intención de deserción estudiantil, pues al no ser parte explícita del plan de estudios de la carrera los estudiantes que optan por dichas actividades lo hacen de forma voluntaria, con la intención de mejorar su condición académica, pero no siempre encuentran facilidades para compatibilizarlos.

Para abordar el abandono universitario se requiere una articulación entre las políticas públicas, las políticas institucionales y la toma de decisiones de los estudiantes

involucrados. Para ello autores como Ramírez *et al.* (2016) manifiestan que las políticas públicas deben atender desde un inicio los factores que afectan a la permanencia de los estudiantes, inclusive desde antes que ingresen a la universidad, proporcionando una educación previa de calidad y brindando orientación vocacional que permita a los estudiantes realizar una elección más responsable sobre el tipo de estudios que desean cursar. Estas políticas deben extenderse a la educación universitaria con otras medidas incluyendo servicios como instalaciones óptimas, transporte, becas, comedores universitarios y atención médica.

De las políticas articuladas por el Estado, corresponde a las universidades definir políticas eficientes que vengán a complementar y a ofrecer una red de apoyo y acompañamiento para asegurar la permanencia de los estudiantes y garantizar la eficiencia terminal.

Cualesquiera que sean las posibles estrategias implementadas por las universidades, es necesario reconocer que no todos los estudiantes abandonan por las mismas razones y no todos los casos son considerados como una preocupación para la institución. Al respecto Tinto, (2012) hace referencia a los estudiantes que no ven a la universidad como adecuada para sus metas por lo que el abandonar los acerca un paso más hacia otra meta. Es importante comprender que “en la sociedad del conocimiento son muchas las opciones formativas que tienen los individuos y que todo abandono es temporal mientras la personas esté viva, debido a que siempre hay posibilidades de reincorporarse a los estudios superiores” (Ramírez *et al.* 2016). De manera que las políticas institucionales tampoco podrían estar dirigidas a retener estudiantes contra su voluntad, sino a detectar cuáles son los estudiantes motivados, para evitar que la falta de oportunidades los expulse del sistema.

## **Capítulo IV. Fundamentación Metodológica**

### **4.1 Preguntas centrales**

Una de las interrogantes principales que motivan el desarrollo de la presente investigación radica en comprender cómo se origina el abandono escolar en los alumnos de Educación Superior en los contextos de estudio de los países que a continuación se especificarán y analizar los factores por los que se manifiesta esta problemática. El saber cuáles son los factores que intervienen en el abandono del alumnado universitario y si existe alguna interrelación entre ellos, posiblemente ayude a comprender mejor la situación y el papel de estas Instituciones Educativas en todo el asunto.

Conocer las causas que originan el abandono en los estudiantes de Educación Superior en cada uno de los contextos de estudio permitirá tener un panorama más real sobre el porqué de su condición. Solo así se podría plantear alguna posible alternativa para su disminución. De este modo, para el desarrollo del presente estudio se planteó la siguiente interrogante de partida: ¿Qué factores determinan el abandono escolar en los estudiantes de las Universidades de los contextos de estudio?

### **4.2. Objetivos de la investigación**

#### ***4.2.1 Objetivos generales***

Para dar respuesta a esa interrogante en esta investigación se definieron objetivos generales que a continuación se detallan.

1. Describir y analizar los factores que inciden en el abandono en los estudiantes de los contextos de estudio.
2. Identificar cuáles son las estrategias que implementan las Universidades de los contextos de estudio para disminuir el riesgo de abandono escolar entre sus estudiantes.

3. Analizar las funciones y condiciones en las que se desarrolla la labor docente en las instituciones Universitarias.
4. Conocer, desde el punto de vista de los estudiantes, las causas que originan el abandono educativo.
5. Plantear un catálogo de buenas prácticas para reducir el abandono y aumentar la eficiencia terminal de los estudiantes de los contextos de estudio.

#### ***4.2.2 Objetivos específicos***

Siguiendo las propuestas recientes de Educación Comparada (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016) se ha optado por añadir a cada objetivo específico el presupuesto de partida que lo motiva, en un intento de clarificar cuáles son las pre-hipótesis que guían esta investigación. Se han numerado en función del objetivo general con el que se relacionan.

- 1.1. Establecer un marco teórico sobre abandono coherente con el contexto universitario.

Presupuesto de partida: Los estudios referidos al abandono y deserción escolar suelen enfocarse más a la Educación Secundaria y solo muy recientemente, con los procesos de calidad universitaria, se ha empezado a tomar en consideración esta cuestión en el nivel superior.

- 1.2. Elaborar un instrumento para recabar la opinión de alumnos, padres de familia, docentes y algunos actores clave como: Directivos, Funcionarios y Jefes de Departamentos y Servicios de los contextos de estudio.

Presupuesto de partida. En esta investigación se parte de que la motivación por los estudios, la labor docente, el contexto escolar y familiar, podrían ser considerados como factores que contribuyen, en parte, a la explicación del



abandono universitario incluso aunque estos no sean los únicos factores o no los más determinantes.

- 2.1. Identificar estrategias implementadas por las Universidades y analizar en qué medida dichas estrategias contribuyen a mejorar el rendimiento académico del alumnado.

Presupuesto de partida. Las universidades implementan muchas y variadas acciones (jornadas de inducción en alumnos de nuevo ingreso, tutorías académicas, asesorías entre pares, estímulos económicos) con lo cual se presume que los alumnos que se involucran en ellas concluirán satisfactoriamente sus estudios.

- 2.2. Identificar y analizar los criterios de selección y admisión que establecen las Universidades para el ingreso de su alumnado.

Presupuesto de partida. Los criterios de selección que dictan el acceso a la educación universitaria supondrían que las universidades admiten a alumnos que poseen ciertas características intelectuales específicas, aumentando así las posibilidades de concluir con éxito los estudios universitarios.

- 2.3. Describir y analizar los indicadores de calidad de cada una de las Universidades del estudio.

Presupuesto de partida. Aunque cada una de las Universidades cuenta con similitudes en torno a los indicadores de calidad, principalmente en aspectos relacionados con la calidad en la enseñanza, se cree que el abandono de los alumnos universitarios es un indicador no que se analiza de modo adecuado.

- 2.4. Analizar cómo las Universidades identifican el abandono escolar en los alumnos.

Presupuesto de partida. El abandono escolar es quizás identificado por las Universidades solo como el resultado de calificaciones no aprobatorias, la no obtención del título universitario y la solicitud de prórrogas o la suspensión

definitiva de los estudios académicos cuando, tal vez, deberían tenerse en cuenta otros elementos.

3.1. Analizar las condiciones laborales del personal docente.

Presupuesto de partida. Se cree que las Universidades objeto de estudio no logran equilibrar la labor de sus docentes, al aumentar las horas frente a grupos con un mayor número de alumnos y el desarrollo de actividades como: tutorías académicas, viajes de estudio, investigación, publicaciones, cursos de actualización académica, participación y presentaciones u organización de congresos. Siendo, tal vez, la suma de estas actividades lo que genere que los docentes antepongan el desarrollo de ciertas funciones sobre otras.

3.2. Estudiar las medidas de apoyo a la docencia.

Presupuesto de partida. Las condiciones laborales y los incentivos por sí solos, por muy diseñados que estén, no serían efectivos si no hay una infraestructura de personal u otros recursos que permitan a los docentes realizar sus funciones de una forma más eficiente.

4.1 Conocer algunos datos personales de los alumnos (edad, sexo, contexto escolar, contexto familiar y nivel de estudios de los padres) y aspectos de interés (motivos para acceder a los estudios universitarios en esa Institución, promedio anterior a los estudios universitarios, formación previa, aptitudes y técnicas de estudio) pudieran ayudar a explicar el abandono universitario desde el punto de vista del alumnado.

Presupuesto de partida. Se cree que aquellos estudiantes con alto promedio en sus estudios previos a la universidad deberían presentar menores dificultades en sus estudios. Las actividades de formación previa a los estudios universitarios, que juegan un papel clave en el desarrollo de

aptitudes intelectuales acordes al desarrollo de la carrera, son algunos de los aspectos que, de poseer los alumnos, facilitarían significativamente su permanencia en la universidad, por lo que solo el alumnado que demuestre motivación e interés por la carrera tendría más posibilidades de concluir con éxito sus estudios universitarios.

- 4.2 Analizar de qué manera las actividades académicas que realizan los estudiantes pueden determinar su éxito o fracaso escolar.

Presupuesto de partida. Se presume que el cambio drástico entre el nivel educativo anterior y la universidad, la falta de acompañamiento para una correcta ambientación, el exceso de actividades académicas y/o de conocimientos por parte de los docentes, son factores que podrían ser considerados como determinantes del fracaso escolar. La falta de técnicas para el estudio en el alumnado universitario afectaría considerablemente la obtención de mejores resultados en las evaluaciones académicas, pudiendo ser este un factor determinante del éxito o fracaso escolar. De esta manera se presume que aquellos alumnos que solo cumplen con las actividades académicas previo al periodo de exámenes son más propensos a repetir curso, posponer temporalmente o abandonar sus estudios universitarios.

- 4.3 Conocer cómo los alumnos de estas universidades perciben el abandono escolar.

Presupuesto de partida. Los alumnos no perciben el fracaso escolar como algo perjudicial en sus vidas. Se cree que tal hecho generaría en el alumno la oportunidad de reorientar sus estudios a una carrera o actividad más a fin con sus gustos, intereses y necesidades.

- 5.1. Detectar ejemplos de buenas prácticas en cuanto a la forma que tiene cada Universidad para prevenir el absentismo en los alumnos.

Presupuesto de partida. La falta de datos e información sobre buenas prácticas podría representar para las autoridades educativas un obstáculo para generar alternativas frente al abandono educativo.

- 5.2. Describir y analizar las políticas educativas de cada una de las Universidades en cuanto a los criterios de selección y acceso aplicados al alumnado de nuevo ingreso.

Presupuesto de partida. Se cree que, pese al nivel de exigencia académica que cada una de las Universidades mantiene, entre su alumnado y el perfil de ingreso que poseen puede existir una considerable diferencia, lo que repercute en que los alumnos que abandonen -ya sea de manera temporal o definitiva- sus estudios, al no sentirse aptos para afrontar la presión académica de la que son objeto. Lo cual hace suponer que los criterios de admisión no son los más adecuados debido a que o se está permitiendo la entrada a personas que no cumplen con el perfil que la Universidad demanda o a que los criterios de selección solo son un requisito más por cumplir en lugar de ser un verdadero filtro que permita el acceso a la Universidad de los mejores y más aptos aspirantes.

- 5.3. Sugerir un conjunto de posibles medidas para disminuir el abandono educativo, considerando las características propias de cada una de las Universidades de los contextos de estudio.

Presupuesto de partida Los trabajos comparatistas pueden cumplir con la misión de transferencia de conocimiento a la sociedad. Señalar esas medidas podría ayudar a la disminución de un porcentaje considerable de alumnos que año con año abandonan sus estudios.

### 4.3 Metodología de la investigación

Un aspecto importante dentro del proceso de investigación es la metodología, por ello durante este apartado se abordará el tipo de metodología utilizada durante el desarrollo del presente estudio. “La inquietud por explicar y comprender el sentido de la realidad y el mundo que nos rodea es una actividad específicamente humana y ha sido una constante a lo largo de la historia” (Bisquerra, 2009, p. 36). En este sentido no es de extrañar que dada la condición se esté continuamente dispuesto a cuestionar, comprender e interpretar cualquier fenómeno que despierte y genere un profundo interés por conocer y analizar.

La metodología es la columna vertebral de cualquier estudio; “es la manera de llevar a cabo la investigación o modo de enfocar los problemas y buscar las respuestas” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994, p. 82). Es la responsable de guiar el proceso que permitirá un mayor acercamiento a los tan esperados resultados del objeto del estudio. Resulta de gran utilidad realizar una selección metodológica acorde con los planteamientos realizados en dicha investigación. De acuerdo a la orientación que se le dé a la metodología, esta marcará no solo la pauta que permitirá orientar los pasos a seguir, sino también el rumbo que la investigación tomará, así como indica el tipo de instrumentos que se deben emplear para obtener los datos necesarios para dar respuesta a la problemática presentada.

Para ello se debe partir tanto de la pregunta central como de los objetivos planteados dentro de la investigación, ya que estos dos aspectos tal como señalan Arnal, del Rincón y La Torre (1994), son los que condicionan la elección de la metodología del estudio. A partir de los objetivos planteados dentro del estudio, la presente investigación se ubica dentro de un enfoque de carácter descriptivo e interpretativo, por lo que pretende,

como señala Best (1969, p. 61), referir minuciosamente y dar sentido a lo descrito desde claves contextuales que se manifiestan en el curso de la propia investigación.

Partiendo de esta consideración la intención de esta investigación es, también, la de describir, comprender e interpretar un hecho concreto a partir de la información que proporcionen los propios sujetos involucrados en el estudio, lo cual encaja con la metodología comparatista en la que se basa del presente estudio. Ello permitirá conocer desde un panorama más real la problemática a abordar, dado que se trabaja “los relatos personales, el registro de sus vivencias en situaciones concretas que permita la extracción de conclusiones de los fenómenos tal y como se presentan, sin modificarlos ni actuar sobre ellos” (Bisquerra, 2009, p. 46).

La intención de realizar un estudio de carácter descriptivo se debe a la necesidad de conocer qué manifiesta el abandono Universitario y cuáles son los factores que lo determinan. Tal fenómeno solo es posible comprenderlo a partir de la información que desde el propio punto de vista es proporcionado por los alumnos universitarios, al ser los principales afectados por esta problemática. De igual forma resulta interesante y enriquecedor poder contar con la participación de directivos, docentes y padres de familia y otros actores clave surgidos a lo largo del trabajo de campo. Dicha información permite tener una aproximación más certera a la realidad tal y cual se presenta en las IES, sin modificaciones.

Cabe señalar que la descripción de la información por sí sola no es suficiente. Best (1969, p. 62) plantea que “el proceso de la investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe”. Con esto queda claro la necesidad de no solo describir sino también de interpretar la información descrita. Por tanto, “aunque la recogida de datos son etapas necesarias el proceso de investigación no se considera completo hasta

que los datos se hayan organizado y analizado y se deriven conclusiones significativas” (*Ibidem*). La sola descripción no viene a representar toda la investigación sino solo una fracción de la misma. Explicar lo que sucede a través de la interpretación y análisis de lo que ocurre dentro de las IES partiendo del punto de vista de quienes viven día a día el abandono universitario sí lo es.

#### **4.4 Metodología comparada**

El comparar es sin duda “una de las actividades más básicas, naturales e inherentes al proceso de conocer” (De Vega, 1993, en Lloyd, Ordorika y Martínez, 2013, p. 33). La metodología comparada es una forma recurrente de hacer investigación en el campo de la educación, es una herramienta que permite la descripción e interpretación de los sistemas educativos de contextos nacionales e internacionales (Lloyd *et al.* 2013). Cada país desarrolla y lleva a cabo de diferente forma sus propios procesos educativos y aunque entre estos pueden presentarse similitudes, la educación comparada es la responsable de llevar a cabo su estudio (Villalobos, 2002).

En función de lo anterior la presente investigación se cataloga dentro del campo de la educación comparada, debido al interés por conocer y comprender los factores que originan el abandono escolar en alumnos de Educación Superior de países como México y España. Mediante la comparación de la realidad de ambos sistemas educativos se pretende obtener una perspectiva más amplia de la manera en que se genera y se aborda el abandono escolar presente en ambos contextos. Para lograr tal propósito además de realizar un “análisis comparativo de descripción y explicación” es necesaria “la comparación sustentada en el estudio de las relaciones” (Villalobos, 2013, p. 60).

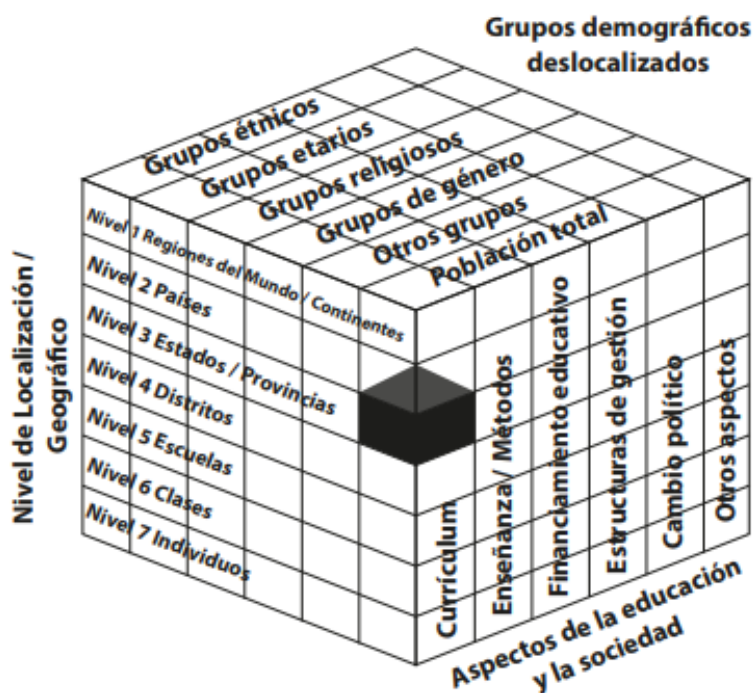
Para un correcto análisis de los procesos educativos es necesario abarcar todos aquellos aspectos que directa e indirectamente se encuentra vinculados con él, por lo que

para “una comparación profunda de los sistemas educativos se debe contemplar no solamente su funcionamiento propio, sino las condiciones generales en las cuales se desarrolla” (Villalobos, 2002, p. 13). Aunque el presente análisis comparativo se centra en el abandono universitario que se genera en dos entidades geográficas como México y España no se puede dejar de lado la influencia que aspectos como el contexto social, cultural o político pudieran tener sobre este tema.

Al respecto Bray, Adamson y Mason (2010) sugieren no limitar las investigaciones a un único nivel de comparación sino que proponen incluir otros aspectos para determinar el alcance que pudieran tener sobre los fenómenos educativos. Para ello diseñaron un cubo que incorpora y mejora la clasificación de los estudios comparados en educación; dividiendo las caras del mismo en dimensiones: Nivel de Localización/Geográfico, Grupos demográficos deslocalizados y Aspectos de la educación y la sociedad.

Considerando las propuestas de estos autores, la presente investigación se encuentra representada por la celda sombreada la cual muestra un estudio comparado articulado bajo esas tres dimensiones. La figura 4.1 es una reproducción del cubo diseñado por Bray *et al.* (2010), reutilizado habitualmente por relevantes comparatistas (Ferrer, 2002; Bray *et al.*, 2010) el cual permite tener una mejor apreciación de la forma de hacer investigación en educación comparada. Aunque la mayoría de “los análisis comparativos en educación se han centrado tradicionalmente en entidades geográficas” (Bray *et al.*, 2010 p .117) este estudio pretende abarcar cada una de las dimensiones propuestas por los autores



**Figura 4.1** Marco de referencia para el análisis en educación comparada

Fuente: Adaptado de Bray, Adamson y Thomas (en Bray, Adamsom y Mason, 2010, p. 3)

Como se puede observar en la Figura 4.1, la cara frontal del cubo se divide en los niveles de localización geográfica; ubicando este estudio en el nivel 5 al delimitarse en dos facultades de ingenierías agrícolas de dos instituciones universitarias de México y España. Mientras que la segunda y tercera dimensión se centran sobre los factores asociados al abandono de alumnos de ambos contextos abarcando así los grupos demográficos y los aspectos de la educación y de la sociedad.

La metodología comparada parte de un “enfoque sistemático para coleccionar hechos sobre diferentes sistemas educativos y yuxtaponerlos en tablas o representaciones diagramáticas, para identificar los principios o leyes de la educación y el desarrollo de las sociedades a través de una lógica inductiva” (Hayhoe y Mundy, 2008, en Navarro y Navarrete, 2013, p. 10). Por lo cual a partir de la comparación es posible analizar las características de cada una de las unidades de estudio, con el fin de establecer en materia de educación posibles similitudes y diferencias que entre ambas se pudieran presentar.

Para diversos autores (Bereday, 1964; Bray *et al.*, 2010 y Lloyd *et al.*, 2013) la metodología comparada surge de la necesidad de aprender sobre los sistemas educativos de contextos internacionales; pero también es una forma de reconocer el sistema educativo propio. Siguiendo esta percepción

“Si estudiamos sistemas educativos extranjeros rigurosamente y con una actitud comprensiva –comprensión y rigor son ambos necesarios para esta tarea- creo que el resultado será hacernos valorar, como nunca lo hemos hecho, las cosas buenas que tenemos en casa, y además tomar conciencia de cuántas cosas hay en el nuestro (propio sistema educativo) que necesitan un cambio exhaustivo en el corto plazo” (Sadler, 1900 en Bray *et al.*, 2010, p.64).

La razón de utilizar una metodología comparada como marco de referencia para este tipo de estudio se debe principalmente a que el problema de investigación por sí mismo lo requiere, dado los múltiples factores presentes en esta problemática en diferentes contextos.

#### ***4.4.1 Etapas del análisis comparativo***

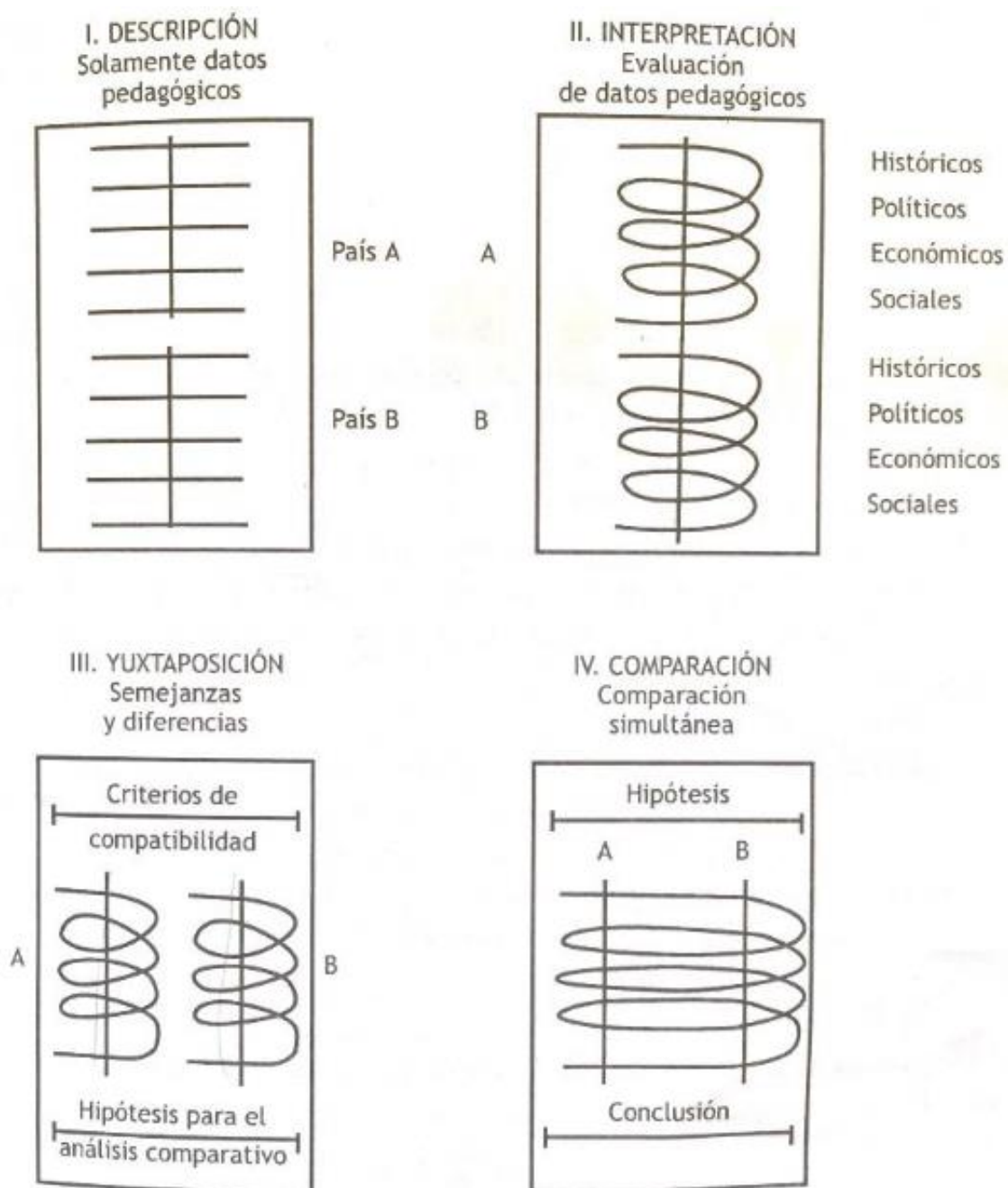
Para que una investigación se pueda considerar dentro del ámbito de la Educación Comparada debe establecer en el desarrollo de su investigación los pasos o momentos del método comparativo. En este sentido no basta con solo analizar los sistemas educativos de diferentes regiones geográficas, sino que se debe de tomar en cuenta ciertos principios básicos. La razón es que sin una

“buena base científica y metodológica, los estudios comparativos corren el riesgo de, o bien caer frecuentemente en la superficialidad, o bien ser utilizados de forma sesgada, al servicio de posiciones políticas, económicas y sociales más que discutibles y no necesariamente dirigidos a la mejora de la educación en el mundo” (García Garrido, 1997, p. 62).

Hilker y Bereday son ampliamente conocidos por sus contribuciones metodológicas en el campo de la educación comparada. Autores como García Garrido (1991), Valdivia y Fernández (2013) y Caballero *et al.* (2016) coinciden en que toda investigación comparativa debe abarcar ciertas etapas de análisis, describiéndolas de la siguiente manera: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. El método de análisis comparativo propuesto por Bereday se centra en el papel que desarrollan estas cuatro etapas en la comprensión de los fenómenos educativos, por lo que sobre ellas se asientan las bases para el desarrollo de la presente investigación.

A continuación, se abordarán cada una de las etapas tal y como se ve reflejado en la Figura 4.2 en la que se presenta el modelo de Bereday que se encuentra ya delimitada por la metodología comparada pero que se ha redefinido a partir de las necesidades propias del tema de estudio.

**Figura 4.2** Modelo de análisis comparativo



Fuente: Bereday, 1968, p.28.

#### **4.4.1.1 Descripción**

En esta primera etapa se establecerán las bases fundamentales de la investigación comparada. Los aportes que hacen autores como Bereday (1968, en Ferrer, 2002); Márquez (1972) y Fernández *et al.* (2005) concuerdan en que la Educación Comparada tiene un enfoque descriptivo, esto quiere decir que hace referencia detallada a los sistemas y prácticas educativas de las unidades y contextos de estudio. Por tanto, es en esta etapa descriptiva donde se reflejan todos aquellos datos que sean necesarios para la comprensión de las unidades de estudio a comparar.

Previo a iniciar la etapa descriptiva de esta y de cualquier otra investigación se debe de tener presente una serie de recomendaciones generales propuestas por diversos comparatistas. La manera más funcional de llevar a cabo la fase descriptiva del método comparativo es mediante “la adecuada preparación de los programas de visitas a escuelas o instituciones educativas, el conocimiento del idioma del país y, a poder ser, la estancia en el mismo mediante un tiempo, la lectura de libros que nos muestren las características de la sociedad que estudiamos” (Bereday, 1968, en Ferrer, 2002, p. 100).

Tal como se aprecia en la Figura 4.2 la manera en que sean abordadas las cuestiones de “información escrita” y “visitas a las Instituciones Universitarias” es lo que determina la extracción de la mayor cantidad de información útil posible y, por tanto, contar con un conocimiento amplio y certero sobre el tema (en la presente investigación, del abandono escolar que se manifiesta en ambos contextos de estudio). En este sentido el tipo de investigación que se desea realizar toma en cuenta tales recomendaciones al delimitar las unidades de estudio a comparar -en este caso ciertas Instituciones de Educación Superior en México y España-.

Tradicionalmente los estudios comparativos en educación se enfocan principalmente a entidades geográficas, siendo las naciones o países las unidades de análisis los que predominan en tipo de estudios (Bereday, 1964 y Bray *et al.*, 2010). Sin embargo, los estudios que se limitan al análisis de datos educativos se arriesgan a dejar de lado otras unidades de análisis como el impacto que juega la sociedad, la política o la economía dentro de los sistemas educativos. Martínez (2006) y López (2008) manifiestan que los resultados quedan un tanto desfasados de la realidad si esto sucede.

Por ello, en la presente investigación se ha añadido la descripción del impacto en la sociedad como un factor del abandono de alumnos universitarios especializados en el sector agrario. Una vez delimitada el área de estudio se programaron visitas a ambas universidades tal y como se puede apreciar en el cronograma de actividades (ver al final de este apartado la Tabla 4.1), con la finalidad de aplicar los diferentes instrumentos elaborados tanto al alumnado como al personal docente y al administrativo, para que pudieran proporcionar información útil que permitiera la comprensión del abandono educativo en los alumnos de cada una de las Universidades estudiadas.

Por otra parte, hay otros aspectos que bien merecen la pena considerar como la homogeneidad de los datos a recabar y de los marcos conceptuales que se manejan en ambas unidades. Como señala Márquez (1972, p. 120) “los datos obtenidos deben ser finalmente organizados y sistematizados, a fin de poderlos comparar”. La homogeneidad en los datos e informaciones en las que se basan la descripción “es un principio que se debe respetar con pulcritud y que guarda una gran relación con la necesaria clarificación conceptual” (Ferrer, 2002, p. 100).

Por tanto, y aunque los países en los que se realiza el estudio son de habla hispana la realidad es que muchas de las palabras o conceptos empleados en ambos países difieren en el significado que se les da. Lo que obliga a su replanteamiento, asegurar los marcos

de significados, etc. En esta línea, un ejemplo claro y significativo es el que se ha presentado al momento de emplear las palabras “abandono” educativo y “no matriculado” las cuales son utilizadas en España al igual que en otros países de la Unión Europea, mientras que en el caso de México y parte de Latinoamérica para estos mismos hechos suelen utilizarse más las palabras “deserción” y “no vigentes”.

Para la descripción en la presente investigación, no solo se han obtenido datos de corte cualitativo, como el del ejemplo manifestado durante el párrafo anterior, sino que también se han recogido datos cuantitativos. Más allá del tipo de enfoque al que pertenezcan los datos, lo que realmente se tiene que tomar en consideración es el hecho de que la información que se obtenga al respecto debe ser lo más uniforme posible. Puesto que solo una vez organizada y sistematizada se podrá garantizar “una comparación de los aspectos educativos que nos hayamos propuesto profundizar, a fin de poderlos comparar” (Ferrer, 2002, p. 100).

#### **4.4.1.2 Interpretación**

La segunda etapa del análisis comparativo es la interpretación. Su objetivo es el de “interpretar los datos educativos que se han expuesto en la “descripción”, a través de la influencia que ejercen los factores contextuales en las áreas de estudio delimitadas” (Ferrer, 2002, p. 82). Autores como Márquez (1972), Mollis (1993) y Fernández *et al.*, (2005), concuerdan en que en la metodología comparada no basta solo con la descripción de los procesos educativos.

El describir la educación universitaria de ambos contextos para entender la forma en la que se suscita el abandono de los alumnos es solo una parte del proceso. Para entender esta problemática desde un sentido mucho más crítico se deben tomar en cuenta elementos interdisciplinarios como los factores económicos, sociales, políticos y

culturales, para entender cómo estos factores contextuales desempeñan un papel determinante para la interpretación de los sistemas educativos.

Esta etapa ha llevado a realizar el análisis explicativo de todos los datos obtenidos y expuestos en la fase descriptiva. Es precisamente aquí donde cobra especial importancia que la información obtenida durante la fase descripción se recolectara de forma homogénea. A través de esta etapa se busca comprender los factores que propician el abandono, así como las estrategias que las universidades han implementado para reducirlo.

Esta interpretación busca conocer las causas por las que se desarrollan tales sucesos, así como comprender lo que en verdad funciona para cada unidad de estudio a través de las diferencias y similitudes que se pudieran observar durante el análisis. Todo esto sin dejar de lado los factores contextuales. Por otra parte, durante la interpretación se empiezan a establecer parámetros que darán paso a la comparación de ambos sistemas educativos.

#### **4.4.1.3 Yuxtaposición**

La yuxtaposición es la tercera de las cuatro etapas del método comparativo, y aunque la descripción e interpretación abren paso al análisis comparativo, es la yuxtaposición la que se ha llegado a considerar como una etapa propiamente de tipo comparativa (Valdivia y Fernández, 2013). Esto se debe, principalmente, a que su objetivo es el de establecer una *tertium comparationis* es decir, realizar una comparación a través de la “confrontación de los datos que hemos presentado en la descripción y que después se han interpretado” (Ferrer, 2002, p. 101).

Se plantea que esta etapa debe cumplir la función de “una confrontación de datos y de conclusiones analíticas que apunten directamente al objetivo de la investigación” (García Garrido, 1991, en Ferrer, 2002, p. 102). La confrontación de los datos obtenidos



se realiza tanto a partir de instrumentos de tipo cualitativo como cuantitativo recabados a lo largo del estudio.

A diferencia de las etapas anteriores, durante la yuxtaposición los datos no son analizados de forma individual, por el contrario, lo verdaderamente enriquecedor de esta etapa es el poder contrastar toda la información obtenida durante el trabajo de campo. Por lo que “se trata de una etapa de carácter eminentemente relacionante, en la que se confrontan diferentes estudios sobre aquello que se pretende comparar” (Valdivia y Fernández, 2013, p. 72). La razón es que la yuxtaposición, al ser un paso previo a la comparación, trata de encontrar la relación que pudiese existir entre ambos contextos de estudio, mediante un análisis de forma paralela, que vaya más allá de la observación de las semejanzas y diferencias y permita a la vez realizar una mejor apreciación de los criterios de compatibilidad entre los modelos educativos de cada una de las Universidades de modo que,

“En consecuencia, el fin último de la fase de yuxtaposición es el de servirnos de instrumento para poder abordar, con todos los datos necesarios, la confirmación o rechazo de las hipótesis que en la siguiente fase se realizará” (Ferrer, 1990, p. 85).

En este sentido, el contraste y la generalización de la información obtenida sobre los sistemas educativos de ambas universidades es precisamente lo que ha logrado garantizar el medio para poder confirmar o rechazar las hipótesis o, en este caso, los presupuestos de partida planteados al inicio de la investigación.

#### **4.4.1.4 Comparación**

Posterior a la etapa de yuxtaposición, la comparación se presenta como la última de las cuatro etapas que conforman el método comparativo. Representa la culminación de todo el análisis realizado en las etapas anteriores y de manera específica durante la

yuxtaposición. Su objetivo es el demostrar la aceptación o el rechazo de los presupuestos de partida de la investigación (Ferrer, 1990), aunque durante la etapa de yuxtaposición se dio inicio a este proceso, es en este punto de la investigación en la que se da por finalizada tal tarea. La comparación implica “un último análisis, un proceso de ordenación; es decir, no consiste meramente en una exposición, sino en una clasificación de los materiales educativos procesados” (Bereday, 1968, en Márquez, 1972, p. 120). De acuerdo con Ferrer (1990) esta etapa en particular no se caracteriza por el análisis de los datos, pues esta ya se ha efectuado durante las etapas anteriores.

Por tanto “la tarea más propia de esta fase no es precisamente analítica, sino sintética; no descomponedora de un todo en sus partes, sino componedora de las partes en un todo comparativo” (García Garrido, 1982, en Ferrer, 1990, p. 86). Siguiendo esta idea la comparación es más un proceso de síntesis que de análisis. Durante esta etapa se realiza propiamente una comparación simultánea de la información obtenida a lo largo de la investigación, lo cual posibilita una mayor comprensión de los sistemas educativos de ambas universidades.

La comparación es entendida como una etapa valorativa y de crítica, mediante la cual se busca resolver la problemática abordada. Por lo que al conocer los múltiples factores asociados al abandono presente en las Universidades de los contextos de estudio lo que se busca es dar respuesta tanto a la pregunta como a los objetivos establecidos al inicio de esta investigación, permitiendo la elaboración de conclusiones como resultado final del entendimiento de la metodología en educación comparada. Por último, se puede concluir que la metodología comparada se comprende en la medida en que “la descripción y la interpretación están comprendidas, en el denominado “estudio de áreas”. La “yuxtaposición y la comparación propiamente dicha se sitúan dentro de la comparación la interpretación” (Bereday, 1968, en Márquez, 1972, p. 120).

**Tabla 4.1** Cronograma de actividades

ACTIVIDADES															
	2015-2016	2016-2017	2017-2018	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
<b>Fase descriptiva</b>															
Planteamiento del problema															
Delimitación del área de estudio															
Elaboración de los objetivos															
Elaboración de los presupuestos de partida															
Análisis documental															
Justificación de la investigación															
Fundamentación metodológica															
Elaboración del marco teórico															
Diseño de los instrumentos															
Trabajo de campo															
Aplicación de los instrumentos															
Recolección de datos															
Organización y sistematización de los datos															
Homogenización de los datos															
<b>Fase interpretativa</b>															
Análisis de los datos obtenidos															
Interpretación e interacción de los datos															
<b>Fase de yuxtaposición</b>															
Realizar la confrontación de los datos obtenidos															
Aceptación o rechazo de los presupuesto de partida															
<b>Fase de comparación</b>															
Comparación de los datos obtenidos															
Desarrollo de las conclusiones															
Elaboración del catálogo de buenas prácticas docentes															
Bibliografía															

#### 4.5 Delimitación de las unidades de estudio

La metodología de tipo comparatista exige una cuidada delimitación de las unidades de estudio. Dicha metodología caracteriza las unidades entendiendo que poseen

dos propiedades esenciales para el desarrollo de este tipo de estudio: una es la pluralidad y la otra se refiere a la homogeneidad “ambas nos conducen a la consideración de las unidades de diferente tipo que el comparatista puede contrastar entre sí; la pluralidad obliga a que sean dos o más; la homogeneidad, a que estén definidas en virtud de unos mismos rasgos esenciales, a que sean comparables” (García Garrido, 1991, p. 140).

En este sentido el presente estudio aborda el abandono escolar que existe en las Instituciones de Educación Superior a través de la comparación de las realidades de España y México. “La descripción del contexto permite situar al objetivo de investigación en tiempo y espacio, definiendo cómo, dónde y cuándo tiene lugar el proceso que se estudia, así como quiénes están involucrados” (Meo y Navarro, 2009a, p. 78). De acuerdo con Bray *et al.* (2010) al tomar a las universidades como unidad de análisis el estudio se debe centrar en las comunidades o, en este caso, en las facultades que se encuentren dentro de la misma institución.

Las unidades de comparación fueron la carrera de Ingeniería Agroindustrial (IA) de la Universidad Autónoma Chapingo (en adelante, UACH) ubicada en el Municipio de Texcoco de Mora, Estado de México (México), y el Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias (GIIAA) de la Escuela de Ingenierías Agrarias, de la Universidad de Extremadura (UEX), ubicada en Badajoz, en la Comunidad Autónoma de Extremadura (España).

La razón que llevó a considerar a estas titulaciones y universidades como las unidades de análisis para el presente estudio comparativo de entre otras IES dentro de los mismos países se debe, principalmente, a que estas dos universidades poseen ciertas características en particular que hacen posible la comparación entre las mismas, considerando esta como una de las causas determinantes para su elección. Tales características consisten principalmente en:

- Son Instituciones de carácter público.
- Imparten Educación de Nivel Superior al servicio del sector agrícola de España y México.
- La Escuela de Ingenierías Agrarias antes de que fuera integrada a la UEx tuvo sus orígenes en la Granja Escuela Agrícola en el año 1905 y la UACH antes de ser constituida como Universidad se originó en la Escuela Nacional de Agricultura (ENA) a partir del año de 1854.
  - En México la UACH cuenta con 162 años de experiencia, en España a la Escuela de Ingenierías Agrarias solo se le toman en cuenta los años a partir de que pasó a formar parte de la Universidad de Extremadura, por lo que, aunque parece que solo tiene 43 años a partir de su fundación, su experiencia docente es mayor y en ambos casos superan un siglo de tradición.
  - Tanto la UACH como la Escuela de Ingenierías Agrarias de la UEx son Instituciones cuya historia ha dado paso a la formación académica de decenas de generaciones de egresados.
  - Los años de historia que respaldan a estas Instituciones en impartir Educación Agrícola han sido traducidos en experiencia, lo cual les ha valido para ser unas de las Instituciones Universitarias con un amplio reconocimiento nacional como a nivel internacional.
- Cuentan con una amplia oferta educativa
  - La UACH imparte:

- 1 Preparatoria Agrícola (cursada en 3 años)
  - 1 Propedéutico (cursada en 1 año)
  - 6 Licenciaturas (cursadas en 4 años)
  - 19 Ingenierías (cursadas en 4 años)
  - 16 Maestrías (cursadas en 2 años)
  - 11 Doctorados (cursados en 3 años=.
- La UEx oferta los siguientes estudios oficiales:
    - 36 Estudios de Grado (cursados en 4 años)
    - 38 Másteres oficiales (cursados en 1 año).
    - 20 Doctorados (cursados, habitualmente, entre 3 y 5 años).
  - La UEx oferta el Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias, que resulta similar a la carrera del Departamento de Ingeniería Agroindustrial que se imparte en la UACH.
  - Los planes y programas de estudio de ambas carreras tienen coincidencias, por lo que tal compatibilidad facilita en cierto modo la comparación entre ambas Instituciones.
  - A pesar de la amplia oferta educativa que la UEx y la UACH promueven, el Departamento de Ingeniería Agroindustrial y el Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias son las carreras con mayor demanda de alumnos sobre el resto de titulaciones ofertadas.
- De acuerdo a los registros que se tienen en la base de datos de ambas Universidades, en el GIIAA y en el IA, a pesar de que cuentan con un

mayor índice de alumnos egresados, sigue persistiendo el número de alumnos que abandona sus estudios Universitarios.

#### **4.5.1 Categorías de estudio**

Toda investigación de tipo comparatista exige la descripción y comparación de sus unidades en función de unas categorías, que dan también sentido a instrumentos como entrevistas y cuestionarios. Estas categorías se elaboraron de modo previo al instrumento, por lo que son apriorísticas. Para construirlas se tomaron como base los objetivos establecidos durante el planteamiento del problema de estudio, además de la información obtenida tras la elaboración del marco teórico y de algunos conocimientos previos. Por su parte las subcategorías se han generado de modo apriorístico para el cuestionario, mientras que son de tipo emergente para las entrevistas, de cuyas respuestas han surgido más categorías que enriquecen los resultados de la investigación.

En todos los casos se procura de esta forma la operatividad de la investigación al definir la manera de obtener y clasificar las mismas. De acuerdo con Cisterna (2005) y Hernández *et al.* (2010) las categorías se definen como una clasificación de los conceptos que servirán para caracterizar las unidades de análisis. Al respecto, las apriorísticas fueron: medidas preventivas, eficiencia terminal, criterios de admisión, perfil de ingreso, labor docente y apoyo docente los tópicos a partir de los cuales se recogió y organizó la información recabada durante el trabajo de campo en cada una de los contextos de estudio.

Estas categorías facilitan la manera de obtener y clasificar la información, con el fin de analizar y realizar las comparaciones y los contrastes correspondientes entre ambas universidades. Para definir las apriorísticas se ha utilizado el modelo presentado por Cisterna (2005) en el que, se relaciona cada objetivo general con su objetivo específico, así como las categorías, subcategorías tal y como se representa en la Tabla 4.2.

**Tabla 4.2** *Categorías del estudio*

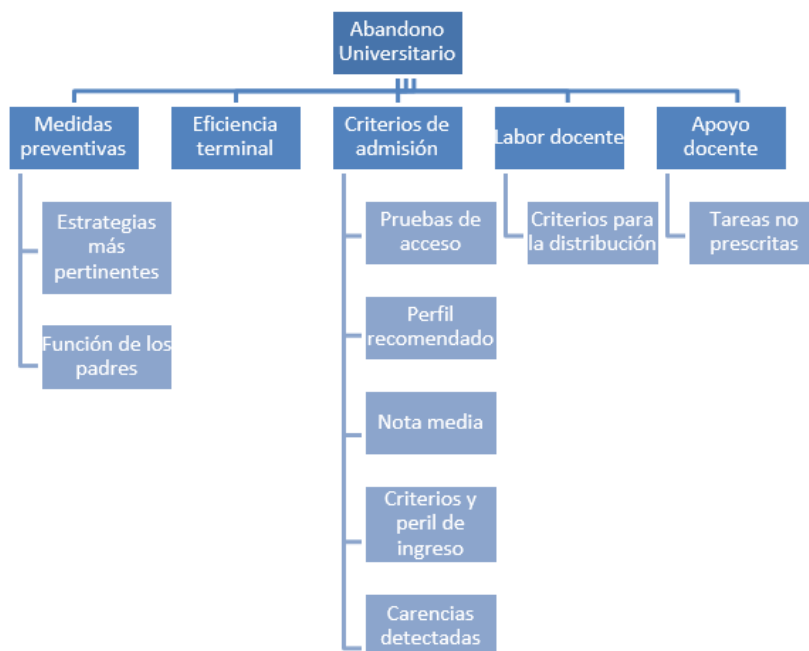
<b>Objetivos generales</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Identificar las estrategias implementadas por las universidades para disminuir el riesgo de abandono escolar.	Analizar en qué medida las estrategias implementadas contribuyen a mejorar la eficiencia terminal.	-Medidas preventivas. -Eficiencia terminal.	
	Analizar los criterios de admisión establecidos por las universidades.	- Criterios de admisión. - Perfil de ingreso.	
Analizar las funciones y condiciones en las que se desarrolla la labor docente.	Analizar las condiciones laborales de los docentes.	- Labor docente.	
	Describir las medidas de apoyo a la docencia.	-Apoyo docente.	
Conocer desde el punto de vista del alumnado las causas que originan el abandono educativo.	Analizar cómo la relación entre las características del estudiante, el contexto familiar y los estudios previos pudieran explicar el abandono escolar.	-Características del estudiante.	-Información académica. -Datos personales. -Contexto familiar. -Estudios previos.
	Analizar de qué manera la formación académica de los estudiantes pueden determinar la eficiencia terminal o el abandono de los estudios.	-Formación académica.	-Admisión a los estudios. -Motivación para acceder a los estudios. -Técnicas de estudio.
	Conocer cómo los estudiantes perciben el abandono escolar.	-Percepción del abandono.	-Abandono de los estudios. -Reincorporación a los estudios. -Trayectoria académica.

Fuente: Elaboración a partir del modelo de Cisterna (2005)

Si bien en un principio las entrevistas solo partían de cinco categorías, al realizar el análisis correspondiente se optó por implementar una serie de subcategorías. En la Figura 4.3. se muestra la manera en que se organizaron esas categorías para la entrevista, dado que había algunas específicas del Personal Docente e Investigador (PDI) y otras para el Personal de Administración y Servicios (PAS).



**Figura 4.3** Categorías y subcategorías empleadas en las entrevistas



El número de categorías disminuye para el PAS debido a que se omite la “labor docente” mientras que para el PDI permanecen las cinco categorías iniciales. Las subcategorías emergentes son resultado del análisis de la información, la cual varía en función del tipo del personal entrevistado. Por lo tanto, al PDI al momento de abordar la categoría de “medidas preventivas” solo le corresponde la subcategoría de “estrategias más pertinentes”, mientras que al PAS, además de la subcategoría antes mencionada se agrega la “función de los padres”.

De la misma manera en la categoría referente a los “criterios de admisión” de las cinco subcategorías establecidas, al PDI solo le corresponden cuatro, suprimiéndose la “nota media”, pero se mantiene al igual que el resto de subcategorías para el PAS. Otra variante se presenta en la categoría “apoyo docente” pues la subcategoría “tareas no prescritas” solo es aplicable al PAS.

#### 4.5.2 Variables de estudio

Al igual que con las categorías, las variables son establecidas una vez formulados los objetivos. Lo que diferencia las unas de las otras es que las variables excluyen completamente cualquier dato que no se encuentre antes delimitado por la misma, mientras que las categorías y subcategorías generan libertad para poder incorporar datos que pudieran emerger durante el proceso de investigación aunque no se encuentren delimitados por la categoría establecida (Cisterna, 2005).

Una variable es un concepto, atributo o característica que se encuentra manifiesta dentro de un objeto o fenómeno, y que puede ser medido u observado. Se le llama de esta manera porque puede adoptar un número de valores o categorías (Buendía, Colás y Hernández., 1998 y Hernández *et al.*, 2010). De acuerdo con esta definición las variables establecidas dentro de la investigación fueron las que marcaron la pauta para la elaboración del cuestionario aplicado a los estudiantes, (ver Anexo 2). Este instrumento se desarrolló con la finalidad de medir las variables preestablecidas, de ahí que se formularan solo las preguntas necesarias para abarcar cada una de las variables establecidas en el estudio.

Las variables a medir se establecieron para conocer los factores que propician el abandono de los estudiantes universitarios de los contextos de estudio. Otro de los criterios que se definieron para la elección de estas variables también guardaban relación con variables que han sido establecidas por otras investigaciones sobre el tema del abandono en la universidad, como el estudio de los “factores explicativos del éxito y fracaso académico en la Universidades españolas” dirigido por Ferrer, (2007), y el de “indicadores de evaluación universitaria desde la perspectiva del alumnado. Aportes a la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” coordinado por González (2005). Por lo que las variables que forman parte de este estudio se encuentran delimitadas en

función de las: características del estudiante, formación académica y percepción del abandono.

#### **4.6 Enfoque metodológico**

Dentro de las investigaciones educativas es muy frecuente que se opte por estudios de corte cualitativo o cuantitativo. Tradicionalmente ha existido cierta dicotomía al respecto. Varios son los teóricos que han abordado diferentes posturas de acuerdo a utilizar una o la otra. El anteponer el uso del enfoque cualitativo sobre el cuantitativo resulta una difícil elección. Para Alzás (2015), ambos enfoques son considerados totalmente opuestos ya que difieren en la forma para recabar la información, así como en el análisis de los datos obtenidos.

“La metodología cuantitativa, se relaciona con la epistemología positivista y por tanto se caracteriza por su objetividad y por el alcance de la generalización de sus resultados, mientras que la metodología cualitativa se asocia a la epistemología interpretativa, que busca comprender el significado de la conducta del grupo social” (Alzás, 2015, p. 69).

Sin embargo, debido a las características de esta investigación se posibilita el uso de ambos enfoques. Cada uno por sí solo aporta diferentes matices a la investigación, como se explica a continuación.

El enfoque cualitativo suele “ser visto como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta” (Salgado, 2007, p. 71). En otras palabras, a través de este enfoque se busca comprender y entender un fenómeno en particular partiendo de las personas y de los contextos en las que se encuentran. En este sentido el enfoque cualitativo puede definirse “como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al

mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Hernández *et al.*, 2010, p. 9).

Permite la construcción de conocimientos en la medida en que los sujetos de los propios contextos universitarios expresen sus opiniones en cuanto al abandono educativo. De esta manera se puede definir la realidad del objeto de estudio y no partir solo de supuestos. Esta es la causa de “la importancia de los contextos culturales, políticos y sociales, y la posición de que la educación no puede ser descontextualizada de su cultura local” (Bray *et al.* 2010, p.73).

El enfoque cuantitativo, por su parte, está más relacionado con “la recolección de datos para probar hipótesis, con base a la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Arnal *et al.*, 1994, p. 5). Este tipo de enfoque requiere abordar el estudio desde datos que se puedan cuantificar para posteriormente analizarlos mediante procedimientos estadísticos. En este sentido y de acuerdo al tipo de estudio que se ha planteado no se podía haber optado por un enfoque en particular, “ninguna metodología aportará por sí sola respuestas a todas las preguntas que pueden hacerse en el contexto educativo” (*Ibidem*, p. 83).

Pese a que cada una de ellas presentan diferencias muy marcadas, son estas mismas diferencias las que hacen posible abordarlo desde diferentes perspectivas. A partir de cada uno de estos enfoques se obtienen datos que enriquecen la presente investigación, información que, por separado, quedaría descontextualizada y daría pie a dejar algunos interrogantes sin resolver. Durante varias décadas fue mucha la insistencia en que enfoques cuantitativos como cualitativos eran “irreconciliables, opuestos y, en consecuencia, era imposible mezclarlos”. (Hernández *et al.*, 2010, p. 752). Hoy por hoy “resulta imposible que en un proceso de construcción de conocimiento un investigador pueda recurrir a una forma sin utilizar la otra” (Vera, 2005 en Salgado, 2007, p. 77). Es

cada vez mayor la tendencia a dejar a un lado las constantes disputas entre la investigación cualitativa y cuantitativa. Emplear ambos enfoques en la investigación educativa ofrece un sinnúmero de posibilidades, por lo que resulta un camino muy viable para la obtención en profundidad de resultados desde diferentes análisis.

A esta combinación de enfoques en particular se le conoce con el nombre de enfoques mixtos. Teddlie y Tashakkori (2003, en Hernández *et al.*, 2010, p. 755) plantean que “el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema”. Con lo cual se logra obtener un panorama real sobre el abandono presente en las instituciones universitarias. Autores como Brannen (1992, en Hernández *et al.*, 2010, p. 756) señalan que utilizar este tipo de enfoques “ayuda a clarificar y a formular el planteamiento del problema”.

Cada uno de estos enfoques se emplean desde diferentes aspectos; por lo que ambos tienen especial relevancia en investigaciones educativas especialmente en comparada (Bray *et al.*, 2010). En este sentido los

“numerosos estudios de Educación Comparada privilegian el aspecto cuantitativo y descuidan el cualitativo, o se centran en este último; estas modalidades de estudio, particularmente la primera, no permiten obtener una visión acertada y total de la realidad estudiada, resultando que las explicaciones y conclusiones sean incompletas, a menudo incorrectas y/o improcedentes y/o parciales; es por ello que es necesario saber combinar adecuadamente los enfoques cualitativo y cuantitativo” (Castellano, 1998, en Fernández *et al.*, 2005, p. 166).

#### **4.6.1 Triangulación**

La triangulación es entendida como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el *corpus* de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68). Se concibe como una estrategia con la cual se brinda un mayor soporte y credibilidad a la investigación, y se establecen cuatro tipos básicos de triangulación: de datos, de investigadores, teórica y metodológica.

Esta última se clasifica en dos tipos: triangulación dentro del método y entre métodos (Arias, 2000; Hernández *et al.*, 2010 y Flick, 2007). De acuerdo con estas clasificaciones se optó por la triangulación metodológica entre métodos la cual se diferencia de las demás “por la combinación de dos o más estrategias de investigación diferentes en el estudio de una misma unidad empírica o varias” (Arias, 2000, p. 19).

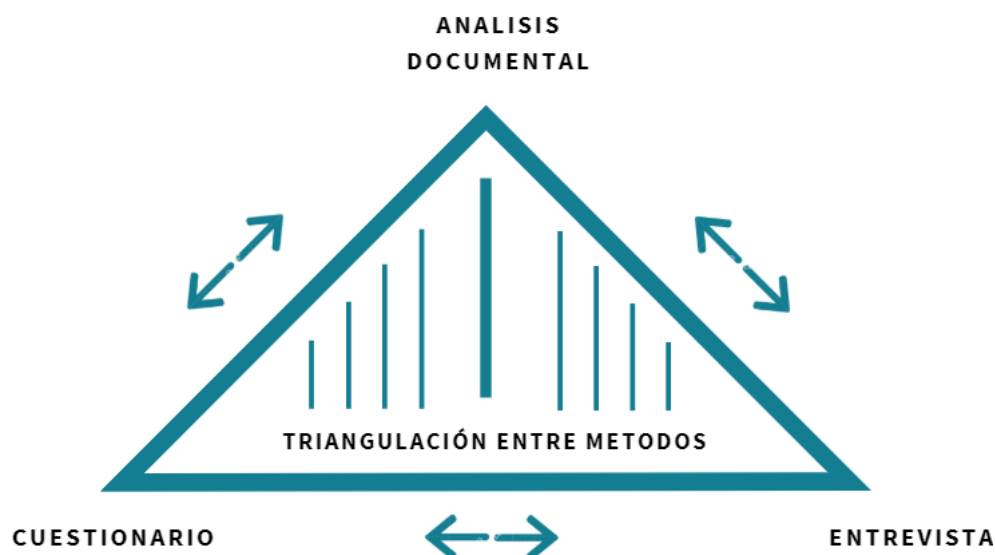
Esta investigación se ha caracterizado por emplear instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo como recurso para acceder a la información a fin de comprender todas las vertientes de los factores asociados al abandono escolar en alumnado universitario. La triangulación metodológica como tal elimina el sesgo que se produciría al emplear solo un tipo de enfoque, de manera que la interrelación de los datos obtenidos a través del análisis documental, entrevistas a directivos, personal docente y administrativo y los cuestionarios aplicados a los alumnos de ambos contextos de estudio, enriqueció la investigación tras mejorar el análisis de los mismos, además de permitir ver la realidad del objeto de estudio desde diferentes perspectivas.

Dentro de esta investigación la triangulación, además de ser un recurso que combina varias fuentes y enfoques para la recolección de datos, también se ha empleado como medio para contrastar datos cuantitativos y cualitativos. Para lograrlo se trianguló toda la información obtenida a partir de los instrumentos aplicados durante el trabajo de

campo; esto permitió conocer y constatar si la información obtenida por parte de PDI y PAS durante las entrevistas y de alumnos mediante el cuestionario era coherente o, entender la posible brecha entre ambas cuando se detectaba el caso.

En este punto de la investigación se realiza la unión de los resultados a través de un control cruzado entre diferentes datos, la integración de los mismos a través de la triangulación (ver Figura 4.4.). es lo que Cisterna (2005) denomina *corpus coherente*. Con lo cual se logra corroborar y confirmar o no los resultados y descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio (Arias, 2000; Serrano, 2004 y Hernández *et al.*, 2010).

**Figura 4.4** *Triangulación aplicada al estudio*



#### 4.6.2 Criterios de rigor científico

Con el objetivo de establecer la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos en la presente investigación, fue necesario realizar una descripción detallada del diseño metodológico. La fiabilidad se presenta cuando el instrumento mide con precisión un determinado aspecto de la realidad (Cubo, Martín y Ramos, 2011). Mientras que la validez se entiende como el grado en que los instrumentos utilizados han medido lo que

realmente la investigación se propuso medir (Serrano, 2004; Hernández *et al.*, 2010 y Cubo *et al.*, 2011). Ambos representan cualidades que todo instrumento debe de poseer para garantizar la autenticidad de los resultados y la investigación en general.

Los instrumentos utilizados en el estudio fueron entrevistas, que corresponden a un enfoque cualitativo, y cuestionarios, que responden a un corte más cuantitativo. Sin embargo, los criterios de fiabilidad y validez difieren para ambos casos. Para garantizar que la investigación cumpliera con estos requisitos fue necesario tomar en cuenta las aportaciones realizadas por diferentes autores (Guba y Lincoln, 2002; Hernández *et al.*, 2010 y Martínez 2007), quienes establecen los criterios de rigor de acuerdo al tipo de enfoque: el cuantitativo busca objetividad, rigor, confiabilidad y validez y, por su parte, el cualitativo requiere de credibilidad, confirmación, valoración y transferencia.

De acuerdo con Serrano (1994) y Hernández *et al.* (2010), aceptar la complementariedad entre enfoques cuantitativos y cualitativos es también una forma de acrecentar la fiabilidad y validez del estudio. La triangulación se aborda para garantizar ambas, por medio de lo que Serrano (1994) considera una *cross-validation* o validación cruzada entre las diferentes fuentes de información referente al abandono universitario que se produce: el análisis de documentos de las dos unidades de estudio; las entrevistas a directivos, personal académico y administrativo, y los cuestionarios a estudiantes de ambas instituciones universitarias para después contrastar los resultados obtenidos y corroborar que, en efecto, reflejan la realidad estudiada.

La manera de garantizar la veracidad del estudio es a través de la validez, que puede ser interna o externa. La validez interna “se refiere a la medida en que las observaciones y mediciones científicas son representaciones auténticas de alguna realidad” (Serrano, 1994, p. 85). El grado de confiabilidad de los datos obtenidos se traduce en la confianza y credibilidad de los resultados a partir del proceso metodológico



empleado para conseguirlos. La validez externa es la generalización o representatividad de los datos: se puede decir que un estudio ha alcanzado esa validez cuando el proceso metodológico de la investigación puede ser replicado por investigadores, ya sea en otro tipo de instituciones o en países con características similares, algo a lo que también se aspira en la presente investigación.

Otra manera de garantizar este tipo de validez es recurrir a una serie de expertos o *face validity*. Para ello tanto el cuestionario como las entrevistas, previo a ser aplicado a sus respectivos destinatarios de ambas instituciones universitarias, pasó por un proceso de revisión a cargo de un grupo de expertos académicos, lo cual ayudó a garantizar que realmente cada instrumento se refiera lo que se desea investigar.

#### **4.7. Instrumentos para la recogida de datos**

En función de los objetivos planteados, de acuerdo con la metodología comparatista que se empleó durante el desarrollo y dado que esta investigación asume el uso de enfoques cuantitativo y cualitativo, han sido necesarios instrumentos de diversos enfoques. Por lo cual se realizaron análisis documentales y entrevistas semiestructuradas a informantes clave (herramientas que se corresponden con un enfoque cualitativo) y, además, se utilizó también un cuestionario (herramienta cuantitativa) para el alumnado en general.

Las herramientas que se utilizaron durante la investigación serán descritas de forma detallada durante el presente apartado. Por el momento se detallan de manera muy general en la Figura 4.5.

**Figura 4.5** Planteamiento de la metodología e instrumentos de la investigación

#### 4.7.1 Análisis documental

El análisis documental forma parte de las técnicas de investigación cualitativa. Diversos autores (García Garrido, 1991; Vallés, 1999 y Cubo *et al.*, 2011) manifiestan que a través de esta estrategia, basada en la consulta de fuentes escritas y documentos internos de cada unidad de estudio, se puede obtener y ampliar una descripción de manera que sea tanto objetiva como sistemática, a partir de la cual se puede construir el contexto en que se inserta el tema de investigación.

En investigaciones como esta, donde la metodología es de tipo comparatista, es muy frecuente su uso; la razón se debe a que “en el campo educativo, como en cualquier otro, la documentación y sus fuentes constituyen un pilar para el éxito de todo proceso investigador o innovador” (Caballero, 1997, p. 139). Una de las características de este estudio es conocer y obtener información respecto al abandono educativo que se genera en los alumnos de Educación Superior de países como España y México. Por tanto, si lo que se quiere es conocer cómo se presenta el abandono educativo el primer paso es la búsqueda de información escrita referente al tema en cuestión.

Para recabar la información necesaria se llevó a cabo una revisión de literatura por medio de diversas fuentes de información escrita como: monografías, artículos

científicos, archivos de las universidades, entre otros documentos. En el campo de la de educación comparada este tipo de fuentes de información cumple con una clasificación específica:

“La literatura en el área de la pedagogía comparada se divide, como en otras disciplinas, en fuentes primarias, fuentes secundarias y fuentes auxiliares. La distinción que se establece usualmente en las ciencias históricas entre las fuentes primarias y secundarias es la de que las primeras han sido escritas por testigos oculares, pero en la pedagogía comparada, no siempre es válido este criterio, es preferible decir que son fuentes primarias los criterios en los que no se incluye un análisis sistemático a toda escalar” (Bereday, 1968, en Caballero, 1997, p. 140).

La clasificación más utilizada es la establecida en su momento por Bereday, de modo que las fuentes de información en la Educación Comparada se dividen en primarias y secundarias. Otros autores (García Garrido, 1991) han partido de esos mismos criterios y han sumado a la clasificación las fuentes auxiliares, que aportan una información tal vez menos sistemática pero más rica en los pequeños y complejos detalles que, a menudo, resultan claves en el significado de los acontecimientos.

#### ***4.7.1.1 Fuentes primarias***

De acuerdo con la clasificación ofrecida por García Garrido (1991) las fuentes primarias son necesarias para todo tipo de investigación, al ser un recurso de lo que él mismo llama de “primera mano”. Se denominan de esta manera por ser fuentes que contienen información no procesada: “documentos oficiales, documentos no oficiales y documentos de propia elaboración” (García Garrido, 1991, p. 183). Dentro de la propia clasificación de cada una de las fuentes de investigación se presentan subgrupos, que en

el caso de las fuentes primarias consisten en documentos inéditos, obras impresas, prensa periódica, testimonios orales, fuentes no escritas y recursos o documentos audiovisuales.

Dentro de la tipología de informes oficiales también suelen incluirse documentos de Instituciones de carácter público y privado, de organizaciones no gubernamentales, así como aquellas conclusiones, recomendaciones, resoluciones y memorias de Congresos y Conferencias celebrados de forma Nacional e Internacional principalmente en materia de Educación. Con el pasar de los años las investigaciones en materia de educación han ido aumentando de manera considerable y por lo consiguiente este tipo de estudios se han ampliado a diferentes problemas. Hoy en día, con la evolución de las tecnologías digitales, se ha dado un incremento a la información que ha facilitado grandemente el acceso a la obtención de datos los cuales permiten un mayor acercamiento a investigación educativas (como muestra la evolución de acceso a fuentes indicadas desde García Garrido, 1991, a Caballero, 1997, Lázaro, 1997 o Naya, 2005).

A través de este tipo de fuentes documentales se propicia el desarrollo de nuevos planteamientos en materia educativa que posibiliten una mejora en la práctica escolar. Por otra parte, los documentos llamados de propia elaboración, como su mismo nombre indica, son aquellos donde “el investigador no tendrá más remedio que elaborar él mismo sus documentos de base, o parte de ellos” (García Garrido, 1991, p. 186).

Este tipo de documento en particular se realizaron cuando en una Institución se encontraron ciertos datos, pero en la otra se carecía de ellos, o cuando la clasificación que existía no se adecuaba a las exigencias que la propia investigación planteaba.

Para este caso se utilizaron documentos oficiales e inéditos impresos o digitales, elaborados por órganos de gobiernos, y autoridades oficiales, siendo algunas de carácter público y otras de uso interno, para lo cual se pidieron los permisos oportunos, mediante cartas de presentación a los directivos de ambas instituciones. La información que se

obtuvo por medio de estos elementos permitió la comprensión amplia del abandono escolar situándola en la realidad de los propios alumnos, académicos y demás actores clave de ambos contextos de estudio.

#### **4.7.1.2 Fuentes secundarias**

Por su parte las fuentes secundarias son aquellas en las que la documentación e información contenida es el resultado de la reelaboración de las llamadas fuentes primarias.

“Es decir, un documento secundario interpreta y analiza los documentos originales procedentes de las fuentes primarias. Las fuentes secundarias recogen este tipo de documentos derivados, generalmente resúmenes, compilaciones, listados de obras de referencia y bibliografías específicas relacionadas con un tema en concreto” (Diestro, 2011, p. 82).

Si bien las fuentes secundarias tienen cierta similitud con algunas de las clasificaciones de las fuentes primarias, la diferencia estriba en que la información que se obtiene a través de fuentes secundarias puede haber sido objeto de cierta distorsión de la realidad. Por lo que este tipo de fuentes constituye un distanciamiento entre los informantes y los hechos, por lo que se puede considerar una información de segunda mano

Sin embargo, este tipo de recursos brindan y hacen asequible parte de la información para quien investiga. Las fuentes de investigación secundarias, al igual que las fuentes primarias, se dividen en subcategorías. García Garrido (199) señala que la información suele presentarse a través de: obras fundamentales, libros, revistas especializadas, informes, documentos de trabajo y la legislación. Aunque también puede presentarse en forma de “inventarios o resúmenes de publicaciones y también de repertorios y/o directorios” (Caballero, 1997, p. 142).

Al igual que con las fuentes primarias, en este apartado solo se abordarán las subcategorías empleadas. Existe una subcategoría que hasta el momento sigue sin justificarse; los documentos que abordan temas relacionados con la legislación, se caracterizan por estar centrada en los entornos educativos, puesto que articulan y orientan los principios normativos ligada a mejorar las instituciones- Dentro de esta clasificación se consultaron documentos de los Ministerios de Educación; la legislación por la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitaria oficiales en España y México, así como informes de organismos internacionales relacionados directa o indirectamente con la Educación como la OCDE, al igual que documentos oficiales de ambas universidades.

La incorporación de las nuevas tecnologías, abre un abanico de posibilidades en el desarrollo de las investigaciones educativas. Hasta hace unos años relizar estudios en educación comparada representaba un gran reto: una de las mayores dificultades era el poder acceder con rapidez a la información de los sistemas educativos de cada país (García Garrido, 1997). Gracias al avance tecnológico que ha supuesto Internet se ve facilitada la ardua tarea de la búsqueda de información. Hoy en día el conocimiento se construye mediante *web sites*, plataformas y un elevado número de dispositivos (Raventós y Prats, 2012), que permiten tener acceso a la información no solo de manera más diversificada sino también de una forma más asequible y actualizada para cada una de las fuentes de investigación en educación ya existentes.

Puede decirse, con García Garrido (2005, p. 16) que “no hay Estado o incluso región o ciudad que se precien que no pongan en la web, a disposición de todos, datos educativos de mayor o menor interés”. Este tipo de herramienta informática ha contribuido en los procesos de búsqueda de información a través del acceso a las páginas de “Organizaciones Internacionales, Centros de investigación, Institutos, Universidades y Sociedades Internacionales en Educación Comparada, Ministerios de Educación y

Bases de datos” (Lázaro, 1997, p. 86). A través del Internet se facilitó en gran medida el acceso a la información a algunos documentos o informes sobre estudios relacionados con el tema de investigación, lo cual supuso un ahorro en términos de coste en tiempo y dinero respecto a lo que supondría la obtención de los mismos en cada una de las Instituciones Universitarias o demás dependencias de las administraciones públicas de España y México.

Sin lugar a dudas “la tecnología ha extendido la influencia de la disciplina, al poner los resultados e *insights* de comparatistas a disposición de una audiencia mucho más vasta por medio de publicaciones científicas electrónicas, sitios en Internet y otros medios de comunicación” (Wilson, 2003, citado por Bray *et al.*, 2010, p. 31). Las revistas se han caracterizado por ser “una publicación periódica de una institución, corporación o sociedad, con noticias e informes de actividades y de trabajos referentes a un campo particular” (Caballero, 1997 p. 154). Sin embargo, no se tomó cualquier tipo de revista como referente; sino que fueron en su mayoría fuentes de información general o especializada. Para este estudio se optó por aquellas revistas cuya línea de investigación se especializaba en el campo de la Educación Comparada, las Ciencias Sociales, así como el abordaje de la educación desde una forma más general.

Esta investigación se ha visto enriquecida al contar con un aporte de información de manera sistematizada y actualizada, localizada a través de las páginas Web de las Sociedades de Educación Comparada y del acceso a las bibliotecas de la Universidad Autónoma Chapingo y de la Universidad de Extremadura. Esta última al contar con dos facultades de educación dispone de una amplia gama de información referente al ámbito educativo.

#### 4.7.2 *Entrevista e informantes*

##### 4.7.2.1. *Entrevista*

Los testimonios orales permiten un acercamiento de la realidad a partir de los propios actores. Esta visión de la educación contribuye a la generación de un conocimiento que no podría obtenerse de otro modo, principalmente en las instituciones que menos escritos van dejando. Para poder recolectar este tipo de testimonios orales se realizaron una serie de entrevistas.

La entrevista es un instrumento cualitativo que permite, a través de una conversación estructurada y con un propósito específico, un entendimiento más profundo del tema de estudio desde de la perspectiva del entrevistado. Ampliando esta idea se puede decir que la entrevista

“es una técnica de investigación en la que los investigadores establecen relaciones respetuosas con los entrevistados, incluyendo suficiente *rapport* como para que se establezca un intercambio de puntos de vista y suficiente tiempo y sinceridad como para que el entrevistado explore junto con el entrevistador el significado de los sucesos que tienen lugar en su mundo” (Heyl, 2001, citado por Cubo *et al.*, 2011, p. 215).

A diferencia de otras herramientas, la entrevista facilita la obtención de información a partir de lo que Quivy y Campenhoudt (2009) consideran la aplicación de procesos fundamentales de comunicación y de interacción humana. Tal intercambio de información se llevó a cabo a través de una conversación individual con directivos, personal académico y personal administrativo que laboran o imparten clase a los alumnos pertenecientes a la carrera de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Autónoma Chapingo de México y del Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias de la Escuela de Ingenierías Agrarias, de la Universidad de Extremadura de España. Los



entrevistados respondieron una serie de preguntas previamente establecidas en función de los objetivos segundo y tercero de la investigación (apartado 4.2.1 del presente informe) y de las categorías derivadas de los mismos (véase apartado 4.5.1) en cada unidad de estudio. Las entrevistas partieron de un listado conformado por 6 categorías y 10 ítems para Directivos y PDI, y 6 categorías y 12 ítems para el PAS.

Previo a su aplicación el guion fue validado por un grupo de académicos expertos en el tema (ver instrumento validado en el Anexo 1). Las preguntas se formularon en función del interés por conocer las perspectivas, experiencias y opiniones de los propios entrevistados en función de las estrategias implementadas para prevenir el abandono, el perfil de ingreso de los estudiantes, así como las pruebas de acceso, los criterios de admisión y las actividades docentes que se realizan en cada una de las Universidades del estudio.

En este sentido autores como Flick (2007) destacan que “si el propósito central de la investigación es el curso de un caso único y el contexto de las experiencias, las narraciones del desarrollo de las experiencias deberían considerarse como la opción preferible” (p. 108). El acceder a tal información implicó tomar en cuenta las siguientes consideraciones (Meo y Navarro, 2009b);

- Se solicitó a los Directivos el permiso correspondiente para tener acceso a las facultades de cada una de las universidades de ambos contextos de estudio donde se llevó a cabo la investigación.
- Se realizó una selección de los informantes clave, conformados por Directivos, personal académico y personal administrativo.
- Se elaboró un listado de preguntas que guiaron el desarrollo de la entrevista.

- Se empleó la misma terminología o una equivalente, por lo que las preguntas fueron semejantes para cada uno de los entrevistados en su respectivo contexto.
- Las preguntas que conforman la entrevista se enviaron a un grupo de expertos para su validación.
- Se estableció en cada una de las universidades el día y el horario más conveniente para realizar la entrevista.
- Se dio un tiempo de 30 minutos para cada una de las entrevistas, las cuales fueron grabadas con el previo consentimiento de los entrevistados.
- Se complementó la entrevista con el uso de la comunicación no verbal.

Para el desarrollo de este tipo de entrevista se partió de una serie de preguntas previamente elaboradas que guiaran el desarrollo de la misma- Se optó por un diseño de entrevista semiestructurada al ser un instrumento más flexible y abierto.

Se trata, además, del tipo de entrevista más utilizado, definido como una “conversación que se desarrolla a partir de una secuencia de temas a cubrir, que pueden estar guiados por preguntas, las cuales no son necesariamente fijas, sino que irán variando en función del/a entrevistado/a y la situación” (Kavele, 1996, en Meo y Navarro, 2009a. p. 94).

Las entrevistas que se desarrollaron durante el trabajo de campo permitieron tener una mayor apertura durante el desarrollo la misma y se tomó la decisión de salirse del guión cuando algunas de las respuestas invitaron a ahondar convenientemente en ellas. Tras la búsqueda por obtener una mayor información sobre el tema de investigación por parte de los sujetos entrevistados, la entrevista se adaptó a la forma en que se desarrolló la interacción con los informantes clave de ambas universidades.

Se empleó este instrumento con la finalidad de construir un conocimiento a través de la “co-participación de dos actores creando narrativas; es un encuentro social en el cual el conocimiento es co-construido” (Holstein y Gubrium, 1997, en Meo y Navarro, 2009s. p. 87). Retomando esta idea la entrevista no es solo una sucesión de preguntas y respuestas; sino que, a través de este instrumento, se pretendió ir más allá, puesto que

“El entrevistador se enfrenta también a la cuestión de si, y cuándo, indagar con mayor detalle y apoyar al entrevistado para adentrarse profundamente en el campo, o cuando volver más bien a la guía de entrevistas en el momento en que el entrevistado se desvía del tema” (Flick, 2007, p. 107).

Se buscó obtener la mayor cantidad de información posible, además de la ya proporcionada por parte de los entrevistados, y no solo fiarse de la palabra de estos; sino también de lo que callaban pero que transmitían a través del lenguaje corporal. Este tipo de información, si bien se presenta durante el desarrollo de la entrevista, puede llegar a pasar desapercibida. La entrevista es un instrumento que “persigue un conocimiento a fondo de “asuntos muy personales, [...] experiencia vivida, valores y decisiones, etc.” (Valles, 2002, p. 14) y, ciertamente, permitió obtener información que ayudó a conocer y comprender el tema de estudio a través de la experiencia y conocimiento que los propios sujetos inmersos en la realidad universitaria de las dos unidades de estudio.

#### ***4.7.2.2 Informantes clave***

Previo a la formulación de preguntas y la aplicación de las entrevistas, fue de suma importancia el realizar una selección de todas aquellas personas que se encontraban directamente implicadas en la formación académica de los estudiantes universitarios y que podían aportar información valiosa al estudio. A este tipo de personas en particular se les identificó a lo largo de esta investigación con el nombre de informantes clave. Definir quiénes serían las personas que desempeñarían tal papel exigió determinar las

características de cierto tipo de población. Para ello se recurrió en primera instancia a las Autoridades Universitarias como el Director de la Facultad de las Ingenierías Agrarias de la UEx y el Director del Departamento de Ingeniería Agroindustrial de la UACH, se consideró conveniente entrevistarlos al ser la figura sobre la que recae la responsabilidad de coordinar, apoyar y supervisar las actividades académicas de los estudiantes durante su permanencia en la universidad.

Otros informantes clave fueron el personal docente de las diferentes asignaturas que actualmente imparten clase a los alumnos de ambas universidades. De manera específica aquellos docentes que dan clases a alumnos de Primero y Cuarto curso del Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias (UEx) y personal docente que imparte clase a los alumnos de Cuarto y Séptimo de la Ingeniería Agroindustrial (UACH). Se optó por esos cursos académicos, debido a que Primero y Cuarto curso se utiliza en la UEx para identificar a los alumnos matriculados durante el periodo comprendido entre el año 2013 al 2016, mientras que para el caso de la UACH los alumnos matriculados en ese mismo periodo se encuentran cursando el Cuarto al Séptimo año.

Por tanto, aunque los cursos sean aparentemente diferentes, el año en que se matricularon los estudiantes de ambas universidades es el mismo. La razón por la que se han considerado al personal docente como parte importante de esta investigación porque son responsables directos de la formación académica del alumnado, y en algunos casos también se les atribuye la función de tutores académicos. Estas funciones hicieron que los docentes se posicionaran como pieza clave de esta investigación, al estar en constante relación con los alumnos, aportando a la investigación información valiosa y de primera mano lo cual ayudó a comprender y a dar respuesta a las múltiples interrogantes planteadas dentro de este estudio.

Además de directivos y docentes se tomó en cuenta el trabajo que desempeña el personal administrativo como los Jefes de Servicios de instancias “rectorales” de la Sección de Información y Atención Administrativa (SIAA) y el Personal de Administración y Servicios (PAS)/Jefes de los Departamentos de Servicios Escolares, Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME) y del Departamento de Admisión Promoción y Becas. La mayoría de estos funcionarios suelen ser personal académico o administrativo. La razón por la que se llegó a considerarlos informantes clave, se debe principalmente al conocimiento directo de la realidad estudiantil lo que permitió un mayor aporte de información a partir de la experiencia que cada uno de ellos posee en sus respectivas áreas de trabajo.

Estas características los convirtieron en los candidatos idóneos para brindar información útil que ayudara no solo a identificar y comprender las medidas que cada una de las Universidades de este estudio han implementado para disminuir el riesgo de fracaso escolar en el alumnado sino también el porqué de sus criterios de selección, lo cual dio respuesta a las múltiples interrogantes planteadas dentro de la presente investigación. La Tabla 4.3 refleja el número de informantes clave que se entrevistaron en cada una de las universidades investigadas.

**Tabla 4.3** *Clasificación de los informantes en función de la Universidad*

Universidad	Informantes	Nº de entrevistas	
<b>Universidad de Extremadura</b>	Director de la Facultad del GIIAA	1	
	Personal docente	2	
	Personal administrativo	SIAA PAS	3
<b>Universidad Autónoma Chapingo</b>	Director del Departamento del DIA	1	
	Personal docente	2	
	Personal administrativo	Admisión promoción y becas Servicios Escolares UCAME	3
	<b>Total</b>		<b>12</b>

### 4.7.3 Cuestionario

El cuestionario como herramienta ocupa un lugar fundamental dentro del proceso de recolección de información realizado durante el trabajo de campo. Por ser un instrumento de tipo cuantitativo permite y facilita la recogida de información estandarizada. Esta es la causa por la que se convierte en una de las herramientas más utilizadas, que

“Consiste en un conjunto de preguntas que deben ser aplicadas a un sujeto (usualmente individual) en un orden determinado y frente a las cuales este sujeto puede responder adecuando sus respuestas a un espacio restringido o a una serie de respuestas que el mismo cuestionario ofrece” (Canales, 2006, p. 67).

El cuestionario es un tipo de instrumento con el que, a través de un conjunto de preguntas que guardan relación con los objetivos de investigación, se posibilita la obtención de información de los propios sujetos de estudio. Información en el sentido de tratar de comprender el problema de estudio a partir de los propios sujetos implicados en él, tal y como sostienen Sierra (1998) y Cubo *et al.* (2011). Además, resulta de gran utilidad cuando se necesita obtener información de muestras masivas, como es el caso presente. Para que el cuestionario cumpliera con dicho propósito se tomaron en cuenta ciertos procesos los cuales determinaron la funcionalidad del mismo:

- Se solicitó a los Directores de ambas facultades el permiso correspondiente para tener acceso a la institución y poder aplicar el cuestionario entre los estudiantes.
- Se realizó una selección de los estudiantes que participarían en el estudio.

- Las preguntas que integran el cuestionario se relacionaron con los objetivos planteados dentro de la investigación, conforme al cuadro de categorías validado en el propio instrumento del cuestionario.
- Antes de desarrollar las preguntas se documentó la situación, para tener una visión de conjunto sobre la realidad objeto de estudio.
- El cuestionario se envió a un grupo de expertos para la validación correspondiente.
- Las preguntas se redactaron de tal manera que la población a la que se aplicó fuera capaz de comprender y responder sin mayor problema a cada una de ellas.
- Se maximizó el tiempo de respuesta del cuestionario al ser autoadministrado a la muestra de la población. Con Hernández et al. (2010) se entiende como autoadministrada la prueba que rellena directamente la persona a la que va dirigida.

Siguiendo tal proceso, el instrumento elaborado *ex profeso* para recoger la información durante el trabajo de campo se ha denominado “Cuestionario sobre los factores del abandono en los estudiantes de educación superior”. Se diseñó a partir del cuarto objetivo planteado en la investigación (que se puede consultar dentro del apartado 4.2.1 y de las categorías establecidas a partir de los mismos (véase también apartado 4.5.1).

Tras consultar algunas investigaciones que abordan desde otra perspectiva el tema del abandono escolar, se determinó realizar un instrumento propio reelaborando cuestionarios ya existentes, por lo que, de acuerdo a las necesidades del estudio, se hizo una adaptación de dos instrumentos ya existentes: la “Encuesta sobre los factores que influyen en el rendimiento académico” de Ferrer, (2007), y el “Reporte de la Encuesta

Nacional de Deserción en la Educación Media Superior” de la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2021) del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS) de 2012 para que recogiese categorías comunes españolas y mexicana.

Las preguntas son el punto focal para que el cuestionario arroje información valiosa en torno al tema de estudio. Es allí donde recae la importancia de aplicar este tipo de instrumento, “la bondad de un cuestionario no depende de otra cosa sino de la clase de preguntas empleadas en él y de su adecuada formulación” (Sierra, 1998, p. 307). Se ha llegado a afirmar que el punto más importante es el que ocurre durante “la preparación del cuestionario, la naturaleza de las preguntas, la forma en que están redactadas, el orden en que suceden, tienen gran importancia para los resultados de la investigación” (Duverger, 1996, p. 227).

El cuestionario que se ha utilizado para recoger la información se encuentra estructurado por 50 ítems en torno a tres categorías y subcategorías: características del estudiante: información académica, datos personales, contexto familiar, estudios previos; formación académica/admisión a los estudios, motivación para acceder a los estudios, técnicas de estudio y percepción del abandono/abandono de los estudios, reincorporación a los estudios y trayectoria académica. Las preguntas que conforman el cuestionario se formularon de acuerdo con todas las posibilidades de las tipificaciones habituales: preguntas abiertas, cerradas y semicerradas (Azofra, 1999; Hernández *et al.*, 2010, y Cubo *et al.*, 2011).

Las preguntas abiertas se diferencian del resto puesto que no se establece para ellas ninguna alternativa como respuesta. Autores como Hernández *et al.*, manifiestan que “las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito, y puede



variar de población en población” (2010, p. 221). Aunque dentro del cuestionario este tipo de pregunta no se presenta de forma recurrente como las demás, se ha empleado debido a que la respuesta a la pregunta por sí sola no se puede encasillar en alguna opción, son interrogantes que requieren de una respuesta más personal, por lo que se emplean para obtener información más detallada por parte de los estudiantes, al ser un recurso en el que estos logren expresar a través de sus propias palabras y de este modo den respuesta a las interrogantes presentadas. Lo cual representó no solo la obtención de información más amplia y profunda sobre el tema en particular, sino también el destinar más tiempo para codificar y clasificar la información.

Las preguntas cerradas se emplearon con mayor frecuencia dentro del cuestionario. Autores como Duverger señalan al respecto que “una pregunta se llama “cerrada” si el individuo al que va dirigida no puede responder más que ‘sí’ o ‘no’ (o ‘sin opinión’) o si se encuentra ante una alternativa de igual naturaleza” (Duverger, 1996, p. 228). En este tipo de preguntas se plantearon opciones de respuesta previamente establecidas (dicotómicas) al ofrecer dos opciones como alternativa a la misma; a la par se formularon preguntas con varias opciones de respuesta y otras más de opción multirrespuesta dando la posibilidad de seleccionar más de una respuesta para la misma pregunta. Para este tipo de preguntas las respuestas se definieron de manera a priori por lo que los alumnos solo eligen la opción que mejor reflejaba su opinión.

Emplear preguntas cerradas durante el cuestionario trajo consigo ciertas ventajas: la primera es que a través de las preguntas cerradas se facilita el proceso de medición y recolección de datos, por lo que los estudiantes solo tuvieron que elegir la respuesta que más reflejara su opinión de entre las múltiples opciones que se le presentaron. Asimismo, toma a los estudiantes menos tiempo responderlo a diferencia de si se tratara de un cuestionario de preguntas abiertas. En tercer lugar, simplifica la tarea al punto de que solo

se necesita codificar las respuestas para posteriormente analizarlas. Con este tipo de preguntas se vuelve más fácil examinar e interpretar las respuestas favoreciendo así la comparación entre las mismas, por lo que la codificación se realiza de manera casi automática. (Duverger, 1996 y Hernández *et al.*, 2010).

Finalmente, dentro de la clasificación de preguntas establecidas en el cuestionario, se formularon algunas preguntas semicerradas. Si bien las preguntas cerradas establecen opciones de respuesta, existen algunas de estas en las que a pesar de tener varias alternativas para responder “se puede pasar por alto alguna respuesta importante, por lo que se recurre con frecuencia a aumentar una última categoría a la lista ‘Otra respuesta, ¿cuál?’” (Azofra, 1999, p. 11). Por lo tanto, en algunas de las preguntas incluidas en el cuestionario que contaban con varias opciones de respuesta, se tomó la determinación de que el estudiante incluyera alguna respuesta no prevista y con ello, se abrió la posibilidad de complementar, a partir de su propio sentir, las respuestas previamente establecidas.

En cierto modo el cuestionario puede representar ventajas y desventajas según el tipo de preguntas a elegir, es por ello que las preguntas que integran este instrumento se elaboraron de manera cuidadosa y siempre en función de las necesidades de la investigación y de manera congruente con los objetivos y las variables dentro del mismo. Las necesidades propias del estudio trazaron el camino para que el desarrollo del cuestionario integrara preguntas abiertas, cerradas y semicerradas, tal y como se puede apreciar en la Tabla 4.4.

**Tabla 4.4** *Clasificación de las preguntas*

<b>Tipo de pregunta</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Totales</b>
Abiertas	7	7
Cerradas		300
Semicerradas	13	13
<b>Total</b>	<b>50</b>	

Debido a que este es un estudio de tipo comparatista, se aplicó el mismo cuestionario a cada una de las universidades que integran el estudio. A pesar de que en los países donde se realizó el estudio se habla el mismo idioma, la realidad es que existen ciertas palabras o conceptos que, aunque aparentemente son similares, son empleados de manera distinta; estos tecnicismos si no se abordan de manera cuidadosa pueden repercutir de forma negativa en los resultados del estudio. Esto implicó que las preguntas se formularan bajo una estructura de equivalencia conceptual, entendida “por la misma relación con el concepto subyacente en ambas culturas en cuanto a los dominios incluidos y el énfasis dado” (Oliveira, 2009, p. 5). Lo que significó emplear en las preguntas y respuestas una serie de conceptos cuya interpretación fuera entendida de equivalente manera por los estudiantes de ambos contextos de estudio, y en algún caso, la pregunta se formuló de modo distinto al alumnado de la UACH o de la UEx para conseguir la misma categoría de respuesta.

La población a la que está dirigido el cuestionario son estudiantes universitarios de la carrera de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Autónoma Chapingo en México y del Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias de la Escuela de Ingenierías Agrarias, de la Universidad de Extremadura en España. Previo a su aplicación se envió el instrumento, a un grupo de expertos para su correspondiente validación; este grupo, integrado por docentes universitarios de ambas instituciones, fueron quienes determinaron la pertinencia de las preguntas y las respuestas esperadas en función de los objetivos y las variables establecidas dentro de la investigación (ver el instrumento definitivo en el Anexo 3).

Una vez validado, el cuestionario se aplicó. El primer paso fue realizar una serie de visitas a las instituciones universitarias de ambos contextos con el fin de contactar a los directivos de cada una de las universidades para acordar la fecha y el espacio para

aplicar el cuestionario, así como la disposición por parte de los estudiantes que participaron en la investigación. Atendidos estos aspectos el cuestionario fue autoadministrado a los estudiantes en una sesión grupal. Se optó por esta opción ya que se garantiza una alta tasa de respuesta y reduce el número de sesiones para su aplicación. El cuestionario se aplicó primero a los estudiantes de la UEx por no implicar un desplazamiento mayor y por ser este el primer contacto que se tuvo al iniciar la investigación, posteriormente se aplicaría en la UACH. Se dio a los estudiantes unos 30 minutos como tiempo de respuesta.

#### **4.8 Población y muestra**

La presente investigación, parte de una población conformada por los estudiantes matriculados durante el periodo correspondiente del 2013 al 2016 del primero al último curso académico de las carreras de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) en México y del Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias (GIIAA) de la Universidad de Extremadura (UEx) en España. Esta población asciende a un total de 743 estudiantes (de los cuales 609 pertenecen a la UACH y 134 pertenecen a la UEx). La cantidad de estudiantes matriculados en ambas instituciones, seguido del tiempo y el costo que representaría el aplicar el cuestionario al total de la población, llevó a tomar la determinación de incluir en el estudio a una cantidad menor de estudiantes. De manera que de esta población se extrae una muestra representativa para extrapolar los resultados obtenidos en la investigación.

Para la selección de la muestra se tomó como base principalmente a los alumnos vigentes de cada una de las universidades. La UACH denomina como “alumnos vigentes” a los estudiantes regulares, frente a los “alumnos de reingreso”, que abandonaron por un periodo de tiempo sus estudios universitarios, y de manera previa a esta investigación se

encontraban dados “de baja temporal”, pero recientemente han decidido reincorporarse a los mismos; por lo que al momento de la investigación se encuentren matriculados; en España se les denomina alumnos regulares al primer grupo, mientras que no existe una denominación específico para el abandono temporal.

Debido a la heterogeneidad representada en la población objeto de estudio para la selección de la muestra se optó por emplear un muestreo aleatorio estratificado basado en el fraccionamiento proporcional de la población. De acuerdo con otro tipo de investigaciones como la de González (2005) que han optado por este tipo de muestreo, la población total del estudio es fraccionada en subdivisiones o estratos; en donde la suma de cada uno de estos estratos constituye el universo del cual parte la obtención del muestreo. Dentro de cada uno de estos estratos se hace la selección de las unidades de manera aleatoria, por lo que la posibilidad de ser elegidos es la misma para todas las unidades.

El beneficio de optar por este tipo de muestreo estratificado es que de esta manera, la muestra se tomó a partir de la población total de la base de datos del 2016 de los estudiantes que han sido matriculados en las respectivas Ingenierías, información que en su momento fue proporcionada por el Departamento de Servicios Escolares de la UACH y de la Unidad Técnica de Evaluación y de la Secretaría del Centro principalmente, no excluyendo la posibilidad de efectuar peticiones expresas de información al Servicio de Informáticas en la UEx.

Por tanto, de toda la población de alumnos, en cifras totales se seleccionó al menos el 50% total de la muestra para este estudio. De este modo, contestaron 255 estudiantes que corresponden a las dos carreras anteriormente mencionadas, englobando a alumnado de la UACH y de la UEx. El tamaño de la muestra se distribuyó proporcionalmente tanto

en cada uno de los cursos de las carreras como en cada una de las universidades del estudio, tal como se puede observar en la Tabla 4.5.

**Tabla 4.5** *Distribución de la población y muestra de alumnos por Universidad*

<b>Universidad y/o Carrera</b>	<b>Generación</b>	<b>Población</b>	<b>Núm. de la muestra.</b>
<b>Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias, UEx.</b>	2013-2017	26	19
	2014-2018	36	27
	2015-2019	40	30
	2016-2020	32	24
	<b>Subtotal</b>	<b>134</b>	<b>100</b>
<b>Ingeniería Agroindustrial, UACH.</b>	2013-2017	131	51
	2014-2018	151	59
	2015-2019	156	60
	2016-2020	171	66
	<b>Subtotal</b>	<b>609</b>	<b>236</b>
<b>Total</b>	<b>879</b>	<b>336</b>	

#### 4.9. Técnicas para el análisis de datos

El análisis de datos consiste en “categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (Serrano, 2004, p. 273). Una vez obtenida la información (mediante entrevista y cuestionarios) los datos registrados se procesaron y analizaron con el fin de facilitar la comprensión de los mismos. La manera de analizar la información obtenida a través de los instrumentos empleados en el estudio fue a través de programas computacionales de análisis estadístico.

De acuerdo con Buendía *et al* (1998) la forma de plasmar la información obtenida depende en gran medida del instrumento empleado para ello, siendo dos las opciones, a través de números o de palabras. Al utilizar instrumentos como el cuestionario la información que se obtuvo fue representada de forma numérica, por lo que a través del software SPSS se hizo posible realizar su cuantificación y análisis. Sin embargo, el objetivo de esta investigación es conocer los factores que influyen en el abandono de

alumnos universitarios, por lo tanto, se requirió de información que fuera más allá de la codificación de valores numéricos.

El análisis de los datos cualitativos de esta investigación resulta fundamental y son analizados de forma textual a partir de la expresión verbal resultado de las acciones humanas. Tales expresiones son el resultado de las entrevistas aplicadas a los directivos, personal académico y administrativo para después poder convertirlos en información. Para este análisis fue utilizado el programa WebQDA lo que facilitó la codificación de los datos obtenidos a partir de las entrevistas aplicada.

En la parte de la yuxtaposición y la síntesis comparativa expuesta en el Capítulo VII se presentan una serie de datos que se han creado a partir de una serie de fórmulas ya establecidas. De manera que se retomó parte de la información obtenida de la base de datos de la UEx en relación a los OBINES establecidos, de manera que cada vez que se aluda a los OBINES son en realidad las fórmulas y los datos extraídos de la UEx, mientras que a la para la UACH se han extraído los datos y se les ha aplicado esas mismas fórmulas, para así poder facilitar la comparación de los resultados obtenidos.

#### ***4.9.1 Análisis de contenido***

El análisis de contenido ha sido representado como una “técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, que tiene como objetivo interpretarlas” (Berelson, 1954, en Bardin, 1986, p. 27). Sin embargo, este tipo de análisis no es exclusivo del enfoque cuantitativo, también se puede llegar a analizar resultados obtenidos a partir del uso de instrumentos de un corte más cualitativo.

Krippendorff (1990) define al análisis de contenido como una forma cuantificable capaz de representar las comunicaciones humanas a partir de datos verbales, simbólicos

o comunicativos plasmadas con detalle en instrumentos como las entrevistas y cuestionarios empleados durante el estudio. Esto se debe principalmente a que en

“El análisis cuantitativo lo que sirve de información es la *frecuencia* de aparición de ciertas características de contenido. En el análisis cualitativo es la *presencia* o *ausencia* de una característica de contenido dada, o de un conjunto de características, en un cierto fragmento de mensaje que es tomado en consideración” (George, 1959, en Bardin, 1986, p. 15).

Razón por la cual su uso dentro de la Educación Comparada es cada vez más frecuente y por tanto forma parte de la metodología de esta investigación. En Educación Comparada el análisis de contenido parte de “determinadas comunicaciones escritas, a las que somete a examen riguroso mediante la selección de determinados conceptos-indicadores y su cuantificación” (García Garrido, 1991, p. 171). Dado que los datos no hablan por sí solos, hacerlos hablar es precisamente la tarea del análisis de contenido. Para ello hay que extraer su significado, realizar inferencias entre la información intercambiada durante el desarrollo de la entrevista Ruiz e Ispizua (1989).

Piñuel (2002) señala al respecto que existen dos aspectos a considerar previo a realizar el registro y codificación de los datos durante el análisis. Estos son; el procedimiento paso a paso para llevar a cabo la investigación el cual es marcado por la propia elección del *software* que mejor se ajuste a los planteamientos teóricos y metodológicos empleados durante la investigación. En este punto los datos recabados durante las entrevistas se sistematizan y lo que antes era percibido como una innumerable lista de grabaciones de audio y folios con respuestas, ahora se ha convertido en información palpable con un orden y un sentido.

El uso de la informática, pero sobre todo de ciertos *softwares* es lo que ha posibilitado el análisis de datos de una forma cada vez más literal y menos numérica Ruiz



e Ispizua (1989). El uso del *software* WebQda simplificó en gran medida la tarea de “sintetizar, organizar y visualizar la información, además de facilitar la creación y contrastación teórica” (Buendía *et al*, 1998, p. 306). Lo que permitió dar respuesta a la pregunta de investigación al conocer desde la voz de los propios directivos, personal administrativo y personal académico su propia concepción de acuerdo al abandono escolar de los estudiantes universitarios, además de caracterizar las estrategias que a nivel de Institución se realizan con el fin prevenir el abandono a corto plazo.

#### **4.9.2 Análisis cuantitativo de datos**

Como ya se ha mencionado en los apartados anteriores no es posible analizar de la misma forma los datos obtenidos a través de instrumentos de corte cualitativo como cuantitativo; cada uno ofrece información de diferente naturaleza y, por tanto, el tipo análisis para ambos difiere.

El proceso de análisis de datos se realizó una vez finalizada la aplicación del cuestionario, por lo que una vez que se contó con la información obtenida el segundo paso fue la codificación de la misma. Al respecto Hernández *et al.*, manifiesta que “las variables de un ítem o pregunta requieren codificarse con símbolos o números; y esto debe de hacerse, porque de lo contrario no se efectuaría ningún análisis o solo se contaría el número de respuestas en cada categoría” (2010, p 262).

De manera que se cuantificaron las respuestas obtenidas del cuestionario a partir de las variables preestablecidas dentro del mismo, para después ser analizadas estadísticamente. Para realizar este análisis se empleó el software SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) por ser un programa computacional de análisis estadístico utilizado frecuentemente dentro de la evaluación educativa.

## **II Parte. Descripción de las Unidades de Estudio**

### **Capítulo V. Universidad de Extremadura**

Durante esta segunda parte se aborda la ES en los países de España y México. De acuerdo con la clasificación de la UNESCO (2013) que ya se mostró en la Tabla 2.1. La ES forma parte de la llamada educación terciaria, la cual comprende los niveles 5, 6, 7 y 8 dicha clasificación. Esta investigación se centra únicamente en el análisis del nivel 6, que de acuerdo a la clasificación internacional recibe la denominación de Título de Grado o nivel equivalente.

Se ha hecho ya un análisis del papel que a nivel internacional desempeña este nivel de estudios (consultar el Capítulo II). Es necesario ahora efectuar una contextualización de la realidad que se presenta en cada una de las unidades de estudio. En primer lugar, se aborda el caso de España y posteriormente el de México; se optó por hacerlo en orden alfabético, por lo que se mantendrá esta misma secuencia durante las siguientes etapas del análisis comparativo a excepción de la etapa de comparación en donde se presentan datos de ambos contextos de manera simultánea.

Para ambas unidades se utiliza una misma estructura descriptiva, por lo que, en primer lugar, se presenta una visión general de la organización política del país, seguida de la visión de la ES, las leyes que la sustentan y la tipología de las instituciones que la conforman. En un segundo lugar se aborda el contexto universitario en el que se desarrolló el estudio haciendo énfasis en los siguientes elementos: características del estudiante, formación académica y percepción del abandono.

La organización de la ES es muy extensa en cuanto a la información que se puede recabar sobre ella. Motivo por el cual este apartado aborda una serie de componentes (como son marco normativo, administración, política educativa, financiamiento) que se han considerado esenciales para entender el objeto estudio de esta investigación.

Con base en lo anterior, el presentar el conjunto de elementos que conforman el Sistema de Educación Superior (SES) es con un doble propósito: la descripción de la estructura de la ES sirve como referente para la descripción de la UEx y al tiempo permite la comprensión y elaboración del análisis comparativo del SES.

## **5.1 Contexto español**

### ***5.1.1. Características generales de España***

Previo a abordar la ES en el contexto español se debe realizar introducción de la estructura social, política y cultural del país con el fin de entender el panorama educativo dentro de los aspectos que la han originado. Conocido abreviadamente como España, su nombre oficial es Reino de España, la capital y la sede del Gobierno español residen en la ciudad de Madrid. Es un país soberano miembro de la Unión Europea desde 1986. Geográficamente se encuentra ubicada en Europa meridional en la península Ibérica, limita al norte con el mar Cantábrico, con los países de Francia y Andorra; al este con el mar Mediterráneo; al sur con el mismo mar, el estrecho de Gibraltar y el Océano Atlántico, y al oeste con este último y Portugal.

La extensión territorial de España cuenta con una superficie de 505.944 km<sup>2</sup>, de los cuales 492.463 km<sup>2</sup> corresponden a la porción peninsular, 5 014 km<sup>2</sup> a la isla Baleares y 7 273 km<sup>2</sup> a las islas Canarias. A efectos administrativos el país se conforma por 50 provincias divididas en 17 Comunidades Autónomas y dos Ciudades Autónomas (Ceuta y Melilla). De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017), España contaba con una población de 46 539 026 habitantes en enero del 2017.

El idioma oficial del Estado español es el castellano; si bien se hablan otras tres lenguas cooficiales (catalán, euskera y gallego) en sus respectivas Comunidades Autónomas. España posee una economía en continuo desarrollo. A finales de la década

de los años ochenta se inició una etapa de crecimiento económico con la incorporación del país a la Comunidad Económica Europea en 1986 y la entrada en el euro. Estos hechos provocaron una serie de cambios en las principales actividades económicas.

De acuerdo con INE (2018) el modelo productivo cambió: la terciarización económica basada en el sector de servicios (comercio, transporte, turismo y el sector financiero) se ha convertido en la base de la estructura económica con un 75,8% del Producto Interno Bruto (PIB). De forma paralela, a pesar de haber sido un país con una fuerte tradición en el sector primario (agricultura, ganadería y pesca) y uno de los mayores productores de Europa Occidental; este sector ha disminuido al ocupar el 4,4 % del PIB. No obstante, en el caso de la Comunidad Autónoma donde se inserta este estudio, Extremadura, y más concretamente la provincia de Badajoz, la agricultura sigue teniendo un peso específico en la economía (en 2017, entre un 12,6% y un 16,2%, en función del trimestre, según el INE, 2019). En la Figura 5.1. se destaca la situación de esta provincia en España: una zona de interior, colindante con la frontera

**Figura 5.1** *Mapa de España*



Por su parte el sector secundario, enfocado en la actividad industrial (construcción, industria y sector energético) ocupa el 19,7% del PIB, lo que lo sitúa en el segundo sector con mayor representación en la economía nacional; posicionando a España en la 15ª economía del mundo (FMI, 2017).

### ***5.1.2 Estructura política de España***

Constituido en un Estado de Derecho, en España se establece una Monarquía parlamentaria como forma de gobierno. La organización política del país se rige por la Constitución aprobada por referéndum el 6 de diciembre de 1978, la cual se define como la norma suprema del Estado español. A pesar de ser una monarquía y contar con la figura de un Rey, quien ostenta la Jefatura del Estado, la soberanía nacional reside en el pueblo español, la cual se ejerce a través de los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial; tal y como se puede apreciar en la Figura 5.2. La división de poderes se administra a través de diferentes órganos e instituciones<sup>2</sup>, las cuales se relacionan y colaboran entre sí.

El Jefe del Estado es la figura del Rey de España, ocupada de manera hereditaria. Al pertenecer a una Monarquía parlamentaria las atribuciones del mismo y, por tanto, sus responsabilidades se encuentran limitadas. Entre las facultades que le corresponden se encuentra el asumir la más alta representación del Estado español ante la comunidad internacional, en ese mismo sentido manifiesta su consentimiento para la firma de tratados internacionales, además de nombrar y acreditar a los Embajadores y representantes Diplomáticos (art. 56, 57, 63 de la Constitución española, 1978). El Rey es responsable de moderar y regular el funcionamiento de las instituciones del Estado y los actos emanados de estos como lo son: el promulgar y sancionar conforme a las leyes aprobadas

---

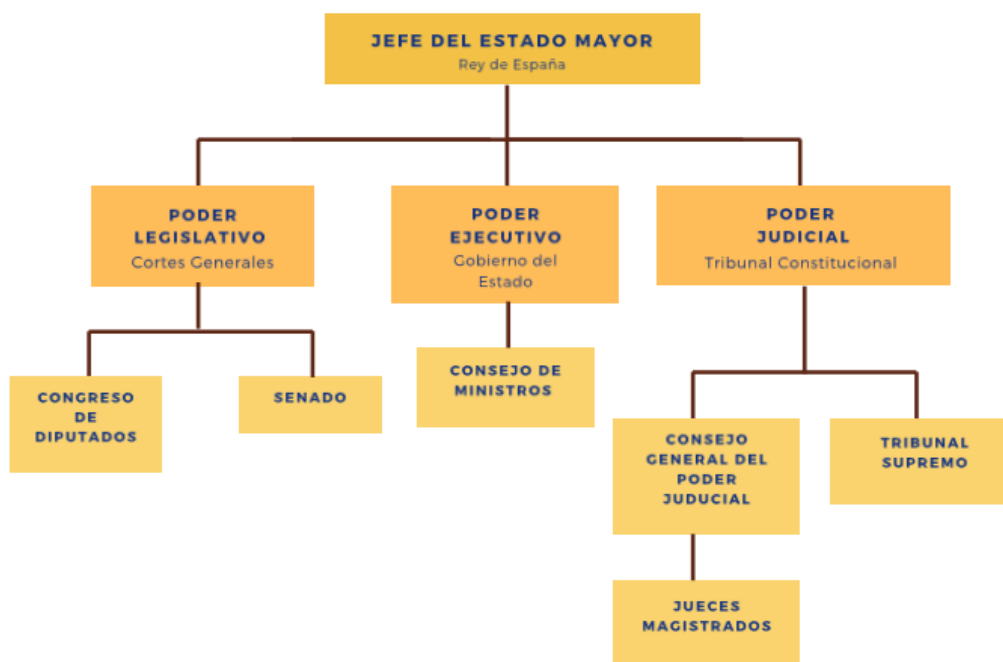
<sup>2</sup> Son siete las instituciones en las que recae el ejercicio del poder: Jefatura del Estado, Las Cortes (con Poder Legislativo, y Poder Ejecutivo), La Judicatura (Poder Judicial, Ministerio Fiscal, Tribunal Constitucional) y Órganos Consultivos (DGGP, 2017).

por el Parlamento; expedir los decretos aprobados por el Consejo de Ministros. Convocar y disolver las Cortes Generales, así como nombrar y sustituir (a propuesta del Presidente) a los miembros del Gobierno. En él reside el mando supremo de las Fuerzas Armadas, confiere honores y distinciones a militares; además, con la previa aprobación de las Cortes Generales, le corresponde preservar la paz o declarar la guerra. Todos los actos del Rey son refrendados por el Presidente del Gobierno o, en su defecto, por los Ministros competentes (art. 62, 63 y 64 de la Constitución española, 1978).

El poder Legislativo, como se aprecia en la Figura 5.2, reside en las Cortes Generales, nombre oficial del Parlamento español, compuesto por dos cámaras: el Congreso de los Diputados y el Senado. De acuerdo con la Ley Orgánica del Régimen Electoral General (LOREG, 1985), el Congreso de Diputados o Cámara Baja se integra por hasta 350 Diputados elegidos por la ciudadanía mediante un sistema de elección proporcional, por lo que de acuerdo con la Ley D'Hont, según la mayoría de votos que obtenga un partido político en cada provincia, puede resultar beneficiado con un mayor número de Diputados en detrimento de otras fuerzas políticas.

Siguiendo tal principio a cada provincia le corresponde elegir por lo menos a dos Diputados, mientras que el número restante es distribuido en el resto de provincias de acuerdo al sistema proporcional. Permanecen cuatro años de legislatura. Entre las facultades que se le atribuyen se encuentra el control político, participa directamente en la designación del Presidente del Gobierno, sin embargo, su principal función es la aprobación de las leyes (art. 66 y 68 de la Constitución española, 1978).

El Senado o Cámara Alta, a diferencia del Congreso de los Diputados no tiene un número de miembros fijo, sino que este puede variar entre una Legislatura y otra.

**Figura 5.2** Estructura del Gobierno de España

Fuente: Elaboración a partir de los art. 56, 66, 117, 122 y 123 de la Constitución Española, (1978).

Durante el periodo 2014-2017 se integró por 266 Senadores; de los cuales 215 fueron elegidos a razón de cuatro por cada una de las provincias, dos fueron asignados a las Ciudades Autónomas, tres correspondieron a cada una de las siguientes islas –Gran Canaria, Tenerife y Palma de Mallorca- y uno se atribuyó a cada una de las agrupaciones de otras islas. Este grupo de Senadores son elegidos por circunscripción provincial mediante voto universal. Los 51 restantes (uno por cada Comunidad Autónoma, y otro más por cada millón de habitante) son propuestos por las Asambleas Legislativas de las Comunidades Autónomas. Los Senadores permanecen en el cargo por un periodo de cuatro años. Entre las funciones que desempeñan destaca participar en la aprobación de leyes y de tratados internacionales, del presupuesto del Estado, el control e impulso político del Gobierno, la integración territorial, así como la elección de otros órganos de Gobierno (art. 69 de la Constitución española, 1978).

Tal y como se puede apreciar en la Figura 5.2 el Poder Ejecutivo es representado por el Gobierno del Estado compuesto por el Presidente, los Vicepresidentes, los Ministros y los demás miembros que la ley y el Presidente de turno establezcan. En el caso de los Ministros<sup>3</sup> estos son nombrados y destituidos por el Rey a propuesta del Presidente. La figura del Presidente del Gobierno de España no la elige la población mediante voto popular, este es elegido en Las Cortes a propuesta del Jefe de Estado tras consultar con los aspirantes designados por los partidos políticos.

El candidato propuesto presenta ante el Congreso de los Diputados el plan del que partirá su política de Gobierno, Si consigue la aprobación del Congreso mediante el voto mayoritario pasa a ser refrendado y nombrado Presidente por el Rey. El Presidente puede permanecer en el cargo durante un periodo de 4 años y, aunque no hay limitación de mandato, suelen agotar dos o tres legislaturas. Las responsabilidades que se le confieren son dirigir y coordinar las acciones de la Administración General del Estado, la función de las Fuerzas y Cuerpos de seguridad, además de preservar los derechos y libertades de la ciudadanía mediante el desarrollo de políticas internacionales y nacionales (art. 97, 98, 99 100, 103 y 115 de la Constitución española, 1978).

El Poder Judicial se encuentra reglamentado en el título VI de la Constitución, en la cual se establece que la justicia que de ella emana es independiente del Poder Legislativo y Ejecutivo. Tiene la función de interpretar y aplicar las leyes y los reglamentos de acuerdo con los principios constitucionales, proteger y hacer valer los derechos de la ciudadanía, así como el reglamentar y garantizar la legalidad de las actuaciones judiciales. El Poder Judicial es administrado en nombre del Rey por Jueces y

---

<sup>3</sup> Los Ministros son los titulares de alguno de los Ministerios responsables de la Administración General del Estado, son variables en número, según decida en cada momento el Presidente. A efectos de esta investigación se hará referencia a las denominaciones que en el periodo 2016-2019 recibieron los entonces Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) y Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente (MAPAMA) según la denominación del DGGP (2017).



Tribunales que pertenecen a alguno de los siguientes órganos: el Consejo General del Poder Judicial, el Tribunal Supremo y la Administración de Justicia. Además de la Constitución, la Ley Orgánica del Poder Judicial (LOPJ, 1985) determina y regula el funcionamiento de tales organismos (art. 117 y 122 de la Constitución española, 1978 y art. 5, 7 y 8 LOPJ, 1985).

El Consejo General del Poder Judicial rige el Sistema Judicial de España. Es el órgano de gobierno de Jueces y Tribunales, por lo que su función es la de gobernar y administrar las funciones de estos. Regula las normas establecidas en la Constitución para que se ejecuten con imparcialidad en materia administrativa, de inspección y disciplinaria.

El Consejo está integrado por 21 miembros, Jueces y Magistrados, el cargo de Presidente de este órgano y del Tribunal Supremo recae en la misma persona. Todos los miembros una vez propuestos por el Congreso de los Diputados y el Senado, y son nombrados por el Rey para desempeñar el cargo durante un periodo de cinco años (art. 122 de la Constitución española, 1978 y DGGP, 2017).

El Tribunal Supremo representa al órgano jurisdiccional superior de todos los Tribunales del país, por lo que tiene jurisdicción en todo el territorio Nacional. Entre sus principales funciones se encuentra el conocer, revisar y emitir la responsabilidad civil o penal contra el Presidente, Diputados, Senadores, así como los propias Magistrados de dicho tribunal. Asimismo, garantiza la legalidad y transparencia con la que se realizan los procesos legales en caso de irregularidades por parte de los partidos políticos. Se compone de las Salas: de lo Civil, de lo Penal, de lo Contencioso-Administrativo, de lo Social y de lo Militar. Es integrado por un Presidente general, nombrado por el Rey a propuesta del Consejo General del Poder Judicial, por los Presidentes de cada una de las Salas y por el número de Magistrados que cada una de las Salas determine para su funcionamiento (art. 123, Constitución española y art. 53, 54 y 55, LOPJ, 1985).

## 5.2 Sistema Educativo en España: régimen, tipos y niveles

Este apartado muestra un panorama actual del Sistema Educativo Español, por la importancia que genera para la presente investigación. Se ofrece de manera general una descripción de la estructura y organización de las etapas, ciclos, niveles de enseñanza, grados y cursos académicos que la conforman.

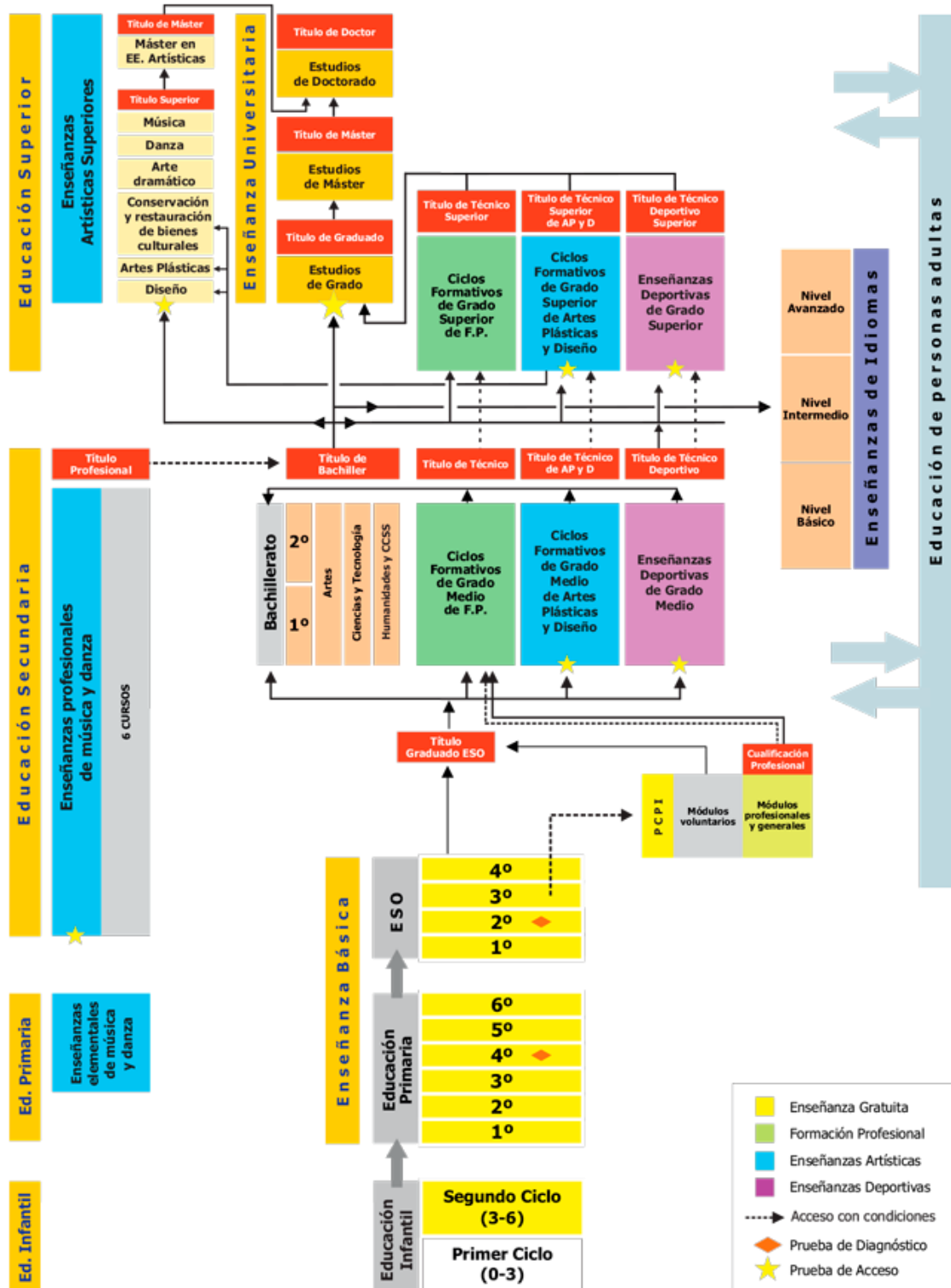
De acuerdo con la LOE (2006) y la LOMCE<sup>4</sup> (2013) el Sistema Educativo Español se organiza en dos regímenes: Enseñanzas de Régimen General y Enseñanzas de Régimen Especial. Las Etapas de enseñanza que se ofertan dentro del primer régimen son: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional (FP), Educación de Personas Adultas y la Enseñanza Superior. Mientras que dentro de las Enseñanzas pertenecientes al Régimen Especial se ofertan: Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas (conservatorios musicales, de Danza, plásticas y diseño) y Enseñanzas Deportivas.

De estos ocho niveles de enseñanza forman parte de las llamadas Enseñanzas Básica Obligatoria la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria ESO, (ver Figura 5.3). La Enseñanza Secundaria Post-obligatoria se integra por el Bachillerato y la Formación Profesional. La Enseñanza Superior está compuesta por la Enseñanza Universitaria y los ciclos formativos superiores de FP (MECD, 2017a) y, en el aspecto universitario, tiene su propia normativa, como se verá más adelante.

---

<sup>4</sup> Esta Tesis se terminó en 2019, cuando la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020) se encontraba aún en proceso de discusión, por lo que no se alude a ella, ya que no se había implantado para el periodo investigado ni llegó al punto de modificar sustancialmente los niveles educativos previos a la ES.

Figura 5.3 Organigrama del sistema Educativo Español



Fuente: MECD (2017a)

### 5.3 Educación Básica

La Educación Básica (EB) es de carácter gratuita y obligatoria para toda la población española. El alumnado matriculado dentro de la EB durante el curso 2016-2017 asciende a 4 824 450 de españoles, con edades comprendidas entre los seis y los dieciséis años cifra que corresponde al 61,70% de la población total del SEE (SGEyE, 2017). De la cual los 2 940 226 escolarizados en la Educación Primaria representan el 60,94%, mientras que 1 884 224 (el 39,05%) corresponde a la ESO (ver Tabla 5.1). Estos estudios comprenden diez años de escolaridad, el mayor número de años en comparación con las otras enseñanzas dentro del Sistema Educativo Español (art. 3 y 4 LOMCE, 2013).

La Educación Primaria, de acuerdo con la clasificación realizada por la UNESCO (2013), se ubica dentro del Nivel 1 de la CINE. Durante el curso 2016-2017 la población total de alumnos matriculados a la que se proporcionó educación es de 2 940 226 niños y jóvenes entre los seis y los doce años de edad (SGEyE, 2017). La educación que en ella se imparte tiene como principal objetivo el proporcionar a la niñez española de destrezas básicas en la expresión y comprensión oral, lectoescritura, lengua extranjera, cálculo aritmético, ciencias naturales, educación física y artísticas, así como el desarrollo de habilidades culturales, sociales, cívicas y artísticas (art. 18 LOMCE, 2013).

Los estudios son realizados en seis años, divididos en seis cursos académicos organizados en tres ciclos de dos cursos por cada uno. El primero de los ciclos comprende a los alumnos en edades de seis a siete años, el segundo ciclo de los ocho a los nueve años, y el tercero de los diez a los once o doce años de edad. El ingreso al primer curso de la Educación Primaria se produce a los seis años. Para acceder a la etapa siguiente el alumno debe de cubrir con los objetivos establecidos en el currículo, lo que le dará el acceso a la Educación Secundaria Obligatoria (art. 16 LOMCE, 2013).

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es la última etapa de la Educación Básica, gratuita y obligatoria. Ubicada dentro del Nivel 2 de la clasificación CINE, es cursada por el alumnado que ya ha concluido la Educación Primaria. La matrícula de la ESO se conforma de 1 884 224 alumnos entre jóvenes de los doce a los dieciséis e, incluso, hasta dieciocho años de edad si ha tenido que repetir algún curso (SGEyE, 2017).

**Tabla 5.1** *Matrícula de Educación Básica*

Régimen General, curso 2016-2017				
Etapa Educativa	Etapa	Alumnos		
		Total	Mujeres	Hombres
	Educación Primaria	2.940.226	1.423.069	1.517.156
Educación Básica	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	1.884.224	917.617	966.606
<b>Total</b>		<b>4.824.450</b>	<b>2.340.686</b>	<b>2.483.762</b>

Fuente: Elaboración a partir de SGEyE (2017).

La educación que se imparte tiene como finalidad el lograr que el alumnado adquiera conocimientos básicos sobre la cultura a través de elementos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos, así como el fortalecimiento de áreas como las matemáticas, ciencias naturales y sociales, geografía e historia y el aprendizaje de alguna lengua extranjera (art. 24 LOMCE, 2013).

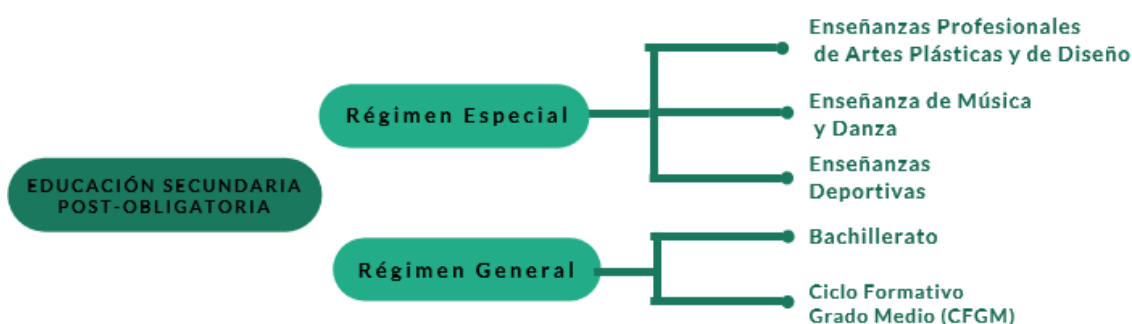
Estos estudios, cursados en cuatro años académicos; a partir del curso 2015-2016 se organizan en dos ciclos. El primero comprende tres cursos y el segundo abarca solo uno; este último tiene un carácter propedéutico y se puede optar entre dos modalidades: iniciación al Bachillerato o iniciación a la FP Básica, de acuerdo a la elección de padres, tutores o el mismo alumno –según las circunstancias en que se encuentre-.

Una vez que el estudiante concluye los objetivos que marca el currículo de esta etapa recibe el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Dicho documento permite acceder a estudios posteriores como el Bachillerato, la Formación Profesional (FP) de Grado Medio o bien su inserción en el mundo laboral.

## 5.4 Educación Secundaria Post-obligatoria

La Educación Secundaria post-obligatoria, como se ve reflejada en la Figura 5.4, está constituida por estudios de Régimen General como el Bachillerato, el Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) y por estudios de Régimen Especial como las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio, Enseñanzas de Música y Danza de Grado Medio<sup>5</sup>, y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio (art. 3 LOE, 2006).

**Figura 5.4** Modalidades de Educación Secundaria Post-obligatoria



Fuente: Elaboración a partir de art. 3 LOE (2006).

Con un 1 095 726 de alumnos matriculados de entre los 16 a los 18 años de edad durante el curso 2016-2017, ambas etapas representan el 13,96% del total de la población inscrita en el SEE. Como se puede apreciar en la Tabla 5.2, el Bachillerato con un 63% es el nivel con mayor número de estudiantes matriculados dentro de esta etapa, el CFGM comprende el 31%, las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio el 0,30%, las Enseñanzas de Música y danza de Grado Medio el 4,6% y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio un 0,90% (SGEyE, 2017).

El Bachillerato forma parte de la enseñanza no obligatoria que completa la etapa de educación Secundaria del Nivel 3 de la CINE. Solo puede acceder el alumnado que esté en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (art. 32

<sup>5</sup> Esta modalidad es la única que cuenta con un nivel previo de enseñanzas de tipo elemental paralelas a la educación primaria (MECD, 2017c).

LOMCE, 2013). La matrícula total del Bachillerato se conforma por 686 933 alumnos en edades que van de los dieciséis a los dieciocho años. Es impartida a través de los regímenes presencial y a distancia, el primero representa al 93% de alumnos, siendo menor el régimen a distancia, al que ingresa solo el 6,5% del total de la población (SGEyE, 2017).

La educación que se imparte en el Bachillerato tiene por finalidad “proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia” (art. 32 LOMCE, 2013). Esta etapa se realiza en dos cursos académicos (un año lectivo por curso). A partir del curso 2015-2016 se estructura en tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales.

Este modelo flexible permite al alumnado optar por una de las modalidades establecidas, de manera que la opción de especialización sea acorde a los intereses formativos de los alumnos ya sea para incorporarse a estudios más avanzados o bien a la vida activa (art. 34 LOMCE, 2013 y MECED, 2017c). Una vez concluida alguna de estas modalidades y superando satisfactoriamente el Bachillerato, el alumnado obtiene el título de Bachiller que especifica tanto la modalidad cursada como la nota obtenida. El título tiene efectos laborales y académicos pues faculta al acceso a la Enseñanza Superior (art. 39 LOMCE, 2013).

El CFGM de acuerdo con la clasificación CINE se sitúa dentro del Nivel 3 y otorga un título de Técnico Medio. Para acceder a este ciclo existen diferentes alternativas:

- La primera permite el acceso directo al alumnado que cuente con estudios y se encuentre en posesión del título de Graduado en Educación

Secundaria Obligatoria o de titulaciones equivalentes como la Formación Profesional Básica.

- Para el caso de la FP de Ciclo Básico el alumno debe obtener una nota final igual o superior a 8 sobre 10.
- Otra opción es realizar una prueba de evaluación específica.

Estas dos últimas opciones permiten el ingreso a los aspirantes que no cumplen con los requisitos académicos: al superar la prueba acreditan que cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias para cursar los estudios correspondientes (art. 41 LOMCE, 2013, art. 22 Real Decreto 1538/2006 y art. 15 y 17 Real Decreto 1147/2011).

El CFGM es cursado por 345 365 jóvenes de diecisiete años de edad. De los regímenes que lo conforman el presencial representa el 92% de los alumnos y el régimen a distancia el 8% (SGEyE, 2017). Estos estudios ofrecen al alumnado una enseñanza y capacitación en aspectos técnicos y científicos acordes a las exigencias del mercado de trabajo a través de promover el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan posicionarse frente a una profesión determinada. Se imparte a través de una amplia variedad de opciones formativas organizada en 26 familias profesionales que se ajustan al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (art. 39 y 40 LOMCE, 2013).

Están constituidas por áreas de conocimiento tanto teóricas como prácticas. La formación práctica puede ser reconocida para el alumnado que acredite una experiencia laboral que corresponda al mismo campo formativo. Los estudios pueden cursarse durante un año o dos dependiendo del currículo; al término de los mismos y tras superar en su totalidad las enseñanzas del CFGM o en su defecto la prueba para la obtención del título, el alumnado de ambos regímenes obtiene el título de Técnico correspondiente a la familia profesional cursada (art. 9 Real Decreto 1538/2006 y MECD, 2017a).



El título académico acredita al alumno para desempeñarse dentro de una familia profesional como un trabajador cualificado o bien para continuar estudios académicos de enseñanza secundaria. Dicha titulación permite el acceso directo a estudios de Bachillerato en cualquiera de sus modalidades. Ambas acreditaciones cuentan con el reconocimiento oficial y validez académica y profesional en todo el territorio nacional y en los países pertenecientes a la Unión Europea. Por su carácter flexible y la amplia oferta curricular estos estudios se han convertido en una opción atractiva para la población, próxima a incorporarse al mundo laboral (art. 34 y 5, Real Decreto 1147/2011 y art. 44, LOMCE, 2013).

Las enseñanzas del régimen especial de grado medio en el curso 2016-2017 proporcionaron educación a 63 428 jóvenes a partir de los diecisiete años de edad (SGEyE, 2017). Las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y de Diseño, Música y Danza y las Deportivas representan una opción para los egresados titulados de la ESO, quienes, además deben superar una prueba de acceso; también se establecen como una alternativa para la población que no cuenta con los estudios, en cuyo caso deben superar dos pruebas: la común de acceso y otra específica.

Los estudios se cursan en un periodo de uno a dos años y se han estructurado en dos ciclos formativos; el primer ciclo comprende una formación más teórica y durante el último ciclo esta se hace más práctica. Una vez finalizados ambos ciclos el alumno debe de realizar un proyecto con el que supera los estudios, para después recibir el título de Técnico de acuerdo con el tipo de Enseñanza cursada el cual le permite el acceso directo a estudios de Bachillerato (art. 52 y 53, LOMCE, 2013).

De acuerdo con el MECD los estudios Secundarios Post-obligatorios tanto para el Bachillerato como el CFGM pueden ser cursados a través de las modalidades presenciales y a distancia. El CFGM también ofrece una tercera alternativa: las pruebas para la

obtención directa del título. La Modalidad Presencial permite al alumnado realizar los estudios de Bachillerato o del CFGM, a través de una asistencia regular a clases en alguno de los centros de titularidad pública y centros privados o concertados que imparten estas enseñanzas (MECD, 2017a).

La Modalidad a Distancia se cursa a través de Internet. Debido a su carácter integrador resulta una opción para el alumnado que desea mejorar su cualificación profesional y combinar su formación académica con la actividad laboral. Es dirigida principalmente a una población de personas adultas, que debido a sus actividades no pueden o se les dificulta cursar estos estudios en la Modalidad Presencial y en el horario establecido para ello. Esta opción requiere realizar un mínimo de actividades en algún centro con presencia de un profesor.

**Tabla 5.2** *Matrícula de la Educación Secundaria Post obligatoria*

<b>Régimen General, curso 2016-2017</b>					
<b>Etapas Educativas</b>	<b>Etapas</b>	<b>Alumnos Total</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	
Educación Secundaria Postobligatoria	Bachillerato	686.933	360.271	326.662	
	Ciclo Formativo de Grado Medio	345.365	147.047	198.318	
	Enseñanza Profesionales de Artes Plásticas y de Diseño	3.299	1.573	1.725	
	Enseñanzas de Música y Danza de Grado Medio	50.245	28.441,08	21.803,92	
	Enseñanzas Deportivas de Grado Medio <sup>6</sup>	9.884	1.126	8.757	
	<b>Total</b>		1.095.726	538.458,08	557.265,92

Fuente: Elaboración a partir de MECD (2017a).

<sup>6</sup> Este dato se presenta de manera general, por lo que se cree que engloba enseñanzas deportivas de Grado Medio y Grado Superior.

Los requisitos de acceso y los títulos que se obtienen al cursar esta modalidad son los mismos que se obtendrían de manera presencial. Los estudios se acreditan por medio de una evaluación final realizada en alguno de los centros (Real Decreto 1538/2006).

Por último, las Pruebas para la obtención directa del título se presentan únicamente como una opción para la obtención del título de Técnico dentro de la FP de Grado Medio sin tener que cursar los estudios correspondientes en alguna de sus modalidades. Las pruebas son organizadas y gestionadas por cada una de las Comunidades Autónomas; quienes determinan el periodo de cada convocatoria y la fecha en que se realiza la evaluación (generalmente es una vez al año), así como los centros designados para ello. El alumnado tiene la opción de planificar sus estudios sin el apoyo docente y solo presentarse a una prueba única que puede ser tanto teórica como práctica (MECD, 2017a).

### **5.5. Enseñanza no obligatoria y aprendizaje a lo largo de la vida**

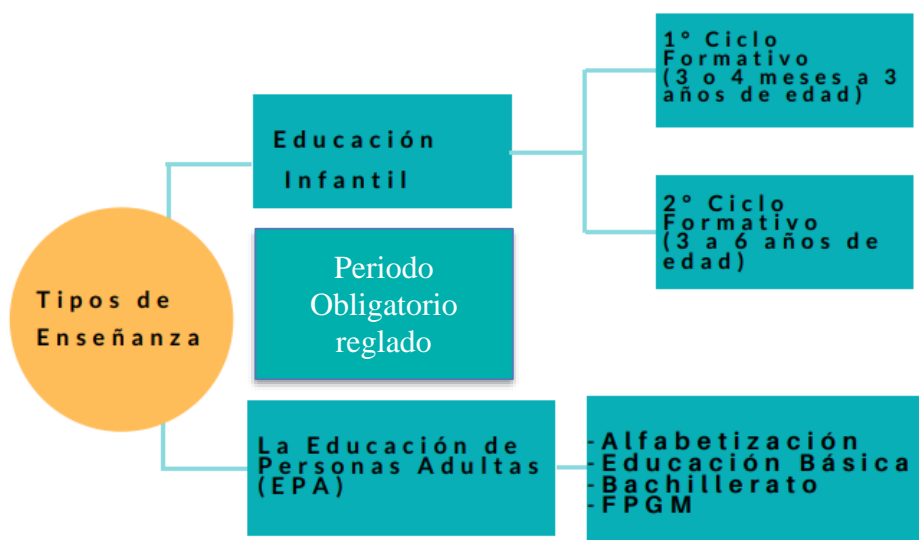
Una forma adicional del Sistema Educativo Español para proporcionar educación a toda la población en edades extremas del periodo obligatorio además de la ya impartida mediante las enseñanzas de la Educación Básica y la Secundaria Post-obligatoria es la oferta de la Educación Infantil y la Educación para Personas Adultas (art. 3 y 5 LOMCE, 2013).

El currículo de la Educación Infantil tiene como finalidad el contribuir al “desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: Físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo” (Real Decreto 1630/2006). La educación se imparte a lo largo de seis años y es organizada en dos ciclos formativos de tres cursos cada uno; el primero se dirige a niños y niñas de cero meses hasta los tres años de edad y el segundo ciclo comprende las edades de los tres a los seis años. Para el curso 2016-2017 se brindó esta educación a un total de 1 775 264 niños y niñas. El primer ciclo de Educación Infantil

atiende al 26%, mientras que el 74% restante asiste al segundo ciclo formativo (SGEyE, 2017).

Cada ciclo tiene características propias. Las directrices para ambos son establecidas por la Legislación nacional; y las Comunidades Autónomas concretan los objetivos, contenidos del currículo, regulan la evaluación y organización de los centros que las imparten. En el segundo ciclo se imparte de manera gratuita para toda la población en edad de cursarla. Es habitual encontrar una educación segregada, de modo que el primer ciclo se proporciona en escuelas infantiles y el segundo se integra en los centros públicos de Educación Primaria. Al concluir los estudios de Educación Infantil el alumnado accede de manera automática al primer curso de la Educación Primaria (art. 1, 5 Real Decreto 1630/2006 art. 12, 14, 15 LOE, 2006, MECD, 2017a).

**Figura 5.5** *Formas del sistema educativo extraescolar*



Fuente: Elaboración a partir de MECD (2017).

En el otro extremo, la Educación de Personas Adultas (EPA) surgió en los años setenta como un recurso para la formación de la población adulta en el país. Se inició a través de campañas de alfabetización y formación profesional. Pero fue a partir del 2006, con la entrada en vigor de la LOE, que se reconoce a la educación permanente como un

principio fundamental del SEE. De esta manera se establece y diversifica la oferta de la EPA como un servicio compensatorio para la población adulta (ver Figura 5.5.).

Actualmente esta enseñanza continúa con el proceso de alfabetización con el que inició, pero ahora, además de ofrecer una Educación Básica, también contempla las enseñanzas del sistema que conducen a titulaciones oficiales como aquellos que se obtienen al cursar estudios de Bachillerato o de Formación Profesional (Eurydice, 2018 y MECD, 2017a). Pensada principalmente para una población mayor de 18 años de edad que carece de los conocimientos o habilidades que se adquieren al cursar la Educación Básica y obligatoria; ya sea porque no la han realizado o han abandonado dichos estudios, así como para aquellas personas que cuentan con la experiencia profesional, pero carecen de la acreditación correspondiente. De manera excepcional también pueden cursar esta enseñanza jóvenes a partir de los 16 años siempre y cuando cumplan con ciertas características como que excedan la edad y aún no tengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o bien, que cuenten con un contrato laboral que no les permita cursar dichos estudios en los horarios establecidos por el régimen ordinario (art. 32 Real Decreto 1538/2006, art. 67 LOE, 2006).

En cualquiera de estos casos la finalidad de la EPA es la de ofrecer la posibilidad a las personas adultas de adquirir, actualizar y ampliar sus conocimientos y aptitudes en beneficio de su desarrollo personal y profesional, favoreciendo con ello su formación académica sin dejar de lado sus otras responsabilidades y actividades. Esta flexibilidad es lo que ha permitido integrar distintas etapas y ampliar la oferta educativa; por su carácter flexible se ofrece en las modalidades presencial para la Enseñanza Inicial, impartida en centros docentes ordinarios (en el régimen nocturno) y a distancia. Esta última es ofertada por el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) e incluye las enseñanzas de ESO y Bachillerato. Concluidos y acreditados los estudios se

obtiene la Certificación Académica o Título (art. 1, 2, 3 y 5 Orden EDU/1622/2009, art. 66 y 68 LOMCE, 2013 y art. 2 Orden ECD/2008/2015).

## **5.6 Educación Superior**

La Educación Superior (ES) se cursa tras la Enseñanza de la Educación Secundaria Post-obligatoria, por lo que estas enseñanzas representan las últimas etapas educativas dentro del SEE. De acuerdo con la clasificación CINE la ES comprende los niveles 5 al 8. Durante el curso escolar 2016-2017 el número de alumnos matriculados en todas las modalidades de ES (de régimen general y especial) ascendía a 1 910 536 de jóvenes, representando así el 24,34% del alumnado dentro del SEE.

La ES de las Enseñanzas de Régimen General se encuentra dividida por dos regímenes (académico o profesional) y cinco niveles de enseñanza. La Enseñanza Universitaria (EU) comprende los ciclos de Grado, Máster y Doctorado. Con todas las enseñanzas que la conforman representa hasta el momento el nivel con el mayor número de alumnos matriculados 82% de quienes cursan ES, mientras que la Formación Profesional de Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) comprende el 17%. (ver Tabla 5.3). Para el curso 2016-2017 se matricularon cerca de 1 558 685 alumnos, de los cuales optaron por alguno de los tres niveles formativos en los que se encuentra estructurada: Grado 83%, Máster 12% y Doctorado 4% (SGEyE, 2017).

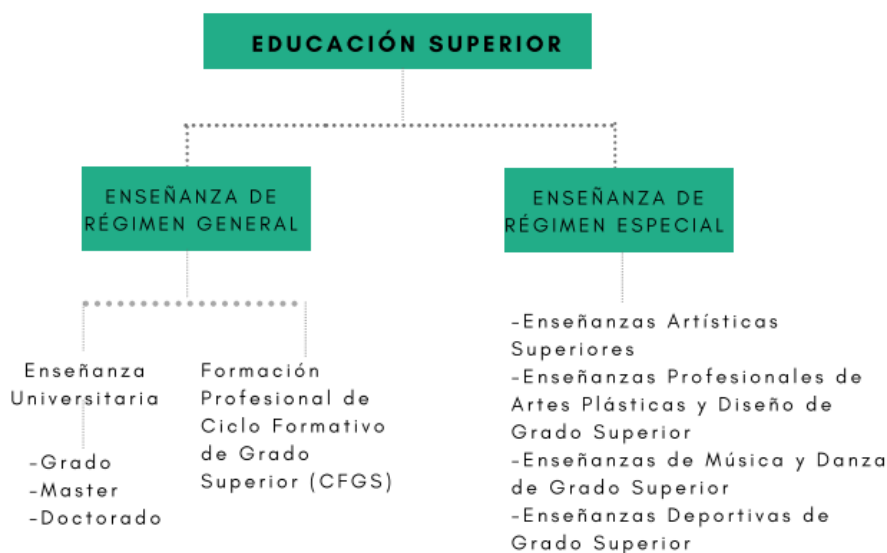
Por su parte, dentro de las Enseñanzas de Régimen Especial de los 23 532 de jóvenes que la cursan se encuentran las Enseñanzas Artísticas Superiores, divididos entre los 13 747 estudiantes de las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior (58,42%) , y los 9 785 de las Enseñanzas de Música y Danza de Grado Superior, equivalentes al 41,58%. De las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior no se tiene el porcentaje debido a que el SGEyE (2017) no proporciona los datos del número

de alumnos que cursan esta enseñanza. A continuación, se abordan con más detalle cada uno de los Niveles de Enseñanza y los ciclos formativos que la integran.

La organización de las EU conforme a los estándares del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue adaptada por el Gobierno español en el curso 2010-2011 como modo de unificar y garantizar la convergencia y equivalencia de las EU entre los países miembros del propio EEES<sup>7</sup> (Luengo, Cubo y Oria, 2004).

De manera general las EU tiene como uno de sus principales objetivos el “desarrollo de la investigación científica, técnica y artística y la transferencia del conocimiento a la sociedad, así como la formación de investigadores e investigadoras” (art. 39 LOMLOU, 2007). De forma particular las Enseñanzas de Grado representan el primer Ciclo de las EU y el de mayor matrícula de alumnos (ver Figura 5.6), ubicada dentro del Nivel 5A CINE.

**Figura 5.6** *Modalidades de la educación superior española*



<sup>7</sup> El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surge formalmente en el año de 1999 con la Declaración de Bolonia (con un precedente en la Sorbona) como parte de una iniciativa de los países miembros de la Unión Europea por unificar el sistema de enseñanza superior. Dicho proceso se rige bajo ciertos principios, mejorar la calidad, movilidad de estudiantes, profesorado y egresados diversidad y permitir una mayor competitividad de la Enseñanza del Nivel Superior (Luengo, Cubo y Oria, 2004).

Estos estudios tienen la finalidad de brindar a la población una formación general en una o varias disciplinas o áreas del conocimiento, las cuales implican el desarrollo de habilidades orientadas a la preparación e incorporación del sector profesional (art. 9 Real Decreto 1393/2007). De acuerdo con el Real Decreto 43/2015, las universidades españolas dentro de las Enseñanzas de Grado ofertan una amplia y diversificada opción de titulaciones las cuales son agrupadas dentro cinco áreas de conocimiento (Ver Tabla 5.3). Tal clasificación permite una mejor organización, convergencia y comparación con los estudios universitarios entre países integrantes del EEES.

**Tabla 5.3** *Áreas en las que se ofertan estudios de la Enseñanza de Grado*

Clave	Áreas de conocimiento
1	Artes y Humanidades
2	Ciencias Experimentales
3	Ciencias de la Salud
4	Ciencias Sociales y Jurídicas
5	Ingeniería y Arquitectura

Fuente: Elaboración a partir del Real Decreto 43/2015.

Para la población que opta por las Enseñanzas de Grado en alguna de sus áreas de conocimiento ya sea a través de la modalidad presencial o a distancia, es necesario cumplir con los requisitos de acceso establecidos y regulados por el MECD. Si bien el estudio de las Enseñanzas Universitarias es considerado como un derecho fundamental para todos los españoles, y en el acceso a los mismos se garantizan los principios de igualdad y no discriminación para todo aspirante, permitiéndose el acceso en función de los propios méritos y capacidades (Eurydice, 2018).

Acceden a los estudios de Grado aquellos jóvenes en posesión del Título de Bachillerato correspondiente al área científica que desean cursar; así como estudios y Titulaciones equivalentes al Bachillerato como pueden ser algunos de los siguientes: Técnico Superior de Formación Profesional, Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño o Técnico Superior Deportivo. Estas Titulaciones pueden ser otorgados por el Sistema



Educativo Español o ser los equivalentes de los Sistemas Educativos de Estados miembros de la Unión Europea. Los jóvenes que cuenten con alguna de estas titulaciones pueden solicitar el acceso a las Enseñanzas de Grado en la Universidad de su elección (art. 3 y 5 Real Decreto 412/2014).

El Consejo de Gobierno de cada Universidad, previo acuerdo con la Conferencia General de Política Universitaria (CGPU), establece el número máximo de plazas disponibles para el ingreso a las Enseñanzas Universitarias en cualquiera de sus centros. Son las propias Universidades Públicas del país quienes anualmente establecen y regulan los procedimientos para el proceso de admisión. Tal proceso da inicio una vez que la CGPU hace público el número de plazas por titulación y los centros de cada una de la Universidades en las que se ofrece (art. 42 LOMLOU, 2007 y art.6 y 7 Real Decreto 412/2014).

A finales de abril de cada año, una vez concluida la evaluación final de los estudios de Bachillerato, la CGPU fija y publica a través del Boletín Oficial del Estado (BOE) los plazos para la preinscripción y matriculación en las Universidades (art. 42 LOMLOU, 2007). Esto se hace con el fin de que los aspirantes tengan la información de primera mano sobre la oferta educativa de todas las Universidades y la fecha para realizar los trámites correspondientes dentro de los plazos establecidos por cada una de ellas.

Los aspirantes pueden elegir conforme a sus propios intereses la Universidad, el grado a cursar, el centro en el que se imparte, así como el tipo de modalidad a realizar. El proceso de admisión se inicia a partir de que se publiquen las convocatorias para el acceso a la Universidad. Todos los interesados en realizar Enseñanzas de Grado deben superar una evaluación, de la que existen dos convocatorias anuales: la convocatoria Ordinaria a partir de junio; y la Extraordinaria durante el mes de julio o septiembre (las fechas pueden variar entre una Universidad u otra).

Para poder examinarse el aspirante debe de solicitar al centro en que cursa Bachillerato un formulario o inscribirse directamente a través de la página web de la Universidad en el plazo de registro establecido por esta en cada convocatoria, proporcionar sus datos personales así como información referente a la titulación y el centro en el que desea cursar la Enseñanza de Grado. En caso de aspirar a más de una opción es importante que manifieste en orden ascendente las titulaciones y centros en los que desea obtener una plaza. Esto es independiente de si las opciones que se desean cursar se imparten o no en la misma Universidad o en una institución de una Provincia diferente a la de su Comunidad.

Por último, el aspirante debe de abonar una tasa que le garantiza el derecho a presentarse al examen. El importe puede variar en función de los siguientes supuestos: matrícula ordinaria, si proviene de una familia numerosa, presenta alguna discapacidad, o si pertenece a una categoría general o categoría específica. El importe también puede variar entre Universidades o Comunidades Autónomas. Una vez realizada la matrícula y pagada la tasa, el aspirante se presenta a la prueba en cuestión en la fecha fijada. La Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)<sup>8</sup> es un recurso que, a partir del curso académico 2017-2018, reemplazó a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), popularmente conocida como Selectividad (Orden ECD, 1941/2016). La EBAU, al igual que su predecesora, se establece como un procedimiento que permite a las Universidades garantizar que los aspirantes cuentan con la madurez y los conocimientos previos necesarios para tener un buen aprovechamiento al cursar las Enseñanzas de Grado.

---

<sup>8</sup> En algunas Universidades como la UEx la prueba que da acceso a los estudios de Grado se conoce como EBAU; sin embargo, existen instituciones como la Universidad Complutense de Madrid en donde se llama Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU).

Esta evaluación la realizan las administraciones educativas en colaboración con las Universidades; son estas quienes determinan el contenido de las pruebas de manera coordinada con los centros de Secundaria. A pesar de que cada Universidad cuenta con cierta autonomía en cuanto a los procedimientos y criterios de admisión incluyendo las pruebas de acceso, todas las Universidades españolas mantienen un carácter universal; por lo que si bien alguno de estos procedimientos puede cambiar de una Comunidad a otra, la mayoría de las pruebas mantiene una misma estructura como una forma de garantizar el cumplimiento de la normativa básica establecida por el Gobierno (art.12 Real Decreto 310/2016).

En este sentido la EBAU es una evaluación cuyo diseño comprende una variada tipología de preguntas abiertas y semiabiertas como una forma de propiciar el pensamiento crítico, la reflexión y la madurez con que los aspirantes formulan las respuestas. También contiene preguntas de opción múltiple, aunque se le da un porcentaje menor que al resto de la tipología. La evaluación no tiene un número concreto de reactivos, por lo que pueden abarcar como mínimo dos y como máximo 15 por cada bloque de conocimientos. En cuanto al contenido de la evaluación esta se estructura en dos bloques denominados respectivamente: Fase General y Fase Específica (art. 2, 4, 6 y 7, Orden ECD/1941/2016).

La primera fase hace referencia, como su nombre indica, a las materias en las que el aspirante se examina obligatoriamente. Son cuatro las asignaturas troncales generales cursadas durante el segundo periodo de Bachillerato; las tres primeras materias son: Lengua Castellana y Literatura II, Historia de España, Lengua Extranjera, y la cuarta materia troncal varía en función de la modalidad elegida en el Bachillerato. A partir de la EBAU el aspirante puede optar por una materia de una modalidad diferente a la cursada, pudiendo examinarse en alguna de las siguientes materias; para la Modalidad de Ciencias,

Matemáticas II; la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, Latín II, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II y para la Modalidad de Artes, Fundamentos del Arte II (art. 3 Orden ECD/1941/2016).

La Fase Específica, a diferencia de la General, se presenta como una evaluación voluntaria. Esta opción se genera como una alternativa para aquellos aspirantes que superaron la prueba de la primera fase pero que desean examinarse por segunda vez para poder mejorar la nota obtenida y con ello tener mayores posibilidades de obtener una plaza dentro de la titulación deseada.

Pueden elegir las materias en las cuales desean ser evaluados, pueden optar por entre dos y cuatro materias del bloque de las asignaturas troncales del segundo curso del Bachillerato<sup>9</sup>, siempre y cuando no sean las mismas realizadas dentro del Bloque Obligatorio. Si en este intento por subir la nota el aspirante saca un puntaje menor al obtenido en la evaluación anterior, se toma en cuenta la nota con mayor puntaje (art.3 Orden ECD, 1941/2016).

Los aspirantes pueden examinarse para mejorar la nota cuantas veces lo consideren necesario. No existe hasta el momento un límite. El único requisito para ello es abonar la tasa correspondiente por cada nuevo intento. Los resultados de esta prueba tendrán una validez de dos cursos académicos a partir de la superación de la misma. La duración de ambas evaluaciones es de 90 minutos en cada una de las materias a examinarse. De acuerdo al conjunto de pruebas que conforman la EBAU el proceso de evaluación puede durar hasta cuatro días, a excepción de aquellas Universidades que pertenezca a una Comunidad Autónoma con alguna lengua cooficial a las cuales se les brinda cinco días (art. 6 Orden ECD, 1941/2016 y MECD, 2018).

---

<sup>9</sup> De acuerdo con la normativa nacional los aspirantes pueden optar por algunas de las siguientes materias para examinarse: Biología, Dibujo Técnico II, Física, Geología, Química, Geografía, Griego II, Historia del Arte, Economía de la Empresa, Artes Escénicas, Cultura Audiovisual II, Historia de la Filosofía o Diseño.

La EBAU es elaborada, aplicada y calificada por la Comisión Organizadora de cada Universidad conforme los criterios establecidos por las Administraciones Educativas. La calificación obtenida en cada una de las pruebas que componen dicha evaluación son valoradas de entre 0 a 10 puntos, lo que representa en conjunto el 40 % de la calificación; mientras que el 60% representa la calificación final de la etapa de Bachillerato (art. 3 Orden ECD, 1941/2016).

Una vez superados los requisitos de ingreso a las Enseñanzas de Grado las políticas de movilidad a través del Distrito Universitario Abierto permiten que los resultados de la EBAU sean válidos no solo para el centro en que se matriculó el alumno sino facilita el acceso a la Universidad y la titulación de su elección independientemente de la provincia por la que se haya examinado. De esta forma puede solicitar el acceso en la universidad de su elección siempre y cuando dicha institución se haya indicado en la solicitud de ingreso a la Universidad en que se realizó la evaluación (Eurydice, 2018).

Estos estudios son cursados habitualmente por jóvenes a partir de los dieciocho años de edad; sin embargo, se puede acceder con más edad como parte de las disposiciones del Gobierno Español por fomentar una Enseñanza Universitaria para todos. De manera que las universidades han ampliado en sus procedimientos y criterios de admisión las edades de ingreso como una forma de favorecer a la población mayor de 25, 40 y 45 años que no cuenta con los estudios exigidos para el acceso a las Enseñanzas de Grado. Al mismo tiempo se han mejorado las condiciones de accesibilidad para el ingreso de personas con necesidades educativas especiales (art. 3 y 5 Real Decreto 412/2014).

En consecuencia, las Universidades públicas reservan anualmente un determinado número de plazas para los aspirantes en cualquiera de las circunstancias mencionadas:

siempre y cuando reúnan los requisitos de acceso establecidos por los propios centros y superen la prueba correspondiente.

La diferencia entre la evaluación que se aplica para estos otros grupos reside en que para los mayores de 25 años se abordan tres ámbitos para la primera fase: Temas de actualidad, Lengua Castellana y Lengua Extranjera a elegir; mientras que para la población mayor de 45 esta última opción desaparece y también la fase específica, y en su lugar se realiza una entrevista personal. Esta última se centra en las habilidades, capacidades y actitudes de los aspirantes en cada una de las áreas de conocimiento relacionadas con las diferentes Enseñanzas de Grado; de manera que la prueba se estructura a opción del propio aspirante en alguna o algunas de las cinco áreas ya señaladas en la Tabla 5.4. La superación de la misma tiene una validez indefinida (art. 12 Real Decreto 412/2014).

Así mismo, para las personas mayores de 40 y menores de 45 años que desean ingresar a las Enseñanzas de Grado pero que no disponen de los ya señalados títulos para acceder a los mismos, existe otra vía mediante la cual las Universidades permiten a los aspirantes que acrediten una determinada experiencia laboral o profesional en relación a los estudios universitarios que desea cursar en vez de realizar una prueba específica de ingreso. De esta manera se facilita la actualización, la formación y readaptación profesional de las personas que optan por este tipo de estudios.

El acceso mediante esta opción es a través de una prueba aunada a una solicitud realizada por el propio aspirante a la Universidad especificando la enseñanza a cursar y aportando la acreditación correspondiente. La Prueba se compone de dos fases: fase de valoración de la experiencia laboral o profesional y fase de entrevista personal (art. 16 Real Decreto 412/2014; MECD, 2018).

En el caso de aspirantes con necesidades educativas especiales son las propias Administraciones educativas quienes determinan las medidas necesarias para el acceso y permanencia de los mismos, como una manera de garantizar el acceso en igualdad de condiciones. Tales medidas consisten en: la elaboración de modelos especiales de evaluación; la adaptación de los tiempos durante la realización de la misma; apoyo y ayuda técnica en caso de que lo requieran durante la realización de la prueba ya sea a través de medios materiales o humanos. Todas estas medidas se tomarán en base a las adaptaciones curriculares realizadas en los estudios previos a las Enseñanzas de Grado, por lo que entre ambas instituciones (la universidad y el centro previo) deberá de existir cierta colaboración (art. 5 y 22 Real Decreto 412/2014).

Las Enseñanzas de Grado se cursan por lo general durante un periodo de cuatro años, a excepción de algunos títulos<sup>10</sup>. Como parte de su formación el alumno realiza un periodo de prácticas externas, además de la elaboración y defensa un Trabajo de Fin de Grado al final del plan de estudios. Estas actividades forman parte de los 240 Créditos del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS<sup>11</sup> por sus siglas en inglés). Una vez superada las Enseñanzas de Grado se obtiene el Título de Graduado con la denominación específica que cursada; el cual es expedido en nombre del Rey por el Rector de la Universidad en que se realizaron los estudios. Tiene carácter y validez oficial en todo el territorio español, y facultan para el ejercicio profesional y para el acceso a estudios de Máster (Eurydice, 2018 y MECD, 2018)

---

<sup>10</sup> Tal es el caso del Grado de Medicina, al ser una profesión relacionada con el cuidado de la salud tiene una duración de entre seis y siete años; el Grado en Veterinaria es de 5 años, por último, el Grado de Arquitectura con una media de cinco años o más.

<sup>11</sup> El ECTS es una medida propuesta dentro del EEES para normar el número de créditos en las titulaciones oficiales de Grado y Posgrado en los Estados miembros y asociados a la Unión Europea (Real Decreto 1125/2003). Tiene una duración de entre 25 y 30 horas de trabajo personal del alumno, entre las que se incluye el asistir a clases, las prácticas, estudio personal en diferentes, el tiempo de consulta, de exámenes, etc. En la UEx se adoptó las 25 horas como medida para un crédito.

Las Enseñanzas de Máster son estudios posteriores a las Enseñanzas de Grado: Además de estar en posesión de un título universitario, las Universidades pueden solicitar complementos formativos y la valoran los méritos de los aspirantes para determinar su idoneidad para estos estudios. El Máster puede tener una de estas dos finalidades: por un lado, se proporciona una formación avanzada de conocimientos orientados a una especialización de carácter profesional y por otro, se inicia en tareas de investigación académica; a veces, hay másteres que aúnan las dos finalidades. Se cursa en uno o dos años en los que el alumno tiene que cubrir 60 o 120 ECTS respectivamente, y concluye con la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Máster. A su término se obtiene el Título de Máster en alguna de las siguientes orientaciones: profesional, académica e investigadora (art. 10 y 15 Real Decreto 1393/2007 y art. 16 y 17 Real Decreto 861/2010).

Las Enseñanzas de Doctorado son el tercer ciclo de los estudios universitarios oficiales. Para el acceso a los mismos el aspirante debe estar en posesión de los Títulos oficiales de Grado y de Máster Universitario que se hayan establecido que dan acceso a ese programa concreto. Estos estudios tienen la finalidad de proporcionar al alumnado una formación avanzada sobre las técnicas de investigación; se pueden complementar a través de una serie de seminarios, cursos y jornadas que se convierten en actividades que son parte del Programa de Doctorado. Los estudios se cursan en un periodo de 3 años a tiempo completo y, si es a tiempo parcial pueden extenderse hasta cinco. Se termina es a través de la elaboración y defensa de una Tesis Doctoral, que debe ser un trabajo original de investigación sobre un área de conocimientos. La superación de esta enseñanza conduce a la obtención del Título de Doctor o Doctora (art. 2, 3 y 6 Real Decreto 99/2011, Eurydice, 2018 y MECD, 2018).

La Formación Profesional de Ciclos Formativos Grado Superior (CFGS) representa el tercer Nivel de Enseñanza dentro del Régimen General y una de las opciones



formativas con mayor demanda solo por detrás de la Enseñanza Universitaria dentro de la Educación Superior (ES). Ubicada en el Nivel 5B de la Clasificación CINE. El CFGS se constituye como un Nivel de educación Postsecundario no universitario, se caracteriza por ofrecer una amplia opción formativa por lo que la convierten en una alternativa viable para el alumnado (art. 39 LOE, 2006 y art. 4 y 14 Real Decreto 1147/2011).

De manera general todos los ciclos de CFGS comparten la misma finalidad: preparar al alumnado para desempeñarse dentro de un determinado campo profesional, así como el promover una participación activa en la vida social, cultural y económica del país (Eurydice, 2018). Sin embargo, lo que marca la diferencia entre este ciclo y el CFGM es que esta opción busca que el alumnado amplíe sus conocimientos y sea capaz de desarrollar aptitudes que le permitan realizar tareas de mandos medios, así como la cualificación para asumir responsabilidades de planificación, organización y coordinación. El acceso directo a este ciclo es para el alumnado que ha concluido y acreditado los estudios de Bachillerato, o bien se accede desde el CFGM con una prueba específica. Otra de las opciones de ingreso para la población que no cuenta con el título de Bachiller es superar un curso de formación específica o realizar una prueba de acceso. Ambas se presentan como un prerrequisito para los alumnos que provienen de un CFGM (art. 39, 40 y 41 LOE, 2006 y art. 18,19 y 20 Real Decreto 1147/2011).

Durante el curso 2016-2017 la población matriculada fue de 378 835 a partir de los dieciocho años de edad (SGEyE, 2017). Aunque la duración de estos estudios puede variar dependiendo el plan de estudios de la oferta formativa, así como de la Comunidad Autónoma en la que se imparte, lo más frecuente es que se cursen en un periodo de dos años. Se imparten a través de módulos profesionales relacionados con alguna de las unidades del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP): formación y orientación laboral, empresa e iniciativa emprendedora, formación en centros de trabajo

y modulo para la formación de proyectos. Aunque estos módulos son aplicables a ambos ciclos formativos dentro de la FP, el último módulo es únicamente para el Grado Superior (art. 22 Real Decreto 1147/2011).

Los estudios suelen impartirse en los Institutos de Educación Secundaria (IES) centros en los que paralelamente se proporciona la Educación Secundaria Obligatoria y los estudios de Bachillerato. Una vez finalizado los mismos los alumnos obtienen el título de Técnico Superior en alguna de las familias profesionales realizada. Otra posibilidad de obtener el título es realizando una prueba exclusivamente para ello; esta opción requiere que el alumno tenga veinte años de edad (o diecinueve en caso de haber cursado un CFGM), que cuente con los estudios que dan acceso a este ciclo formativo y demuestre mediante la aprobación de dicha prueba que posee los conocimientos básicos correspondientes al currículo del CFGS (art. 44 LOE, 2006, art. 32 Real Decreto 1147/2011).

El título tiene carácter y validez oficial tanto académica y profesional en todo el país; su carácter terminal es lo que permite al alumnado una rápida incorporación al sector laboral. A pesar de que estos estudios no son propiamente considerados como una opción de enseñanza universitaria, el título permite al alumno que así lo desee continuar con su formación académica.

Se puede acceder a los estudios de Grado desde Enseñanzas de Régimen Especial siempre y cuando los estudios cursados y la carrera que se desea realizar guarden un cierto tipo de relación. El acceso a los estudios de Grado se hace con reserva de plazas, pero desde hace unos años requiere realizar la misma prueba de acceso que quienes estudiaron Bachillerato, de igual forma la relación entre los estudios a cursar y los de la Formación Profesional reglada permiten que se pueden convalidar algunas de las materias del currículo (art. 32, 34, 35,36 y 37 Real Decreto 1147/2011 y Eurydice, 2018).

Dentro de las enseñanzas del Régimen Especial se incluyen las Enseñanzas Artísticas de grado medio y superiores (que serían las Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior, las enseñanzas de música y danza) y las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior. La primera de estas enseñanzas se ubica dentro del Nivel 5A, mientras que las dos últimas pertenecen al Nivel 5B de la CINE. Para ingresar a cualquiera de estas enseñanzas es necesario contar con estudios y el título de Bachillerato, así como el realizar y superar una prueba de acceso; de igual forma podrán acceder aquellas personas que no cuentan con los estudios académicos pero superen una prueba específica. A las Enseñanzas Deportivas universitarias puede acceder alumnado que cuente con la formación y el título de Técnico Deportivo (art. 64 LOE, 2006).

En el curso 2016-2017 las enseñanzas de Régimen Especial de Grado Superior se impartieron a cerca de 23 532 jóvenes a partir de los 18 años de edad (SGEyE, 2017). A pesar de tener ciertas similitudes en cuanto a los requisitos de acceso, cada una de estas enseñanzas tiene sus propias particularidades en cuanto a la finalidad que persiguen y la educación que imparten.

### ***5.6.1 Marco normativo de la Educación Universitaria en España***

De manera muy general la educación en España se encuentra regulada en la Constitución, donde se reconoce la educación como un derecho fundamental para toda la población española y, de acuerdo con el régimen constitucional y los principios establecidos, se manifiesta que

“Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. La educación tendrá por objeto pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (art 27 de la Constitución Española, 1978).

En la Constitución Española se plasman algunos aspectos referentes a la Educación Universitaria y se establecen parte de las condiciones en las que se otorga. Por ejemplo, se encuentran fundamentadas legalmente la libertad de cátedra (art. 20.1.c) y su autonomía (art. 27.10), que implica que estas pueden establecer y regularse bajo su propia normativa específica. Una vez otorgada la autonomía a las Universidades se dio un paso sólido hacia los ámbitos estatutarios, de gobierno, académico, de libertad de cátedra, de planes y programas de estudio, de investigación, así como de gestión y administración de sus recursos (art. 20 y 27 de la Constitución española, 1978 y CES, 2009).

De acuerdo con el régimen constitucional se han promulgado una serie de leyes que promueven de forma más específica los principios ya establecidos en la Constitución. La organización de la educación universitaria se encuentra estructurada y reglamentada en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Esta ley se promulgó para derogar y sustituir al marco normativo universitario que se había constituido a través de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, bajo la premisa de regular las responsabilidades de las Universidades en función de su autonomía, de fortalecer la relación con la sociedad y articular los mecanismos tanto de competencia como de colaboración entre las Comunidades Autónomas y la Administración General del Estado, así como reglamentar de manera unitaria la creación de Universidades Públicas y Privadas y la unificación de las enseñanzas y títulos que imparten de cara a mejorar la calidad de la enseñanza y la movilidad hacia otras universidades europeas (art.1, 2 y 3 LOU, 2001 y España Pérez, 2018).

De los lineamientos ya establecidos en la LOU, la Ley Orgánica de modificación de la LOU (LOMLOU) vigente a partir del 2007, amplía algunos de los principios y agrega diferentes aspectos no contemplados en la anterior normativa. Esta ley en particular se pronuncia a favor de la integración de las Universidades Españolas en el

EEES, con ello se estructura y organiza con la misma estructura de los países europeos la enseñanza universitaria en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado, y se generó un impulso a la investigación en pro de mejorar la calidad educativa (art.1, 2 y 3 LOMLOU, 2007). Ambas leyes se han establecido como el marco básico de regulación que actualmente rige y sustenta la Enseñanza Universitaria, así como los organismos responsables de este tipo de educación.

La acción del Estado y las Comunidades Autónomas es la de establecer de manera conjunta y en función de sus competencias el recurso público, así como la coordinación y gestión de las Universidades. De acuerdo con las Leyes Autonómicas consultadas, cada Comunidad establece su propia legislación interna en la que se define la creación, el desarrollo normativo de las Universidades de titularidad Pública o Privada, los procedimientos de acceso, regulación de títulos, así como la ejecución y fiscalización financiera, sin traspasar la autonomía de las Universidades (por ejemplo, se puede ver en la Ley 5/2005 de Aragón; Ley 1/2013 de Andalucía y Ley 8/2014 de Extremadura).

### ***5.6.2 Tipología de las Universidades en España***

Para tener un panorama más completo del contexto universitario y poder ubicar el tipo al que pertenece la institución en la que se enfoca la presente investigación es necesario analizar la clasificación de las Universidades presentes en el país. Durante el curso 2016-2017 el Sistema Universitario Español (SUE) se conformó por un total de 84 universidades, 50 de ellas de titularidad pública y 34 de carácter privado (Reig, 2017). Todas ellas imparten educación a 1 542 412 estudiantes con la participación de cerca de 144 732 Docentes<sup>12</sup> según se muestra en la Figura 5.7 (MECD, 2018).

---

<sup>12</sup> En el caso del personal Docente se tomó en cuenta dentro de esta clasificación al Personal Docente e Investigador (PDI), que se encuentra compuesto por personal funcionario y con contratados específicamente laborales las figuras de Ayudante Profesor Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor Asociado y Profesor Visitante. Personal empleado Investigador (PEI o PI), así como al Personal Técnico

**Figura 5.7** Principales cifras de la educación superior

Fuente: Elaboración a partir de MCIU (2019).

Las Universidades españolas se han definido tradicionalmente en función del tipo de enseñanza que imparten (por licenciaturas y diplomaturas o por generalistas y técnicas), si bien la primera clasificación por tipos de estudios ha perdido sentido al entrar al EEES, pues las Licenciaturas y Diplomaturas han desaparecido, y ya solo se imparten Grados.

Tradicionalmente las Universidades españolas han sido consideradas como instituciones homogéneas, y ciertamente son más las semejanzas que las diferencias existentes. Esto se debe a que poseen algunas similitudes en cuanto a su estructura; siendo, quizás, el aspecto jurídico, la forma de su financiación y aspectos relacionados con la oferta educativa lo que verdaderamente marca la diferencia entre Universidades.

Aunque teóricamente la misión de todas las Universidades es la misma, en la práctica se suelen apreciar ciertos matices (su tamaño, antigüedad y áreas de conocimiento) que provocan una heterogeneidad entre ellas. Como resultado, el Sistema Universitario Español (SUE) se ha agrupado en dos diferentes tipos de entidades: públicas o privadas. (De la Torre, Casani y Pérez-Esparrells, 2017).

Las Universidades Públicas son hasta el momento el modelo más extendido dentro de las IES españolas. En el curso 2016-2017 se ha registrado que del total de la población que realiza estudios universitarios el 83% de los estudiantes ha optado por estas instituciones, mientras que el 17% restante se encuentra en las Universidades Privadas

---

de Apoyo a la investigación (PTA) (LOMLOU, 2007). Esto como una forma de equiparar con México el personal dentro de la misma clasificación.

(MECD, 2018). Jurídicamente se distinguen por su titularidad: pueden ser creadas por Ley de las Comunidades Autónomas o por ley de las Cortes Generales (art. 4 LOU 6/2001). Las Universidades Públicas dependen del presupuesto asignado por el Estado Español y las Comunidades Autónomas, con el que son capaces de sufragar el desarrollo de sus actividades sustanciales como investigación, docencia, estudio y difusión de la cultura (art. 1 y 2 LOU 6/2001).

Las Universidades poseen autonomía jurídica, reconocida en la Constitución Española (art 27.10, 1978), por lo que su organización y funcionamiento se rige por sus propios estatutos internos. Tienen la facultad de elegir y designar a sus órganos de representación y gobierno. Esta autonomía les permite libertad de cátedra para elaborar los planes de estudio y de investigación; determinan la selección y promoción del Personal Docente y de Investigación (PDI), del Personal Administrativo y de Servicios (PAS). También son responsables del ejercicio presupuestal y la administración del mismo (art. 2 LOU 6/2001).

Las Universidades Privadas son creadas por personas físicas o jurídicas mediante el reconocimiento del Estado y las Comunidades Autónomas y bajo el cumplimiento de los principios establecidos dentro de la Constitución Española (art. 5 LOU 6/2001). En cuanto a su funcionamiento y organización estas establecen sus propias normas mediante las cuales garantizan la libertad de cátedra (constitucionalmente reconocida en el art 20.1.c.), así como el desarrollo de planes de estudio e investigación.

Además de impartir estudios de Grado han apostado por una mayor especialización en estudios de postgrado, obteniendo un 29,3% y 26,8% dentro de la actividad investigadora e innovadora, muy por debajo en comparación con las Universidades Públicas (Reig, 2017). Esto se debe, en parte, a la orientación que este tipo de instituciones tienen al centrarse en la docencia y en las necesidades del mercado laboral

(Iszak, 2007 y Algaba, 2015). Los recursos de estas instituciones responden a un modelo de autofinanciamiento con el que a partir de las tasas de matriculación y colegiaturas que pagan los estudiantes se cubre el desarrollo de las actividades formativas (MECD, 2018).

### **5.6.3 Antecedentes**

Comprender alguno de los elementos (estructura, marco legal y financiación) que caracterizan a las Universidades públicas es una parte del proceso, una forma de contextualizar cada vez más la Universidad objeto de estudio. A través de este apartado se presenta de forma generalizada la evolución de la Educación Universitaria en España desde una perspectiva actual siendo posible apreciar la influencia europea en todo el proceso. En este recorrido se parte del periodo comprendido entre el Siglo XX y XXI hasta la época actual (1970-2017). La Tabla 5.4 muestra los momentos clave dentro de este repaso histórico.



**Tabla 5.4** *Cronología histórica de la Educación Universitaria en España*

<b>Momento histórico</b>	<b>Año</b>	<b>Acontecimiento</b>
<b>Dictadura Franquista (1936-1975)</b>	<b>1943</b>	Se promulga la Ley que regula la Ordenación de la Universidad.
	<b>1956</b>	Primeras protestas universitarias a favor de la autonomía.
	<b>1957</b>	Ley sobre las Enseñanzas Técnicas que incorpora las Escuelas de Ingenieros y Arquitectos al Ministerio de Educación y a la estructura Universitaria.
	<b>1970</b>	Se aprueba la Ley General 14/1970 de Educación y Financiamiento, con la que el Estado da un mayor impulso a la Educación Universitaria y la considera parte de un sistema con el resto de niveles escolares.
<b>Periodo Transición 1975 – 1982</b>	<b>1976</b>	Inicio del desmantelamiento de las instituciones del Régimen Franquista.
	<b>1978</b>	Constitución Española.
<b>Periodo Socialista 1982 -1996</b>	<b>1983</b>	Se promulga la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria (LRU), primera ley que regula la Universidad en democracia.
	<b>1994</b>	Se constituye la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
	<b>1995</b>	Se crea el Plan Nacional para Evaluar la Calidad de las Universidades (PNECU).
<b>Periodo Actual 2001-</b>	<b>2001</b>	Se promulga la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).
	<b>2002</b>	Se crea la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de Calidad (ANECA), para garantizar la calidad, evaluación, certificación y acreditación de las Universidades Españolas.
	<b>2007</b>	LOU se modifica de forma parcial por la Ley Orgánica 4/2007, del 12 de abril (LOMLOU).

Fuente: Elaboración a partir de MECD, 2004; Farrerons, 2005; Garrido, 1986; Angoitia y Rahona, 2009 y Simancas y García, 2017.

### **5.6.3.1. La Educación Universitaria en el último siglo**

A partir de la segunda mitad del Siglo XX durante el régimen franquista, se promulgó el 29 de julio de 1943 la Ley que reguló la Ordenación de la Universidad española hasta 1970. Se creó con la idea de incorporar a la Educación Universitaria del

Estado un sentido patriótico e imperial al servicio del Régimen. Pero sobre todo se le dio a la Universidad Española un enfoque dogmático y de moral cristiana. De acuerdo con Garrido (1986) esta ley reconocía los derechos de la iglesia sobre la educación cedidos por el Estado, lo que significó quizás un retroceso en materia educativa debido al laicismo que años atrás se mantenía dentro de las aulas.

En el periodo franquista se produjeron una serie de eventos: en 1956 las primeras protestas a favor de la autonomía universitaria entendida como un espacio con libertad de cátedra e independencia del poder del Estado, con derecho a la elección de sus propios órganos de gobierno y la eliminación del sentido clasista que hasta el momento la caracterizaba (Simancas y García, 2017). A pesar de no obtener alguna de las peticiones, se sentaron las bases para el sistema educativo posterior.

Más tarde la nueva estructura económica del país, basada en la industria, generó una la necesidad de técnicos con formación profesional en tecnología, obligando a la reorganización de las enseñanzas; así se dictó la Ley de 20 de julio de 1957 sobre las Enseñanzas Técnicas estableciendo la incorporación de las Escuelas de Ingenieros y Arquitectos al Ministerio de Educación y a la estructura universitaria, dando lugar a dos tipos de centros: Escuelas Universitarias que impartían la docencia de Diplomatura y las Facultades que impartían Estudios Superiores (Licenciaturas y doctorados).

A finales de los sesenta, el crecimiento económico resultado del proceso de industrialización del país, junto con el ingreso masivo de alumnos a las Universidades como consecuencia de la Ley del 1957, generaron que las Universidades Públicas se convirtieran en el escenario de una serie de cambios con los que da inicio una etapa de consolidación. Las primeras medidas tomadas por Villar Palasí como Ministro de Educación para atender la creciente demanda de sectores más amplios de la sociedad

española fue la creación de nuevas universidades en Madrid, Barcelona y Bilbao (MECD, 2004 y Angoitia y Rahona 2009).

La situación de masificación de las Universidades Públicas se acentuó en los años setenta. Este hecho, aunado a la aprobación de la Ley 14/1970<sup>13</sup>, dio lugar a que las Universidades aumentaran su independencia en relación con los procedimientos y verificación de conocimientos, al desarrollo de la docencia e investigación; del mismo modo asumieran la gestión y administración de los centros de enseñanza así como de los recursos asignados por el Gobierno para cubrir las necesidades para su funcionamiento (Farrerons, 2005).

Para autores como Simancas y García (2017) la Ley 14/1970, además de permitir una mayor intervención del Estado en el sector educativo, dio un impulso a la Educación Universitaria a tal grado que pasó a convertirse en la Universidad de una sociedad privilegiada, para ser la educación que la población española necesitaba, consolidando así el principio de igualdad social, mediante la igualdad de oportunidades. Este cambio se vio acompañado de la modificación de los esquemas sociales y económicos: la Universidad pasó a ser concebida como la única vía para el progreso personal y del país, de manera que la política educativa se centró en lograr el progreso a través de la educación universitaria; y se dio un nuevo impulso a las Universidades para atender la especialización profesional demandada por el mercado laboral.

En la segunda mitad de los setenta, tras la muerte de Franco en 1975, el país atravesó un cambio político marcado por una etapa de transición de un régimen dictatorial y autoritario a uno democrático. En 1976 ocupó la presidencia Adolfo Suárez, y durante su gestión el país experimentó lo que, de acuerdo con Cabrejas (2005), sería un proceso

---

<sup>13</sup> Esta Ley, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, si bien fue formulada para todo el Sistema Educativo Español, permitió la consagración de la Educación Universitaria al otorgarle de autonomía funcional y financiera.

no rupturista ni revolucionario, sino gradual y pactado (denominado “La Transición”). A partir de entonces se efectuaron una serie de eventos como el desmantelamiento de las instituciones del régimen franquista. Se convocaron en 1977 las primeras elecciones democráticas desde 1936, de las cuales se conformó el Parlamento que realizó el diseño y la aprobación de la Constitución Democrática de 1978 vigente aún en la actualidad.

El 25 de agosto se promulgó la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria (LRU). Se caracterizó por ser la primera ley universitaria dentro de la España democrática, de signo socialista, además de reconocer jurídicamente la creación de las Universidades Privadas en el país. A través de ella se consiguió sustituir la Ley General de Educación 14/1970 en el aspecto universitario y con ello dar continuidad a la legislación en materia educativa plasmada en la Constitución. Al mismo tiempo, la LRU responde a la necesidad de modernización de la Educación Universitaria. Además, en su afán por dar respuesta a las necesidades del mercado laboral se realizó la adaptación de los planes de estudio y se promovió una mayor flexibilidad de los títulos universitarios (Simancas y García, 2017).

En los años ochenta la recuperación económica del país y la cada vez más reciente popularización de las Universidades, resultado de lo que Farrerons (2005) señala como la llegada del *baby-boom*, que aumentó considerablemente el número de jóvenes en edades universitarias, intensificó el proceso de masificación que ya se venía presentando durante los años setenta. Como respuesta del Gobierno ante esta situación se promovió un incremento en la oferta educativa a través de la creación y expansión de Universidades de titularidad pública y privada en todo el país (Angoitia y Rahona, 2009). Este hecho generó un acercamiento de las Universidades a la mayoría de la población Española. Actualmente, en el país existen 84 Universidades, lo que se traduce en que cada

Comunidad Autónoma cuenta con una o más Instituciones Universitarias dentro de su territorio.

A mediados de los ochenta se inició el proceso de transferencia de competencias del Estado a las Comunidades Autónomas. Este hecho se hizo extensible a la Educación Universitaria por lo que, paulatinamente, las Universidades dejaron de depender del Estado y fueron transferidas a las Comunidades. Acción que promovió la tarea de promulgar leyes autonómicas para garantizar la ordenación del sistema universitario en sus territorios. La primera en llevar a cabo tal medida fue la Comunidad de Cataluña a través de la Ley de Coordinación Universitaria y de Creación de Consejos Sociales de 1984; años más tarde se le unió la Comunidad de Galicia al promulgar la Ley 11/1989 de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia. Con el paso del tiempo a esta alternativa se le fueron sumando el resto de Comunidades Autónomas (Farrerons, 2005).

Si bien el rápido crecimiento del SUE a raíz de la promulgación de la LRU generó la creación y distribución de un mayor número de Universidades, las principales transformaciones de la Educación Universitaria se llevaron a cabo durante los 30 años siguientes.

En 1994 se constituye la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que actualmente se encuentra conformada por Rectores de 76 de las 84 Universidades que conforman el SEU, siendo 50 Públicas y 26 Privadas. Esta asociación se instauró con el fin de fortalecer la relación entre las propias Universidades al promover la reflexión sobre la finalidad de las mismas y los problemas que afrontan; así como el fomentar la cooperación con la administración pública, el sector productivo y la sociedad en general. En el exterior la CRUE realiza la labor de representación del SUE al facilitar la cooperación mutua con otras universidades europeas.

### **5.6.3.2. Influencia Europea en el devenir de la Universidad Española.**

En este mismo contexto y ante la imperiosa necesidad de asegurar que las Universidades Españolas estuvieran a un nivel similar que el resto de las Universidades Europeas, se aprueba en el año de 1995 una iniciativa generada por el Consejo de Universidades: el Plan Nacional para Evaluar la Calidad de las Universidades (PNECU). Al mismo tiempo este hecho promovió una sana competencia entre las mismas tanto en aquellas. Esta situación se acentuó y se le dio una mayor importancia generalizándose así para todas las Universidades del país, siguiendo el ejemplo del resto de Europa (CES, 2009).

De la necesidad de cohesionar la estructura académica de la Educación Universitaria, que hasta ese momento permanecía fragmentada, y tras un primer encuentro en la Sorbona se generó el 19 de junio de 1999 la declaración de Bolonia, la cual contó con la participación de un grupo de 29 expertos universitarios provenientes de países europeos, entre los que España estuvo representada. Tras esta declaración los países miembros optaron por la implementación de

“un sistema educativo europeo de calidad, en el convencimiento de que la Europa del conocimiento es un factor insustituible de cara al desarrollo social y humano y a la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea, capaz de ofrecer a los ciudadanos las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y de la pertenecía a un espacio social y cultural común” (Bombillar, 2010, p. 211).

A partir del proceso de Bolonia, España adoptó dichos cambios en su SEU, a través de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Se inició un proceso que, para autores como Simancas y García (2017), bien puede considerarse

como la piedra angular de las reformas en materia universitarias de principios del siglo XXI. La LOU se caracterizó por enfatizar la ordenación de las actividades universitarias. Entre ellas destacaron cambios respecto a la financiación y gestión de las Universidades Públicas, además de introducir a las Universidades hacia una nueva sociedad con una economía basada en el conocimiento e innovación (CES, 2009).

En ese mismo año en función de la LOU se creó la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de Calidad (ANECA), con el fin de garantizar la calidad, evaluación, certificación y acreditación de los estudios y las propias Universidades Españolas. La LOU también tuvo un fuerte impacto al trazar el camino hacia la entrada del país en 2002 al Espacio Europeo de Educación Superior (EESS), el cual representó un punto y aparte en la reestructuración de la Educación Superior. mecanismos La integración de España al EESS dio lugar a un proceso para garantizar la claridad de los de certificación y acreditación de la Educación Superior y a la equiparación con estudios de otros países europeos.

Además de un esfuerzo por fomentar la movilidad de estudiantes, PDI y PAS dentro de la misma Unión Europea, tuvo lugar la implementación de iniciativas como el Suplemento Europeo al Título (SET) y refrozó el ya existente programa de becas ERASMUS. En consecuencia, estos programas generaron la necesidad de implementar un sistema de créditos generalizado para la UE; de ahí se creó el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) utilizado actualmente por todas las Universidades españolas (CES, 2009 y Bombillar, 2010) y europeas.

Como parte de estos avances en materia educativa, en 2004 la responsabilidad de dirigir tales transformaciones recayó en el entonces Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, posterior Ministerio de Educación Cultural y Deporte, MECD) quien a través de

la Dirección General de Universidades asume y orienta a la Universidades Españolas los objetivos planteados por el EEES.

En aras de seguir con el proceso de convergencia la LOU se modifica de forma parcial por la Ley Orgánica 4/2007, del 12 de abril (LOMLOU). Esta nueva ley actualmente constituye el instrumento básico en el que se establece la ordenación y regulación de la Educación Universitaria. También toma en cuenta la necesidad de rediseñar y modernizar el SUE en aspectos que van desde mejorar el autogobierno de las universidades referente al papel del Estado y de las Comunidades Autónomas, hasta el incremento en la calidad de la enseñanza y de la investigación, acción que dio inicio con su predecesora, pero ahora con un mayor impulso (CES, 2009).

En medio de los cambios tanto en materia política, económica y social a los que el país se ha expuesto en la última década, la Educación Superior no ha permanecido ajena a los mismos; la transformación del SUE se ha realizado de forma paralela a estos. De esta manera, se ha permitido un crecimiento importante dentro de la estructura de las Universidades Públicas y, en consecuencia, dentro del propio país; la CES (2009) manifiesta que estas transformaciones constituyen una vía dentro del proceso de capitalización tanto social como económico de España. Sin embargo, se es consciente de los nuevos retos que se presentan para las Universidades a nivel nacional e internacional y del trabajo que ello implica. Pero también de los esfuerzos del Sistema Universitario por avanzar hacia una educación con mejores oportunidades de acceso, de mayor calidad y capaz de equipararse en resultados a otras universidades del mundo.

#### ***5.6.4 Financiación del Sistema Universitario Español***

Durante el apartado anterior se ha hecho una breve mención de los cambios en las Universidades españolas. En estos el financiamiento es considerado quizás como uno de los puntos primordiales dentro de la realidad universitaria para su transformación.



Conscientes de la importancia que genera el gasto en la Enseñanza Universitaria, se presenta la estructura básica con la que se realiza la financiación de las mismas, como una forma de comprender la fuente de ingresos y los condicionantes de la UEx, unidad en la que se centra el presente estudio.

Debido a la heterogeneidad de las Universidades en materia de financiamiento y de acuerdo a la autonomía económica de las mismas el presupuesto se puede organizar a través del gasto público y gasto privado. Cada régimen económico se genera de manera indistinta; en el caso de las Universidades Públicas el presupuesto asignado depende del sector público, resultado del ingreso de los fondos aportados por el Estado y las Comunidades Autónomas. En general, el financiamiento que proporciona el Estado se encuentra distribuido principalmente en las Universidades que dependen directamente de él (Eurydice, 2018), tal es el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP).

El resto de las Universidades Públicas (la gran mayoría) obtienen de las Comunidades Autónomas los recursos necesarios para solventar el gasto corriente, garantizar los servicios, el funcionamiento y la calidad educativa dentro de las mismas. Cada Universidad perteneciente al régimen público goza de exención tributaria y de completa autonomía financiera para disponer del presupuesto asignado y con ello dar cumplimiento a las actividades sustantivas de docencia e investigación.

En el ejercicio de estas actividades las Universidades podrán hacer uso de los medios necesarios para el desarrollo de sus funciones sustantivas, a través de la inversión de bienes inmuebles en los terminos que dicta la Ley. En el caso de ser bienes de valor extraordinario estos son informados por las autoridades universitarias al Consejo Social<sup>14</sup>

---

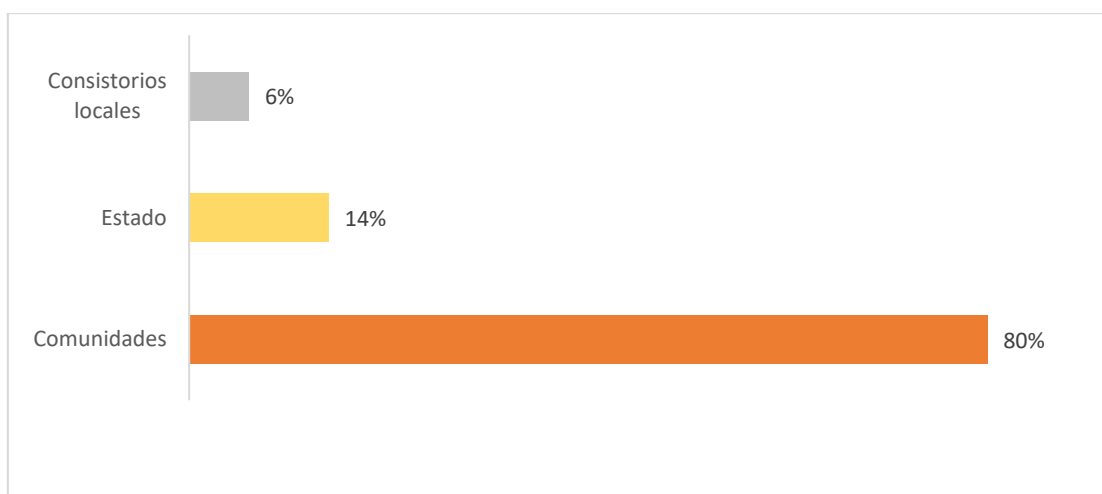
<sup>14</sup> El Consejo Social es un órgano administrativo, compuesto por un conjunto de personas pertenecientes a la Comunidad Autónoma en la que se encuentra la Universidad. A través de él se entabla una interrelación entre la sociedad y la Universidad. Corresponde al Consejo la supervisión de las actividades económicas de la Universidad, así como el promover la financiación de la misma (art. 14 LOE, 2001).

quien es la responsable de determinar e informar la resolución de la Comunidad Autónoma a la que pertenezca dicha institución (art. 79 y 80 LOE, 2001)

La financiación de la educación en España en todos los niveles de enseñanza que conforman el Sistema Educativo Español (SEE), en el ciclo 2016-2017, ascendió a 47 883,1 millones de Euros (MECD, 2016), gasto que representa el 4,1% del Producto Interno Bruto (PIB).

Debido al modelo descentralizado de gestión y administración del Sistema Educativo, el financiamiento total de la educación proviene de los fondos públicos, el cual se integra por el 80% procedente de los Gobiernos Regionales de las Comunidades Autónomas, mientras que el 14% proviene del Estado y el 6% lo proporcionan los consistorios locales, siendo este último destinado a los niveles escolares (OCDE, 2017).

**Gráfico 5.1** *Distribución del gasto público en educación 2016-2017*



Fuente: Elaboración a partir de OCDE, (2017).

Como se aprecia en el Gráfico 5.1 más de las tres cuartas partes de la financiación de la Educación Pública es cubierta con los fondos públicos que aportan las Comunidades Autónomas. Si bien son las propias Universidades quienes elaboran una programación plurianual en donde establecen los objetivos y la financiación para cumplirlos, son las Comunidades Autónomas quienes aprueban el presupuesto y, mediante la rendición de

cuentas, regulan que las actividades realizadas por las Universidades bajo su área de influencia ejecuten y se desarrollen mediante dichos recursos (art. 81 y 82 LOU, 2001).

Con la idea de representar la importancia que se da al gasto público que se destina a la ES, se muestra una aproximación de los fondos públicos destinados a cada una de las Etapas Educativas que integran el SEE. En la Tabla 5.5. se presenta la distribución del gasto público en educación en los diferentes niveles educativos durante el curso académico 2016 al 2017.

**Tabla 5.5 Gasto Educativo**

<b>Recursos del MECD 2016-2017</b>		
<b>Concepto</b>	<b>Monto anual</b>	
	<b>2016</b>	<b>2017</b>
<b>Gasto Público<sup>15</sup></b>	<b>47.578,9</b>	<b>49.418,2</b>
<b>Nivel Educativo</b>		
Educación Infantil, E. Primaria y E. Especial	16.890,5	17.049,3
ESO, Bachillerato y CFGM	14.226,1	14.331,3
Educación Universitaria	9.468,2	10.229,6
Otros Servicios <sup>16</sup>	6.994,1	7.808,0

Fuente: Elaboración a partir de MECD (2017a).

Estos datos permiten una comparación de la distribución del gasto asignado a la educación. Se observa que la suma del gasto público en 2017 en educación, teniendo en cuenta el gasto medio por estudiante, fue de 49 418,2. Euros. De esta cifra el 34,5% se destinó a la Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial; corresponden al 34,5%, ESO y Bachillerato, mientras que los CFGM representan el 29%, la Educación Universitaria el 20,7% y los gastos derivados de otros servicios educativos suponen el 15,8%.

<sup>15</sup> En la tabla se presenta solo el Gasto Público en Educación, la cual siguiendo la información aportada por el MECD ha sido distribuida en cuatro conceptos: el primero engloba a la Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial. El segundo a la ESO, Bachillerato y CFGM. El tercero la Educación Universitaria y el cuarto es para Otros Servicios Educativos.

<sup>16</sup> Por “Otros Servicios” se ha optado por englobar a la Educación de Régimen Especial, Educación para Adultos, la Formación Ocupacional inicial y otras Enseñanzas. Así como el gasto destinado relacionado con la administración, actividades anexas y el otorgamiento de Becas (MECD, 2017a).

La financiación de las Universidades Públicas Españolas presenta, desde hace varias décadas, diferencias a la baja muy marcadas en la asignación presupuestal en comparación con el gasto asignado al resto de los Niveles Educativos. De acuerdo con datos de la OCDE (2018) la Educación Primaria y Secundaria mantienen un porcentaje de gasto mayor que la Educación Terciaria; porcentaje que, además de reflejar la realidad de España, también muestra la de los países miembros de la OCDE.

En cuanto a los datos aportados por el MECD (2017a), la financiación de las Universidades Públicas no presenta diferencia significativa entre el presupuesto asignado en 2016 y 2017. Con apenas un incremento de 761,4 euros constituye, aproximadamente, un aumento del 0,8% en comparación con el gasto público obtenido en el curso anterior.

Sin duda, este hecho es reflejo de los fuertes recortes presupuestarios de los que ha sido objeto las Universidades Públicas así como el resto de los niveles educativos. La falta de financiación de las Universidades bien podría constituir una limitante para el desarrollo de la labor docente y de investigación, obstaculizando así la adaptación de dichas Universidades al EEES (Algaba, 2015).

Como parte de esta investigación resulta interesante hacer énfasis en el gasto total por estudiante. En 2017, España destinó a la Educación Superior<sup>17</sup> un promedio de 9 572,5 millones de Euros, cifra corresponde a un 38,2% del PIB *per cápita* del total asignado a la inversión en educación por alumno (MECD, 2017a). En general, la Tabla 5.6 muestra que el gasto anual por estudiante va aumentando significativamente en cada nivel educativo por lo que, comparando con la Educación Primaria, se gasta un 15,8% más en Educación Superior, mientras que la diferencia se reduce en la Educación Secundaria a un 10,9% y en Postsecundaria al 10,5%. De acuerdo con datos de la OCED

---

<sup>17</sup> A pesar que en un principio se proporcionan datos del gasto público en Educación Universitaria, en cuanto al gasto público por alumno no se presenta un desglose del mismo en las fuentes oficiales, por lo que se considera al conjunto de niveles que engloban a la Educación Superior.

(2017) la inversión por alumno que realiza España en Educación Terciaria es similar al nivel de los promedios internacionales (21,7%, 25,4% y 39,6%) que los países miembros de la OCDE destinan a la Educación Terciaria en comparación con el gasto por estudiantes de los niveles previos.

**Tabla 5.6** *Gasto público por alumno*

<b>Gasto total por alumno, ciclo 2016-2017</b>	
<b>Nivel Educativo</b>	<b>Monto</b>
Educación Primaria	5.596,7
Educación Secundaria	6.831,2
Educación Postsecundaria	6.945,3
Educación Superior	9.572,5

Fuente: Elaboración a partir de la MCIU (2019).

Tal y como se ha indicado anteriormente, cada Comunidad Autónoma en su ámbito de gestión estructura el presupuesto asignado a las Universidades Públicas. Los recursos correspondientes a cada institución se establecen de forma anual y son distribuidos para cubrir una serie de gastos en función del: pago de salarios al personal docente e investigador; así como de administración y de servicios (este gasto absorbe la mayor parte del presupuesto asignado) por las Comunidades seguido del desarrollo de actividades de investigación y aquellas relacionadas con la transferencia tecnológica y de innovación (Eurydice, 2018), siendo sus fuentes económicas las ya mencionadas, que pueden verse estructuradas en la Figura 5.8.

**Figura 5.8** *Asignación del financiamiento educativo*

Fuente: Eurydice (2018).

Cada año las Universidades reciben cierto incremento en el presupuesto con respecto al asignado en el curso anterior. También cuentan con la facultad para generar, dentro de unos marcos formalmente establecidos, sus propias fuentes ingresos derivados de la prestación de servicios de enseñanza, como el cobro de tasas que pagan los estudiantes y el pago de servicios y actos administrativos, como compulsas, tasas de actos, obtención de diplomas, títulos y cursos (Sacristán, 2017) o los pagos obtenidos a través de Contratos-programas con las Administraciones Públicas.

## **5.7 Escuela de Ingenierías Agrarias**

### **5.7.1. Características de la Escuela de Ingenierías Agrarias<sup>18</sup>**

La Universidad de Extremadura (UEX) es una Universidad Pública creada en el año de 1973 mediante Decreto 991/1973, de 10 de mayo. Se inició a propuesta de la sociedad extremeña, debido a la necesidad de incrementar y diversificar algunos estudios superiores ya existentes en la región de Extremadura y que dependían de otras universidades, como la de Salamanca o Sevilla.

La UEX comenzó su andadura con la Facultad de Ciencias de Badajoz, las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica de Cáceres y Badajoz, el Colegio Universitario de Cáceres y la Escuela de Ingeniería Técnica Agrícola de Badajoz. Desde entonces se ha caracterizado por ofrecer una formación académica e integral a sus estudiantes en diferentes áreas relacionadas con las ciencias sociales y jurídicas, de la salud, arte y humanidades, ciencias e ingeniería y arquitectura entre otras. En ella se imparten actualmente estudios oficiales de Grado, Másteres oficiales y Doctorado.

La UEX se encuentra situada en la Comunidad Autónoma de Extremadura, en la región occidental de España limitando con Portugal. Inicialmente sus actividades se limitaban a las Provincias de Cáceres y Badajoz, convirtiéndose así en sus dos campus más representativos. Con el incremento del alumnado y de la oferta de titulaciones entre 1995 y 2000 se integraron como centros propios de la UEX el Centro Universitario de Mérida y el Centro Universitario de Plasencia (ver Figura 5.9).

---

<sup>18</sup> Este centro bien se podría denominar “Facultad”, puesto que ha venido impartiendo titulaciones de II ciclo, conducentes al título de Licenciatura. Sin embargo, se ha optado por mantener la denominación que, en el periodo en que se ha realizado esta investigación, aparece en la web de la UEX.

**Figura 5.9** *Espacio que constituye la UEx*

En la provincia de Badajoz se sitúa la Escuela de Ingenierías Agrarias (EIA). Este centro pasó a formar parte de la UEx desde su creación en 1973. Sus inicios se remontan más allá de esa fecha, a 1905, como una Granja Escuela Agrícola ubicada en la finca Santa Engracia e inaugurada por el Rey Alonso XIII, posicionándose como la primera Granja-Modelo en la región de Extremadura dedicada a las enseñanzas agrícolas. Con el tiempo se convirtió en la Escuela Técnica de Grado Medio de Ingeniería Técnica Agrícola mediante Decreto de 1968 y, en 1972, en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Agrícola adjunta a la Universidad de Sevilla. En 1973 pasaría a formar parte de la UEx, y para 1993 se convirtió en la EIA, impartiendo enseñanzas como el Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias (GIIAA).

### **5.7.2. Proceso de Admisión**

Los procedimientos de acceso y admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, dan inicio a partir de que el aspirante, procedente de Bachillerato o de alguna Formación Profesional (FP), se matricula de la EBAU. Como ya se ha indicado con carácter general para todo el SUE, los propios centros escolares son quienes, a través de la aplicación web de Acceso a la Universidad de la UEx, registran a sus estudiantes en la EBAU. El plazo máximo para realizar dicha matrícula suele ser finales de mayo para la



convocatoria ordinaria<sup>19</sup>, que tiene lugar durante la última semana de junio y finales de junio para la convocatoria extraordinaria del mes de julio (art. 9 Orden ECD/42/2018).

Para tener derecho a presentarse a la EBAU los aspirantes abonan una tasa de matriculación la cual puede ser de tipo Ordinaria (de 72,26 euros), Familia Numerosa de Categoría General o Especial y Tercer y Ulteriores hijos, que implican descuentos o la gratuidad total. En ambos casos la prueba puede ser realizada en alguna de las sedes<sup>20</sup> establecidas por la UEx dentro de Extremadura: en la que se encuentre más cercana al lugar de residencia del aspirante.

La EBAU en Extremadura cumple con la estructura en dos fases (de acceso y de admisión) ya explicadas con carácter general al describir el SUE. Los resultados de la evaluación<sup>21</sup> pueden ser consultados a finales de mes, dependiendo de la convocatoria en que se realizó la prueba, mediante la página web de la UEx. Una vez emitidos los resultados, la UEx establece para los aspirantes que han superado la EBAU<sup>22</sup> un plazo de preinscripción y matriculación a los estudios de Grado. Este plazo sigue el mismo orden establecido hasta el momento: primero para quienes se examinaron en la convocatoria ordinaria y, posteriormente, quienes acudieron a la extraordinaria. Ambas se realizan por internet a través de la página web de la UEx. La Figura 5.10 muestra las fases del proceso de admisión.

Durante la fase de preinscripción los aspirantes pueden optar dentro de la misma solicitud por una o varias titulaciones; siendo la mínima una y la máxima siete. Esto es

---

<sup>19</sup> El plazo de matriculación en la EBAU para los aspirantes de años anteriores (repetidores) se realiza una semana previa a la fecha establecida para el resto de los aspirantes.

<sup>20</sup> Las sedes se encuentran ubicadas dentro de las localidades de Badajoz, Cáceres, Mérida, Plasencia, Don Benito, Villanueva de la Serena, Navalmoral de la Mata y Zafra.

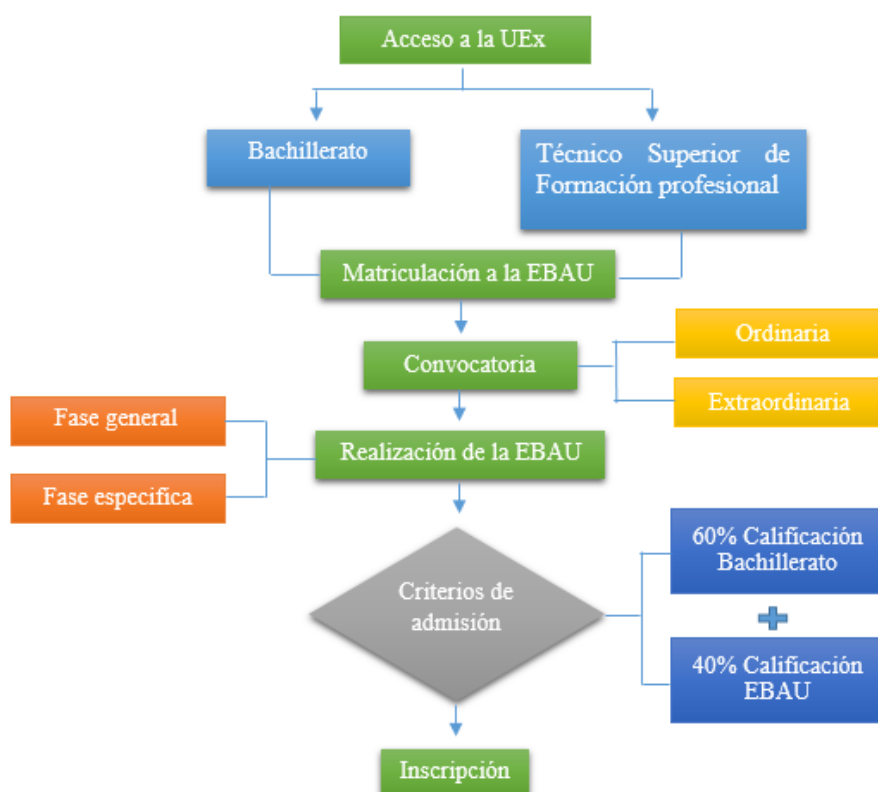
<sup>21</sup> Los aspirantes que superan la fase de acceso a la UEx tienen una invalidez indefinida, mientras que la calificación obtenida en la fase de admisión tiene un periodo de validez de dos años.

<sup>22</sup> Una vez publicadas las calificaciones, los aspirantes que no han superado la EBAU pueden solicitar al Tribunal calificador la revisión de la evaluación dentro del plazo de reclamaciones de tres días hábiles a partir de la emisión de los resultados (Art. 15a de la Orden de 6 de abril de 2018).

con la intención de que el aspirante tenga una mayor posibilidad de obtener una plaza en alguna de las enseñanzas de grado ofertadas por la UEx.

La asignación de plazas se realiza a partir del orden de prelación<sup>23</sup>. Los aspirantes admitidos en la titulación de su preferencia formalizan la matrícula, mientras que los que los solicitantes aceptados en ciertas titulaciones pero que desean una plaza en titulaciones más demandadas deben realizar una reserva o matrícula condicional. En caso de no hacerlo y de no obtener la plaza en la titulación solicitada, el aspirante quedará en espera de matricularse en las titulaciones que cuenten con plazas vacantes.

**Figura 5.10** *Proceso de admisión a las enseñanzas de grado en la UEx*



Fuente: Elaboración a partir de Resolución de 22 de mayo de 2018.

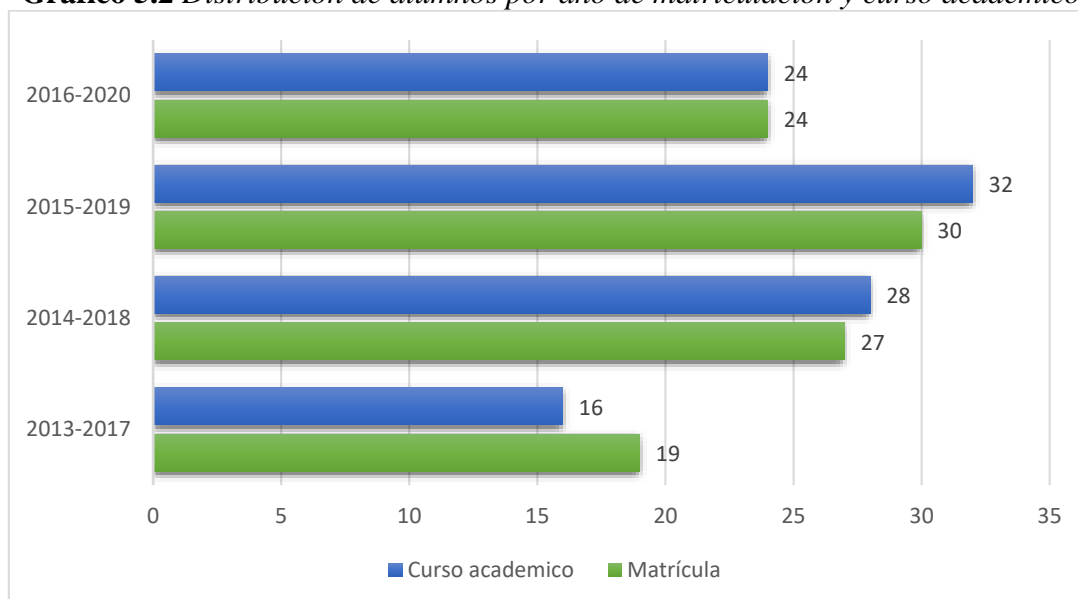
<sup>23</sup> El orden de prelación, son los criterios establecidos por la Normativa de Admisión a Estudios Universitarios de Grado (Resolución de 1 de junio de 2017) para cada periodo de admisión, en él se valora la nota de admisión obtenida en la EBAU, así como la nota de acceso la cual corresponde a la calificación de los estudios de previos a las enseñanzas de Grado.

### **5.7.3. Características de los estudiantes de la EIA**

#### **5.7.3.1. Datos Generales**

Conforme al número de matrículas de nuevo ingreso en las enseñanzas de Grado, el Servicio de Información y Atención Administrativa (SIAA) de la UEx manifiesta que a lo largo del periodo de acceso del curso 2016-2017 se registraron cerca de 4 559 solicitudes de aspirantes de los cuales se admitió a un total de 3 738 jóvenes. Se tomó este periodo en particular por ser el último curso escolar del que parte el presente estudio. La población del GIIAA que participó en la investigación se encuentra matriculada entre los ciclos 2013 al 2016 y, a partir de los datos recabados, se ha establecido que en el ciclo académico 2015-2019 se concentra un mayor número de estudiantes con un 30%. La matrícula 2014-2018 representa el 27%, seguido por la población matriculada en 2016-2017 con un 24% y por último la matrícula de 2013-2017 se ubica muy por debajo del resto cursada solo por el 19% de la población total.

El año de matriculación permite establecer cierta relación entre el año de ingreso de los estudiantes a la UEx con respecto al curso académico que se encontraban cursando hasta el momento en que fue aplicado el instrumento para realizar el presente estudio. El Gráfico 5.2 muestra la relación entre ambos, por lo que se puede apreciar se presenta una mayor proporción de estudiantes dentro del segundo y tercer año del GIIAA con un 30% para ambos cursos, el primer año cuenta con el 24% de estudiantes, mientras que el cuarto año se ubica con el 16% de la población total. Al respecto se puede establecer que permanece igual el número de alumnos que cursan el primer curso académico con los matriculados en el ciclo 2016-2020. Los cambios se presentan a partir de la población que se ubica del segundo al cuarto curso, lo que supone un aumento del 2% para la población que cursa el segundo año, del 1% para el tercer curso y un 3% menos dentro del cuarto año respecto al año de matriculación correspondiente a estos cursos.

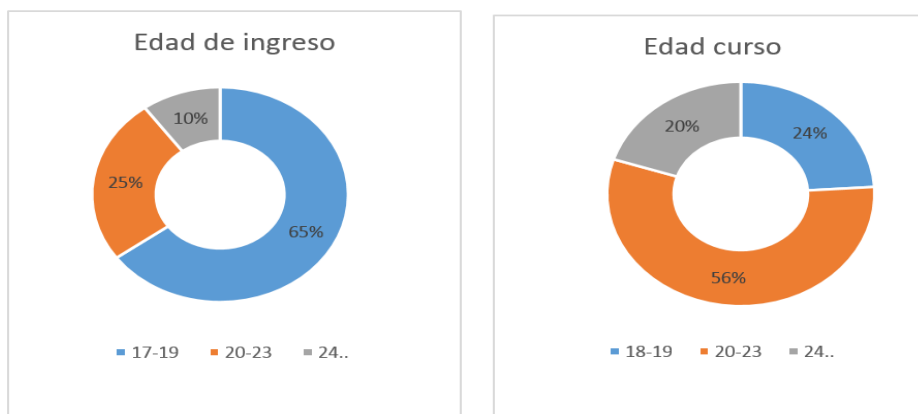
**Gráfico 5.2** *Distribución de alumnos por año de matriculación y curso académico*

Como se aprecia en el Gráfico 5.2 la variación existente entre el número de estudiantes de nuevo ingreso matriculados a partir del 2013 al 2016 en el GIAA, no corresponde con el número de estudiantes que se encuentran cursando el segundo al cuarto curso académico, a excepción del primer curso por ser la población de reciente ingreso en el momento de aplicar el instrumento. De este modo se evidencia un desfase y repeticiones en la población que ingresa en comparación con el curso que le correspondería.

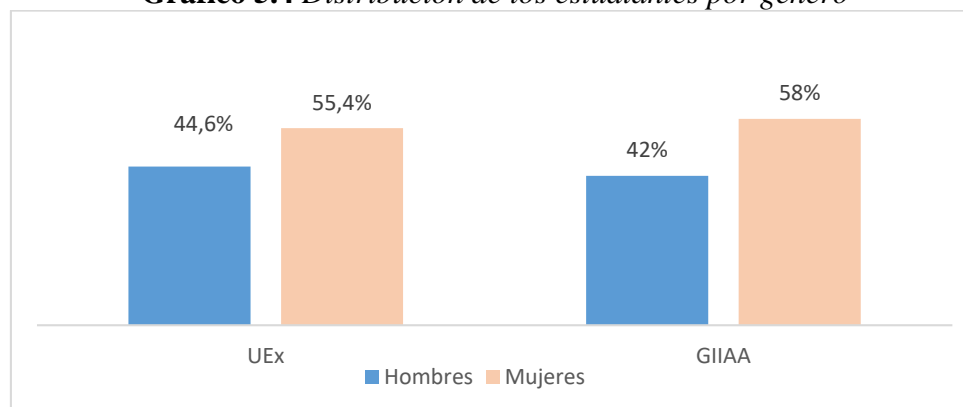
En 2017, la edad de los estudiantes oscilaba entre los dieciocho y los cuarenta y un años. De acuerdo con los datos obtenidos por parte de la población objeto de estudio, el 56% cuenta con edades que van de los veinte a veintitrés años. Cerca de una cuarta parte de la población (24%) son jóvenes de dieciocho y diecinueve años, mientras que el 20% restante supera los veinticuatro años de edad. Al contrastar esta información con la edad de los estudiantes a su ingreso a las enseñanzas de Grado se puede apreciar que existe cierta relación entre el flujo de edades con el año de matriculación de los mismos, así como del curso académico en el que se encuentran. El grupo de edades de los alumnos a su ingreso comprende entre los diecisiete y treinta y ocho años, de los cuales más de la

mitad (65%) tenía una edad de diecisiete a diecinueve años. Los estudiantes entre veinte a veintitrés años representan el 25% y, por último, había un 10% de estudiantes que ingresan con veinticuatro años o más.

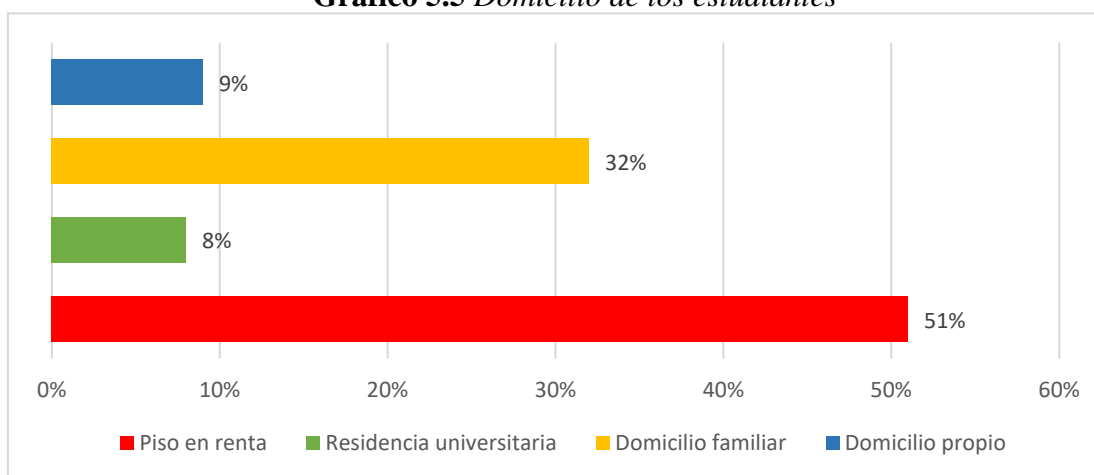
**Gráfico 5.3** *Distribución de alumnos por edades de ingreso y edad actual*



El Gráfico 5.3 muestra que estos datos concuerdan con el rango de edad típica de los estudiantes de Grado matriculados en el primer curso (MECD, 2017b). Atendiendo al género, la población de estudiantes se encuentra conformada por una proporción del 58% de mujeres frente al 42% de hombres. Esta diferencia entre géneros guarda cierta semejanza con el número de estudiantes femeninas en la UEx, donde las mujeres han alcanzado una proporción más alta, con un 55,4%, comparado con el 44,6% de los hombres. Por lo que se puede apreciar también la proporción de estudiantes masculinos del GIIAA es menos pronunciada, siendo mayoría las mujeres estudiantes de este Grado (ver Gráfico 5.4).

**Gráfico 5.4** *Distribución de los estudiantes por género*

En cuanto al domicilio, los datos recabados en el estudio indicaron que el 51% de los estudiantes comparte un piso en renta, el 32% del alumnado continúa viviendo en el domicilio familiar, mientras que sólo el 9% manifiesta contar con domicilio propio; una proporción aún menor (el 8%) de los estudiantes habita en alguna de las Residencias Universitarias<sup>24</sup> ubicadas cerca del Campus de la Universidad en Badajoz (ver Gráfico 5.5).

**Gráfico 5.5** *Domicilio de los estudiantes*

Los datos indican que la mayoría de los estudiantes provienen de algunas de las poblaciones circunvecinas a la de Badajoz, Son jóvenes que al momento de solicitar cursar el GIIAA sabían que a su ingreso a la UEx el cambio de domicilio sería un hecho.

<sup>24</sup>Las Residencias Universitarias situadas en las inmediaciones cercanas a la UEx son ocho. Estos espacios sirven para albergar a los estudiantes que llegan a Badajoz para estudiar en la UEx. Además de alojamiento y alimentación ofrecen una serie de servicios que van desde internet, biblioteca, lavandería, así como actividades culturales, deportivas y de ocio (Orden de 3 de mayo de 2018).

Los estudiantes que optaron en primera instancia por vivir en una Residencia Universitaria son, principalmente, aquellos que cursan el primer año de la carrera. Esto se debe, en parte, al reto que representa para ellos la separación de los padres y de las comodidades de vivir en el domicilio familiar. El resto opta por compartir un piso en renta con otros jóvenes, quienes en la mayoría de los casos suelen ser también universitarios. Los estudiantes con domicilio familiar y propio residen en la misma provincia en que se ubica el campus.

La ocupación de los estudiantes muestra que las tres cuartas partes (75%) de sujetos estudiados se dedican únicamente a ser estudiantes de tiempo completo. En el otro extremo, el 15% manifestó tener un trabajo de manera eventual, mientras que el 10% restante cuenta con un trabajo estable. De acuerdo con estos datos se puede llegar a establecer que la mayoría de los estudiantes del GIIAA no tienen presiones de tipo económico en su familia, por lo cual no se ven en la necesidad de tener que dedicarse a otro tipo de actividades que no sean las académicas. En cuanto al resto de la población, el tener un trabajo eventual no supondría una mayor demanda del tiempo para realizar las actividades académicas, a diferencia de aquellos que cuentan con un trabajo de tiempo completo, quienes se tienen que auto exigir más para poder cumplir tanto con el trabajo como con la demanda académica.

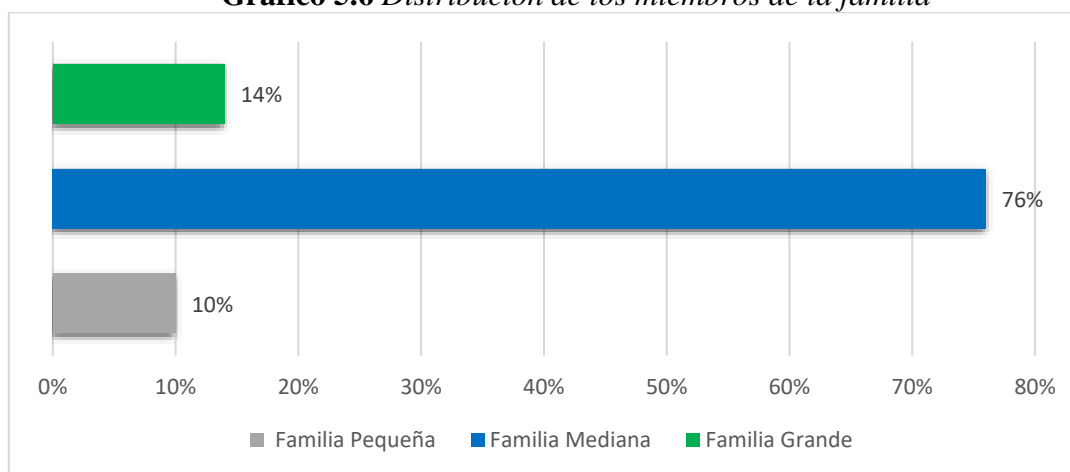
### **5.7.3.2 Contexto familiar**

Las características de las familias de los estudiantes, específicamente aquellos aspectos relacionados con la estructura, así como datos referentes al nivel de escolaridad de los padres y hermanos, la ocupación y la relación existente entre los miembros de la familia con estos, son elementos que permiten una mejor apreciación de la tendencia de los hijos en sus estudios universitarios. Para organizar los resultados obtenidos en el estudio se optó por establecer una categorización para las familias en función de su

tamaño (número de miembros) siguiendo el modelo establecido por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016). Los hogares y el tamaño de la población que lo conforman se ubica entre uno a cinco o más miembros. Es por ello que se consideró categorizar el tamaño de las familias en tres núcleos: familias pequeñas (dos miembros), familias medianas (de tres a cinco miembros) y familias grandes (seis o más miembros).

En función de los datos recogidos se establece que alrededor de las tres cuartas partes de las familias de los estudiantes son medianas (76%), mientras que el 14% son familias grandes y un 10% de los estudiantes pertenece a familias pequeñas. Al respecto el INE (2016) señala que el tamaño medio de las familias españolas se encuentra conformado por 2,5 personas; un promedio similar al de los datos recabados en el estudio (ver Gráfico 5.6).

**Gráfico 5.6** *Distribución de los miembros de la familia*

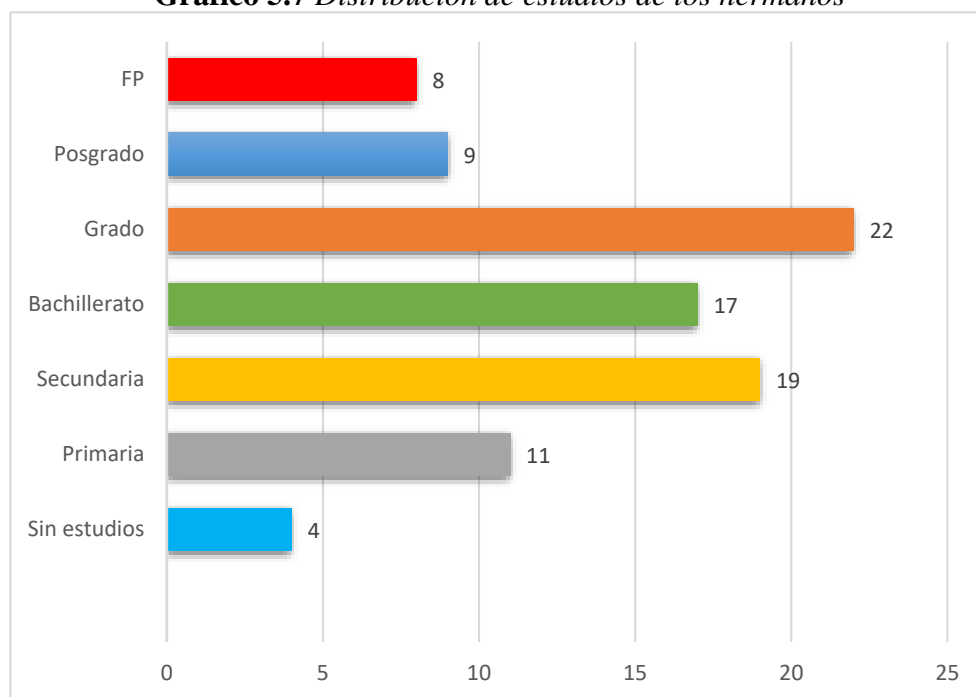


Para establecer el número de hermanos que tienen los estudiantes se empleó el mismo tipo de clasificación utilizada para los miembros por familia. De esta manera se registró que un 10% de la población son hijos únicos, el mayor porcentaje lo tienen los estudiantes que cuentan con uno o dos hermanos (70%), seguido de aquellos que cuentan con tres a cinco hermanos (el 14%), mientras que el 6% restante tiene de seis hermanos en adelante.



En cuanto al nivel de escolaridad de los hermanos se empleó la clasificación establecida por el SEE, de la cual se optó por suprimir a la Educación Infantil. Las respuestas de los estudiantes indicaron que un 22% de los hermanos tiene estudios universitarios, mientras que el 8% manifiesta que han desarrollado estudios de nivel Posgrado. El porcentaje de aquellos hermanos con no han pasado de estudios de ESO es del 19%; muy cerca, con el 17%, se encuentran quienes tienen hermanos que cursaron hasta el Bachillerato. Con un 8% se ubican los que realizaron una formación profesional mientras que un 11% tiene hermanos que aún están cursando Educación Primaria. Un 10%, al ser hijos únicos no tiene hermano alguno del que dar respuesta y, por último, el 4% restante declara que sus hermanos no cuentan con estudios (ver Gráfico 5.7).

**Gráfico 5.7** *Distribución de estudios de los hermanos*

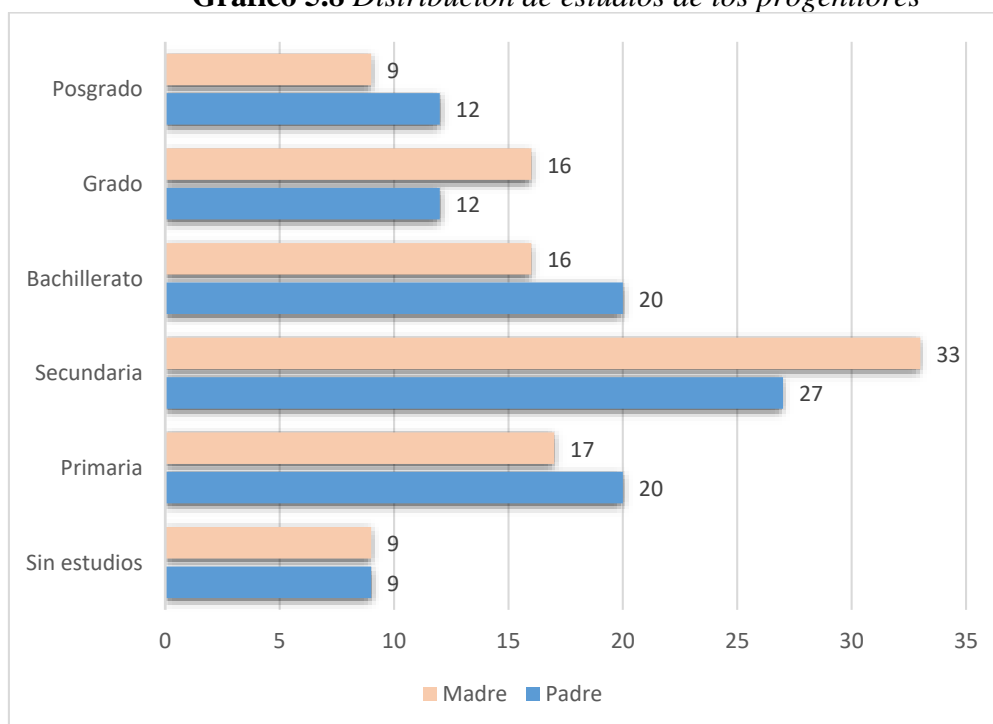


En el Gráfico 5.8 se representa la distribución del nivel de escolaridad de los progenitores (estudios del padre y de la madre) de los estudiantes del GIAA que participaron en el estudio. La información proporcionada indica que el nivel educativo de los padres es muy similar al manifestado para los hermanos, aunque con sus lógicas

diferencias. El nivel de estudios obligatorio representa el nivel de escolaridad más común de los padres: el 20% cuenta con estudios de Educación Primaria y solo el 27% realizó estudios de Educación Secundaria. Al respecto se presenta cierta ventaja para las madres (47% los padres y 50% las madres), pues el 17% de las madres cursaron la Primaria y el 33% realizó estudios de Educación Secundaria.

Sin embargo, en cuanto al nivel de estudios no obligatorios se registró una significativa variación: el 20% de los padres cuenta con estudios de Bachillerato sobre el 16% de las madres. En el caso de los estudios Universitarios se establece una similitud en cuanto a la proporción global de todos los estudios de ambos padres; no así para el caso de los estudios de Grado, donde aumentó la escolaridad de las madres (16%) frente al 12% de los padres. Mientras que en los estudios de Posgrado son el 12% de los padres y únicamente el 9% de las madres quienes cuentan con este tipo de formación. Por último, un 9% de padres y madres no cuentan con ningún tipo de estudios

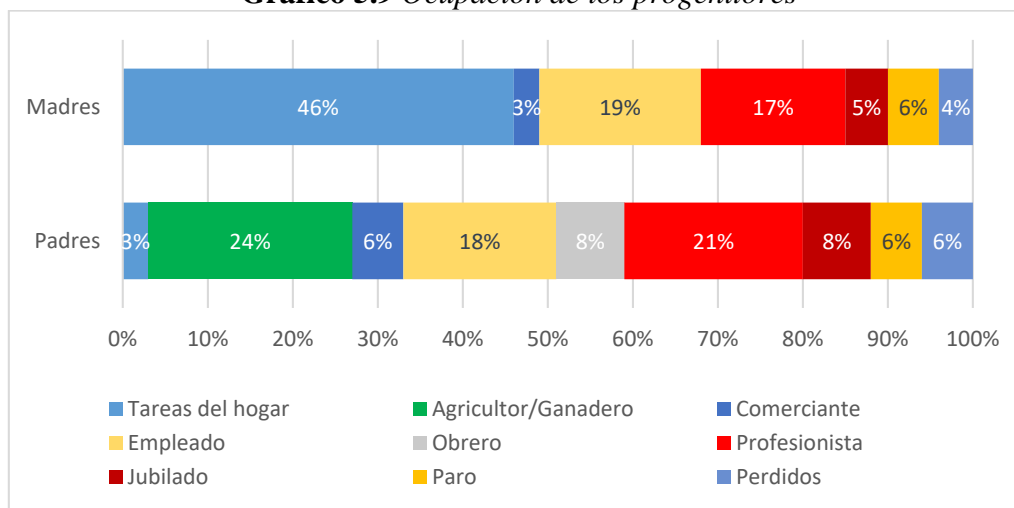
**Gráfico 5.8** *Distribución de estudios de los progenitores*



Al analizar esta información se puede establecer que, a diferencia de los padres, los hermanos de los estudiantes registran un importante aumento en cuanto al grado de escolaridad. Este se ve reflejado principalmente en los estudios universitarios donde es mayor la población con estudios de Grado frente a los estudios de Posgrado.

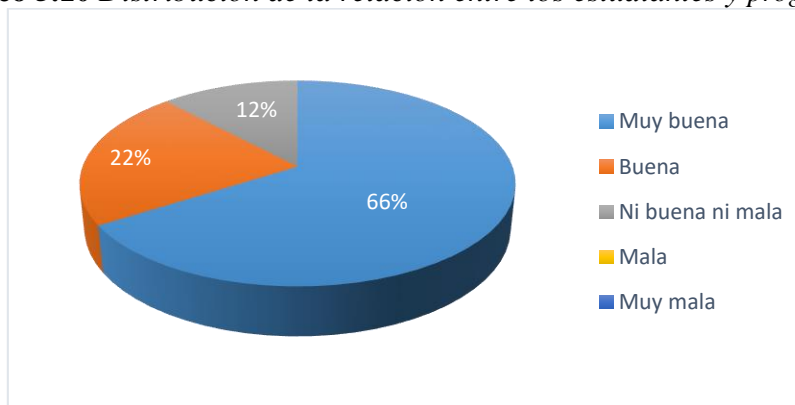
En cuanto al género destaca el hecho de que sean las madres de los estudiantes quienes posean mayor representatividad en los estudios de Grado, lo cual, si lo relacionamos con el número de alumnas que cursan el GIIAA, bien podría ser tomado como una tendencia de que las mujeres logran culminar sus estudios universitarios con éxito. El nivel de estudios de los miembros de la familia (padres y hermanos), puede ser considerado un factor determinante en el grado de formación de los estudiantes del GIIA debido al creciente aumento de los hermanos con estudios en relación a la educación de sus progenitores, por lo que este hecho bien se podría expresar como una tendencia a seguir.

Tomando como base las características de las familias de los estudiantes analizados, la información obtenida muestra que la principal ocupación de los padres se centra en las actividades ligadas a la agricultura con el 24%, seguido del 21% de quienes se desempeñan como profesionistas o funcionarios, mientras que el 18% son hijos de empleados, trabajadores de oficio o asalariados por cuenta propia. Con un 8% se ubican los padres que se desempeñan dentro del sector industrial relacionada con la actividad obrera. El mismo porcentaje del 8% corresponde a los jubilados. Con un porcentaje menor se encuentran los padres que permanecen en paro (6%) y los que se dedican a la tareas del hogar (3%). Por último, el 6% de los alumnos no respondió sobre la actividad económica que realiza el padre (ver Gráfico 5.9).

**Gráfico 5.9** *Ocupación de los progenitores*

Se observa que las madres ocupan un papel secundario en relación al padre de familia: algo más de la mitad de las madres de los estudiantes no realizan actividad económica alguna (57%); en este porcentaje se incluye a las madres que se desempeñan en las tareas del hogar (46%), las que actualmente se encuentran en situación de paro (6%) y las jubiladas (5%). Entre las madres con actividad económica, estas se encuentran el sector terciario: la ocupación principal es la de empleada (19%), profesionsitas (17%) y comerciantes (3%). Como sucedió con los padres, el 4% de los estudiantes no emitió una respuesta sobre este aspecto.

A través de las respuestas de los estudiantes sobre la relación que mantienen con sus padres se puede establecer que este vínculo, de manera general, es muy bueno o a bueno. Esta afirmación es resultado de las respuestas dadas por los propios estudiantes, pues más de la mitad de la población ha expresado que tienen una relación muy buena (66%, seguido del 22% que manifestó tener una relación buena, mientras que el 12% de los alumnos señaló que tiene una relación regular al ser esta ni buena ni mala (ver Gráfico 5.10).

**Gráfico 5.10** *Distribución de la relación entre los estudiantes y progenitores*

Al relacionar esta información con los datos obtenidos referente al apoyo que los estudiantes consideran recibir de la familia en cuanto a la decisión de realizar estudios de Grado todos (el 100% de las respuestas) manifestaron que sí se sienten completamente apoyados por su familia. Esta situación puede ser considerada como el reflejo de las relaciones positivas que los estudiantes establecen con los padres; si bien estos lazos son considerados esenciales en el inicio de su vida para la formación de los individuos en este punto de su existencia también puede influir de manera positivista en su desenvolvimiento tanto académico como personal en la UEx.

### 5.7.3.3 Trayectoria académica previa

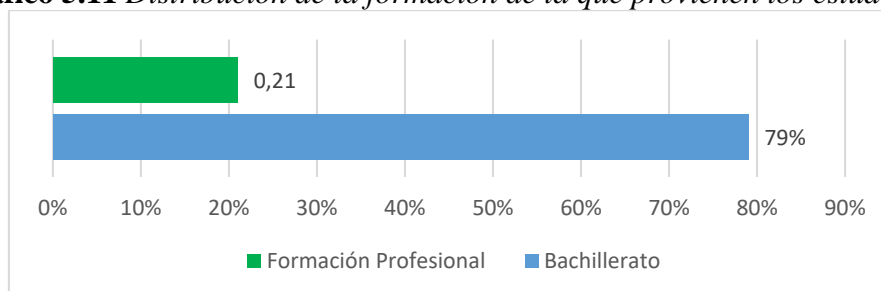
La trayectoria académica tradicionalmente se ha asociado al desempeño que los estudiantes presentarían en los estudios posteriores. Por tanto, la información que se muestra en este apartado hace referencia a la institución en la que el alumnado del GIAA ha desarrollado sus estudios previos, si corresponde a un tipo de institución pública o privada, así como el promedio obtenido al finalizar los mismos.

De manera similar, la información respecto a la repetición o no de los estudios previos permite establecer el grado de compromiso de los estudiantes en su actual formación académica. Ante los resultados obtenidos dentro de la presente investigación se puede afirmar que la gran mayoría de los estudiantes del GIAA (el 79%) ha cursado

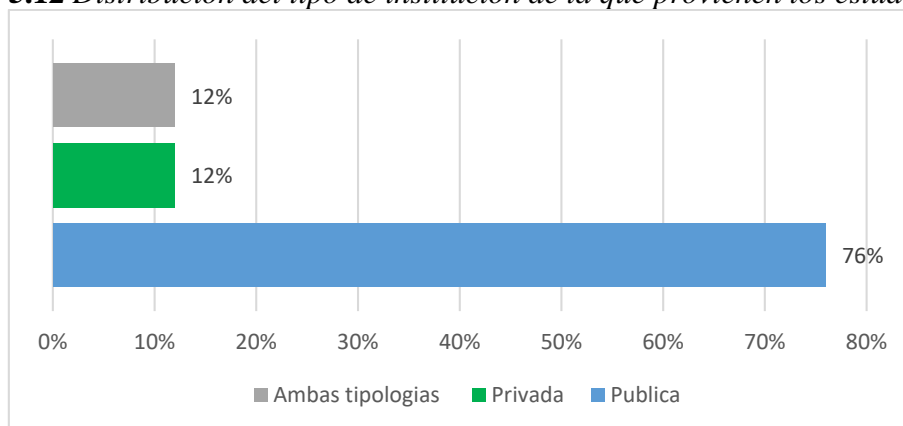
los estudios previos en el Bachillerato, mientras que el 21% restante manifiesta que proviene de una Formación Profesional (ver Gráfico 5.11).

En cuanto al tipo de escuelas públicas o privadas el 76% de los alumnos ha realizado su formación en instituciones públicas, el 12% cursó los estudios previos en escuelas privadas, mientras que el 12% restante ha realizado su formación en ambos tipos de instituciones (ver Gráfico 5.12).

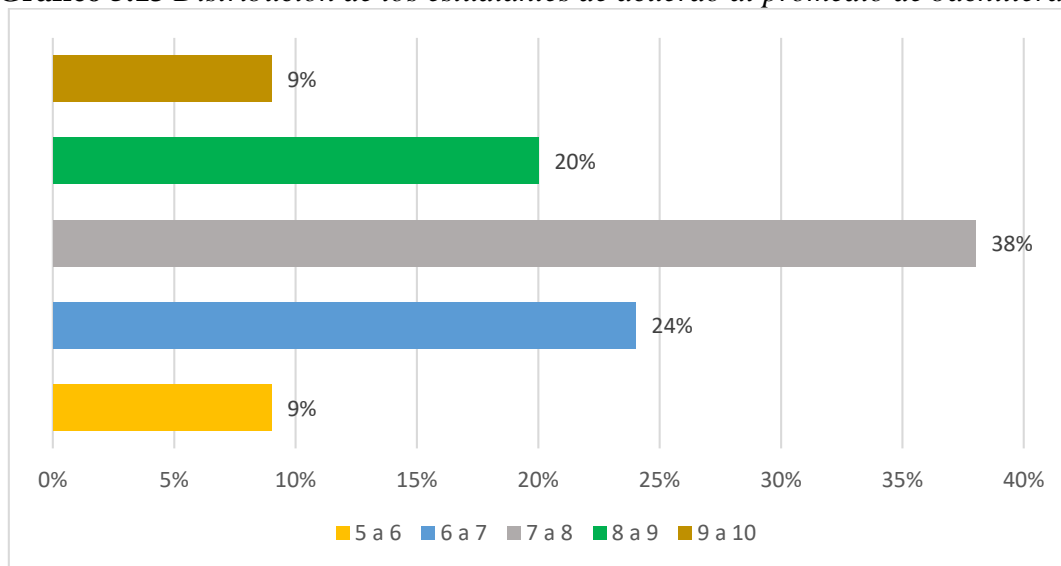
**Gráfico 5.11** *Distribución de la formación de la que provienen los estudiantes*



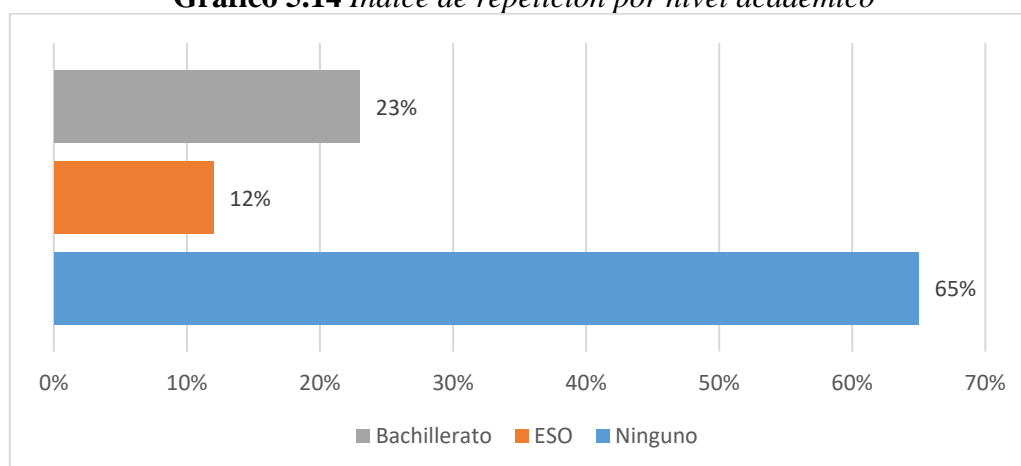
**Gráfico 5.12** *Distribución del tipo de institución de la que provienen los estudiantes*



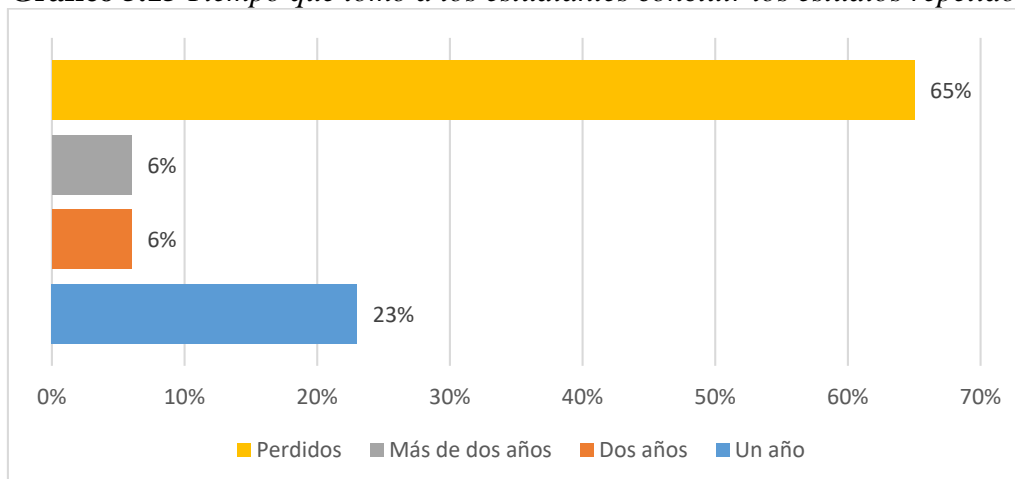
Por su parte, el promedio obtenido durante los estudios de Bachillerato o FP previo al ingreso a la UEx está asociado con el acceso a los estudios universitarios y en gran parte con el desempeño dentro de los mismos. Sobre el promedio de calificaciones, los datos recogidos muestran que el 38% obtuvo un promedio de alrededor del 7,0, que el 24% se mantuvo en calificaciones de no superiores a 6,0, seguido del 20% de quienes registraron un promedio de 8,0. El 9% de estudiantes obtuvo calificaciones superiores al 9,0 y, por último, también hay un 9% de estudiantes con promedio de 5,0 (ver Gráfico 5.13).

**Gráfico 5.13** *Distribución de los estudiantes de acuerdo al promedio de bachillerato*

De la gran mayoría de los estudiantes que ingresaron al GIIAA el 65% de la población no han tenido que repetir algún nivel de enseñanza anterior a los estudios universitarios, en el extremo se encuentra el 23% de jóvenes que han manifestado haber repetido cursos de Bachillerato, mientras que el 12% lo hizo en la ESO (ver Gráfico 5.14).

**Gráfico 5.14** *Índice de repetición por nivel académico*

Al cuestionar a estos mismos jóvenes con respecto al tiempo que les tomó concluir el curso repetido el 23% señaló que les llevó un año, mientras que al 6% les llevó dos años y otro 6% necesitó más de dos años para superarlo. Los estudiantes que manifiestan que nunca han repetido estudios superan poco más de la mitad matriculada, el 65% (ver Gráfico 5.15).

**Gráfico 5.15** *Tiempo que tomó a los estudiantes concluir los estudios repetidos*

### 5.7.4 Formación Académica

#### 5.7.4.1 Admisión a los estudios

De acuerdo con los datos obtenidos en el presente estudio los alumnos del GIAA manifiestan que para su ingreso a la UEx todos tuvieron que realizar el examen de selección. Más de las tres cuartas partes de la población (79%) refiere que provienen del Bachillerato; mientras que el 21% restante manifestó que tuvo acceso directo por su titulación en FP.

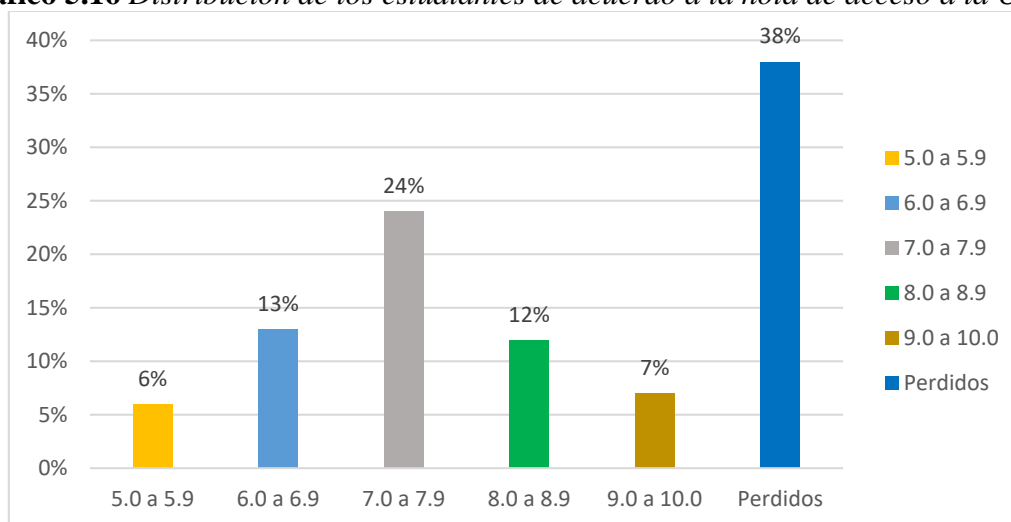
Al cuestionar a los estudiantes con respecto a si realizaron algún tipo de preparación previa al realizar la EBAU y con ello aumentar las posibilidades de obtener un lugar dentro de la UEx, el 17% mencionó que su preparación para la evaluación consistió en consultar información y realizar ejercicios por su propia cuenta, mientras que el 15% revisó la guía de acceso proporcionada por la misma universidad, y el 12% optó por costearse un curso de preparación. En el extremo se encuentran los estudiantes que no realizan ninguna actividad formativa previa al desarrollo de la EBAU (34%), y el 22% que no dio respuesta alguna.

De los datos obtenidos en la presente investigación se puede establecer que la nota media de acceso obtenida en la EBAU por la población objeto de estudio se ubicó en 7,0. El 24% de los alumnos obtuvo calificaciones entre 7,0 y 7,9, el 13% de los estudiantes



registraron una nota de 6,0 a 6,9, mientras que el 12% reportó calificaciones sobre 8,0 a 9,0, frente al 7% de quienes obtuvieron promedios superiores al 9,0, por último la nota más baja registrada la dio el 6% de estudiantes que se ubicó entre el 5,0 y 5,9 . El 38% restante de la población no respondió a esta pregunta (ver Gráfico 5.16).

**Gráfico 5.16** *Distribución de los estudiantes de acuerdo a la nota de acceso a la UEx*



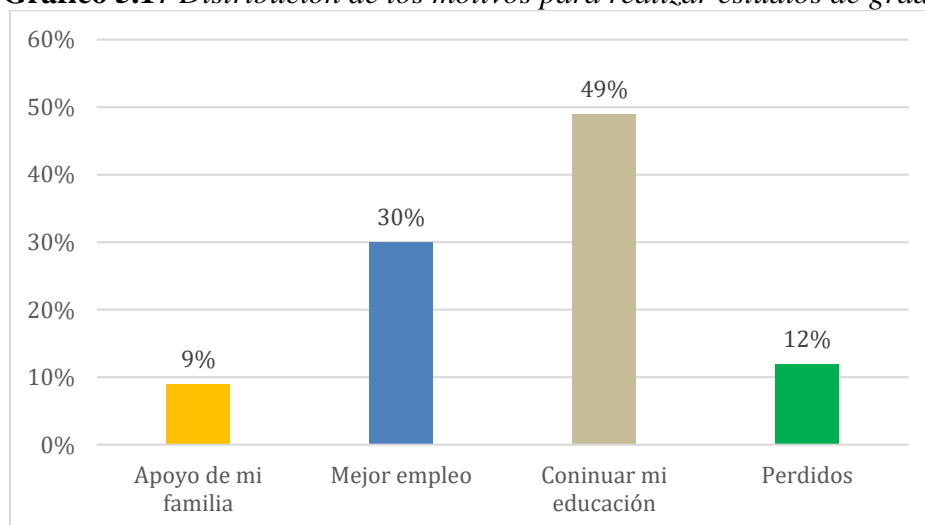
Como parte de las actividades de difusión y orientación que realiza la UEx, las Jornadas de Puertas Abiertas se convierten en una herramienta que permite a los aspirantes conocer unos meses antes un poco más acerca la oferta académica; también se ofrece información referente a la EBAU y sobre el funcionamiento de la Universidad. Al cuestionar a los estudiantes sobre si asistieron a este tipo de actividad, solo el 41% manifestó su asistencia frente el 59% que no asistió. Al respecto, de los estudiantes que sí asistieron a dichas jornadas, cerca del 29% considera que estas actividades favorecen su integración en la UEx mientras que el 12% no considera que este tipo de acciones tuvieran un efecto positivo en su desempeño en la Universidad.

#### **5.7.4.2 Motivación de los alumnos que ingresan en la UEx**

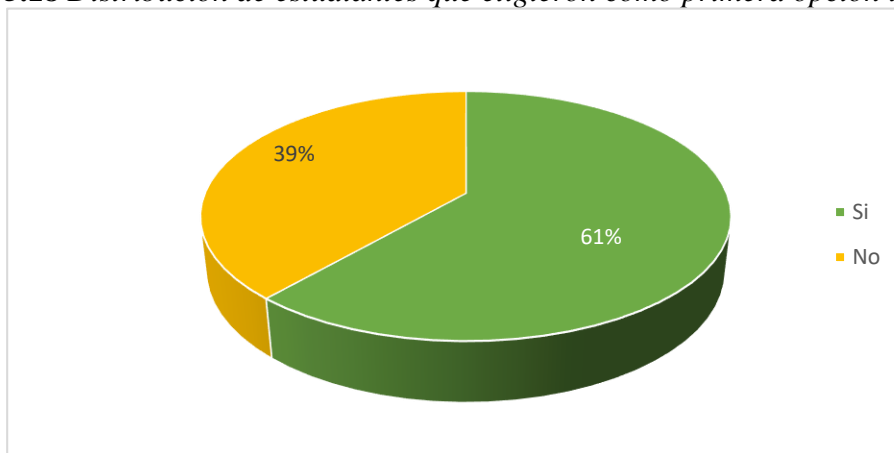
Sobre los motivos que alentaron a los estudiantes a realizar enseñanzas de Grado, el 49% afirmó que su decisión tiene que ver más con el interés de continuar formándose académicamente, mientras que el 30% manifestó que su elección se basaba en que para

tener un empleo mejor remunerado es vital contar con un mayor nivel de enseñanza. El 9% señaló que su familia, principalmente el apoyo de los padres, fue lo que les alentó a continuar con su formación académica. Como se puede apreciar los estudiantes expresan que los estudios de Grado son importantes dentro su formación personal y profesional por lo que el motivo de cursar este tipo de estudios surge propiamente del interés personal (ver Gráfico 5.17).

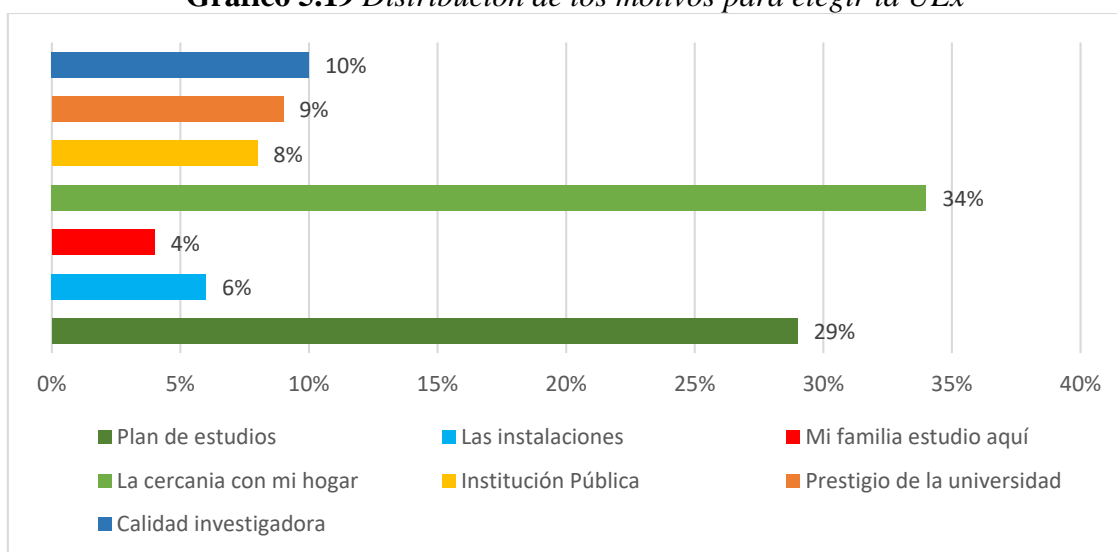
**Gráfico 5.17** *Distribución de los motivos para realizar estudios de grado*



Al cuestionar a los estudiantes con respecto a si la UEx fue su primera opción para realizar los estudios de Grado, el 61% manifestó haber elegido a esta institución sobre el resto de las Universidades del país, mientras que el 39% confesó que no la consideraron como una primera opción (ver Gráfico 5.18). Para los alumnos que sí optaron por la UEx quizás se deba a que la educación agronómica que se imparte en la EIA actualmente se posiciona dentro de las principales Universidades que imparten este tipo de enseñanzas en toda España.

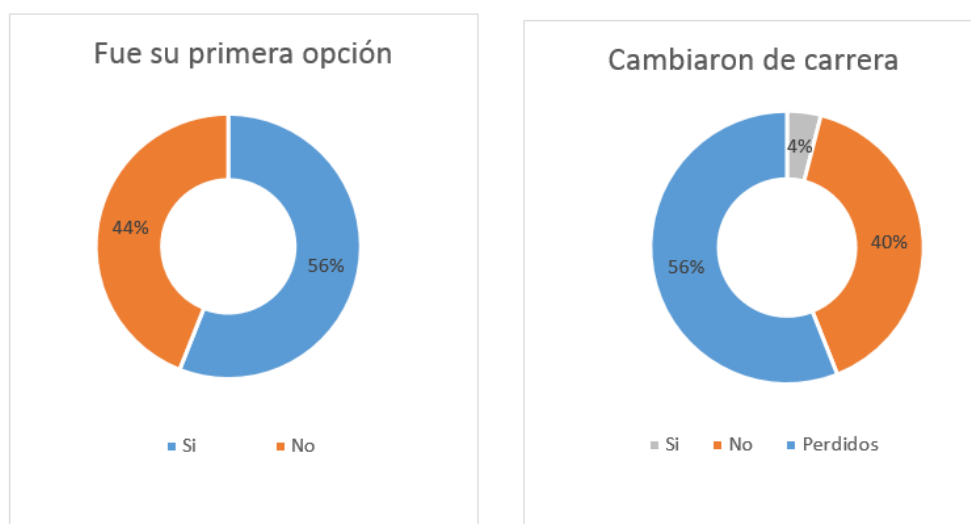
**Gráfico 5.18** *Distribución de estudiantes que eligieron como primera opción la UEx*

En cuanto al interés de los estudiantes por cursar los estudios de Grado en la UEx, de las razones presentadas, la respuesta más recurrentes (34%) es la cercanía entre el domicilio de los aspirantes y la institución, que ahorra gastos de manutención, lo que la convierten en una opción viable. Mientras que el 29% lo hace por el plan de estudios que presenta el GIIAA, el 10% la considera por el grado de calidad de su producción investigadora, este hecho acompañado del prestigio de la escuela es para el 9% la razón de su elección. El ser una institución pública es lo que motivó al 8%, y el 6% la eligió por la infraestructura que posee. Por último, el 4% la eligió por ser la Universidad en la que realizaron sus estudios sus padres o hermanos (ver Gráfico 5.19).

**Gráfico 5.19** *Distribución de los motivos para elegir la UEx*

Uno de los datos que bien puede ser considerado como una oportunidad para identificar y contribuir a la permanencia de los estudiantes es el conocer si el GIAA fue la primera opción entre las múltiples titulaciones que ofrece la UEx; al respecto el 56% de la población encuestada menciona que la eligieron por sobre las demás enseñanzas de Grado, mientras que el 44% no la llegó a considerar como su primer opción. Además, el 40% no contempla cambiarse de carrera, frente al 4% de los estudiantes que si tomó en su momento la decisión de cambiar de estudios. El 56% restante se encuentran como perdidos en el sistema debido a que al ser el mismo porcentaje que optaron por el GIAA en una primera instancia no se les cuestionó sobre el cambio de carrera (ver Gráfico 5.20).

**Gráfico 5.20** Distribución de estudiantes que optaron por el GIAA

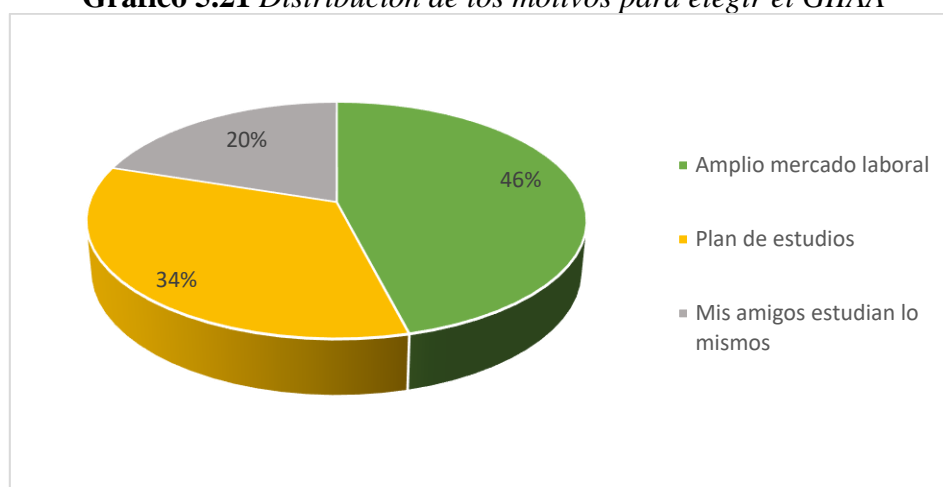


Los datos obtenidos permiten apreciar que la diferencia entre los estudiantes que optaron desde un inicio por cursar sus estudios en la UEx contra los que no es mínima. Sin embargo este hecho no se ve reflejado en el cambio de carrera. De manera que si bien esta Universidad no fue la primera opción de los estudiantes, el estudiar el GIAA se ha mantenido hasta el momento como su elección, frente a las demás titulaciones ofertadas por la UEx.

Para complementar los datos anteriores se cuestionó a los estudiantes sobre las causas que alentaron la decisión de estudiar el GIAA. La información obtenida situó con

el 46% a quienes manifestaron que esta titulación en particular cuenta con una amplia oportunidad de ubicarse dentro del sector laboral, el 34% afirmó que su elección se debe al plan de estudios del Grado, en tanto el 20% la eligió por ser la titulación por la cual optaron sus amistades. De esta manera se puede apreciar que cerca de las tres cuartas partes de los participantes en el estudio contaron con verdaderos motivos propios, mientras que un porcentaje menor se dejó influenciar en una decisión tan importante (ver Gráfico 5.21).

**Gráfico 5.21** *Distribución de los motivos para elegir el GIAA*



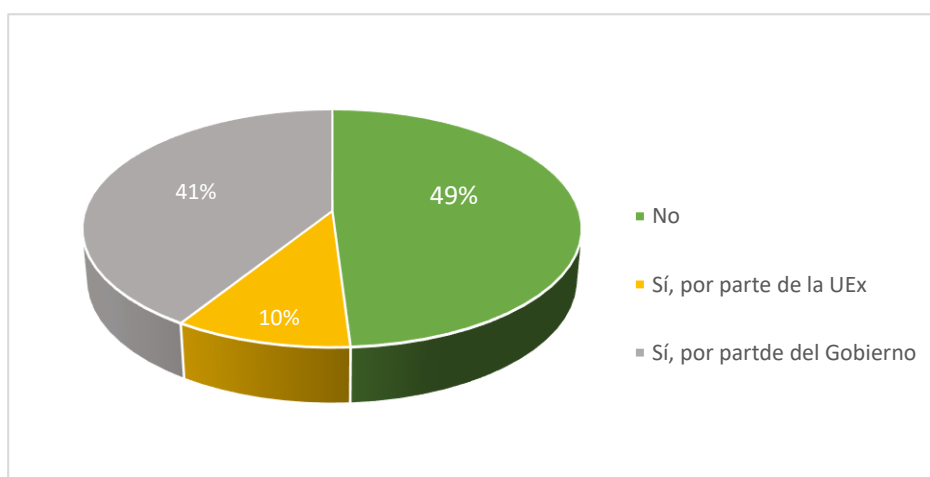
Al cuestionar a los estudiantes sobre si cuentan con algún tipo de beca, el 49% manifiesta que no, mientras que el 41% refiere contar con una beca otorgada por el gobierno y el 10% por la universidad. No se preguntó por la instancia o el programa que otorga este tipo de apoyo a los estudiantes. Los datos oficiales indican que las becas para estudiantes de Grado con mayor cobertura son proporcionadas por el Ministerio de Educación y la Junta del Gobierno de Extremadura.

El Ministerio de Educación cuenta con una serie de apoyos a través de: la Beca de matrícula que comprende el pago de ese monto; la Beca de Cuantía fija asociada a la residencia de estudiantes, la cual tiene un monto de 1 500€; la Cuantía fija asociada a la renta, con un monto de 1 600€ y, por último, la Cuantía fija ligada a la excelencia en el

rendimiento académico, que ofrece un monto entre 50 y 125€. Para mantener su condición de becarios los estudiantes deben de aprobar al menos el 50% de los créditos matriculados, de lo contrario deberán devolver la cantidad otorgada, a excepción de los estudiantes que tienen una Beca de matrícula (MECD, 2017c).

Por su parte la Junta del Gobierno de Extremadura convoca de forma periódica una serie de becas complementarias para los estudiantes que pertenecen a dicha Comunidad. Las becas se otorgan en las modalidades de residencia y cuantía fija ligada a la renta. El monto otorgado a los estudiantes es de 1 500€ y 500€ respectivamente. El 10% restante son jóvenes con beca proporcionada por la propia UEx; sin embargo de acuerdo con la información consultada dentro de la propia UEx, destaca el hecho que la universidad no cuenta con un sistema de becas propio: toda la información que aparece en su portal hace referencia a las Becas de Ministerio de Educación y a la Junta del Gobierno de Extremadura. Lo que sí existe es un programa de convocatoria anual de ayudas del Consejo Social de la UEx, de menor cuantía, reservada para casos muy extremos (ver Gráfico 5.22).

**Gráfico 5.22** *Distribución de estudiantes por tipo de beca*

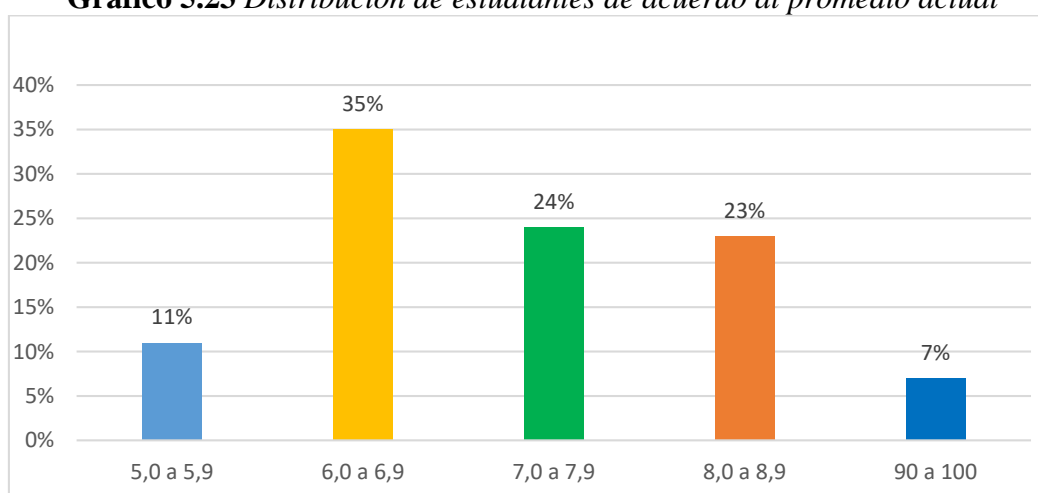


En cuanto al promedio actual obtenido por los estudiantes durante el tiempo que han cursado los estudios de Grado, el 35% indicó que obtuvo calificaciones de 6,0; en tanto el 24% dijo haber obtenido un promedio de 7,0, seguido del 23% con calificaciones

de 8,0, mientras que el 7% ha logrado un promedio superior a 9,0 y el 11% ha manifestado tener calificaciones a partir de 5,0 (ver Gráfico 5.23).

Al comparar estos datos con la información referente al promedio que los estudiantes obtuvieron en la trayectoria académica previa a la UEx (ver Gráfico 5.13) se puede establecer que la población que ingreso con promedios de 5,0, 8,0 y 9,0 se mantiene estable, el cambio se genera entre la población con promedio inicial de 8,0 la cual disminuye en el promedio actual y en su lugar aumenta el número de estudiantes con calificación de 6,0.

**Gráfico 5.23** *Distribución de estudiantes de acuerdo al promedio actual*

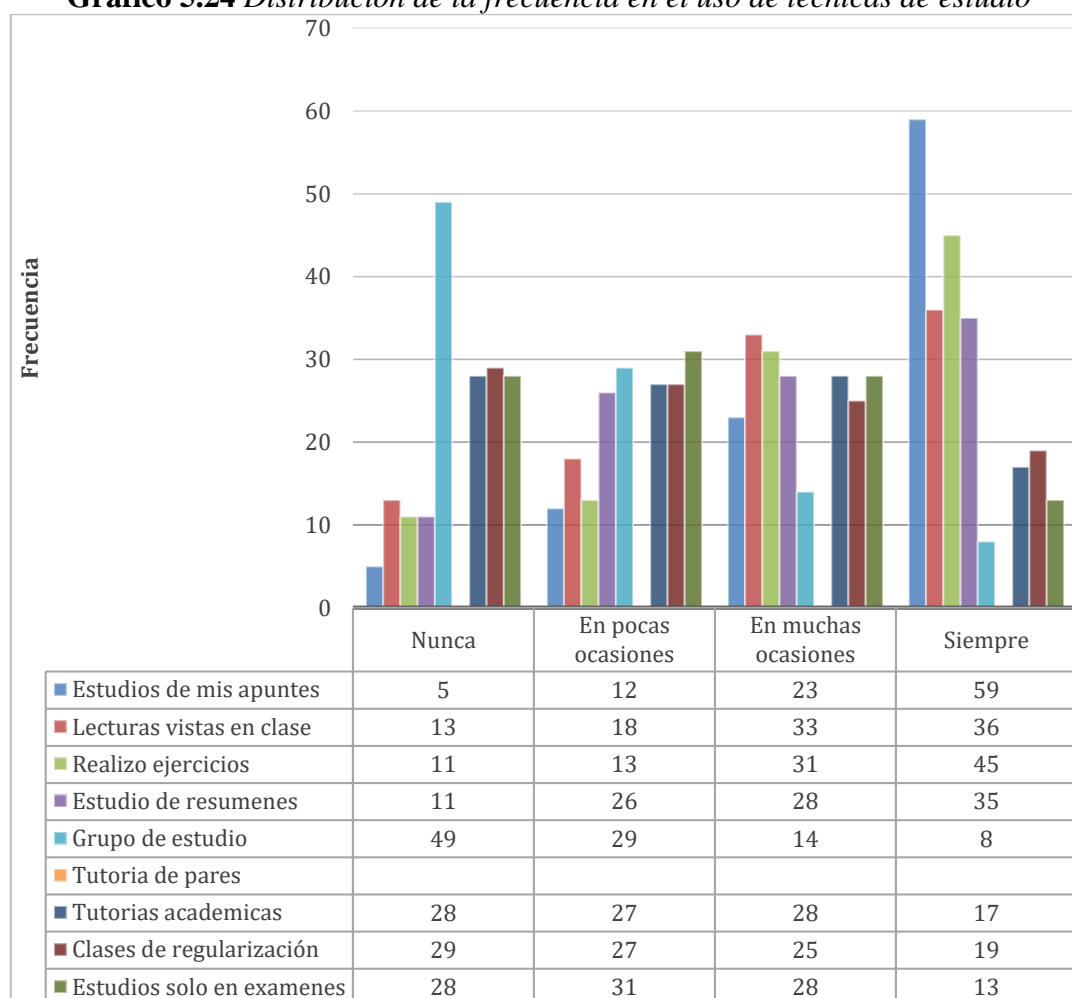


#### 5.7.4.3 Técnicas de estudio

Se quiso conocer si los estudiantes empleaban alguna o algunas técnicas de estudio y la frecuencia con las practicaban. Se puede establecer que, de los hábitos de estudio propuestos a los estudiantes, el 59% indica que estudia mediante las notas tomadas en clase. Otra forma es resolviendo problemas o ejercicios (45%), o el estudio de las lecturas de los temas vistos en clase (36%), mientras que el 35% manifiesta que prefiere estudiar a través de sus propios resúmenes y esquemas. Estos son los hábitos de estudio más frecuentes entre los estudiantes al ser las actividades que siempre realizan para estudiar.

Los hábitos empleados con menor frecuencia en comparación con los anteriores por no emplearlos siempre, pero sí en muchas ocasiones, son el asistir a tutorías académicas y estudiar durante el periodo de exámenes (28% para cada técnica), siendo la misma proporción de estudiantes la que manifiesta que nunca lo hace de ese modo. El 49% de jóvenes no cuenta con un grupo de estudios, mientras que el 29% señaló que nunca ha asistido a clases particulares (ver Gráfico 5.24).

**Gráfico 5.24** *Distribución de la frecuencia en el uso de técnicas de estudio*

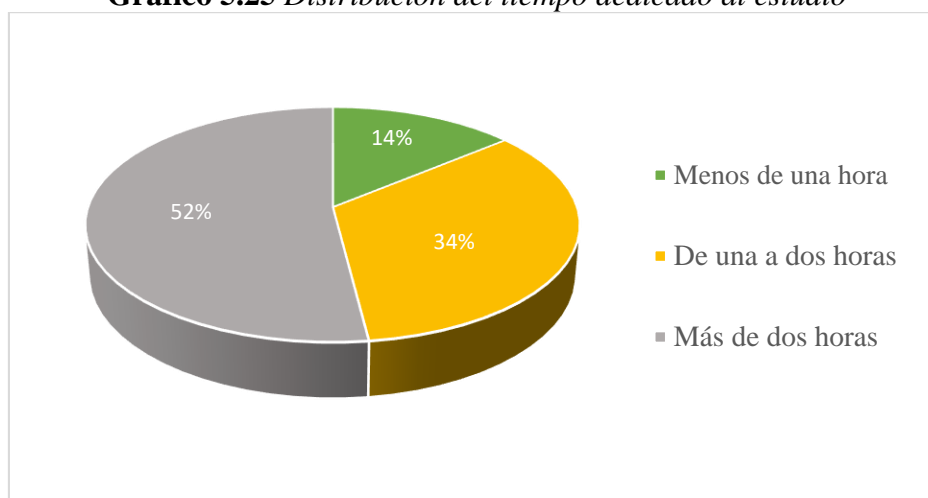


Con la intención de conocer si el tiempo que dedican los estudiantes para llevar a cabo este tipo de actividades puede incidir en su rendimiento académico y, en consecuencia, en su permanencia dentro de la UEx, el 52% de las personas consultadas manifiesta que dedica más de dos horas al día para estudiar y realizar tareas fuera del horario escolar; el 34% establece de una a dos horas para cumplir con sus actividades



académicas; mientras que el 14% reveló que solo emplea menos de una hora (ver Gráfico 5.25). Se observa que una proporción significativa de estudiantes sí dedica un tiempo considerable para el estudio y el desarrollo de sus actividades académicas frente al poco menos de un cuarto de los encuestados que, evidentemente, no destina el tiempo suficiente para el desarrollo de las mismas, lo cual podría ser un detonante en su bajo rendimiento en el futuro.

**Gráfico 5.25** *Distribución del tiempo dedicado al estudio*



### **5.7.5 Percepción del abandono**

#### **5.7.5.1. Sistema de evaluación en la UEx**

Los estudiantes del GIAA podrán permanecer en la misma titulación y cursar el segundo curso siempre y cuando superen, como mínimo, una de las asignaturas matriculadas dentro del primer curso; de no ser así no podrá continuar los mismos estudios. En este caso, tendrían la opción de solicitar nueva admisión a otra titulación de la misma universidad.

Hay dos modalidades de evaluación. Aquellos estudiantes que no asisten a clase con regularidad pueden solicitar durante las tres primeras semanas de cada semestre una prueba final de carácter global, atendiendo a las especificaciones del plan docente de cada asignatura de la propia titulación. Por lo que se trataría de una evaluación única y final.

La modalidad de evaluación por la que más estudiantes optan es una evaluación continua, en la que el alumnado va siendo evaluado por su asistencia, participación en clase, realización de trabajos, prácticas de laboratorio y/o de campo; así como una prueba final a la que se suman las notas obtenidas en todas las actividades de evaluación continua.

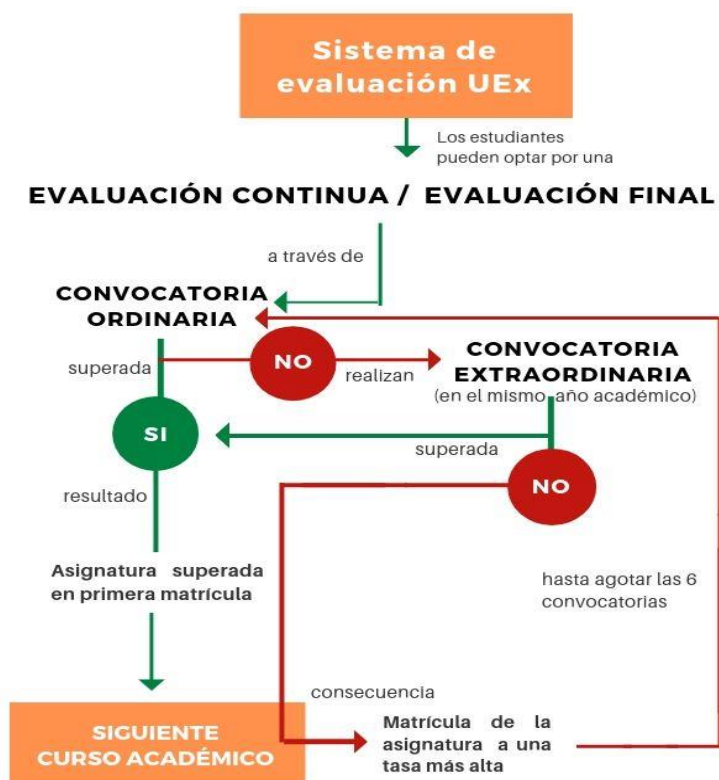
Sea cual sea la modalidad, los estudiantes tienen derecho a realizar dos convocatorias para cada asignatura durante el curso académico: una ordinaria y otra extraordinaria. De no aprobar convocatoria ordinaria tienen oportunidad de aprobar en el examen extraordinario; con estas dos evaluaciones se pretende que los jóvenes superen la asignatura y no se vea afectada la trayectoria académica de los mismos al ser considerada como una asignatura superada dentro de la primera matrícula (art. 3 Resolución de 16 de junio de 2017).

El no aprobar la asignatura en primera matrícula no supone abandonar los estudios. En la UEx todas las asignaturas son libres (esto quiere decir que ninguna depende de otra para que puedan ser matriculadas). Por este motivo se cuenta con estudiantes de cursos superiores con asignaturas suspendidas que corresponden a cursos anteriores sin aprobar. Para garantizar su permanencia, los estudiantes cuentan con hasta seis convocatorias para examinarse en una misma asignatura, más una convocatoria extraordinaria otorgada por el Rector a solicitud del estudiante interesado. Durante el año académico, como ya se ha dicho, el estudiante tiene dos oportunidades para examinar cada asignatura matriculada; si no se presenta, no pierde una de esas seis posibles convocatorias, pero sí pierde una de las dos oportunidades de ese año académico.

En caso de no aprobar en la otra convocatoria debe volver a matricular la asignatura (ver Figura 5.11). Eso tiene una penalización: el matricular la asignatura suspendida significa para ellos pagar año con año una cuota más alta, de manera que se va encareciendo el costo de la asignatura. El incremento en la matrícula de la asignatura

suspensa es una medida propia de la universidad española, se implementa como una forma de disminuir el número de estudiantes con asignaturas sin superar; como una manera de fomentar que el estudiante se prepare, se matricule y apruebe en la primera matrícula y así elevar las tasas de éxito.

**Figura 5.11** Sistema de evaluación de la UEx



Fuente: Elaboración a partir del art. 4 y 5 de la Resolución de 25 de noviembre de 2016.

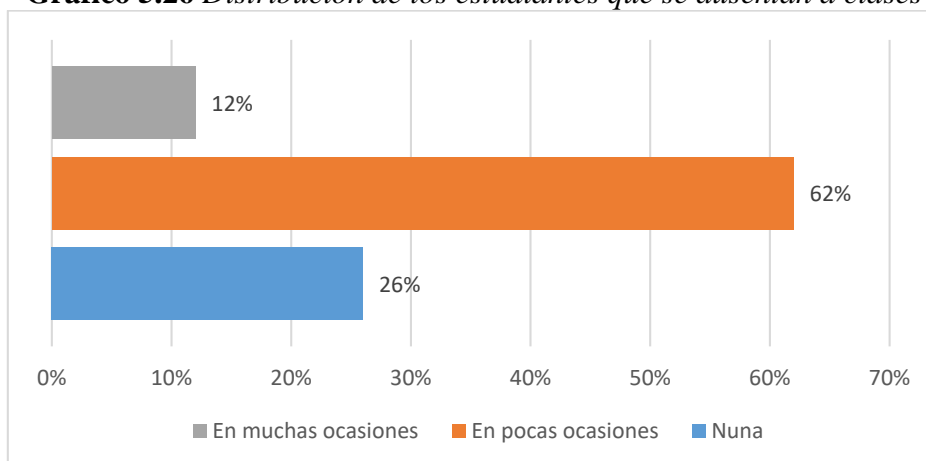
Para poder egresar los estudiantes deben de aprobar todas las asignaturas, siendo la última el denominado Trabajo Fin de Grado (TFG), cuya defensa está condicionada a que se hayan superado previamente el resto de asignaturas de la titulación. En el caso de agotar todas las convocatorias incluida la extraordinaria para dos asignaturas, esté ya no podría seguir matriculándose y, en consecuencia, estaría obligado a abandonar de forma definitiva sus estudios universitarios en la UEx. Sin embargo, como una manera de evitar el abandono por esta causa se ha implementado la evaluación por compensación curricular, como una forma de apoyo para aquellos estudiantes que tengan pendiente

aprobar una asignatura (sin contar el TFG) para finalizar los estudios: a solicitud del interesado se comprueba si cumple los requisitos establecidos y se le da por “compensada”, constando este hecho en su expediente, con una calificación de 5,0.

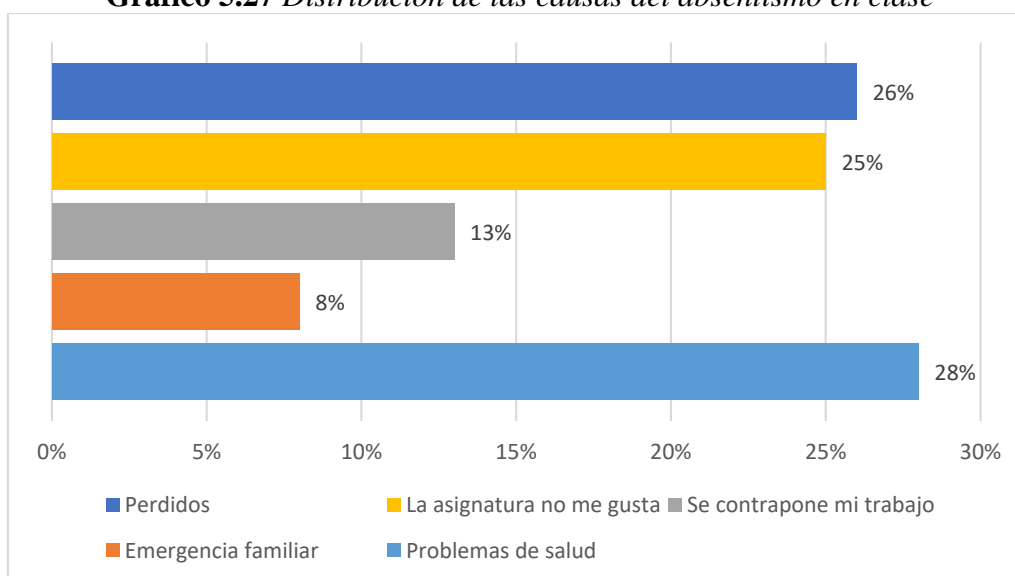
Los estudiantes con beca la podrán conservar cuando aprueben el 50% de los créditos matriculados; la pérdida de la beca y el reintegro de la misma se hace proporcional a la cantidad de créditos superados. En el 2019 la UEx ha optado por bonificar la matrícula como una medida para frenar el abandono por cuestiones económicas; esto consiste en que los estudiantes de nuevo ingreso no paguen durante su primer año la tasa de matriculación, medida que se seguirá adoptando para los siguientes cursos, siempre y cuando aprueben en la primera matrícula todas las asignaturas en las que se ha matriculado; en caso de suspender alguna de estas, la universidad cobrará la matrícula con incremento.

#### **5.7.5.2. Abandono de los estudios**

En cuanto a la percepción del abandono la asistencia a clases se suele considerar como un indicador del nivel de compromiso de los estudiantes con su formación académica. De manera que al cuestionar a los estudiantes del GIIAA acerca de si se han ausentado a clases durante el semestre el 62% de los encuestados, admitió que sí ha faltado a clases pero en pocas ocasiones, el 26% afirmó que falta a clases en muchas ocasiones, frente al 26% que indica no haber faltado nunca (ver Gráfico5.26).

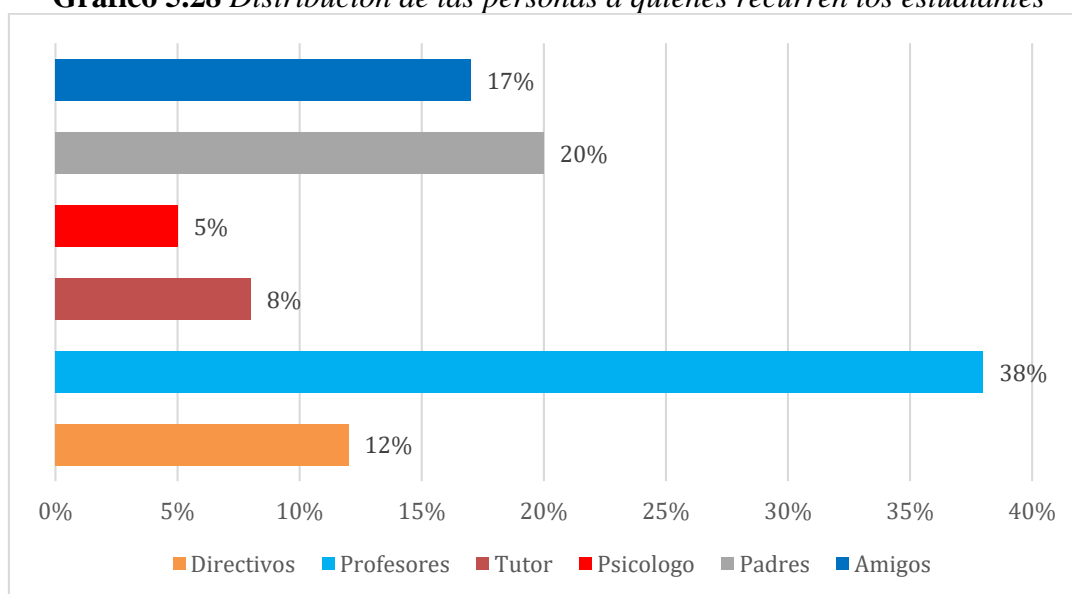
**Gráfico 5.26** *Distribución de los estudiantes que se ausentan a clases*

En relación con lo anterior al cuestionar acerca de las principales causas por la que los estudiantes se ausentan de las clases el 28% declaró faltar por problemas relacionados con la salud; el 25% manifestó que algunas de las asignaturas en las que se ha matriculado no han resultado ser lo que esperaba por tanto no asiste a ellas; el 13% señaló que en algunas ocasiones han faltado por cuestiones laborales al solaparse su horario laboral con el de algunas clases o prácticas, mientras que el 8% declara haber faltado debido a problemas familiares. El 26% aparece como perdidos en el sistema al no contestar, debido a que no se ausentan de clase (ver Gráfico 5.27).

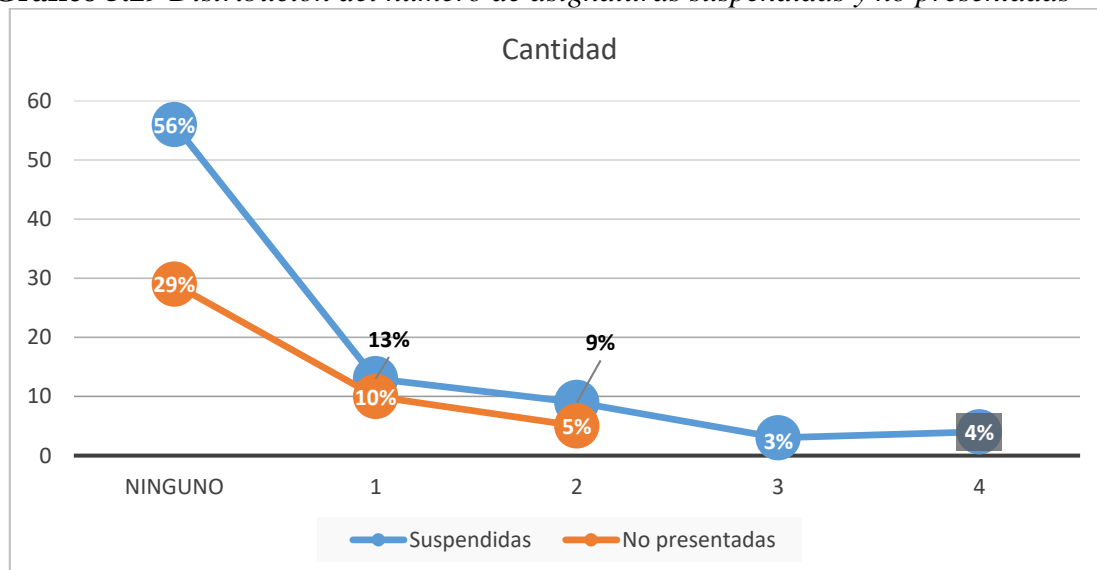
**Gráfico 5.27** *Distribución de las causas del absentismo en clase*

Si bien se sabe que a lo largo de los estudios de Grado se pueden presentar cierto tipo de dificultades académicas, de los resultados obtenidos el 38% de los estudiantes ha indicado que suele recurrir a alguno de sus profesores en busca de apoyo, el 20% manifiesta que son los padres a quienes acude, mientras que el 17% expresó que solo acude a sus amigos en busca de orientación. El 12% se presenta ante el Director o subdirector del Grado y así buscar solución al problema; solo el 8% recurre al tutor asignado. Por último, el 5% acude a algún psicólogo (ver Gráfico 5.28).

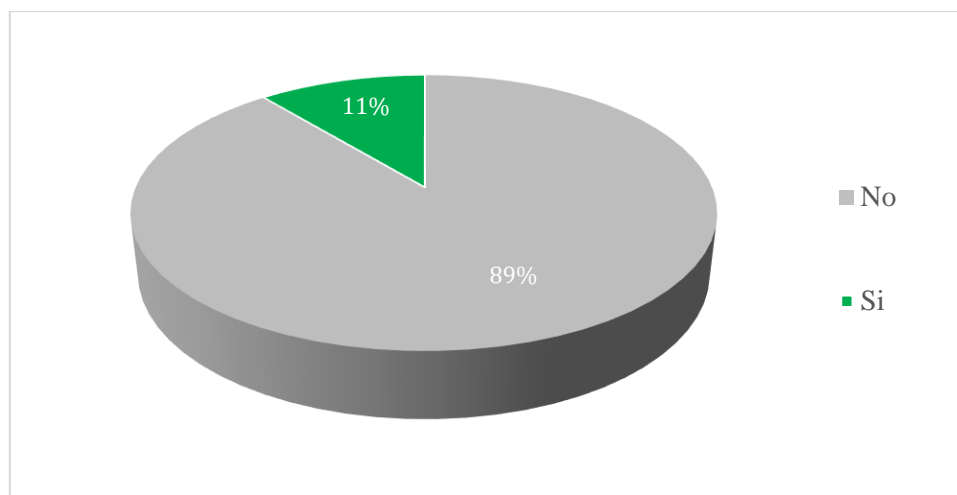
**Gráfico 5.28** *Distribución de las personas a quienes recurren los estudiantes*



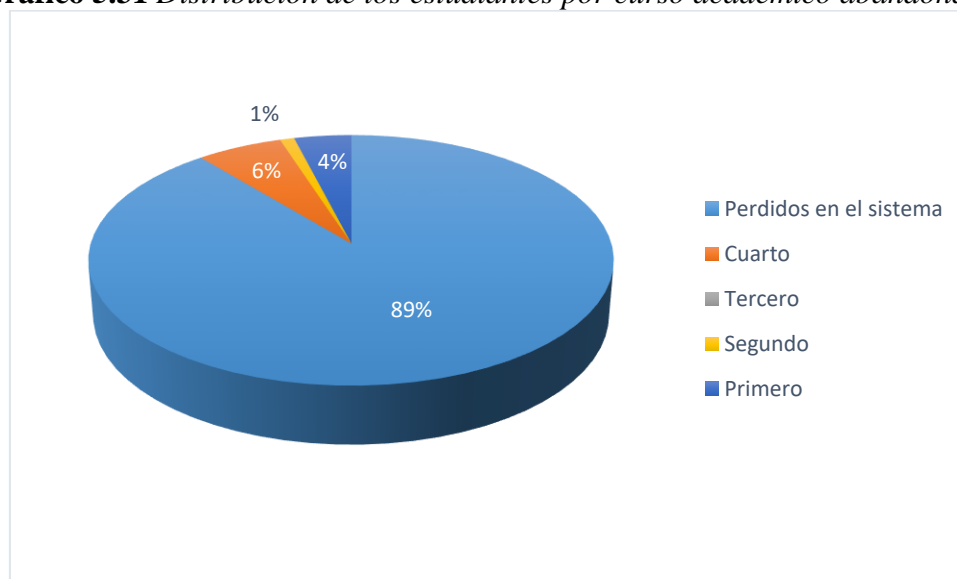
Una de las razones que bien pueden propiciar el abandono de los estudiantes universitarios es el número de asignaturas que no han superado. Al profundizar sobre este tema y cuestionar a los estudiantes, el 56% respondió que en el tiempo que llevan cursando el GIAA no han suspendido ninguna asignatura; en tanto, el 29% tiene asignaturas suspendidas y el 15% no las ha presentado (ver Gráfico 5.29).

**Gráfico 5.29** Distribución del número de asignaturas suspendidas y no presentadas

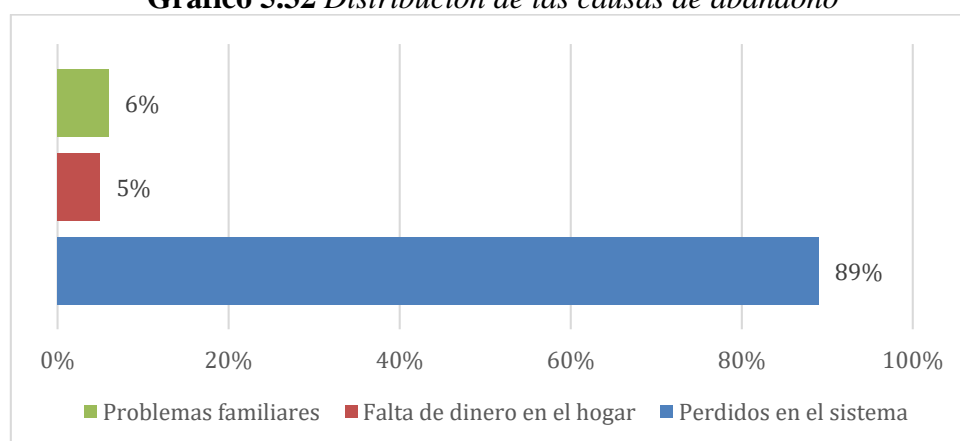
Lo anterior ha hecho que se cuestione a los estudiantes sobre si en algún momento del tiempo que llevan cursando el GIAA han abandonado los estudios universitarios. El 89% ha manifestado no estar ante tal situación, frente al 11% de quienes sí se han dado de baja (Gráfico 5.30).

**Gráfico 5.30** Distribución de estudiantes que han abandonado los estudios

Al plantear a los estudiantes sobre el curso en el que se encontraban al momento de darse de baja, los resultaron indicaron que el 6% cursaba el cuarto curso de la titulación, el 4% se encontraba en el primer curso y el 1% en el segundo (Gráfico 5.31).

**Gráfico 5.31** *Distribución de los estudiantes por curso académico abandonado*

Como un complemento a la información anterior, los motivos principales por los que los alumnos han tomado la decisión de posponer los estudios se han agrupado en dos de ítems: el 6% ha manifestado que se debió a problemas de tipo familiar, mientras que con el 5% lo justifica por falta de dinero en el hogar, lo que les hizo verse en la necesidad de postergar su educación. El 89% aparece perdido en el sistema porque, al no abandonar los estudios, no respondían a esta cuestión (Gráfico 5.32).

**Gráfico 5.32** *Distribución de las causas de abandono*

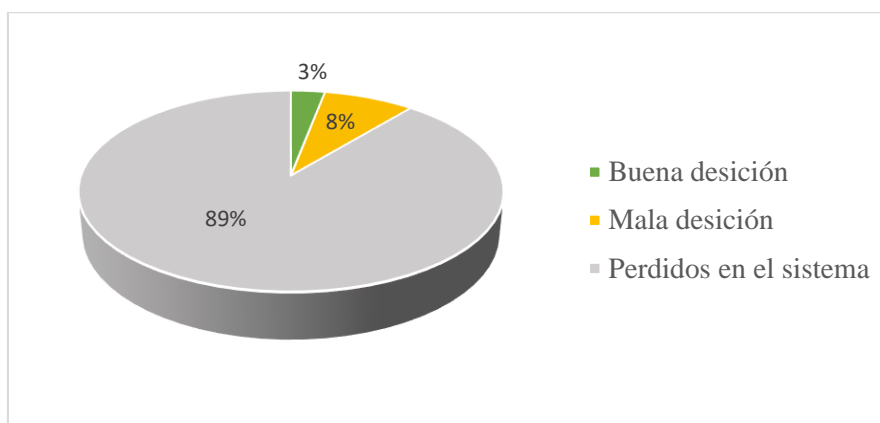
En relación con la información anterior, a los alumnos que en su momento han sido dados de baja, se les cuestionó con respecto a si alguien de la institución se acercó a ellos con la finalidad de conocer las razones que motivaron su decisión. El 6% refiere que



nadie de la institución se interesó por conocer sus motivos, mientras que el 5% argumentó que tanto profesores como directivos de la UEx conversaron con ellos al respecto. El 89% aparece como perdidos en el sistema al dejar pasar por alto esta pregunta, puesto que no se les aplicaba.

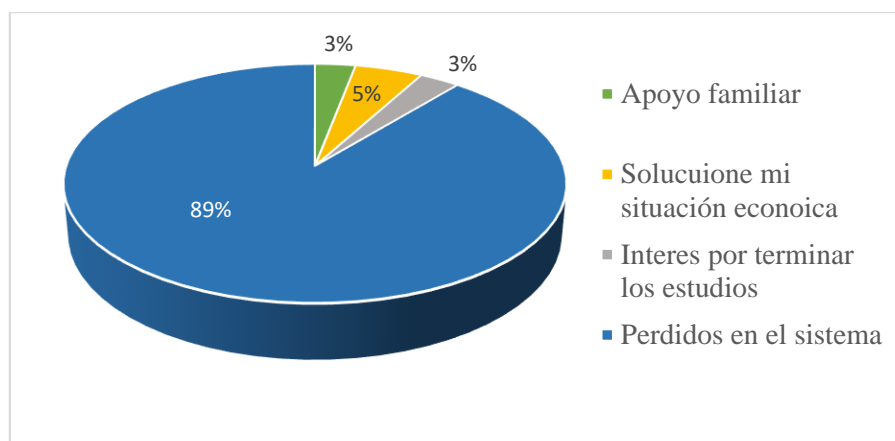
Si bien la población dada de baja tiene motivos muy personales para abandonar de manera parcial sus estudios, el 8% de los estudiantes ha llegado a considerar que quizás la decisión de solicitar una baja durante el curso no fue una buena idea, frente al 3% que manifiesta que era necesario hacerlo en aquel momento (ver Gráfico 5.33).

**Gráfico 5.33** *Distribución de la decisión de abandonar los estudios*



### 5.7.5.3. Reincorporación a los estudios

Con la intención de conocer la trayectoria académica actual de los estudiantes del GIIAA, se partió en una primera instancia por conocer las razones que motivaron a los estudiantes el retomar unos estudios que en su momento abandonaron. De acuerdo con los datos obtenidos en la presente investigación el 5% indicó que, una vez resuelta su situación económica, retomaron los estudios; con sendos 3% se establece que fue el apoyo que la familia otorga o el interés personal por concluir los estudios de Grado lo que alentó su reincorporación a la UEx; mientras que el mismo 89% de respuestas anteriores elude esta (ver Gráfico 5.34).

**Gráfico 5.34** *Distribución de los motivos para retomar los estudios*

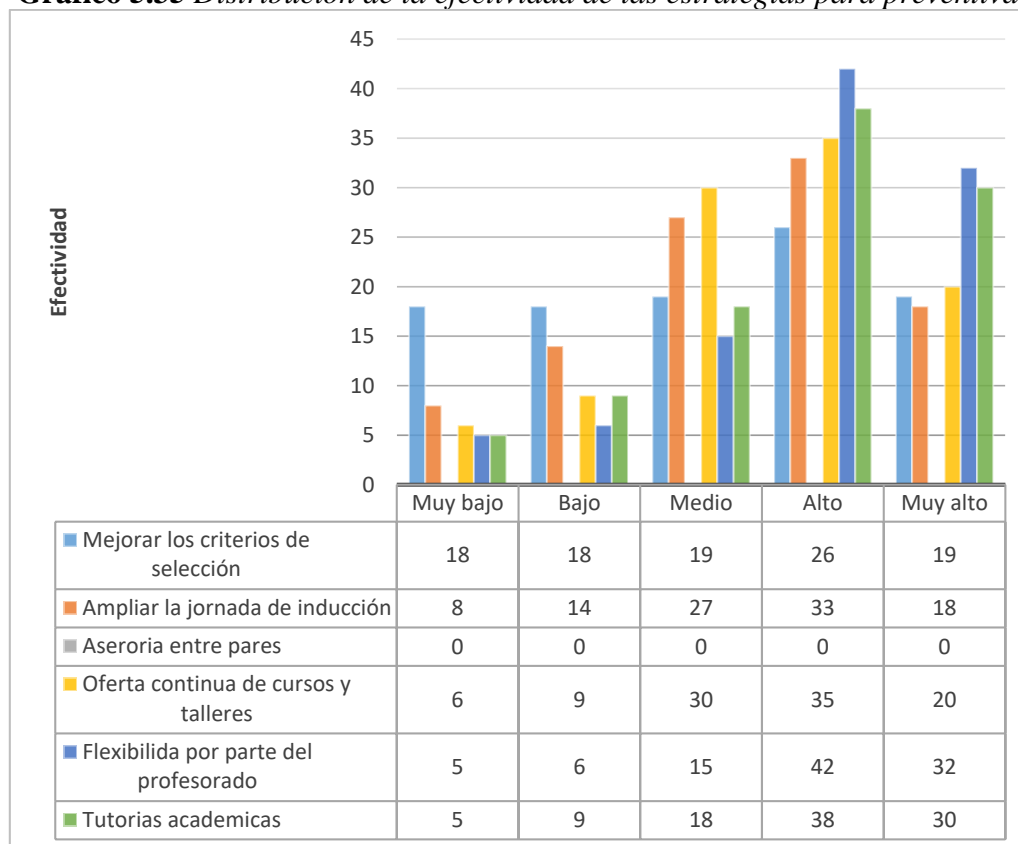
#### 5.7.5.4 Trayectoria académica

Como parte de garantizar la eficiencia terminal de los estudiantes del GIAA, la EIA ha implementado, al igual que toda la UEx, una serie de estrategias. Algunas de ellas tienen la intención de que, si los estudiantes las realizan con regularidad bien ayudar a prevenir el abandono entre la población universitaria. De las opciones presentadas el 42% de los estudiantes ha señalado con un “muy alto grado de efectividad” que una mayor flexibilidad por parte del profesorado al realizar las evaluaciones bien podría contribuir en forma positiva a que sean menos los alumnos que en algún momento dado pudieran abandonar los estudios.

Aunado a esto, el 38% de los estudiantes es consciente de que las tutorías académicas que se realizan de manera permanente en la UEx, poseen un alto grado de efectividad. El 35% manifiesta que la continua oferta, tanto de talleres como de cursos y seminarios, tiene un alto grado de efectividad. El 33% considera altamente efectivo ampliar la jornada de inserción conocida como Jornadas de Puertas Abiertas, mientras que el 28% considera con un alto grado que la mejora de los filtros de acceso a la UEx sería una alternativa para disminuir el abandono; curiosamente esta misma opción la

valoró un 18% como una de las estrategias con menor grado de efectividad entre las demás alternativas propuestas (ver Gráfico 5.35).

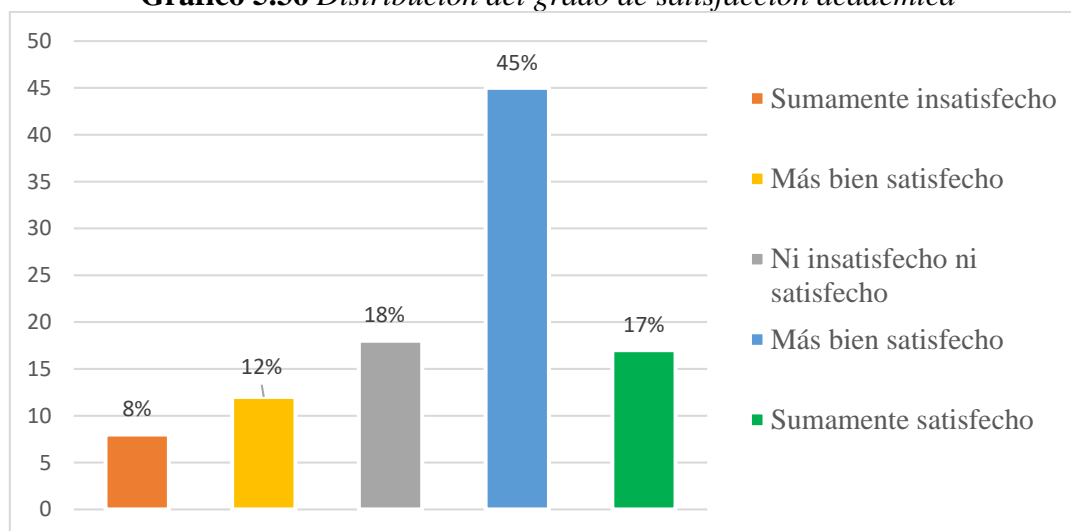
**Gráfico 5.35** Distribución de la efectividad de las estrategias para preventivas



En cuanto al grado de satisfacción que han mostrado los estudiantes de acuerdo a su desempeño académico al cursar el GIAA, los datos obtenidos en el presente estudio indican que el 45% de los jóvenes se sienten más bien satisfechos con su desempeño académico hasta el momento, el 18% ha manifestado que no se encuentra insatisfecho pero que tampoco está satisfecho con su desenvolvimiento dentro de los estudios de Grado, seguido de un 17% que indica sentirse sumamente satisfecho con su desenvolvimiento académico, frente al 12% de los encuestados, que ha manifestado estar más bien insatisfecho: por último, un 8% los estudiantes establece que se ha llegado a sentir sumamente insatisfecho con su desempeño (ver Gráfico 5.36). Ante esta situación se puede apreciar que es mayor la población que se siente bien con su desempeño

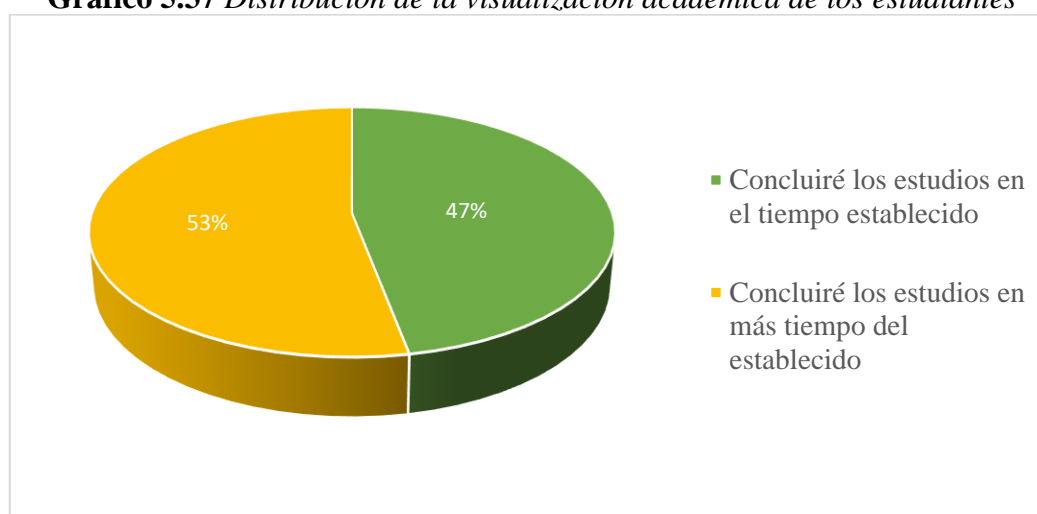
académico, frente a una minoría que quizás sabe que no ha realizado su mejor esfuerzo para mejorar su situación académica.

**Gráfico 5.36** *Distribución del grado de satisfacción académica*



Por último, se consideró prudente conocer cómo los estudiantes visualizan el resto de su trayectoria académica. El 47% de los jóvenes aseguró que concluirá el GIAA en el tiempo establecido por el programa de estudios. Mientras que el 53% manifestó que consideran que concluirá los estudio en más tiempo del periodo establecido por el plan de estudios (ver Gráfico 5.37).

**Gráfico 5.37** *Distribución de la visualización académica de los estudiantes*



Como se puede apreciar los estudiantes han señalado opciones totalmente polarizadas, sin embargo, prevalece con una diferencia casi mínima el hecho de tomarse

más tiempo del preestablecido para concluir el GIIAA, lo cual puede ser debido a materias repetidas o que les queden por cursar.

### **5.8. Perspectiva del personal Docente y Administrativo de la UEx**

En este punto de la descripción se presentan los resultados obtenidos a partir de la interpretación de las entrevistas realizadas al personal clave de la UEx, que incluye tanto a personal docente (PDI) como al administrativo (PAS). Como una forma de garantizar una mayor interpretación de los resultados, se optó por presentar la información en el orden en que se realizaron en las entrevistas, como una manera de respetar el modo en que las entrevistas se estructuraron, debido a que en algún punto de las mismas cambian las categorías y subcategorías dependiendo del personal.

En relación con las categorías ya explicadas en el capítulo metodológico (ver Figura 4.4.), el análisis de la información obtenida en las entrevistas permite establecer que de la categoría “medidas preventivas” se derivan una serie de estrategias que la propia UEx ha implementado para prevenir el abandono de los estudiantes. Al respecto tanto el PDI como el PAS ha manifestado tener diferentes opiniones con respecto a las actividades que se desarrollan en materia de abandono.

Como se puede apreciar en la Figura 5.12 se hace una división de los datos obtenidos. Esto se debe a la diferenciación que se realiza en un principio entre las medidas preventivas y las estrategias consideradas como las más pertinentes. En primer lugar, se logró identificar las estrategias que ha implementado la UEx como una manera de disminuir el abandono entre los estudiantes. En este sentido, de las actividades que la institución desempeña, la tutorización es la más mencionada, seguido del plan de acogida y por último los cursos de nivelación. Cabe destacar que entre el PAS entrevistado existió cierto desconocimiento sobre esta temática.

**Figura 5.12** *Medidas preventivas implementadas por la UEx*

Se abordará cada una de estas estrategias con la finalidad de conocer con detalle la manera en que se desarrollan. La tutorización, también conocida como Plan de Acción Tutorial, es una actividad desempeñada por el PDI de la UEx dentro de la propia titulación donde imparte enseñanza. En cierta forma su principal objetivo es reforzar y complementar el proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo principalmente énfasis en aquellos aspectos en que el estudiante precise ayuda.

Para el desarrollo de la tutoría los profesores son quienes fijan día y la hora para atender los intereses y necesidades académicas de los estudiantes; y se desarrolla de manera habitual en el despacho del docente. Una vez establecidos estos aspectos es el alumno quien solicita al tutor un espacio dentro del horario de tutorías. Los entrevistados señalan que la figura del tutor no solo se orienta a los aspectos académicos, sino que va más allá, por lo que bien puede asesorar a los estudiantes que tengan algún tipo de problema ya sea este físico, personal o familiar.

El Plan de Acogida es otra de las alternativas establecidas por la UEx, aunque cada una de las Facultades diseña su propio programa. En el caso de la EIA este se ha instaurado por el propio Equipo Directivo del centro, quienes dan la bienvenida a los estudiantes de nuevo ingreso del GIIAA. El objetivo del Plan de Acogida es el de ofrecer

a través de una serie de pláticas formativas a los estudiantes del primer curso información referente a la institución como la estructura de tanto de la universidad como del propio centro, de los servicios que dentro de ella se brindan, así como de la normativa interna. Con ello se intenta orientar a los estudiantes para hacer más amena su estancia dentro del centro, al mismo tiempo que se les proporcionan datos relevantes orientados a su permanencia como lo es la acción de tutorización.

Los cursos de nivelación o Cursos Cero son implementados año con año para aquellos alumnos de reciente ingreso en la UEx que no cuentan con una base científica suficientemente sólida. Al igual que pasa con el Plan de Acción Tutorial cada una de las Facultades integra su propia programación tanto de los cursos como de las asignaturas a impartir. De acuerdo con los datos ofrecidos por el personal de la EIA los cursos de nivelación se enfocan principalmente en asignaturas como las matemáticas, química y física, y se imparten con la finalidad de reforzar los conocimientos adquiridos durante el bachillerato. Al mismo tiempo esta actividad permite a los estudiantes adquirir ciertas técnicas de estudio útiles dentro de la nueva etapa formativa; la duración de los cursos solo abarca un mes y se imparte a partir del ingreso de los estudiantes al GIIAA, y en horario diferente al de las clases.

Al cuestionar a los entrevistados cuáles de las estrategias implementadas en pro de disminuir el abandono consideraban más pertinentes, las respuestas generadas por el equipo directivo, PDI y PAS establecen que, por lo que ven a través de su día a día, el Plan de Acción Tutorial es una de las estrategias más efectivas y la que mejor funciona. Sin embargo, también manifiestan que los principales problemas que aún existen en torno al abandono universitario son, sin duda, el desconocimiento y la poca participación por parte de los alumnos en este tipo de actividades al no ser obligatorias. Por tal motivo el equipo directivo del centro busca constantemente hacer hincapié sobre la tutorización y

así el alumno sepa a quien dirigirse ante cualquier duda que pueda surgir a lo largo de su formación académica dentro de la EIA.

Otra estrategia que aún no tiene implementada como medida preventiva la EIA es la Tutoría entre iguales<sup>25</sup>. Una medida que, en cierta forma se encuentra entre las propuestas que la administración universitaria. Al respecto se manifiesta que “la tutoría entre iguales: muchas veces resulta más beneficioso que un compañero te diga algo a que te lo diga un profesor” (Anexo 5.3, líneas 17-18).

Referente a la “función que cumplen los padres en la permanencia de los estudios universitarios de sus hijos”, el PAS manifestó que no considera que los padres, para la edad que tienen los estudiantes y más aún en este nivel formativo, cumplan un papel determinante como tal. A pesar de ello son plenamente conscientes de que la figura de los padres es, en cierto modo, vista como un refuerzo positivo para el estudiante en el sentido de que los apoyan económicamente con los costes de la matrícula y los gastos de la titulación: además también alientan a sus hijos para que continúen formándose académicamente y no abandonen los estudios.

La categoría “eficiencia terminal” permite establecer las acciones que tanto la institución como los propios estudiantes realizan como una manera de mejorar su estancia dentro de la UEx y con ello contribuir a concluir con éxito sus estudios universitarios. La información obtenida por parte del PDI y PAS evidencia que se cuenta con la figura de un profesor al que se pueden dirigir los estudiantes en busca de alguna orientación ante cualquier tipo de dificultad. Un ejemplo del tipo de ayuda que se brinda es

“si por ejemplo alguien pues, eeh... es por lo que sea sus padres se quedan sin ingresos económicos y tal ellos pueden hablar con ese profesor, y ese

---

<sup>25</sup> La tutoría entre iguales es aquella que en lugar de ser conducida por docentes a estudiantes, es proporcionada por los mismos estudiantes a sus iguales. Por lo regular quienes imparten dicha tutoría son jóvenes con buen desempeño académico.



profesor los puede orientar para ver qué puede hacer, qué no puede hacer, y para que no abandonen; para que no sea ese el motivo de abandono, para buscar algún tipo de beca, alguna acción” (Anexo 5.1, líneas 25-29).

Otro aspecto que sobresale es la creación de infraestructura y adecuación de espacios en donde los alumnos vigentes o futuros aspirantes se sientan a gusto; que la relación entre el profesorado, personal de administración y sus iguales sea buena, y, por ende, que se vean como parte del propio centro y no se sientan ajenos al mismo.

Esto es lo que creen que influye en que los estudiantes desarrollen más el gusto por lo que están estudiando. Sin embargo, los entrevistados manifiestan que al final todo recae en aprobar o no aprobar las materias, por ello son los mismos docentes quienes, en un intento por que los alumnos con dificultades para aprobar ciertas asignaturas no abandonen la titulación, brindan clases de refuerzo en el semestre en el que la asignatura suspendida no esté siendo impartida.

En cuanto a los criterios de admisión la primera subcategoría “perfil recomendado” permite establecer si los estudiantes cuentan con el perfil de ingreso recomendado para cursar el GIAA. En la información obtenida se aprecia cierta disparidad en cuanto a las opiniones de los entrevistados: para ellos no todos los estudiantes que ingresan a este Grado tienen el perfil adecuado y lo han llegado a considerar como un problema grave al inicio del curso, en el sentido de que los estudiantes a su ingreso no parten de una misma base de conocimientos.

También reconocen que un porcentaje sí lo tiene y lo consideran una cuestión más de tipo vocacional. La cual en cierta forma se encuentra determinado a partir de los últimos años del bachillerato, de manera específica en el momento en que los estudiantes optan por elegir una rama formativa sobre el resto de opciones, por lo que

“en principio, cuando un alumno adquiere al bachillerato y hace la prueba de selectividad a la universidad, en principio, tiene los conocimientos y tiene la formación para acceder a la universidad. Lo que pasa es que el ritmo y la disciplina de trabajo de la universidad es totalmente distinta a un bachillerato y entonces, en esos primeros años de conocimientos, de entrar en materia de la carrera, a lo mejor es donde vemos que hay un poco de deficiencia” (Anexo 5.2, líneas 43-48).

De tal manera que los estudiantes que eligen una rama del bachillerato acorde a los estudios del GIIAA son aquellos con un perfil más adecuado; sin embargo, el propio personal establece que no siempre es así y, por tanto, la realidad que se encuentran es muy diferente. La rama que los estudiantes eligen en el bachillerato no siempre es la acorde para realizar este tipo de titulación; quizás porque el alumnado a este nivel formativo todavía no tiene claro los estudios de Grado que desean cursar o en sí no cuenta aún con información suficiente referente a esta titulación en particular y por ello ingresan con un perfil que no es el que se esperaría.

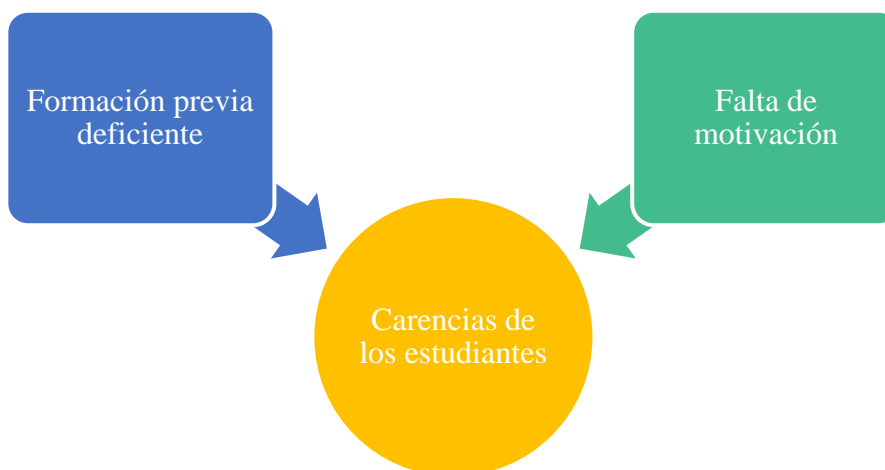
Al respecto se ha mencionado que quizás parte de los estudiantes que no cuenten con el perfil de ingreso recomendado se deba a que tras superar la EBAU la nota obtenida no ha sido suficiente para realizar otros estudios y, en consecuencia, deciden ingresar en el GIIAA donde, de acuerdo con las fuentes entrevistadas, no se precisa de una nota media alta para el acceso a este Grado.

Como se ha señalado las principales carencias detectadas por el PDI y PAS se detectan a partir del ingreso al GIIAA, en principio porque los estudiantes que provienen del Bachillerato no cuentan con una formación previa adecuada para esta titulación. La experiencia de los entrevistados indica que los estudiantes que optan por esta titulación y que no cursan ciertas materias durante el Bachillerato (como Biología, Matemáticas,

Física y Química, que les representan una mayor dificultad), generan en él un desfase significativo respecto al resto de compañeros que sí las han cursado. El adecuar los conocimientos al del resto de sus compañeros que sí cuentan con el conocimiento base requiere, por parte de estos estudiantes, un cambio abismal y un verdadero compromiso para enfrentarse a las exigencias académicas de un nivel de conocimientos por encima del que a su ingreso poseen.

El desfase de conocimientos por parte de los estudiantes también supone para el PDI un esfuerzo extra durante el primer semestre. Esto se refleja en el impartir tutorías o clases de refuerzo fuera del horario de clase, así como el iniciar el curso en un nivel que quizás no es el más óptimo para las exigencias de la carrera pero que en cierto sentido permita una homogeneidad entre los conocimientos de los estudiantes. De tal manera que a los alumnos que sí cuentan con los conocimientos básicos les sirva de retroalimentación, mientras que para el grupo de alumnos que carecen de los mismos les permita equipararse al nivel de sus compañeros y esto no implique un desfase mayor y, en consecuencia, una posible ventana al abandono.

Los entrevistados revelan que las carencias detectadas no se limitan únicamente a los conocimientos previos. Como se puede apreciar en la Figura 5.13, la falta de responsabilidad por parte de los alumnos hacia el estudio en cierta forma es lo que provoca que no aborden esta etapa formativa como lo que es. En algunos casos esta falta de interés se presenta al inicio del Grado y en ocasiones llega a abarcar hasta el tercer y quinto semestre, que es el tiempo que lleva al alumno comprometerse con sus estudios y en el que son conscientes de su situación en la universidad. Previo a ese tiempo los estudiantes “no están pensando que... al cabo de cuatro o cinco años... el futuro profesional, sino que, cuando ya pasan esa etapa, lo abordan bruscamente. Entonces no lo ven tan claro” (Anexo 5.2, líneas 59-61).

**Figura 5.13** Carencias detectadas en los estudiantes de la UEx

Siguiendo con este análisis dentro de la categoría “Criterios de admisión” emerge la subcategoría “Pruebas de acceso” a partir del cual se establece si la evaluación cumple una función selectiva o es una formalidad empleada por la propia UEx. La información obtenida permite establecer que la EBAU, cumple en sí una función al ser un prerrequisito para el ingreso a las UEx; sin embargo, también consideran que, en algún punto de la misma, está pasando a convertirse en un mero trámite formal.

Las opiniones al respecto se encuentran divididas. Hay quien manifiesta que este tipo de evaluación tiene una función debido a que “es un requisito, pero considero que también es necesario, porque es una manera de establecer una clasificación en función de los conocimientos adquiridos por el alumno. Pero eso no quiere decir que los mejores alumnos vayan a determinadas titulaciones.” (Anexo 5.2, líneas 66-69).

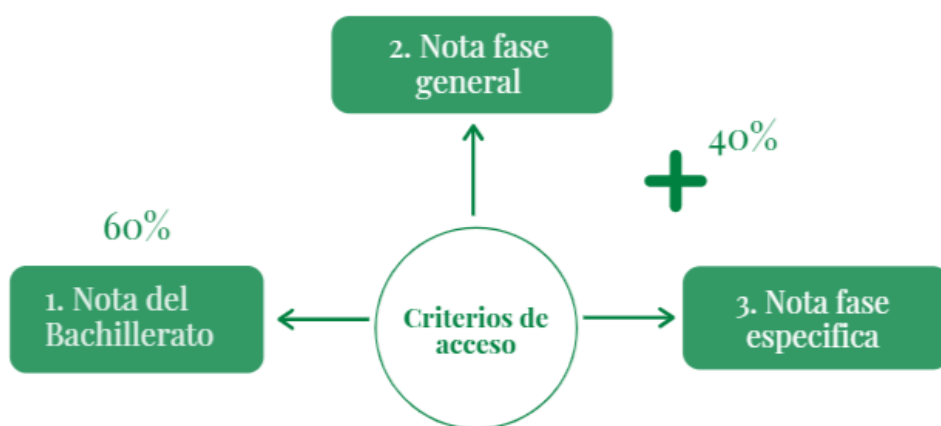
En resto de los encuestados mantiene que la EBAU no cumple como tal una función de acceso; para ellos se ha desvirtuado su efectividad a causa del elevado número de alumnos que supera la prueba y no siempre con las mejores notas. Por lo que, a pesar de que su función ideal es captar a los mejores estudiantes en el Bachillerato al final se centran en “que los alumnos aprueben la selectividad, no que aprendan, sino que

aprueben” (Aneco5.1, líneas 67-69) por lo que no se cumple esa función de formación ni de selección.

La categoría “Criterios de admisión” permite establecer aquellos parámetros que norman el acceso de los aspirantes para cursar estudios de Grado en la UEx. La información proporcionada por el personal entrevistado coincide con las normas generales: los estudiantes pueden ingresar del Bachillerato o través de estudios de Formación Profesional e incluso algunas de las asignaturas de los ciclos formativos pueden ser convalidadas con las asignaturas del GIIAA siempre y cuando exista una relación entre los programas de estudio.

Como se puede apreciar en le Figura 5.14 los criterios de acceso a los estudios de Grado se encuentran determinados por la nota del expediente que el estudiante obtuvo al cursar el Bachillerato la cual equivale un 60% del porcentaje y el 40% restante corresponde a la nota que el aspirante obtiene como resultado de la EBAU; de manera que ambas notas en conjunto son las que determinan el acceso a los estudios universitarios.

**Figura 5.14** *Criterios de acceso a los estudios de la UEx*



La nota obtenida en la EBAU se compone de las dos fases ya referidas: la fase general es resultado de una prueba sobre materias comunes, y la fase específica supone

una posibilidad para que entren personas con una formación más afín a lo que requiere el Grado:

“un mínimo de nota aprobada, en cuanto a lo que se refiere a la fase general de la selectividad. Luego está la fase específica, en la cual... eeh... ya tienen unas asignaturas que, dependiendo de la rama que haya cursado... de las cuales se tienen que examinar, y otras asignaturas que también son específicas de la rama de bachillerato que hayan cursado pero que el alumno decide cuáles son en función de poder alcanzar una nota de incrementar su nota de selectividad” (Anexo 5.4, líneas 46-51).

Una vez obtenida la información referente a los criterios que dan acceso a los estudios de Grado en la UEx, se cuestionó a los entrevistados con respecto a si dichos criterios corresponden al perfil de ingreso recomendado para cursar el GIIAA. La información obtenida permite apreciar que el personal no considera que los criterios de acceso sean los más adecuados para el nivel de exigencia que implica este tipo de titulación, ellos manifiestan que

“la prueba prácticamente es para superar, aprobar, selectividad no es para formación y el principal problema que le veo, que no se si vendrá en otra pregunta, ya la digo... es el que hay una disparidad entre los alumnos: hay algunos que han cursado una asignatura, otros que han cursado otra y que no vienen todos al mismo nivel y eso es un verdadero problema para los alumnos de primero” (Anexo 5.1, líneas 86-89).

Pese a que los criterios no corresponden, los entrevistados son conscientes de que instrumentar un nivel de exigencia mayor en este tipo de evaluaciones podría provocar que algunas de las titulaciones de la UEx que no son muy demandadas, como el propio GIIAA, se quedarán sin alumnos, lo que va en contra de los intereses de la propia

universidad. Los propios docentes manifiestan que actualmente la universidad española enfrenta una problemática debido a que “hay muchas universidades y pocos alumnos, entonces las universidades pelean, entre comillas, por los alumnos” (Anexo 5.3, líneas 53-54). Por lo que una nota muy alta significaría una disminución de estudiantes.

En relación con lo anterior la subcategoría “nota media” engloba la información obtenida del PAS sobre la nota de acceso a los estudios del GIIAA. Los entrevistados revelaron que, a pesar de que a nivel institucional puede haber una nota de corte en titulaciones muy demandadas de Grado en la UEx, para realizar estudios dentro del GIIAA no existe una nota de corte como tal y esto se debe a que desde hace unos años el número de plazas que se ofertan para este Grado no se cubre<sup>26</sup>.

Por tanto, mencionan que prácticamente todos los alumnos que aprueben la EBAU y deseen cursar esta titulación tienen una plaza dentro de la misma; de manera que la nota media “no es una cosa que nos preocupe porque... ¡bueno...! entran, sabemos que hay plazas, por lo que la nota no nos afecta” (Anexo 5.5, líneas 57-59).

Por último, la categoría “Labor docente” permite englobar las actividades que realiza el personal docente dentro de la UEx. Al respecto se puntualizó sobre el tiempo que el PDI dedica al desarrollo de la docencia, investigación y extensión. El análisis de la información muestra que la actividad a la que dedican mayor tiempo es a la docencia; “al que más le dedico es a la docencia, prácticamente me abarca un setenta u ochenta por ciento y luego, el resto pues... está en gestión y difusión.” (Anexo 5.2, líneas 82-83). Si en un semestre están más cargado de docencia, posteriormente intentan compensar el

---

<sup>26</sup> En realidad, lo que se conoce como “nota de corte” suele ser la nota del último estudiante que logra plaza en una titulación. Las universidades españolas no fijan de antemano esa nota, sino que lo que suelen determinar es el número máximo de alumnado a admitir en un grupo. Si hay mucha demanda (como en estudios de Medicina) el último que entre puede tener una nota en su expediente mucho más alta que el simple aprobado, mientras que en las carreras que no cubren ese cupo, siguen entrando estudiantes en sucesivos llamamientos, con lo que es bastante que el alumno haya superado con la mínima nota la EBAU para acceder.

tiempo detráído a la investigación, así como a la extensión o gestión; esto salvo sus puntuales excepciones, debido al tipo de puesto que desempeñen los docentes. Algunos de los entrevistados desempeñaban en ese momento un cargo como miembro del equipo directivo de la EIA y, en consecuencia, destinan gran parte de su tiempo a actividades relacionadas con la gestión, con una liberación oficial de la carga docente.

De la información obtenida se generó la subcategoría “Criterios para la distribución”, a través de la cual se justifica la distribución del tiempo que los docentes emplean en el desarrollo de las actividades. Parte del criterio que los entrevistados emplearon con respecto a estos tres aspectos se debe al tipo de labor que desempeñan al interior. De manera que el PDI que tiene puestos directivos prioriza el desarrollo de actividades de gestión sobre otras debido a que el cargo que desempeña así lo exige. Mientras que los docentes que se encuentran con más horas frente a grupo establecen su distribución en función de la carga académica como a continuación se manifiesta

“mi docencia la imparto en el primer curso. Y en el primer curso hay muchos alumnos, porque no es solo la titulación de industrias, sino que tenemos tres titulaciones más y yo imparto es esas cuatro titulaciones. Entonces, son muchos alumnos y requieren mucha dedicación de... no solo lo que es la docencia, y hay de teórica, laboratorio y problemas, sino la creación... Entonces, durante..., sobre todo durante el primer semestre, prácticamente dedico casi todo a la docencia. Intento después, en el segundo semestre compensar y dedicar parte a la investigación” (Anexo 5.3, líneas 61-67).

Los entrevistados refieren que periódicamente son evaluados por todas las actividades que desempeñan de manera conjunta, motivo por el cual no pueden centrarse solo en la carga docente a la que se enfrentan. Al cuestionar si las actividades que realizan



sobrepasan el tiempo estimado de la jornada laboral, expresaron que esto sí llega a suceder de manera esporádica, en que tienen días en los que dedican más del tiempo estipulado, pero normalmente no es así, por lo que no lo consideran un problema “son motivaciones distintas; entonces... Aquí no miras el reloj controlando los tiempos: lo dedicas y es la satisfacción personal. Y en mi caso, pues... porque es vocacional.” (Anexo 5.2, línea 89-91).

A su vez todo el PAS entrevistado manifestó que destina ciertas de sus funciones al apoyo docente. Estas actividades se centran principalmente en proporcionar información referente a expedientes académicos, notas, datos de los propios alumnos pertenecientes al GIIAA vigentes o egresados según sea el caso. La subcategoría “tareas no prescriptas” permite establecer si el PAS, además de las actividades que realiza en apoyo a los docentes, puede considerar desempeñar algunas otras más pese a que estas no se encuentren especificadas dentro de su profesiograma. El análisis de la información muestra dos visiones completamente opuestas entre sí, una parte de las personas entrevistadas hace referencia a que no tiene ningún tipo de problema para desempeñar otras tareas aunque estas no se encuentren como tal especificadas dentro de sus funciones. Al respecto expresan “nosotros estamos aquí para atender al alumnado y al profesorado. Entonces, lo que nos reclaman y que está dentro de nuestras competencias y de nuestro poder de actuación, pues nosotros lo hacemos sin ningún tipo de problema” (Anexo 5.5, líneas 67-70). Mientras que en el extremo opuesto se encuentran quien asegura que no realizaría otras funciones en apoyo a la labor docente debido a que las funciones por las que fue contratado no son esas. A pesar de que existen opiniones en contra, son más las que se manifiestan a favor, como manera no solo de apoyar al profesorado, sino sobre todo a los alumnos

## Capítulo VI. Universidad Autónoma Chapingo

### 6.1 Contexto mexicano

#### 6.1.1. Características generales de México

Previo a abordar la ES en el contexto mexicano se realiza una introducción de la estructura social, política y cultural del país; con el fin de entender el panorama educativo dentro de los aspectos que lo han originado. A pesar de ser conocido abreviadamente como México, su nombre oficial es Estados Unidos Mexicanos. Es una república federal ubicada en América del Norte, su capital es la Ciudad de México, ubicada al centro en el centro del país. Territorialmente limita al norte con los Estados Unidos de América (USA); al este con el océano Atlántico (golfo de México y mar Caribe); al sureste con los países de Guatemala y Belice y al oeste con el océano Pacífico (ver Figura 6.1).

El territorio mexicano cuenta con una superficie de 1 972 550 km<sup>2</sup> que se divide en 32 Estados y la Ciudad de México. De acuerdo con datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2016) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016) se estima para el 2017 una población de 122 273 473 habitantes. México se caracteriza por poseer una variedad y riqueza lingüística y pluricultural producto de la composición étnica de su población, lo que brinda un sentido de pertenencia e identidad al país. Este sector de la población pertenece a los pueblos indígenas originarios; se denominan de esta manera porque “descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (art. 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

El INEGI (2016) señala que dieciséis millones de habitantes (un 6,3% del total de la población) pertenecen a alguna etnia. De ellos, 7 382 785 millones de personas de tres o más años son hablantes nativos de alguna de las 68 lenguas indígenas con sus más de

364 variantes existentes, lo que representa un 6,5 % de la población total nacional. Los grupos étnicos autóctonos que emplean su propia lengua y que cuentan con mayor presencia en el país son el náhuatl 23,4 %, maya 11,6 % y tzeltal con un 7,5 %, aunque su participación social es muy reducida.

**Figura 6.1** *Mapa de México*



Fuente: tomado de Travelbymexico

La economía mexicana actualmente se posiciona como la undécima mayor economía del mundo. Sin embargo, durante las últimas décadas, el país ha estado sujeto a continuos cambios y reestructuraciones; con la apertura comercial a los tratados internacionales a través de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994 y la ahora posible renegociación del mismo. También han tenido sus efectos las reformas estructurales de 2012 al sector energético (electricidad, petróleo y gas), financiero y de telecomunicaciones (OECD, 2017), lo que ha provocado un dispar aumento de la productividad en algunos de los sectores implicados por dichas reformas.

Como resultado de ello, se han advertido cambios significativos en el sector secundario enfocado a la actividad industrial principalmente en ramas como minería,

sector energético, petróleo, automotriz y de la construcción, ocupando un 32,2 % del Producto Interno Bruto (PIB). Mientras que el sector terciario basado en los servicios (comercio, transporte, telecomunicaciones y el sector financiero) se mantiene como el sector con mayor representación en la economía con un 63,4% del PIB. Sin embargo, el decrecimiento del sector agropecuario (agricultura, ganadería, silvicultura y pesca) lo posicionó en 2017, con el 4 % del PIB nacional (Martínez, Salgado y Vázquez, 2017).

### **6.1.2 Estructura política**

El sistema político mexicano se encuentra constituido a través de una República representativa, democrática, laica y federal, compuesta por Estados libres y soberanos, y por la Ciudad de México. Pese a que los Estados poseen cierta autonomía en cuanto a su régimen interior; el país depende de las decisiones del Presidente de la República, por lo que en ningún caso estos podrán contravenir las estipulaciones del Gobierno Federal (art. 40 y 41 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

La organización política del país es regida por la Constitución política del 5 de febrero de 1917 (con algunas reformas<sup>27</sup>); la cual fundamenta tanto la forma de gobierno como la manera en que se ejerce y distribuye el poder del Estado (Bandala, 2012). Se establece que el pueblo mexicano ejerce su soberanía a través de los Poderes de la Unión representados en tres Poderes; el Ejecutivo, Legislativo y Judicial; y que bajo ninguna circunstancia dos o más de estos poderes pueden recaer en una sola persona (art. 49 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

---

<sup>27</sup>Los Decretos de reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 son emitidos por las legislaturas locales de las Cámaras de Diputados y de Senadores, a cien años de su promulgación son 706 las reformas que se han realizado a los artículos en materia política, educativa y laboral. Dado que estas no afectan al sector universitario no se van a desarrollar. De los artículos consultados para sustentar la presente investigación se han reformado los artículos: 41, 49, 83 y 83 por los Decretos del Presidente de los Estados Unidos Mexicano, publicados por la Secretaría de Gobernación, respectivamente en los siguientes Diarios Oficiales de la Federación (DOF): DOF 10-02-2014, DOF 28-03-1951, DOF 10-02-2014 y DOF 12-02-2007.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 6.2 el Poder Ejecutivo se encuentra representado por un solo individuo, el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, quien es elegido directamente mediante voto universal permaneciendo en el cargo durante un periodo de 6 años sin derecho a reelección. Entre las facultades que se le confieren se encuentra la de promulgar y ejecutar las leyes emanadas del Congreso de la Unión; nombrar y sustituir –con la aprobación posterior del Senado- a los miembros del Gabinete<sup>28</sup> (Secretarios de Estado) y funcionarios de alto rango como Embajadores, Cónsules, Coroneles y Generales del Ejército, Fuerza Armada Aérea. Además, preservar la seguridad nacional y de dirigir y celebrar tratados internacionales (art. 80, 83 y 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicana).

**Figura 6.2** Estructura Política de México



Fuente:

Elaboración a partir de los art. 49, 50 y 94 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (1917).

<sup>28</sup> El Gabinete presidencial se encuentra conformado por los titulares de las Secretarías de Estado y son responsables de la organización de la Administración Pública Federal, centralizada y paraestatal del país. Son 18 las secretarías que existen. Para esta investigación se hará referencia a la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (art. 26 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal reformado mediante Decreto publicado en el DOF 11 de agosto de 2014).

El poder Legislativo, como se aprecia en la Figura 6.2, reside en el Congreso de la Unión, compuesto por dos Cámaras: una de Diputados y otra de Senadores. La primera de ellas la integran 500 Diputados, 300 de los cuales pertenecen a distritos electorales uninominales<sup>29</sup> son electos en su totalidad por sufragio universal de la población; mientras que los 200 Diputados restantes son elegidos proporcionalmente de acuerdo con el principio de representación de los diferentes partidos políticos mediante circunscripciones plurinominales<sup>30</sup>. Permanecen en el cargo tres años sin oportunidad de reelección. Su función es aprobar y evaluar anualmente el presupuesto de ingresos y egresos de la federación (art. 50, 51, 52 y 74 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

La Cámara de Senadores la integran 128 miembros, de los cuales 96 son asignados en un número fijo (tres) por cada Estado y en la Ciudad de México, elegidos mediante el voto popular universal mientras que los 32 restantes se asignan de acuerdo al principio de representación proporcional. Son elegidos para un periodo de seis años no renovable. Su función es analizar y modificar leyes en pro del desarrollo político, social y económico del país (art. 56 y 76 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

El Poder Judicial de la Federación es reglamentado por el capítulo IV de la Constitución Política. Tiene la función de hacer valer la ley e impartir justicia, preservando las garantías constitucionales; así como el garantizar la legalidad con la que los tribunales y juzgados operan, manteniendo así el equilibrio del Estado de Derecho. El ejercicio de la misma es depositado en los siguientes órganos jurisdiccionales: la Suprema

---

<sup>29</sup> Los Distritos electorales uninominales son la delimitación geográfica con la que se organiza el territorio mexicano para fines electorales: cada miembro de la población en edad de votar es ubicado conforme a su domicilio particular en uno de los 300 distritos uninominales. Su propósito es elegir mediante el voto popular a una sola persona para ocupar el cargo de Diputado Federal.

<sup>30</sup> La circunscripción plurinomial hace referencia a las cinco áreas geográficas conformadas por un grupo de entidades federativas (Estados), su finalidad es la elección de los 200 Diputados. Esta misma división es aplicada para la elección de los 32 miembros de la Cámara de Senadores elegidos por mayoría relativa.

Corte de Justicia de la Nación, el Tribunal Electoral, Tribunales Colegiados de Circuito, Tribunales Unitarios de Circuito, Juzgados de Distrito y el Consejo de la Judicatura Federal (art. 94 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

La Suprema Corte de Justicia de la Nación representa al máximo órgano del poder judicial de la Federación mexicana. Entre las responsabilidades que se le confieren se encuentra defender lo establecido por la Constitución Política, el mantener el equilibrio entre lo distintos Poderes y los respectivos niveles de gobierno, a través de las resoluciones judiciales que emite en pro de la sociedad. Este órgano se conforma por once Ministros propuestos mediante una terna por el Presidente de la República y ratificados por el Senado. Una vez electos desempeñan el cargo durante un periodo de quince años (art. 96 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

El Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación es el órgano responsable de las leyes electorales tanto federales como locales. Garantiza la legalidad y transparencia con que se llevan a cabo los procesos electorales de: Presidente de la República, Gobernadores, Senadores, Diputados y Presidentes Municipales. Ante cualquier irregularidad durante las elecciones le corresponde resolver las controversias protegiendo así los derechos político-electorales de los ciudadanos. El tribunal está integrado por siete magistrados electorales propuestos por la Suprema Corte de Justicia de la Nación y votados por la Cámara de Senadores, el periodo del cargo es por nueve años (art. 99 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Los Tribunales Colegiados de Circuito tienen entre sus principales funciones el conocer, revisar y emitir las resoluciones de los juicios de amparo directos contra las sentencias definitivas, laudos o resoluciones emitidas por los Tribunales Unitarios de Circuito, Juzgados de Distrito o de la Suprema Corte de Justicia en caso de presentarse violaciones al procedimiento. Se compone de tres magistrados. Los Tribunales Unitarios

de Circuito se integran por un magistrado, se les atribuye el conocer y promover juicios de amparo contra otros Tribunales Unitarios de Circuito, siempre y cuando estos no hayan emitido una sentencia definitiva (art. 28, 29, 33 y 37 de la LOPJF, 1995).

Los Juzgados de Distrito son la primera instancia del Poder Judicial de la Federación. Su función es garantizar el orden constitucional y la impartición de justicia de manera que conocen y resuelven juicios en materia civil, penal y administrativa. Se compone de un juez. El Consejo de la Judicatura Federal es el responsable de velar por la autonomía de los demás órganos que conforman el Poder Judicial de la Federación y de garantizar la imparcialidad con la que realizan sus funciones, con excepción de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y del Tribunal Electoral. Se integra por siete consejeros (art. 42, 68 y 69 LOPJF; Gamboa y Ayala 2007 y Bandala, 2012).

## **6.2 Sistema Educativo en México**

Este apartado presenta un panorama actual de la forma en que se integra el Sistema Educativo en México, por la importancia que genera para la presente investigación se describe de manera general las modalidades, los tipos de educación, niveles, grados y servicios que la conforman.

### **6.2.1 Modalidades**

Para ofrecer instrucción el Sistema Educativo Nacional (SEN) se subdivide en modalidades educativas, de conformidad con el método de enseñanza estas son: escolarizada, no escolarizada y mixta.

De acuerdo con la SEP (2013) la modalidad escolarizada tiene mayor cobertura a nivel nacional, se caracteriza por brindar educación de manera presencial; esto implica que la educación que se ofrece es proporcionada en un espacio físico (instituciones educativas), al cual los alumnos asisten diariamente para recibir de los profesores una



formación académica respecto al programa de estudios correspondiente a ese nivel académico y en el tiempo establecido por la SEP en el calendario escolar oficial (art. 46 LGE 1993; INEE, 2010 y DGPEE, 2015).

La modalidad no escolarizada ofrece a la población alternativas más flexibles que bien puede ser una educación abierta o a distancia, no presencial o semipresencial en donde la exigencia de acudir a las instituciones es mínima. Esta inasistencia se compensa mediante asesorías y exámenes que certifiquen la finalización y acreditación del programa de estudios y así la aprobación del nivel educativo.

La modalidad mixta es una combinación de estrategias, métodos y recursos de las dos modalidades anteriores. Estas adecuaciones al método de enseñanza permiten que la población que sobrepasa el grupo de edad (de cinco a 25 años) establecido por la SEP, el poder ingresar o concluir los niveles educativos, razón por la que ha tenido un crecimiento tanto en cobertura y diversidad (INEE, 2010 y DGPEE, 2015).

### ***6.2.2 Tipos y Niveles de Educación***

De acuerdo con la LGE (1993) la educación que imparte el Estado es organizada en tres tipos: básica, media superior y superior. Estos tipos de educación se componen por alguno o algunos de los seis niveles de enseñanza: Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Media Superior y Superior (ver Figura 6.3). La Educación Básica se integra por tres niveles educativos: Preescolar, Primaria y Secundaria; la Educación Media Superior comprende el nivel de Bachillerato y/o Preparatoria y la Profesional Técnica. La Educación Superior está compuesta por Técnico Superior, Licenciatura (Educación Normal, Tecnológica y Universidades) y Posgrado que incluye estudios de Especialidad, Maestría y Doctorado (art. 37 LGE 1993 y DGPEE, 2015).

**Figura 6.3** *Tipos y niveles educativos del Sistema Educativo Nacional*

Fuente: Elaboración a partir del art. 37 Ley General de Educación, (1993).

### 6.3 Educación Básica

La Educación Básica es el tipo educativo prioritario y con mayor cobertura a nivel nacional. Con una matrícula de 25 780 693 millones de mexicanos de entre tres y catorce años de edad en el ciclo escolar 2016-2017, representa el 70,4% de la población total de SEN. De la cual asiste el 19,1% a la Educación Preescolar, el 54,8% a la Educación Primaria y el 26% a la Educación Secundaria. Estos estudios comprenden el mayor número de años de escolaridad (doce en total), en donde se adquieren conocimientos y habilidades que contribuyen a la formación integral de los niños y jóvenes del país (DGPEE, 2015 y DGPPyEE, 2017).

De acuerdo con la clasificación realizada por la UNESCO (2013) la Educación Preescolar se ubica dentro del Nivel 0 de la CINE que corresponde a la educación de la primera infancia. A diferencia de los niveles que conforman la llamada Educación Básica este Nivel fue declarado como requisito obligatorio y prioridad para el Gobierno Federal a partir del año 2002 (INEE, 2010). Su principal objetivo es el “desarrollo integral y armónico de las capacidades afectivas, sociales, físicas y cognitivas del niño, atendiendo las características propias de su edad y género” (DGPEE, 2015, p. 38). Los estudios se

---

cursan en un periodo de tres años y al concluirlos se puede acceder a la Educación Primaria (ver más adelante la Figura 6.4).

Durante el ciclo escolar 2016-2017 se proporcionó educación a un total de 4.931.986 niños de entre tres y cinco años de edad (ver Tabla 6.1). Para brindar una mayor cobertura educativa y satisfacer las necesidades de la población se ofrece en tres servicios educativos<sup>31</sup>: el Preescolar General (también conocido como Jardín de Niños) atiende a un 87% del total de alumnos matriculados, el 8,6% asiste al Preescolar Indígena, que imparte Educación Intercultural Bilingüe, y el 3,4% al Preescolar Comunitario que se imparte en las comunidades rurales (DGPPyEE, 2017).

La Educación Primaria se encuentra dentro del Nivel 1 de la clasificación CINE. Tiene el propósito de formar a la población en habilidades básicas de lectoescritura, matemáticas, introducción a las ciencias, disciplinas artísticas y deportivas, así como geografía, historia y valores cívicos y éticos sobre México (SEP, 2003). En la modalidad escolarizada la educación se imparte en seis años divididos en seis cursos (un curso por cada año lectivo). La acreditación de este Nivel da acceso al ingreso de la educación secundaria, (ver Figura 6.4). Asiste a ella una población de 14 137 862 conformada por niños y jóvenes de seis a catorce años de edad. Lo que la convierte en el Nivel educativo con el mayor número de alumnos matriculados, dentro del SEN (ver Tabla 6.1).

---

<sup>31</sup> El SEN contempla en la Educación Básica tres servicios educativos: la Educación General es la de mayor cobertura en ambos niveles, atiende a un mayor número de estudiantes de zonas urbanas al asignar un docente por grado académico. La Educación Indígena ofrece el mismo plan de estudios que el servicio anterior, pero adaptándose a las necesidades lingüísticas y pluriculturales de los grupos indígenas del país, los docentes de estos centros dominan además del español la lengua indígena que hablan sus alumnos –este servicio no se contempla en el Educación Secundaria-. La Educación Comunitaria se proporciona en las localidades rurales con poca población en edad escolar, por lo general son comunidades dispersas dentro del territorio nacional que carecen de los dos servicios educativos anteriores. Se proporciona una formación integral impartida por jóvenes egresados de Educación Secundaria miembros de la comunidad los cuales son capacitados previamente para desempeñarse como instructores comunitarios y poder atender simultáneamente a alumnos de varios grados -a esta organización pedagógica se le conoce como multigrado- (INEE, 2010; DGPEE, 2015 y SEP, 2017).

**Tabla 6.1** *Matrícula de Educación Básica*

<b>Modalidad escolarizada, ciclo 2016-2017</b>		<b>Alumnos</b>		
<b>Tipo Educativo</b>	<b>Nivel y Servicio</b>	<b>Total</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
		<b>Preescolar</b>	<b>4.931.986</b>	<b>2.443.997</b>
	General	4.343.899	2.152.159	2.191.740
	Indígena	423.344	219.264	213.080
	Comunitaria	164.743	81.574	83.169
	<b>Primaria</b>	<b>14.137.862</b>	<b>6.938.358</b>	<b>7.199.504</b>
	General	13.220.695	6.488.298	6.732.397
	Indígena	808.946	396.930	411.116
	Comunitaria	109.121	53.130	55.991
	<b>Secundaria</b>	<b>6.710.845</b>	<b>3.317.749</b>	<b>3.339.096</b>
	General	3.391.253	1.703.296	1.687.958
	Técnica	1.820.794	950.053	915.741
	Telesecundaria	1.433.688	694.009	739.679
	Comunitaria	43.413	21.293	22.120
	<b>Total</b>	<b>25.780.693</b>	<b>12.700.104</b>	<b>13.080.598</b>

Fuente: Elaboración a partir de DGPPyEE (2017).

Al igual que el Nivel que la antecede, la Educación Primaria se imparte a través de tres servicios: Primaria General la cual abarca a un 93,5% del total de los alumnos matriculados, el 5,7% asiste a las Primarias Indígenas o Bilingües y solo el 0,8% acude a una Primaria Comunitaria. La modalidad no escolarizada (Educación para Adultos) se ofrece a la población con quince años de edad o más (INEE, 2010 y DGPEE, 2015 y DGPPyEE, 2017).

La Educación Secundaria es el último Nivel de la Educación Básica y obligatoria; y se ubica en el Nivel 2 de la clasificación CINE. Los conocimientos que se imparten buscan el fortalecimiento de los contenidos y habilidades en español y matemáticas, la introducción a la física y química, el aprendizaje de alguna lengua extranjera y ampliar la formación en historia, geografía y civismo. Los estudios se cursan en un periodo de tres años y se dirige a la población que se encuentren en posesión de un certificado que acredite la superación de la Educación Primaria (DGPEE, 2015).

La matrícula de este Nivel es de 6 710 845 de jóvenes de entre doce y dieciséis años de edad. Para lograr una mayor cobertura en su modalidad escolarizada ofrece cuatro opciones de servicios educativos: la Secundaria General<sup>32</sup> cubre la mayor parte de la matrícula con el 50,5%, la Secundaria Técnica<sup>33</sup> un 27,1%, la Telesecundaria<sup>34</sup> el 21,3% y la Secundaria Comunitaria un 0,6% (ver Tabla 6.1). Se acredita mediante un certificado oficial que permite el ingreso a la educación media superior o bien al sector laboral (ver Figura 6.4).

La modalidad no escolarizada se dirige a una población mayor de 16 años, se ofrece a través del servicio educativo Secundaria para Trabajadores<sup>35</sup> abarca un 0,3% de la población total (INEE, 2010; DGPEE, 2015 y DGPPyEE, 2017).

---

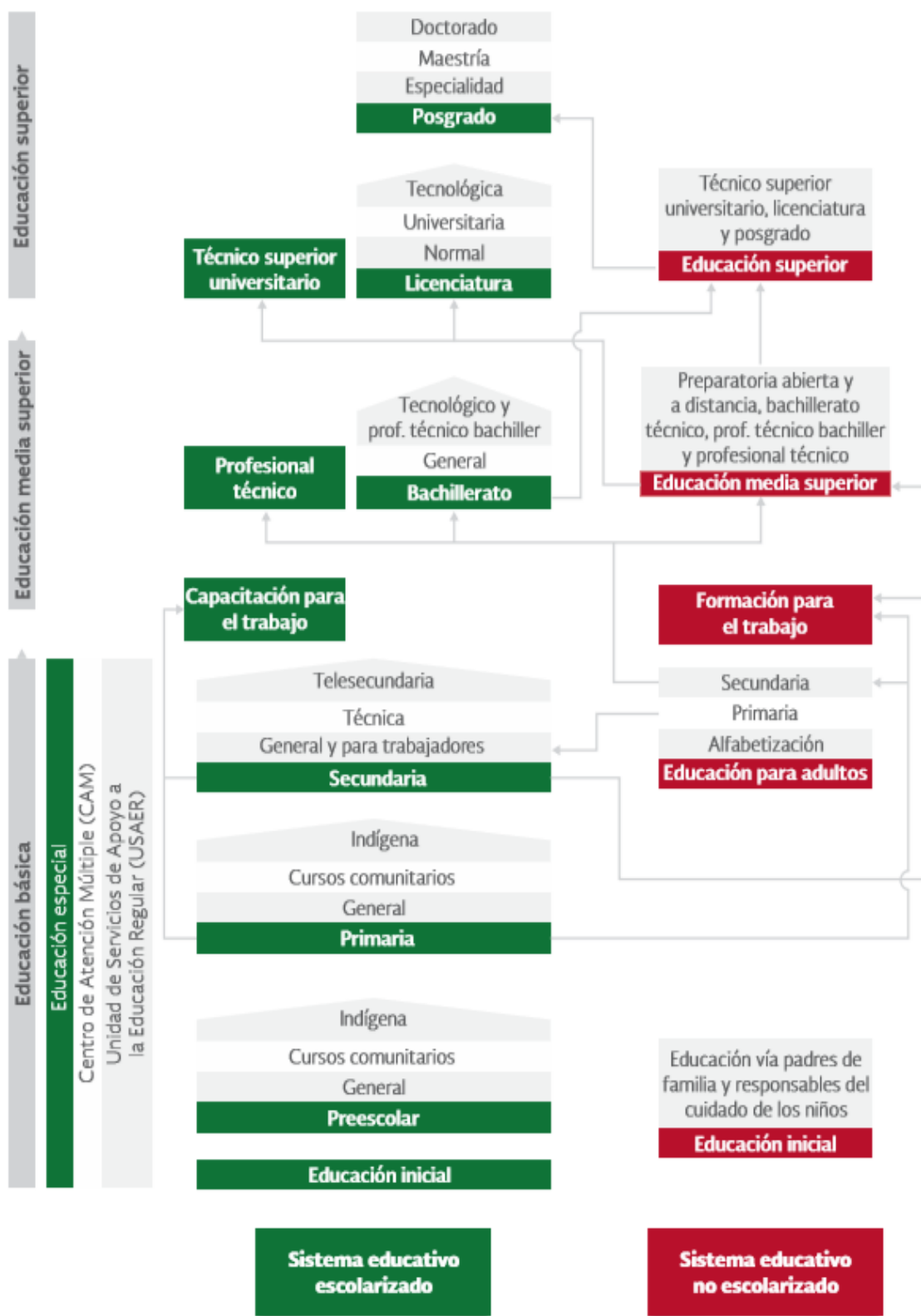
<sup>32</sup> La Secundaria General tiene características similares a la ya descrita con anterioridad.

<sup>33</sup> La Secundaria Técnica incluye el plan de estudios de la Secundaria General con la diferencia que incorpora asignaturas para capacitar al alumno en alguna de las siguientes actividades: tecnológicas, industriales, comerciales, agropecuarias, pesqueras y forestales (SEP, 2013).

<sup>34</sup> La Telesecundaria es un servicio a través del cual el docente emplea la televisión como un recurso didáctico en el que se transmiten los programas curriculares de Nivel Secundaria; es una alternativa para la población que vive en comunidades que carecen de una Secundaria General o Técnica. (SEP, 2013).

<sup>35</sup> La Secundaria para Trabajadores es un servicio educativo nocturno que se imparte en tres grados a la población que supera los 16 años de edad, (SEP, 2013).

**Figura 6 4** Organización del Sistema Educativo Nacional



Fuente: tomado de la DGPPEE (2017).

## 6.4 Educación Media Superior

La Educación Media Superior<sup>36</sup> (EMS) es el segundo tipo educativo dentro del SEN entre la Educación Secundaria y la Educación Superior, se ubica en el Nivel 3, Educación Secundaria Alta de la clasificación CINE. Para el ciclo escolar 2016-2017 (ver Tabla 6.2) la matrícula se conformaba por 5 128 418 de jóvenes de entre quince a dieciocho años de edad (DGPPyEE, 2017).

**Tabla 6.2** *Matrícula de Educación Media Superior*

<b>Modalidad escolarizada, ciclo 2016-2017</b>				
<b>Tipo Educativo</b>	<b>Nivel y Servicio</b>	<b>Alumnos</b>		
		<b>Total</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
<b>Educación Media Superior</b>	<b>Bachillerato</b>	5.062.128	2.546.472	2.515.652
	General	3.202.514	1.654.041	1.548.473
	Tecnológico	1.551.701	794.670	757.031
	Profesional Técnico	307.913	135.400	172.513
	Bachiller	66.390	38.904	27.486
	<b>Profesional Técnico</b>	5.128.518	2.585.376	2.543.142
<b>Total</b>				

Fuente: Elaboración a partir de DGPPyEE, (2017).

Cumple una función importante dentro del desarrollo del país, al orientar principalmente la formación y promover la participación de las nuevas generaciones de jóvenes en el comercio, el trabajo, además de fomentar la adopción de valores y actitudes en pro de la sociedad (DGB, 2018). Se imparte a través de los niveles de Bachillerato o Preparatoria y Profesional Técnico (art. 37 de LGE 1993). A este último ingresa el 0,3% de la matrícula. El Bachillerato tiene por objetivo

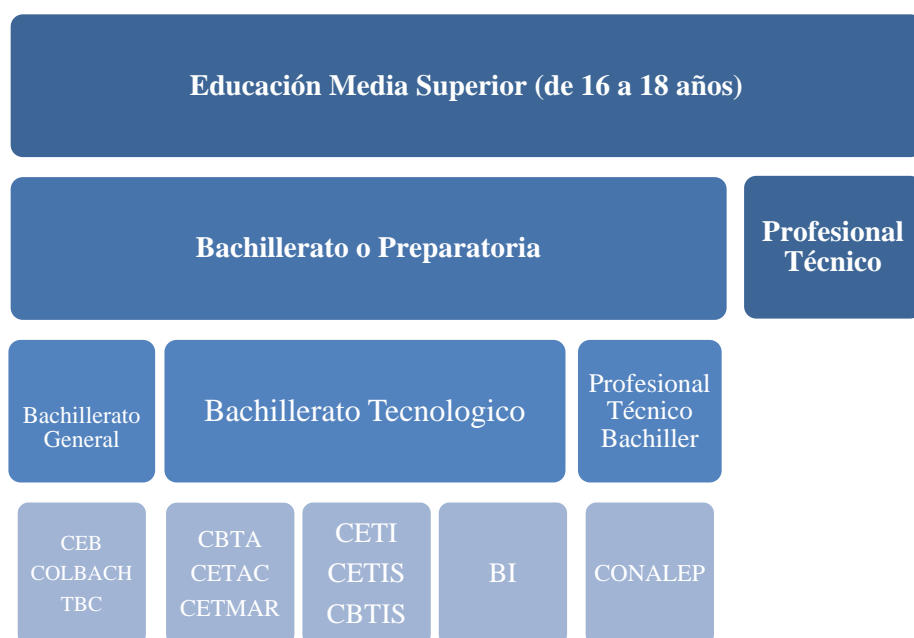
“generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé

<sup>36</sup> Se va a detallar más la información que se proporciona sobre la Educación Media Superior al ser el tipo educativo previo a la Educación Superior objeto de estudio de la presente investigación. La UACH dentro de su oferta académica brinda Educación Preparatoria. Por consiguiente, es relevante realizar una descripción detallada del nivel y los servicios educativos que integran a la EMS para tener una noción del servicio que proporciona.

una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo” (DGB, 2018).

El Bachillerato cuenta con una extensa variedad de opciones educativas que se dividen por modalidades (ver Figura 6.5). La modalidad escolarizada se ofrece a través de los siguientes servicios educativos<sup>37</sup>: el Bachillerato General (BG), que comprende el 62,4% de la matrícula total, el Bachillerato Tecnológico (BT) con un 30.3% de la matrícula y el Profesional Técnico Bachiller (PTB), que alcanza el 6.8% de inscritos.

**Figura 6.5** *Modalidades de la Educación Media Superior*



Fuente: *Elaboración a partir de SEMS, (2017).*

El BG se caracteriza por proporcionar conocimientos para una formación integral en disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, habilidades esenciales para aquellos jóvenes que desean realizar estudios de ES o desarrollar alguna actividad

<sup>37</sup> Se hace mención de todas las modalidades educativas que conforman los tres niveles educativos en que se divide la Educación Media Superior por ser algunas de las alternativas que en México dan acceso a la Educación Superior y de las que provienen los alumnos de la UACH.



---

productiva (SEP, 2017). De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2017) el BG se imparte en alguna de las siguientes instituciones:

- Centro de Estudios de Bachillerato (CEB)
- Colegio de Bachilleres (COLBACH)
- Telebachillerato Comunitario (TBC)

El BT tiene un doble propósito: ofrece al alumno la opción de realizar estudios de Bachillerato al cursar la relación de materias que integran el plan de estudios del BG y de forma paralela realiza una carrera técnica al cursar materias tecnológicas. De manera que el alumno que opta por este servicio educativo se prepara tanto para ingresar a la ES y como técnico de Nivel Medio Superior especializado en alguna de las actividades de las siguientes áreas: agropecuarias, pesqueras, forestales, industriales, de servicios y del mar; dotándolo así de un cúmulo de actividades requeridas para el desempeñarse en el mercado laboral (DGAIR, 2000; INEE, 2010 y DGPEE, 2015). El BT ofrece diversas opciones educativas agrupadas en los siguientes campos formativos:

- Tecnológico agropecuario y tecnologías del mar: Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y Forestal (CBTA), Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC) y Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR).
- Educación tecnológica e industrial: Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), Centro de Estudios Tecnológico Industrial y Servicios (CETIS) y Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).
- Educación intercultural: Bachillerato Intercultural (BI).

Los estudios de PTB son un servicio que se imparten a través del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Tiene como objetivo principal la formación de los estudiantes para desempeñarse como profesionales técnicos. Ofrece una

serie de conocimientos, habilidades y destrezas que permite a los egresados tener una mayor cualificación y con ello acceder a más y mejores oportunidades de empleo en el sector productivo o bien pueden continuar con su formación académica e ingresar a instituciones de Educación Superior (SEMS, 2017).

La educación Profesional Técnico (PT) es el segundo Nivel educativo de la EMS, que se caracteriza por preparar a técnicos en actividades industriales y de servicios. La formación que se brinda es de carácter terminal por lo que su principal propósito es la incorporación de su alumnado al mercado laboral (DGPEE, 2015 y SEMS, 2017).

Para ingresar a cualquiera de estas modalidades de Bachillerato es necesario contar con el certificado de Educación Secundaria y aprobar un examen de admisión que se exige tanto en instituciones privadas como públicas. El plan de estudios generalmente se cursa en un periodo de tres años divididos en seis semestres, pero en algunos casos puede impartirse en dos años siguiendo un programa cuatrimestral.

Al concluir y acreditar el plan de estudios del BG y del BT el alumno obtiene un Certificado de Bachillerato, si cursó el BT y un Título si son los estudios de PT junto con una cédula profesional, y también se le expide un Certificado de Profesional Técnico–Bachiller (SEMS, 2017).

Los estudios de Bachillerato que se ofrecen dentro de la modalidad no escolarizada son la Preparatoria Abierta, Preparatoria en Línea y Capacitación para el Trabajo. La Preparatoria Abierta es impulsada por el Gobierno Federal para la población mayor de dieciocho años de edad que desea iniciar, continuar o concluir los estudios de Bachillerato General. Dentro de esta opción el aprendizaje es autodidacta, por lo que puede tener una duración de entre doce y veinticuatro meses. La acreditación de los estudios se realiza mediante la aprobación de un examen (INEE, 2010 y SEMS, 2017).

La Preparatoria en Línea es una opción flexible y gratuita que involucra el uso de la tecnología, el plan de estudios se desarrolla a través de asesorías que imparte personal docente y capacitadores, a las que el alumno puede acceder por medio de cualquier dispositivo electrónico con conexión a internet. Es un recurso para la población que no tiene la oportunidad de asistir a una institución educativa. Estos estudios pueden tener una duración estimada de dos años o menos, pues el alumno es quien determina el tiempo que destina para cubrir dicho programa, Se acreditan por medio de un examen al final.

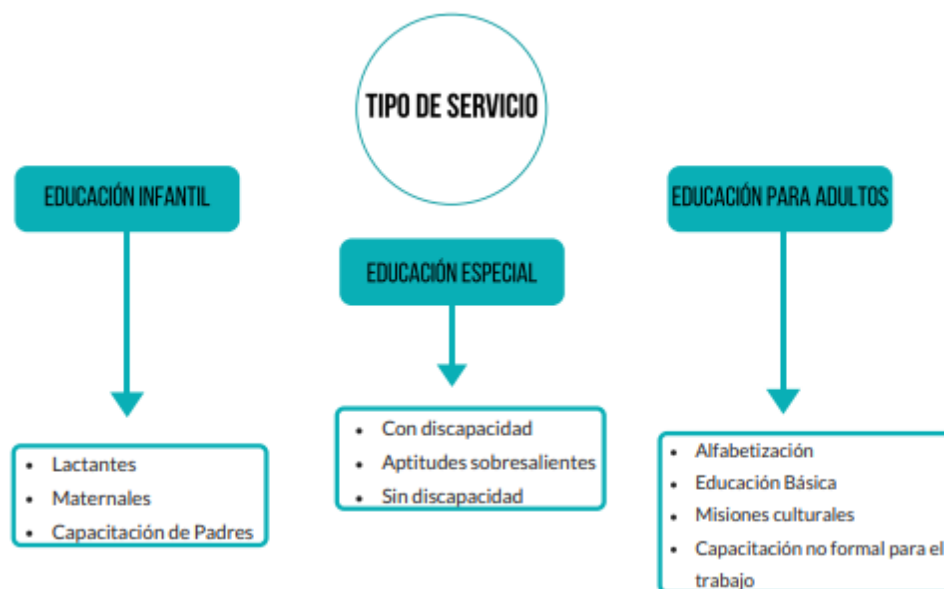
La Capacitación para el Trabajo es un servicio educativo cuyo objetivo es desarrollar en la población habilidades y destrezas básicas para que puedan desempeñar algún oficio y, con ello, incorporarse en el sector laboral. Para el ingreso no es necesario contar con estudios de Educación Secundaria, basta con tener el certificado de estudios de la Educación Primaria; incluso se convierte en opción obligatoria para quienes, con más de 18 años, no poseen el certificado de educación secundaria. Se imparte a través de cursos por un periodo de cuatro a cinco meses los cuales pueden realizarse de manera presencial o en línea. Al concluir la capacitación el alumno recibe un reconocimiento con validez oficial (DGAIR, 2000; DGPEE, 2015 y SEMS, 2017).

Como una manera de adecuarse a las necesidades y características de la población el Gobierno Federal, a través del Sistema Educativo Extraescolar (SEE), ofrece un conjunto de servicios educativos (ver figura 6.6): Educación Inicial, Educación Especial y la Educación para Adultos (art. 39 LGE, 1933 e INEE, 2010).

La Educación Inicial es un servicio que brinda asistencia y educación integral a los hijos preferentemente de madres trabajadoras a partir de los cuarenta y cinco días de nacidos hasta los cinco años y once meses de edad. Su propósito es promover el proceso de maduración de los niños que aún no están en edad de cursar la Educación Preescolar a través del desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social de la niñez mexicana. Este servicio

se divide en Lactantes y Maternales. De manera adicional se proporciona Capacitación a los padres de familia para la atención adecuada de sus hijos (art. 40 LGE, 1933; INEE, 2010 y DGPEE, 2015).

**Figura 6.6** *Tipos de Servicios del Sistema Educativo Extraescolar*



Fuente: Elaboración a partir de la INEE (2010).

La Educación Especial está orientada a tres sectores de la población entre niños y jóvenes con discapacidad ya sea de tipo transitoria o definitiva; así como aquellos con aptitudes sobresalientes. La educación que se proporciona corresponde a una modalidad de la Educación Básica la cual se adecua a las necesidades específicas de esta población. Por tanto, la atención que se brinda incorpora distintos recursos como son: personal capacitado, materiales y mobiliario adecuado a las condiciones de los alumnos.

Este servicio educativo se aplica bajo un modelo integrador en el que se busca potencializar las capacidades, promover la participación activa de este sector y con ello poder integrarse en igualdad de condiciones dentro de la sociedad (art. 41 LGE, 1993; INEE, 2010; SEP, 2013 y DGPEE, 2015).

La Educación para Adultos se inició como un proyecto en el año de 1996 que llevó al Gobierno Federal a plantearse impartir educación a una población adulta, que

hasta ese entonces se encontraba limitada para recibir este tipo de servicio. A partir de ello surgió un nuevo servicio educativo que fusionaría el conocimiento no formal y la experiencia que los hombres y mujeres han acumulado en su día a día (Educación informal). Esta educación se pensó principalmente para una población mayor de 15 años que no ha cursado o no ha concluido la Educación Básica. Este modelo promueve dentro de su diseño curricular flexible el desarrollo de habilidades académicas básicas como la lectura, escritura y realizar operaciones matemáticas elementales. Consta de cursos para acreditar la Educación Primaria y Secundaria así como la formación en algún tipo de oficio que permita a las personas una integración al mercado laboral (art. 43 LGE, 1993 e INEE, 2010).

### **6.5. Escenario de la Educación Superior en México**

La Educación Superior (ES) se establece como el último tipo educativo dentro del SEN. El Gobierno Federal reconoce a estos estudios como una de las principales riquezas para el desarrollo social, político y económico del país. De manera que

“La educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población” (PNE, 2001, p.183).

Se denomina ES al tipo educativo en el que se forma a profesionales en todas las ramas del conocimiento, y que se imparten tras la Educación Media Superior (ver Figura 6.4.). De acuerdo con la clasificación CINE la ES comprende los niveles 5 al 8. Para el ciclo escolar 2016-2017 en su modalidad escolarizada<sup>38</sup> la matrícula se conformaba por 3 762 679 jóvenes de los cuales el 50,4% eran hombres y el 49,6% restante eran mujeres (DGPPyEE, 2017).

La ES está integrada por tres niveles educativos: Técnico Superior Universitario (TSU), que equivale al 4,6% de la matrícula total; Licenciatura, que en todos los servicios educativos que la conforman ocupa el mayor número con el 87%; y el Posgrado, que comprende un 6,3%. En la Tabla 6.3. se puede ver más información sobre el desglose de matrícula.

**Tabla 6.3** *Matrícula de Educación Superior*

<b>Modalidad escolarizada, ciclo 2016-2017</b>		<b>Alumnos</b>		
<b>Tipo Educativo</b>	<b>Nivel y Servicio</b>	<b>Total</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
<b>Educación Superior</b>	<b>Técnico Superior Universitario</b>	171.551	69.009	102.542
	<b>Licenciatura</b>	3.352.256	1.669.532	1.682.724
	Educación Normal	94.241	69.532	24.709
	Educación Universitaria y Tecnológica	3.258.015	1.600.000	1.658.015
	<b>Posgrado<sup>39</sup></b>	238.872	125.561	113.311
<b>Total</b>		<b>3.762.679</b>	<b>1.864.102</b>	<b>1.898.577</b>

Fuente: Elaboración a partir de DGPPyEE, (2017).

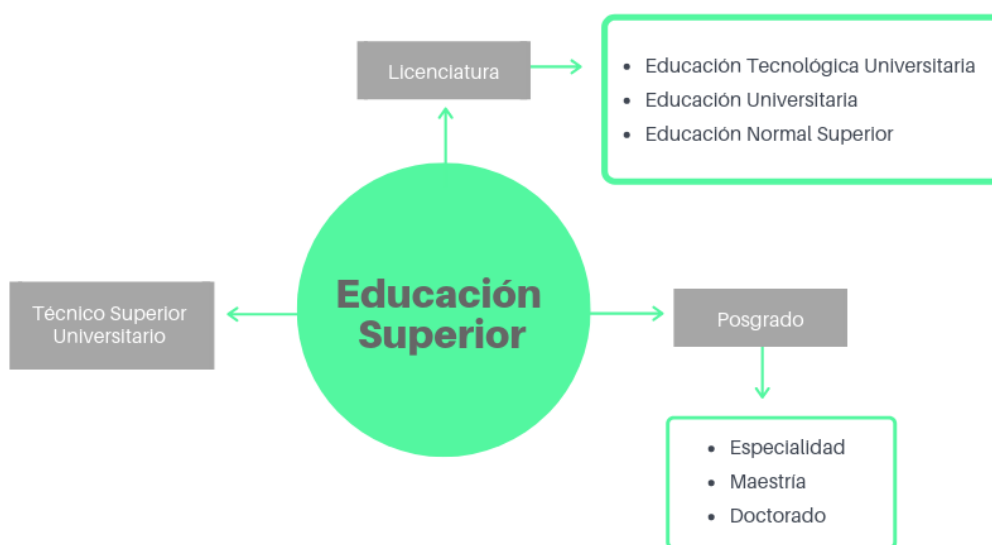
El Nivel Técnico Superior se divide en servicios; el nivel Licenciatura, a partir de 1984, incluye la Educación Normal dentro de los servicios educativos que ya proporcionaba como la Educación Universitaria y Tecnológica; el nivel Posgrado

<sup>38</sup> Dado que la UACH se encuentra ubicada dentro de la modalidad escolarizada a lo largo de esta apartado se hará referencia únicamente a los niveles y servicios educativos que se encuentran dentro de dicha modalidad.

<sup>39</sup> El motivo por el cual no se presenta esta información a detalle se debe a que el Sistema Nacional de Información y Estadística Educativa de la DGPPyEE de manera que solo se registra el total de la población de mujeres y hombres matriculados dentro de los estudios del nivel Posgrado y no a través de cada uno de uno de los servicios educativos que la conforman.

comprende los estudios de Especialización, Maestría y Doctorado (art. 3 LCES, 1978; art. 37 LGE, 1993 y DGPEE, 2015). A continuación, se detallan las principales características de cada uno de estos niveles y servicios educativos (ver Figura 6.7).

**Figura 6.7** *Modalidades de la Educación Superior*



Fuente: Elaboración a partir de art. 3 LCES, 1978; art. 37 LGE, 1993 y DGPEE, 2015.

El nivel Técnico Superior Universitario (TSU) también conocido como Profesional Asociado, se ubica en el Nivel 5 Educación Terciaria, y es de ciclo corto en la clasificación CINE. Los estudios técnicos se establecen para ofrecer a los jóvenes una alternativa de acceso a la ES diferente a los estudios de Licenciatura e, inclusive, previos a la misma.

Tienen el objetivo de formar a técnicos superiores altamente capacitados, proporcionando una formación integral más práctica que teórica para el desarrollo de habilidades y actitudes vinculadas dentro de una actividad laboral específica (art. 13 LCES, 1978 y DGPEE, 2015). Con una duración de dos años, estos estudios se caracterizan por emplear un modelo cuatrimestral, en el que se ofrece al alumno la opción de formarse en un plazo relativamente corto en diversas actividades y oficios relacionadas con las áreas industriales, agropecuarias y de servicios, con el propósito de responder a

las necesidades laborales de la región en que se localizan. Al concluir los estudios el alumno obtiene el título de Técnico Superior Universitario (TSU). A pesar de que estos estudios no permiten el ingreso a una educación de nivel Posgrado, puesto que no alcanzan el grado de Licenciatura, se tiene la opción de revalidar materias del plan de estudios de Licenciatura (DGPEE, 2015).

Los estudios de Licenciatura son el segundo nivel educativo dentro de la ES y los que cuentan con un mayor número de alumnos matriculados (ver Tabla 6.3). Se imparte a través de los siguientes servicios educativos: Educación Normal, Educación Universitaria y Educación Universitaria Tecnológica, los cuales se ubican en el Nivel 6 CINE correspondiente al grado de educación terciaria o nivel equivalente. Estos estudios se caracterizan por ser más teóricos al promover el desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes y habilidades para el ejercicio de una profesión con un alto nivel de competencia y al mismo tiempo facilitan la incorporación a los estudios de Posgrado (art. 13 LCES, 1978)<sup>40</sup>.

La LFE (1973)<sup>41</sup>, a partir de 1984, define la Educación Normal (EN) como parte de los servicios educativos que conforman la educación de tipo Superior, ubicándola dentro del nivel de Licenciatura. Es la principal institución responsable de la formación de los futuros docentes de la enseñanza en Educación Básica, por tanto, los estudios de la EN y los que integran la EB guardan una estrecha relación. La EN surge en respuesta a las necesidades del Gobierno, tanto Federal como Estatal, por mejorar y elevar la calidad de la educación en el país. Para ello establece como medida prioritaria la incorporación de planes y programas de estudio que propician en el alumno el desarrollo de una mejor

---

<sup>40</sup> Al hacer mención de los art. 13 y 17 de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978 se retoma el Acuerdo número 279 de la Secretaría de Educación Pública (1998) que establece los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior.

<sup>41</sup> La Ley Federal de Educación de 1973 a partir del acuerdo 03-23-84 establece que la Educación Normal en su Nivel de inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura; motivo por el cual se hace alusión a una fecha reciente a la que se promulgó dicha ley.



práctica docente, a partir del dominio de conocimientos y técnicas didácticas acordes con el nivel y el grado académico a desempeñar (Navarrete-Cazales, 2015).

Al formar parte de la ES las escuelas normales están sujetas a desempeñar actividades de investigación educativa y difusión de la cultura, y no limitarse únicamente en la docencia. Las escuelas normales ofrecen estudios de Licenciatura a través de alguna de las siguientes opciones: Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria, Secundaria dentro de las cuales se incluyen las modalidades de Educación Intercultural Bilingüe, Educación Especial, Educación Física y Artística. Al concluir los estudios los docentes egresados obtienen en cualquiera de los tipos y especialidades el grado académico de Licenciatura (LFE, 1973 y Navarrete-Cazales, 2015).

La ES en México incluye en el Nivel Licenciatura al servicio de Educación Universitaria y al de Educación Universitaria Tecnológica. Aunque ambos servicios tienen objetivos, programas y orientaciones diferentes entre sí, por su fisonomía dual se convierten en los servicios educativos más representativos de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el país (Ruiz, 2010). Este Nivel tiene como principal objetivo formar a profesionales con una base sólida en diversas áreas del conocimiento, así como el propiciar el desarrollo de habilidades orientadas a lograr una mejor inserción dentro del sector laboral (DGPEE, 2015). Entre las funciones sustantivas que se le confieren se encuentra la docencia, la investigación y la extensión de la cultura, así como la prestación de servicios profesionales (UNESCO, 2010).

De acuerdo con los criterios establecidos por la Clasificación Mexicana de Programas de Estudio<sup>42</sup> (INEGI, 2012), México cuenta con una amplia oferta de estudios

---

<sup>42</sup> La Clasificación Mexicana de Programas de Estudio (establecida en 2011) se estructura en tres niveles de agrupación (campos amplios, Campo específico y el Campo detallado) y a cada nivel se le asignan claves. En este apartado se ha utilizado el campo amplio por ser el nivel que presenta de manera más general la clasificación de todos los programas que conforman a la ES. Sin embargo en el apartado 6.6 se aborda el segundo y tercer nivel por ser el Campo específico y el Campo detallado los utilizados para clasificar la formación académica que se proporciona dentro de la UACH.

dentro de la educación de tipo Superior agrupada por Campos de Formación Académica. Tal clasificación facilita la organización, análisis y comparación con otros países de los programas de estudio según el ámbito de conocimiento (ver Tabla 6.4.).

**Tabla 6.4** *Ámbitos de conocimiento de la Educación Superior*

Clave	Campos amplios
1	Educación
2	Artes y Humanidades
3	Ciencias Sociales, Administración y Derecho
4	Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación
5	Ingeniería, Manufactura y Construcción
6	Agronomía y Veterinaria
7	Salud
8	Servicios

Fuente: Elaboración a partir de INEGI, (2012).

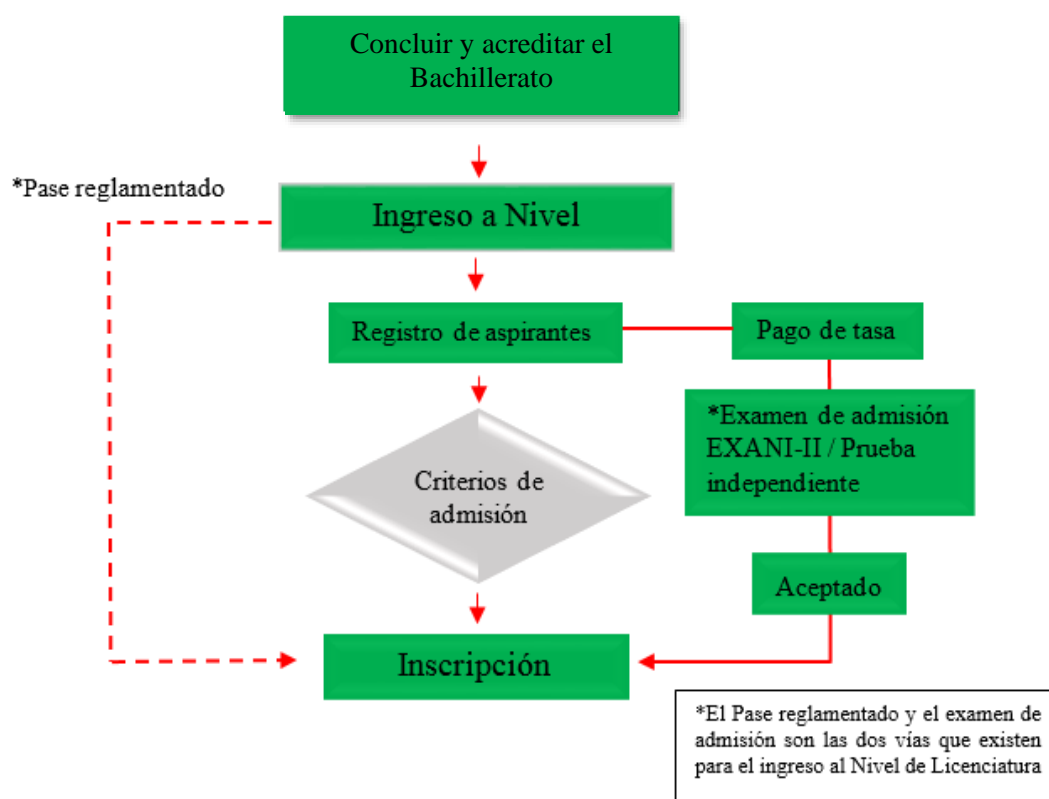
La educación que se imparte a través de las Universidades Tecnológicas (UTS) “se orienta a la polivalencia y la intensidad de la formación, la continuidad de los estudios, y la pertinencia en relación con las necesidades reales de la planta productiva” (Vargas, 2003, p.51). El nivel de TSU al igual que la Licenciatura en Educación Tecnológica coexisten desde 1991 dentro de las Universidades Tecnológicas (UTS) y Politécnicas; el Instituto Politécnico Nacional (IPN) es la institución con mayor presencia de enseñanza técnica en el país (DGPEE, 2015).

Como resultado de esta coexistencia el nivel de TSU se presenta como una opción a corto plazo de las UTS orientada a la formación de técnicos calificados para dar respuesta a las necesidades del sector productivo tras realizar estudios con una duración de dos años, pero que no permiten el acceso a estudios de Posgrado, de manera que se establece como una salida lateral a los estudios de Licenciatura e Ingenierías. Recientemente las UTS presentaron como alternativa para los egresados de TSU realizar estudios de Ingeniería tras realizar dos años más de formación académica (Ruiz, 2010).

La Licenciatura en Educación Tecnológica se caracteriza por la formación de ingenieros en diferentes especialidades tecnológicas, a través de programas de estudio con un nivel académico de mayor complejidad que la que reciben en los TSU. Tienen una duración de 4 años para cubrir el plan de estudios en alguna de las diversas áreas del conocimiento como económico-administrativas; tecnológico-industrial y las relacionadas con los servicios (Narro, Martuscelli y Barzana, 2012 y DGPEE, 2015). Los egresados de las UTS tienen mayores y mejores oportunidades de empleo en comparación con los alumnos que solo tienen estudios de EMS, y pueden realizar estudios a nivel Posgrado, por lo que a través de los últimos años se han convertido en la opción más viable para la realización profesional de los jóvenes mexicanos.

Para el acceso a los estudios de Licenciatura en cualquiera de los Servicios Educativos que la conforman, tanto en las modalidades escolarizada y abierta, el SEN exige como requisito el concluir y acreditar estudios de Bachillerato y estar en posesión del certificado correspondiente. La edad de ingreso habitual es de diecinueve a veintitrés años y, aunque en su mayoría son jóvenes, es común la asistencia de personas adultas de más edad. Debido a la diversidad de IES en el país cada institución establece sus propios criterios de admisión. La autonomía que tienen algunas universidades desempeña un papel importante para el ingreso a los estudios de ES (SES, 2017).

Debido a esto hay instituciones que realizan una selección de los alumnos, mientras que otras no lo hacen, por tanto, no existe una uniformidad a nivel nacional (Juarros, 2006). Las IES que sí seleccionan a sus estudiantes son aquellas con mayor demanda como las Universidades Estatales y Universidades Federales de la UNAM, el IPN y la UAM. Los requisitos más habituales (De los Santos, 2001) son el pase automático o reglamentado y el examen de admisión, que se muestran en la Figura 6.8.

**Figura 6.8** *Proceso de Admisión de la Educación Superior en México*

Fuente: Elaboración a partir de información De los Santos 2001; Buendía y Rivera , 2010; Guzmán y Serrano, 2011; CENEVAL, 2017 y SES, 2017.

La primera vía hace referencia a los alumnos que cursaron todos los estudios de Bachillerato en una IES que brindan esta opción y obtienen un promedio mínimo de siete. De manera que los egresados de este nivel logran el “pase reglamentado” a estudios de Nivel Licenciatura dentro de esa misma IES. Esta situación se ha generalizado para todas las instituciones que cuentan con Bachillerato propio como es el caso de la UACH. La segunda vía, el examen de admisión, solo lo realizan los aspirantes que provienen de Bachilleratos cursados en otras IES o en otras instituciones de Educación Media Superior (De Ibarrola, 1986 y Guzmán y Serrano, 2011).

Una vez que los aspirantes eligen la Universidad, la carrera, el tipo de modalidad y el plantel en el que desean estudiar, se matriculan *on line* y pagan una tasa económica que oscila entre los \$100 a \$300 pesos mexicanos, equivalente a 5€ y 15€

respectivamente. A pesar que cada IES establece su propio proceso de admisión, habitualmente comienzan durante el mes de febrero y concluyen con el inicio del año lectivo en agosto (Ordorika, 2014).

El Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) es una prueba estandarizada de tres horas, consta de 110 ítems y abarca distintas áreas del conocimiento. A través de ella se evalúan las aptitudes y competencias de los aspirantes con el propósito de detectar a aquellos que pueden cursar con éxito el primer año de la Licenciatura; facilitando la decisión de las IES para aceptar a su alumnado, ya que aprobar la prueba no da acceso automático. El examen es elaborado, aplicado y calificado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) previa solicitud de las IES interesadas<sup>43</sup> (CENEVAL, 2017).

Algunas IES, haciendo uso de su autonomía, optan por realizar un examen de admisión independiente<sup>44</sup>, el cual es diseñado y calificado por una comisión de la misma universidad y bajo sus propios criterios de selección (Buendía y Rivera, 2010). Cabe aclarar que, independientemente de que el examen de admisión sea a través del EXANI-II o este lo realice la propia institución, lo que se busca es que el aspirante compruebe y demuestre que cumple con una serie de conocimientos generales ya adquiridos.

Otro aspecto importante es el hecho de que el examen de admisión solo es válido para la institución en la que se solicitó el ingreso; por lo que de no ser admitido el aspirante ve truncada su posibilidad de ingresar a estudios de Licenciatura en otra IES. Esta es la

---

<sup>43</sup> Previo a la firma de un convenio de colaboración entre las IES y el CENEVAL, para establecer el vínculo y la cooperación entre ambos centros. Los cuales pueden optar por realizar un examen de manera independiente o aplicar una prueba propiedad del CENEVAL de manera conjunta.

<sup>44</sup> Las Universidades que optan por elaborar su propio examen de admisión son la Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad de Guadalajara, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, UNAM, UAM, IPN, UACh, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad de Quintana Roo y la Universidad Autónoma de Yucatán (Buendía y Rivera, 2010)

razón por la que los jóvenes se registran en más de una IES y tienen que realizar la prueba establecida para cada una de las universidades a las que aplique.

Los estudios de Licenciatura se cursan en un periodo de cuatro años, si bien en algunos casos puede llegar hasta los cinco; esta variación se debe, principalmente, al tipo de institución educativa, a la organización de los planes y programas de estudio (los cuales suelen seguir un modelo semestral o cuatrimestral) y, por último, al tipo de carrera a cursar, siendo el área de Ciencias de la Salud una de las de mayor duración.

En la mayoría de las IES el alumno debe prestar un servicio social y acreditar el dominio de uno o más idiomas adicionales al español. Una vez finalizados los estudios debe realizar alguna actividad complementaria para obtener el título, como la elaboración de una tesis individual o colectiva, cursos de actualización, examen por áreas de conocimiento y titulación por promedio general el cual debe ser igual o mayor a nueve. Los egresados obtienen el grado académico de Licenciatura el cual permite el acceso al mercado laboral, así como realizar estudios de Posgrado (art. 1 y 2 LFE, 1973; Rubio, 2006 y Navarrete-Cazales, 2015).

El Posgrado<sup>45</sup> es el último nivel educativo dentro de la ES. Estos estudios tienen como propósito el profundizar los conocimientos en un campo formativo específico; incluye los servicios de Especialidad, Maestría y Doctorado (art. 13 LCES, 1978). Tanto la Especialidad como la Maestría se ubican dentro del nivel CINE 7 y el Nivel 8 corresponde al Doctorado. De acuerdo con el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2013) la pertinencia de estos estudios es la de formar a hombres y mujeres con un alto

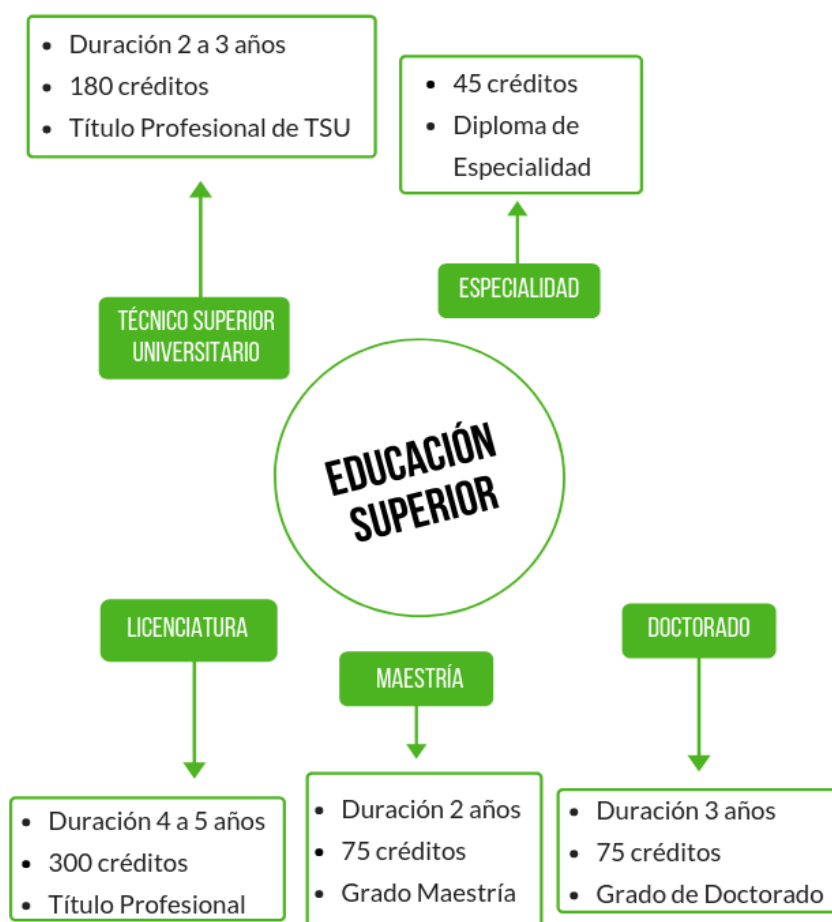
---

<sup>45</sup> A pesar que la investigación se centra en los estudios de Nivel 6, se hace mención de los Estudios de Posgrado por ser parte de los niveles que conforman el tipo de Educación Superior en México. Además, este tipo de estudios forman parte de los programas educativos que se brindan dentro de la UACH. Por tanto, cuando se haga referencia de los estudios de Posgrado que se ofertan dentro de la universidad solo se hará mención del nivel de posgrado y de los programas que se imparten.

grado de especialización para que realicen contribuciones e innovaciones en el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico en pro del país.

Se imparte en Centros de Investigación y en gran parte de las IES. Para acceder específicamente a los niveles de Especialidad y Maestría es requisito contar con el certificado de estudios y título de Licenciatura. En ciertos casos se realiza un examen de selección y algunas instituciones solicitan de manera adicional la comprensión de alguna lengua extranjera siendo el inglés la más común. Para el Doctorado se debe contar con certificado de estudios y título de estudios de Maestría.

La Especialidad está dirigida a la población que ha acreditado los estudios de Licenciatura. En algunos casos es parte de la oferta educativa de las IES, se imparten a través de cursos cuyo objetivo es la formación de especialistas en torno a un determinado tema y área del conocimiento específica. Por lo general los estudios se realizan durante un año, sin embargo, no son considerados como un grado académico por lo que no garantizan el ingreso a estudios de Doctorado. Al concluir los estudios el alumno recibe un diploma de especialista (DGPEE, 2015).

**Figura 6.9** Caracterización del Sistema Educativo Universitario

Fuente: Elaboración a partir de datos de la DGPEE (2015).

La Maestría es el grado académico posterior a los estudios de Licenciatura. Se presenta como una opción para aquellas personas que desean continuar sus estudios a través de una formación en conocimientos más especializados y orientados principalmente a la investigación científica. Se cursa en un periodo de dos años. Para obtener el título correspondiente el alumno, además de cubrir una cantidad de créditos, debe elaborar y presentar mediante una tesis o trabajo de investigación una aportación científica (LCES, 1978 y DGPEE, 2015).

El Doctorado representa el máximo grado de estudios que se puede obtener dentro del SEN. Para el ingreso se requiere el certificado de estudios y título de Maestría. Son

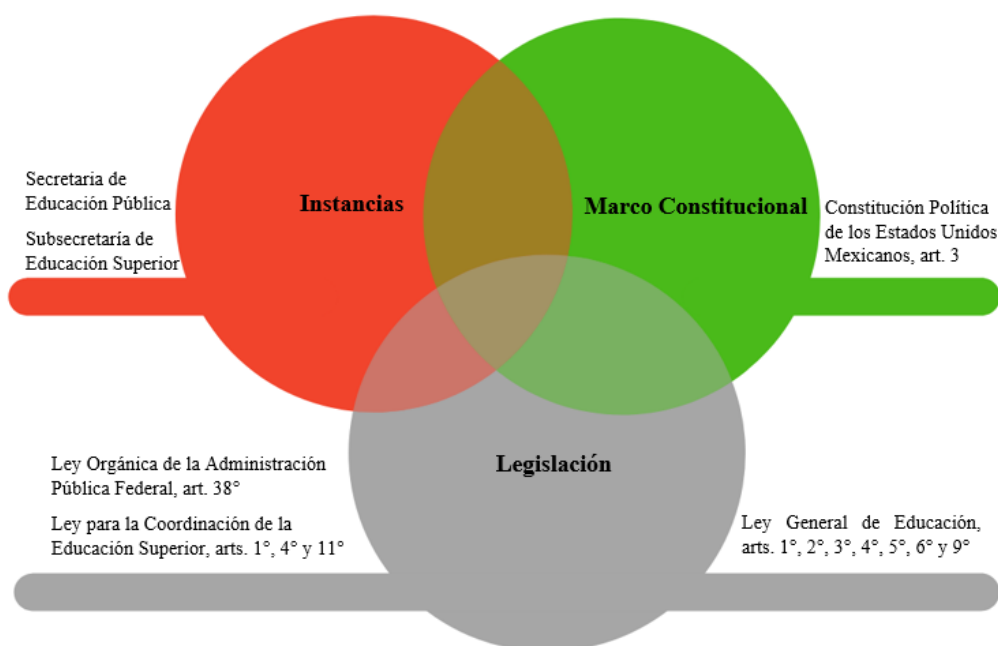


estudios que tienen como propósito ofrecer a la población una educación avanzada sobre un área en particular, con un enfoque principalmente en la docencia e investigación. Al concluir el nivel, lo cual puede ser dentro de un periodo de 3 a 4 años, el alumno debe de generar un nuevo conocimiento a través de presentar y defender una tesis resultado del proceso de investigación científica (LCES, 1978; De Ibarrola, 1986).

### 6.5.1 Marco normativo

La ES en México, de acuerdo a la diversidad y particularidad de las IES que la imparten, se encuentra sustentada legalmente por un complejo marco normativo. En la Figura 6.10 se presentan las leyes que la conforman, así como las Dependencias del Gobierno a través de las cuales opera.

**Figura 6.10** Elementos Normativos de la Educación Superior



Fuente: Elaboración a partir de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos 1917; LGE 1933; LOAPEF, 1976; LCES, 1978 y SES, 2017.

En México el derecho a la educación se establece como una de las principales garantías individuales que se otorga a todos los habitantes del país. Se encuentra fundamentado legalmente a través de la Constitución la cual establece que

“Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios -, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias” (art. 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

De manera general la Constitución representa el principal marco jurídico del cual parte la ES: en ella se destacan las condiciones en las que se imparte este servicio y la manera en la que se conforma (Morones, 2004). Reglamentada en la fracción V del art. 3 Constitucional se establece que

“Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos de modalidades educativas -incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura” (art. 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Las fracciones VII y VIII del mismo artículo manifiestan las responsabilidades que tienen las universidades para gobernarse, la forma en que las IES se organizan de acuerdo con los fines educativos que realizan, la función social educativa y las aportaciones económicas destinadas a este servicio público (art. 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). La Ley General de Educación (LGE) vigente desde 1933, amplía algunos de los principios establecidos en el art. 3 Constitucional. Esta ley reglamenta los fines, medios y la operatividad de las IES., por lo que regula la ES que imparten el Estado, Federación, entidades y Municipios, así como

organismos descentralizados y particulares con autorización, reconocimiento o validez oficial (art. 1 LGE, 1933; INEE, 2010, DGPyEE, 2015).

Cumpliendo con lo asentado, el Estado tiene la obligación de impartir y garantizar que todo mexicano reciba una educación de calidad que promueva el desarrollo del individuo, la transformación de la sociedad y fomente el amor a la patria por lo que será democrática y nacional y, además, contribuirá a una mejor convivencia humana a través del respeto a los Derechos Humanos y la solidaridad internacional. En consecuencia, cada habitante cuenta con la misma igualdad de condiciones, oportunidades de acceso y permanencia para cursar cualquier nivel de enseñanza dentro del sistema educativo nacional, siempre y cuando cumplan con los requisitos de promoción (art. 3 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917 y art. 2 LGE, 1993).

La educación proporcionada por el Estado es laica, obligatoria para todos los habitantes del país que cursen la educación básica y media superior; y gratuita, de manera que el Estado provee la regulación y aplicación de los recursos económicos a través de sus autoridades educativas. Para el caso de la ES el Estado promueve, por medio de sus organismos descentralizados, el apoyo financiero para dotar a las IES de todo tipo de servicios necesarios para promover el desarrollo de cada uno de los niveles educativos que la conforman (art. 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; art. 3, 4, 5, 6 y 9 de la LGE, 1993 e INEE, 2010).

La Ley para la Coordinación de la Educación Superior promulgada en 1978 (LCES, 1978) se alinea con los principios normativos establecidos en la Constitución y la LGE de 1993. Tiene el objetivo de establecer las bases “para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, los Estados y los Municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior” (art. 1 LCES, 1978). De conformidad

con esta ley corresponde al Gobierno Federal (a través de la SEP) así como al Gobierno Estatal y Municipal, asegurar la expansión y evolución de la ES a través de IES públicas y particulares que cumplan con las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura; con el fin de atender las necesidades y cumplir con la política educativa nacional (art. 4 y 11, LCES, 1978).

La SEP se encuentra reglamentada por el art. 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal de 1976 (LOAPF, 1976). Esta dependencia del Gobierno Federal es la encargada de atender los asuntos en materia de educación; es responsable de aplicar, organizar, desarrollar y vigilar las leyes que conforman al marco normativo de la enseñanza superior y profesional que se imparte en las escuelas oficiales y particulares incorporadas o reconocidas por esta misma dependencia.

Le corresponde determinar los planes y programas de estudio para la Educación Básica y la Educación Normal (formación de maestros de educación básica). También establece el calendario escolar, la elaboración y distribución de libros de texto gratuitos, así como la planeación y evaluación nacional para este tipo de nivel educativo. Para el resto de IES promueve, en coordinación con otras dependencias del Gobierno Federal, la creación de laboratorios, observatorios y demás centros e institutos con el fin de promover el desarrollo de la investigación científica y técnica (art. 38 LOAPF, 1976).

El servicio de educación pública de tipo superior es regulado por la Subsecretaría de Educación Superior (SES) creada en 2005. Esta Subsecretaría dependiente de la SEP, es la responsable de impulsar una ES de calidad para toda la población en edad de cursarla. Entre las atribuciones que se le confieren se encuentra la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo del país y con la sociedad en general. Debido a que la mayoría de IES gozan de autonomía, la Subsecretaría desarrolla funciones de coordinación, pero no de administración; por lo que, elaborando

políticas públicas, propicia las condiciones necesarias para brindar una ES equitativa, diversificada y de mayor cobertura (SES, 2017).

En cuanto a la política educativa del país, cada Administración Federal formula su propia planeación sexenal, la cual ha sido concebida como un recurso del Gobierno para presentar a la ciudadanía la visión y estrategia para el desarrollo de México. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) rige el programa y el presupuesto asignado a toda la Administración. Dentro de él se trazan las políticas públicas y se establecen las propuestas y líneas de acción específicas para que México trate de alcanzar su máximo potencial. La educación es un tema prioritario y está considerada dentro de la Meta III, denominada “Un México con Educación de Calidad”, que busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los mexicanos, a través de fortalecer la interrelación entre los tipos educativos, propiciar la vinculación con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, en pro del desarrollo del capital humano del país (art. 26 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917; PND, 2013)

A nivel institucional cada IES, cuenta con su propia legislación interna: esta se compone de leyes orgánicas y estatutos generales. Esto depende en gran medida de si la administración a la que pertenecen es pública o privada: si la institución pertenece al ámbito Federal o Estatal la legislación entre ambas difiere. Así, pueden constituirse como centralizadas o descentralizadas y estas, a su vez, pueden ser autónomas o no autónomas. También suelen incluir una serie de reglamentos como el académico, disciplinario relacionados más con los estudiantes y otros más enfocados al personal académico y administrativo (De Ibarrola, 1986; Morones, 2004).

### ***6.5.2. Tipología de las Instituciones de Educación Superior en México***

México cuenta con un amplio número de IES. De acuerdo con las cifras oficiales de la DGPPyEE (2017) durante el ciclo escolar 2016-2017 para el tipo de ES en el nivel

educativo de Licenciatura en la modalidad escolarizada se registraron 3.352.256 estudiantes, los cuales acudían a una de las 3.762 instituciones, donde trabajan cerca de 317.501 docentes (ver Figura 6.11).

**Figura 6.11** Principales cifras de la Educación Superior



Fuente: Elaboración a partir de DGPPyEE (2017).

Debido a la diversidad y heterogeneidad de las instituciones que conforman los estudios de Licenciatura, se han clasificado en función del tipo de educación que ofertan (agrícolas, tecnológica, normales, interculturales); el gasto (público o particular); y según el régimen (autónomo y no autónomo), agrupadas en 12 subsistemas (ver Tabla 6.5).

Las Universidades Públicas Federales (UPF) son un subsistema que se encuentra integrado por nueve instituciones, solo considerando las unidades centrales. Se distinguen por estar exentas de pagar todo tipo de impuestos federales, además de recibir una partida presupuestal por parte de la Federación y así poder realizar las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura (art. 21 y 22 LCES, 1978). Estas instituciones dependen en su mayoría de la SEP, aunque existen algunas a cargo de otras Secretarías de Estado, como es el caso de la enseñanza agrícola (art. 38 LOAPF, 1976).

Son universidades que cuentan con autonomía propia, lo que significa que por ley tienen la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas: designan a las autoridades universitarias, aprueban sus propias normativas y reglamentos internos dentro del marco Constitucional; tienen libertad de cátedra, para impartir educación y fomentar la investigación; determinan sus planes y programas de estudio; fijan los términos para el ingreso, promoción y permanencia tanto del personal académico como administrativo, y son responsables de la administración y aplicación del presupuesto asignado por el

Gobierno Federal (art. 3, Fracción VII Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

**Tabla 6.5** *Tipología de las Instituciones de Educación Superior*

	<b>Instituciones de Educación Superior</b>	<b>Núm.</b>	<b>Tipo<sup>1</sup></b>	<b>Gasto<sup>2</sup></b>	<b>Régimen<sup>3</sup></b>
1	Universidades Públicas Federales (UPF)	9	A/T	P	A
2	Universidades Públicas Estatales (UPE)	34		P	A/NA
3	Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario (UPEAS)	22		P	NA
4	Institutos Tecnológicos (IT)	262	T	P	A
5	Universidades Tecnológicas (UTs)	113	T	P	NA
6	Universidades Politécnicas (UP)	61	T	P	A
7	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	281	N	P	A
8	Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM)	13		P	NA
9	Universidades Interculturales (UI)	13	I	P	NA
10	Escuelas Normales Públicas (ENP)	239	T	P	NA
11	Otras Instituciones Públicas	86		P	NA
12	Instituciones Privadas	2,693		PRIV	A

<sup>1</sup> Tipo de educación que ofertan: (A) Agrícola, (T) Tecnológica, (N) Normales e (I) Interculturales.

<sup>2</sup> Gasto (P) Público o (PRIV) Privado.

<sup>3</sup> En cuanto al Régimen (A) Autónoma y (NA) No Autónoma.

Fuente: Elaboración a partir de la DGPPyEE (2017).

Las Universidades Públicas Estatales (UPE) son creadas mediante decreto por los Congresos de los Estados como un organismo público descentralizado. Actualmente son 34 las instituciones que integran esta categoría, aproximadamente una por cada Estado del país. Dependen económicamente de los recursos que el Estado les otorgan y guardan similitud con la subdivisión anterior en cuanto a las funciones sustantivas que desarrollan (docencia, investigación y difusión de la cultura). A pesar de tener personalidad jurídica propia y ser descentralizadas del Estado, estas instituciones carecen de autonomía, por lo cual la designación de las autoridades universitarias es competencia exclusiva del

Gobierno Estatal en el que se encuentran ubicadas. Tal dependencia también influye en la administración de los recursos asignados, así como en los planes y programas de estudio, dejando a las universidades la libertad para determinar las actividades académicas que realiza (De Ibarrola, 1986; UNESCO, 2006 y SES, 2017).

Las Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario (UPEAS) son un subsistema conformado por 22 instituciones. Se crean por decreto local de organismos públicos descentralizados; se ubican en las regiones más apartadas del país, y cumplen con las mismas funciones sustantivas que las UPF y UPE (UNESCO, 2006; SES, 2017).

Los Institutos Tecnológicos (IT) son coordinados por el Tecnológico Nacional de México (TecNM), creado mediante Decreto Presidencial como un órgano administrativo desconcentrado de la SEP, con autonomía técnica, académica y de gestión. A esta unidad administrativa se encuentran adscritas 262 instituciones, divididas en 128 institutos tecnológicos federales y 130 institutos descentralizados de los Gobiernos Estatales (art. 1 Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México –emitido por la Secretaría de Educación Pública-, DGPPyEE, 2017 y SES, 2017).

Están distribuidas en toda la Nación con el fin de promover planes y programas de estudio innovadores, proyectos de investigación bajo el desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como para fomentar la enseñanza y divulgación de los conocimientos.

Las Universidades Tecnológicas (UT) son organismos públicos descentralizados de los Gobiernos estatales, bajo la corresponsabilidad de los tres niveles de Gobierno; Federal, Estatal y Municipal; además de la participación y aportación del sector empresarial. Actualmente se conforma por un total de 113 instituciones distribuidas en los 32 Estados de la República Mexicana. Las funciones sustantivas que realizan están relacionadas con la extensión, prestación de servicios tecnológicos y la vinculación con



la industria local; lo cual contribuye a dar respuesta a las necesidades propias y al desarrollo de cada región del país.

Las Universidades Politécnicas (UP) son un subsistema que, a partir de su creación en el 2002, se conforman por 61 instituciones de ES. Presentan un modelo educativo dividido en tres etapas: Grado de TSU; Licenciatura e Ingeniería; y, por último, Maestría, correspondientes a los niveles 5, 6 y 7 de la clasificación UNESCO (2013). Al igual que las UT, la educación que imparten tiene un enfoque tecnológico. Se ubican en la gran mayoría de los Estados del país; cuentan con financiamiento de la SEP pero con una participación menor en la organización de la educación (De la Garza, 2003 y SES, 2017).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es un subsistema creado por Decreto Presidencial como un organismo público descentralizado de la SEP. Actualmente son 281 las instituciones que constituyen el Sistema Nacional de Unidades de la UPN. Tiene por finalidad formar a profesionales para desempeñarse como docentes en educación de tipo superior en los niveles de Licenciatura y Posgrado y así poder atender las necesidades del SEN.

De manera paralela a la docencia realizan actividades de investigación y difusión científica en materia educativa. Además, ofrece como un servicio adicional una formación continua a través de diplomados y seminarios en materia educativa (SES, 2017).

La Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM) es un órgano administrativo descentralizado de la SEP, creado oficialmente en 2012 mediante Decreto Presidencial con autonomía técnica, académica y de gestión. A partir de entonces tiene el objetivo de proporcionar educación de tipo superior bajo la modalidad no escolarizada, de manera abierta y a distancia. Este modelo cuenta con 13 instituciones centrales y

subsedes que llegan a regiones que carecen de acceso a una IES escolarizada, respondiendo así a la demanda nacional por este servicio educativo.

Para el logro de sus propósitos establece un plan de estudios con mayor accesibilidad y flexibilidad mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; pues es el propio estudiante quien establece el tiempo que le dedica al proceso de aprendizaje, tras asumir el compromiso social y personal de estudiar en este modelo educativo (SES, 2017).

Las Universidades Interculturales (UI) son creadas a partir del 2003 con recursos de los Gobiernos Federal y Estatal. Son, también, 13 las instituciones que conforman esta subdivisión y se ubican principalmente en las regiones con más presencia de pueblos indígenas en el país. Constituyen una opción a las necesidades de una población que, históricamente, ha padecido un rezago educativo y un limitado acceso a la ES. Entre las principales funciones de la UI se encuentra el promover un modelo educativo adaptado al desarrollo económico, social y cultural de los contextos rurales. Fusionan, de esta manera, las actividades universitarias comunes con la preservación cultural y lingüística de estas poblaciones. Aunque en un principio estas instituciones fueron pensadas para jóvenes indígenas, no se excluye la posibilidad de que ingresen jóvenes que no pertenezcan a este sector (SES, 2017).

El subsistema de Escuelas Normales Públicas (ENP) prepara a los futuros docentes para impartir educación de tipo básica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Actualmente se conforma por un total de 239 instituciones. Son promovidas por el Gobierno Federal pero, a diferencia de otras instituciones subsidiadas por el mismo, carecen de autonomía: la SEP es responsable de establecer los planes y programas de estudio para la formación de los futuros docentes, de acuerdo con las políticas públicas en materia de educación (SES, 2017).

Otras Instituciones Públicas: dentro de esta subdivisión se encuentran todas las instituciones que, de acuerdo a sus características, no han sido posible ubicar dentro de las subcategorías anteriores. Existen cerca de 86 instituciones diferentes entre las que se incluyen: Instituciones de Educación Naval y Militar; aquellas que imparten educación en materia jurídica y de seguridad; educación en Bellas Artes,; educación en materia de salud; educación para adultos mayores; antropología e historia; etc. (SES, 2017).

Las Instituciones Privadas o Particulares son un subsistema que engloba a universidades e institutos que brindan educación superior mediante el cumplimiento de ciertas normas, para ello requieren del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) por parte de la SEP o de los Gobiernos estatales. También existen aquellas instituciones que solo tienen autorización y se encuentran incorporadas a la SEP, lo que significa que los planes y programas de estudio, así como los certificados finales requieren del reconocimiento oficial por parte de la SEP, los Gobiernos estatales o de Universidades públicas facultadas para ello (De Ibarrola, 1986; art. 10 LGE, 1993; SEP, 2003 y UNESCO, 2006).

Una vez que los estudios son validados o reconocidos los particulares pueden impartir educación de tipo Superior en todos los niveles educativos que lo conforman (TSU, Licenciatura, Especialidad, Maestría y Posgrado). Este tipo de instituciones se distingue por satisfacer la demanda actual de ES que el Gobierno no puede cubrir; por lo que gran parte de su éxito se debe principalmente a que atiende a los jóvenes que han sido rechazados por las instituciones públicas de allí que este subsistema se conforma por cerca de 2.629 institutos (DOF 27-05-1998 y DGPPyEE, 2017).

### ***6.5.3 Antecedentes de la Educación Superior***

En el marco internacional la ES será un elemento de constantes transformaciones a lo largo del tiempo. En el caso de México estos cambios no fueron la excepción. El

presente apartado muestra un panorama del desarrollo histórico que ha tenido la educación de Nivel Superior en el país, como una forma de clasificar la manera en que este devenir histórico repercute en la educación que se proporciona en la UACH, unidad de estudio en la presente investigación.

La Educación Universitaria cuenta con una amplia tradición educativa cuyo origen y evolución se remonta a cada una de las diferentes etapas históricas del país. A lo largo de este análisis se pueden distinguir siete momentos clave; iniciando con el México Prehispánico (2500 a.C.- 1521); época Colonial (1521-1810); periodo de Independia (1810-1821); México Independiente (1821-1910); Revolución Mexicana (1910 -1920); México Contemporáneo (1920-2000) y México Actual (2000- 2017) tal y como se puede apreciar en la Tabla 6.6, que se ofrece a mitad del presente informe (en la página 342 y siguientes).

Hablar de educación en México es hablar de historia. A diferencia de lo que se suele creer en el contexto internacional, el país ya contaba con una amplia trayectoria educativa superior antes de la llegada de los colonizadores. En el México Prehispánico la educación fue una pieza importante dentro de la organización de los señoríos asentados en lo que antiguamente se conocía como Mesoamérica. Todos los grupos étnicos contaban con algún tipo de educación superior: el pueblo mexica, el más representativo de estas culturas, se caracterizó por inculcar en los jóvenes una doble vertiente, en valores de tipo religioso y patriótico. Esta serie de normas y reglas eran impartidas en casas del saber: *Calmecac*, *Telpochcall*, *Cuicacalli* y *Tlamacazcalli* (Musacchio, 1995, en Escudra, 2008).

La educación que se ofrecía era diferenciada según el estrato social; los hijos de nobles y de familias acaudaladas se educaban en el *Calmécac* (casa de lágrimas). La educación que se proporcionaba en esta casa desarraigaba a los jóvenes de sus familias,

pues se tenía la creencia de que a través de una severa disciplina se aprendía a obedecer para después saber mandar. Se Acompañaba de una instrucción intelectual en torno a las ciencias, lectura y escritura, astronomía, poesía, historia, política y una educación militar. Como señala Nalda (2010) en ella se formaba a los jóvenes que regirían la ciudad como guerreros (*cuauhpilli* -guerrero águila-, u *ocelopilli* -guerrero jaguar-), como sacerdotes (*tlamacazque* -el ofrendador o sacerdote- y *tlamatini* -sabio-) o como gobernantes (*tlatoani* -señor o rey-).

El *Telpochcalli* (casa de los jóvenes) era el recinto al que acudían los hijos de las clases menos privilegiadas. La educación se impartía en templos ceremoniales que cumplían la función de internado. Se dividía en educación para varones y doncellas. En ella se instruía a las jóvenes en las artes; los varones se educaban en el desarrollo de oficios, sin descuidar el aspecto religioso y el adiestramiento militar. El *Telpochcalli* también servía como una casa de producción, pues realizaban actividades relacionadas con la agricultura (Escuadra, 2008 y Méndez , 2015).

El *Cuicacalli* (casa de cantos) al igual que el *Calmécac* era de las casas de estudio destinada a los hijos de las clases privilegiadas. Lo que la distinguía de las otras casas eran las actividades que en ella se realizaban, las cuales tenían una mayor inclinación por el aspecto religioso y cultural, indispensables en su día a día. A estos centros acudían algunos hombres, pero principalmente mujeres. La educación que en ella se recibía se orientaba a las expresiones artísticas como el aprender a escribir poesía, la música, la danza, el canto y la pintura (Nalda, 2010).

Historiadores como Méndez Medina (2015) mencionan que existió una casa del saber por encima del *Calmécac* y del *Telpochcalli*, a la cual se le conoce como *Tlamacazcalli* (casa de ofrendadores). A pesar de que no se sabe a ciencia cierta si pertenecía al *Calmécac* o no; lo que sí es un hecho es que en ella ingresaban los jóvenes

que tenían cierta inclinación por la religión. No solo era una cuestión de vocación sino también del resultado de una vida de buenas costumbres y de trabajos; pues la conducta de estos jóvenes era vigilada previamente y solo los que contaban con las aptitudes apropiadas para ello obtenían el ingreso. Por lo que, independientemente del tipo de linaje y de la casa del saber a la que perteneciera, ya fuera estudiante de *Calmécac* o *Telpochcalli* eran apartados para concluir su formación en el *Tlamacazcalli* lo que ya sería una forma de selección de élites de las élites. Dentro de este centro de altos estudios los *tlamacazque* como se les conocía a estos jóvenes ingresaban a una edad de entre los 18 y 20 años para formarse como sacerdotes de alto rango. Las actividades que realizaban se centraban en la oración constante, bajo una estricta disciplina y un carácter moral ejemplar; los *Tlamacazcalli* buscaban la perfección de aquellos hombres que se encargarían de regular la vida de la sociedad Mexica.

Con la llegada de los españoles y la conquista del Imperio Mexica, se destruyó toda representación o rastro de la cultura Mesoamericana; y en su lugar se impuso una nueva educación. Como en el resto de Europa, la Iglesia católica desempeñó un papel importante dentro de la ahora denominada Nueva España. Durante los primeros años de la época Colonial el clero tomó en sus manos la tarea de educar, primero a la población nativa del lugar y después a los mestizos (hijos de españoles nacidos en la Nueva España), con el propósito de convertirlos a la religión cristiana. Pronto se establecieron instituciones de educación que desempeñarían la función de enseñar a leer, escribir y contar (Bellón, 2001).

A mediados del siglo XVI, con esfuerzos del Virrey Mendoza y el obispo Juan de Zumárraga, se creó en la Ciudad de México el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco. Fundado en 1536, fue el primer antecedente institucional que se tiene de una ES en la época Colonial. Orientada a una población indígena y mestiza, se impartían los grados de

educación elemental y educación superior, esta última abarcaba estudios de lógica, filosofía, literatura y medicina (De Ibarrola, 1986). La Iglesia fue la educadora de la Nueva España; ya que poseía los medios económicos por lo que la primera cátedra de la Universidad estuvo a cargo de las órdenes religiosas de los franciscanos. Después le siguieron los dominicos y, por último, los agustinos. Sin embargo, debido al temor de los españoles a que los indígenas los superaran en conocimientos, los estudios superiores se restringieron para ellos alegando limitados recursos económicos (Bellón, 2001).

A través de las gestiones de Zumárraga y Mendoza, en 1551, Felipe II concedió la autorización con la que se crea la Real Universidad de México, con la igualdad de derechos y privilegios que la Universidad de Salamanca en España; sin embargo, no fue hasta 1553 que abrió sus puertas al público (Nalda, 2010). A este tipo de institución superior acudían indígenas y mestizos, los cuales se formaban en alguna de las siguientes cátedras: Teología, Filosofía, Derecho Canónico, Leyes y Medicina. En 1595 el Papa Clemente VIII le confirió el carácter de Pontificia (Martínez, 2013). Más tarde se establecieron las primeras universidades en las provincias de San Luis Potosí, Puebla y Guadalajara, en las que se impartían los mismos estudios universitarios que en la capital, pero para poder graduarse los alumnos debían de realizar algún curso en la propia Universidad de México; solo así podían recibir los títulos de Licenciado y Doctor (Senado de la República, 2004). A lo largo de las páginas que ocupa la Tabla 6.6. puede consultarse un resumen de toda la evolución de la ES en México.

**Tabla 6.6** *Cronología histórica de la Educación Superior en México*

<b>Momento histórico</b>	<b>Año</b>	<b>Acontecimiento</b>
<b>México Prehispánico</b> (2500 a.C.- 1521)		Primer antecedente educativo en México: <i>Calmecac</i> , <i>Telpochcalli</i> , <i>Cuicalli</i> y <i>Tlamacazcalli</i>
	1536	Se crea el Colegio de la Santa Cruz en Tlatelolco orientado a población indígena y mestiza.
<b>Época Colonial</b> (1521-1810)	1551	Fundación de la Real Universidad de México.
	1595	Se le confiere el carácter de Pontificia ala Real Universidad de México.
	1778	Se crean la Academia de Nobles Artes de San Carlos y el Colegio de Minería.
	1787	Se crea el Jardín Botánico.
<b>Periodo de Independencia</b> (1810-1821)		Sin cambios en materia de educativa.
<b>México Independiente</b> (1821-1910)	1833	Se inicia la Reforma liberal propuesta por el Presidente Valentín Gómez Farías bajo la Reforma Liberal.
	1836	Se fundó el Colegio San Juan de Letrán especializado en Literatura.
	1838	Se crea la Academia de Medicina, las escuelas de estudios ideológicos y de humanidades, Ciencias Físicas y Matemáticas, Jurisprudencia y Ciencias Eclesiásticas.
	1843	Se instaura la junta Directiva de Instrucción Superior.
	1854	Se fundan las escuelas de comercio y administración en la Capital del país y de agricultura y veterinaria, en Chapingo, México.
	1857	La Universidad fue suprimida bajo el Gobierno de Ignacio Comonfort.
	1858	La Universidad fue restaurada durante el Gobierno de Félix Zuloaga.
	1865	El Gobierno de Maximiliano de Habsburgo vuelve a clausurar la Universidad y en su lugar crea carreras de formación profesional en rubros: literarios y prácticos.
	1867	Se promulga la Ley Orgánica de Instrucción Pública (LOIP).
	1878	Se crea la Escuela Nacional de Jurisprudencia. Se funda la Escuela Normal de Profesores de Educación.
1880	Primaria en la Capital del país y posteriormente en los estados de Xalapa, Puebla y Guadalajara.	
1891	Se crea el Consejo Superior de Educación Pública.	
<b>Revolución Mexica</b>	1905	Se funda la Secretaría de Instrucción Pública de Bellas Artes.



<b>Momento histórico</b>	<b>Año</b>	<b>Acontecimiento</b>
<b>(1910-1920)</b>	1910	La Antigua Real y Pontificia Universidad de México suprimida en 1865 se restaura en la Universidad Nacional de México. Se aboga por una ES más nacionalista, al servicio de las mayorías.
	1912	Se aboga por la instrucción popular por medio de una educación Rural, Técnica y Agrícola, se crea la Universidad Popular.
	1917	Se aprueba durante el Gobierno de Venustiano Carranza la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que establece las responsabilidades del Gobierno con el sector educativo.
<b>México Contemporáneo (1920-2000)</b>	1921	Durante el periodo de Álvaro Obregón se suprime la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1905 y se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP).
	1921	Durante el periodo de Álvaro Obregón se suprime la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1905 y se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP).
	1923	Se abren las puertas de la ENA, anterior Escuela de Agricultura y Veterinaria, en Chapingo, Mexico.
<b>México Contemporáneo (1920-2000)</b>	1929	El Gobierno de Emilio Portes Gil otorga a la Universidad Nacional una autonomía limitada.
	1933	La Cámara de Diputados ratifica y otorga autonomía plena a la Universidad respecto al Poder Ejecutivo; quien a la vez limita el subsidio y la despoja de su carácter Nacional
	1934	Aparecen las primeras Universidades Privadas.
		Se funda el Instituto Politécnico Nacional (IPN) que brinda una formación universitaria e ingenierías.
	1936	La Universidad de México recupera su carácter Nacional, al tiempo que adquiere plena capacidad jurídica y subsidio de la Federación.
	1950	Se constituye la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana (ANUIES).
	1968	Tras la manifestación estudiantil del 2 de Octubre y la represión del Gobierno.
	1970	Se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
	1973	Se decreta la Ley Federal de Educación (LFE).
	1978	En el periodo de López Portillo se funda la Universidad Pedagógica Nacional y se establece la Subsecretaría de Educación Superior.
1950	Se constituye la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana (ANUIES).	

<b>Momento histórico</b>	<b>Año</b>	<b>Acontecimiento</b>
	1968	Manifestación estudiantil del 2 de Octubre y la represión del Gobierno.
	1970	Se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
	1973	Se decreta la Ley Federal de Educación (LFE).
	1978	En el periodo de López Portillo se funda la Universidad Pedagógica Nacional y se establece la Subsecretaría de Educación Superior.
		Se promulga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES).
<b>México Contemporáneo (1920-2000)</b>		Durante el Gobierno de Miguel de la Madrid se comienza a limitar el presupuesto a la ES y con ello se pausa su desarrollo.
		Se implementa un esquema de financiamiento basado en resultados.
	1989	Se crea la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA).
	1991	Se establecen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
	1993	Se promulga la Ley General de Educación (LGE).
<b>México Actual (2000- 2017)</b>	1994	Surge el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).
		Se da impulso a la creación de Universidades Tecnológicas y Politécnicas.
	2000	Se crea el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).
	2001	Se crea el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES). Se instauro el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).
	2004	El PIFI se convirtió en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE).
2016	El PROFOCIE se transforma en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE).	

Fuente: Elaboración a partir de la SES (2017).

A finales del siglo XVIII el Gobierno Civil dio inicio a un periodo de modernización de la Enseñanza Superior. El correspondiente sistema educativo optó por emplear métodos modernos, además de incorporar estudios de tipo práctico y formar

especialistas en algunas ramas del saber. Como consecuencia se establecieron las siguientes instituciones en la región: la Academia de Nobles Artes de San Carlos (1778) se especializó en la formación de las Bellas Artes, fomentaba los estudios de arquitectura, pintura y escultura; el Colegio de Minería (1778) preparaba a los técnicos para sacar un mayor beneficio de las minas y, por último, el Jardín Botánico (1787) impartía las cátedras de Historia Natural (De Ibarrola, 1986 y SEP, 2003).

El siguiente cambio importante tuvo lugar en el siglo XIX durante el periodo de Independencia de México. La ES se vio seriamente afectada por los estragos de la guerra e instituciones como el Colegio de Minería, el Jardín Botánico y la Academia de Nobles Artes de San Carlos, así como la Real y Pontificia Universidad de México, fueron clausuradas. En su lugar se fundaron nuevos centros de ES como el Colegio San Juan de Letrán (1836) especializado en Literatura, la Academia de Medicina (1838), así como escuelas de estudios ideológicos y de humanidades, Ciencias Físicas y Matemáticas, Jurisprudencia y Ciencias Eclesiásticas (Bellón, 2001). Esta medida se tomó como parte de los decretos establecidos en la Reforma Liberal de 1833 promulgada durante el Gobierno del Presidente Valentín Gómez Farías.

Bajo unas ideas más liberales quizás la reforma más importante fue la intervención del Estado sobre el control y la administración de la educación, hasta entonces en manos de la Iglesia. A pesar de que no se llevó a cabo de manera inmediata sirvió como antecedente de la educación pública en México (Nalda, 2010 y Solana, Cardiel y Bolaños 2011).

Sin embargo, la acción de clausurar las Universidades, al igual que la educación impartida previa a la Independencia por considerarlas obsoletas y poco prácticas para los intereses del entonces Gobierno, fue quizás el mayor retroceso en materia educativa, motivo por el cual esta reforma fue suprimida (Solana *et al.*, 2011). Tras nuevos cambios

políticos, años más tarde la Real y Pontificia Universidad de México abrió sus puertas, pero con el nombre de Universidad Nacional<sup>46</sup> (SEP, 2003).

En 1843 se crea la Junta Directiva de Instrucción Superior como un medio para velar por la administración, la organización y los métodos de enseñanza de las escuelas, a pesar de la difícil situación política y económica del país, resultado de los continuos cambios del gobierno producto de los conflictos internos entre Liberales y Conservadores; de la guerra contra Estados Unidos (1847), que significó la pérdida de más de la mitad del territorio nacional; y, por último, la invasión Francesa (1861).

Transcurrieron varios años entre la creación de dicha Junta y que el Gobierno fuera capaz de crear las condiciones necesarias para restaurar la paz en el país y, con ello, el Estado retomara el control de la educación (Senado de Republica, 2004). Aun así, entre los conflictos internos, en “el año de 1854, se abrieron las escuelas de comercio y administración en la Capital y de agricultura y veterinaria, en Chapingo, Méx. (*sic*)” (Solana *et al.*, 2011, p. 53).

Durante el Gobierno de Ignacio Comonfort (1857) la Universidad Nacional volvió a ser suprimida. El Presidente Félix Zuloaga (1858) la restauró y siete años después, en 1865, fue de nuevo clausurada por el Imperio de Maximiliano de Habsburgo (SEP, 2003 y Martínez, 2013). Entre las disposiciones del Gobierno de Maximiliano la Ley de Instrucción de 1865 ordenó la reorganización de la ES y creó seis carreras para la formación de profesionales, las cuales se dividieron en dos rubros: literarias y prácticas. Las primeras engloban los estudios de Derecho, Filosofía y Medicina; mientras que las carreras de tipo práctico impartían educación de tipo Militar, de Minas y Educación Politécnica.

---

<sup>46</sup> Se menciona la Universidad Nacional -ahora UNAM- por ser pionera en el proceso de transformación de las Universidades Públicas en el país.

Una vez más las disposiciones en materia de educación cesaron al ser derrocado el Imperio que las proclamó. Con el regreso al poder del Presidente Benito Juárez se promulgaron las Leyes de Reforma (1859-1860), en las que se establece la separación entre el Estado y la Iglesia. Como señala Escudra (2008) el aspecto más relevante es, quizás, el despojar a la Iglesia del control que, hasta ese momento y a pesar de los intentos de otros presidentes, aún continuaba teniendo sobre la educación. A partir de entonces la educación conserva el carácter laico y el Estado es quien asume por completo la responsabilidad educativa del país en todos sus niveles educativos. Para garantizar dichas responsabilidades el Gobierno promulga en 1867 la Ley Orgánica de Instrucción Pública (LOIP) para el Distrito Federal y territorios que dependía directamente del Gobierno Federal; varios Estados de la República adoptaron dicha Ley por lo que pronto se convirtió en la base de la organización de la educación en todo México (Solana *et al.*, 2011 y Martínez, 2013).

Si bien durante el periodo de Juárez se registraron acciones a favor de la educación superior en el país, estas fueron más notorias para los niveles de educación elemental. En cuanto a ES la Universidad Nacional se mantenía suprimida, mientras tanto el resto de instituciones fueron reorganizadas pues se consideró que no todos los centros podían ofrecer tal servicio; por lo cual la tarea de esta administración se enfocó en sistematizar y organizar la educación que se impartía en las instituciones de Nivel Superior.

Durante este periodo también se crearon las Academias de Ciencia y Literatura pues el Gobierno era consciente de la importancia que traería al país la formación de profesionistas y la investigación científica (Escudra, 2008 y Solana *et al.*, 2011).

El Gobierno del Presidente Porfirio Díaz (1876-1910) es quizás la época en la que se establecieron más logros en materia educativa. Durante los cerca de 30 años que duró su mandato se luchó por instaurar una ES de calidad. A lo largo de su gestión fueron

varios los Secretarios de Estado responsables de organizar la educación, entre los que destacan Ignacio Ramírez, Protasio P. De Tagle, Ezequiel Montes, Joaquín Baranda y Justo Sierra (Escuadra, 2008). Una de las principales preocupaciones de la Administración fue que los planes y programas de estudio estuvieran acordes a las carreras de: Medicina, Jurisprudencia, Agricultura, Veterinaria, Ingeniería, Bellas Artes, Comercio y Administración que ya se venían impartiendo en el país y que estas, a su vez, respondieran realmente a las necesidades del mismo.

El interés del Estado por el funcionamiento de la ES permitió su mejora, se promulgó diferente legislación que garantizó el derecho de este para conducir la educación nacional. En consecuencia, se incrementó la calidad y el número de instituciones en los principales Estados de la República (Escuadra, 2008). De manera paralela se fundaron bibliotecas públicas, se otorgaron becas y se crearon instituciones como la Escuela Nacional de Jurisprudencia (1878), la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria (1880) la cual pronto se propagó en los Estados de Xalapa, Puebla y Guadalajara. Se creó el Consejo Superior de Educación Pública (1891) el cual propició la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905 y para 1910 se crea la Universidad Nacional de México, restaurando así la Antigua Real y Pontificia suprimida en 1865 (Senado de la República, 2004).

La Revolución Mexicana (1910-1917) se caracterizó por el cambio radical de la estructura del Gobierno tras la dictadura de Porfirio Díaz. Este movimiento inició como la lucha de los sectores populares por obtener mejores condiciones de vida, marcando así una época de constantes transformaciones en las estructuras políticas, económicas y sociales del país. La educación nacional en todos sus niveles se vio afectada durante y tras dicho periodo. De acuerdo con Barrera (2013) esta nueva estructura social abogaba por una educación más nacionalista, con un sentido popular al servicio de las mayorías,

capaz de sacar al país del estancamiento político, cultural, social y económico en el que se encontraba. Bajo este ideal la educación se planteó como un recurso para despertar las conciencias de los hombres y liberarlos.

La ES que se venía impartiendo durante el régimen de Porfirio Díaz quedó rebasada, vista como un elemento para la formación del hombre un tanto individualista a través de instituciones concentradas principalmente en las zonas urbanas del país. El nuevo Gobierno fomentó una instrucción popular a través del desarrollo equitativo y equilibrado por medio de una Educación Rural, Técnica y Agrícola (SEP, 2013). Por lo cual se crea la Universidad Popular (1912) como un recurso para llevar la instrucción Superior a grupos de obreros y trabajadores. Como resultado de la estrecha relación entre la organización política, social y educativa; en el Gobierno del Presidente Venustiano Carranza se optó por orientar y dirigir la educación del país, incluida la ES, en el art. 3 de la recién aprobada Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, aún vigente, que establece las responsabilidades del Gobierno con el sector educativo.

En consecuencia, a principios del Siglo XX se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes creada en 1905 y en su lugar, durante el periodo del Presidente Álvaro Obregón, se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 (actualmente esta Dependencia del Gobierno es la responsable de regular la educación en el país, como ya se ha indicado). Años más tarde y como un medio para favorecer la capacitación de los trabajadores del campo y la industria se abren nuevamente las puertas de la ENA (1923) y de otras instituciones de ES que se vieron afectadas por la situación inestable del país durante el estallido de la Revolución (Senado de la República, 2004).

Durante la Post-Revolución, en el periodo conocido como México Contemporáneo (1920-2000), se trata de dar inicio a un nuevo modelo de Universidad, pero aún seguía vinculada con la vieja Universidad que cada Gobierno, de acuerdo a sus

intereses políticos, creaba, truncaba o reestablecía. Las constantes confrontaciones del Gobierno con la Universidad provocaron que, poco a poco, fuera buscando su autonomía. Ante la presión de un movimiento estudiantil en 1929 se otorga, mediante una iniciativa del presidente Emilio Portes Gil, a la Universidad Nacional una autonomía limitada. En 1933 fue ratificada por la Cámara de Diputados mediante Ley Orgánica, con lo cual se otorga una autonomía plena a la Universidad respecto al Poder Ejecutivo; como resultado el Estado restringe no solo la facultad de gobernarla, sino también el subsidio económico que le venía asignando y la despoja de su carácter Nacional (SEP, 2003 y Martínez, 2013).

Con la llegada al poder de Lázaro Cárdenas las Universidades mantuvieron su autonomía y libertad de cátedra. Para el año de 1934 se crean las primeras universidades privadas en el país. Mientras tanto la educación técnica que se brindaba en las escuelas de ingenierías durante el siglo XIX y principios del XX alcanzaron el grado de carreras universitarias y para el año de 1936 se fundó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), según Ruiz-Larraguivel (2011). En el año de 1945 la situación de la Universidad de México se regulariza y el Estado mediante una nueva Ley le reincorpora su carácter Nacional, con lo cual se convierte en punta de lanza para el resto de las Universidades Públicas Federales en el país al dotarla de “plena capacidad jurídica, de carácter nacional y con una partida anual garantizada dentro del presupuesto de egreso de la Federación” (Marsiske, 2006, p. 21).

A mediados del siglo XX de manera informal los Rectores y Directivos de las IES del país se reunieron para intercambiar información y experiencias sobre temas relacionados con la ES, como resultado de estas reuniones en 1950 se constituye la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana, actualmente conocida como ANUIES. A finales de los años sesenta durante el Gobierno del Presidente Gustavo Díaz Ordaz el país volvió a protagonizar una



manifestación social, esta vez por estudiantes universitarios de las IES más representativas; criticaban el autoritarismo del Gobierno y pedían se respetara la autonomía universitaria. La represión del Gobierno concluyó la manifestación con la matanza de Tlatelolco el 2 de Octubre de 1968 (De Ibarrola, 1986).

Durante los años setenta da inicio en el país un proceso de modernización, industrialización y desarrollo económico. En el periodo del presidente Luis Echeverría, se genera una mayor demanda educativa en sus tres Niveles: Educación Básica, Media Superior y Superior (SEP, 2003). El incremento de la matrícula estudiantil de ES surge como resultado del deseo de los egresados de los niveles anteriores de acceder a mejores oportunidades económicas, generando así una época de crecimiento sin precedentes de este Nivel Educativo, lo que se tradujo en un incremento no solo de la matrícula de estudiantes, sino profesorado e IES.

En consecuencia, se generó toda una política educativa en apoyo a la creación de más Universidades Públicas, Institutos Tecnológicos y el desarrollo desmesurado de la ES privada. Ampliando con ello la diversidad de la oferta educativa y los espacios para el desarrollo de la investigación (Cruz, y Cruz , 2008 y Tuirán, 2011).

El desarrollo de la ES en el país se traduce en la creación de instancias como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en 1970, como un organismo del sistema Federal responsable de consolidar el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en el país, además de contribuir al desarrollo y bienestar de la población. Se decreta la Ley Federal de Educación (LFE) en 1973, aún vigente y sustento legal de la ES. En 1974 se inaugura la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y en 1978 la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Como resultado de la constante demanda de ES; el Estado aumentó el recurso Federal asignado a la IES privilegiando a las

Universidades Públicas. Este impulso económico se vio reflejado en un incremento de los programas de Licenciatura y Posgrado que ya se ofertaban en el país.

En el periodo de López Portillo se establece en 1978 la Subsecretaría de Educación Superior (SES) como un área de la SEP responsable de la calidad de los programas de estudio para la formación de profesionales competitivos y responsables con el desarrollo regional y nacional. El mismo año se promulga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES), aún vigente. De acuerdo con Martínez (2013) los setenta se caracterizaron por el incremento de IES en el país; sin embargo, esta expansión no se vio reflejada en la calidad de la educación que se impartía. De manera que la creación de instancias y políticas públicas a favor del desarrollo de la ES no se implementarían como tales hasta finales de los ochenta.

Dado el impacto de la crisis económica en la década de los años ochenta el Gobierno de Miguel de la Madrid restringió gran parte del presupuesto que le era asignado a la ES. En consecuencia, la expansión de las Universidades Públicas se vio pausada; no así el número de programas y la matrícula estudiantil. Una vez más el Estado, quien anteriormente paralizó el desarrollo de las mismas, posteriormente auspició su florecimiento, para, finalmente, recortar los recursos asignados para trazar lo que serían los primeros pasos hacia una etapa de construcción de un sistema que pretendía asegurar la coordinación, planificación y evaluación de la ES (Ordorika, 2014).

Los noventa dieron lugar a un nuevo marco de relaciones entre los Gobiernos Federal, Estatal y las Universidades Públicas. El Estado desempeñó un papel más activo en la coordinación de la ES; al pasar “de proveer recursos económicos y “dejar hacer” a una forma de intervención “a distancia” mediante el manejo financiero para provocar cambios y coordinar a las universidades” (Muñoz, 2006, p. 66). De manera que las políticas de modernización instrumentadas en los años ochenta comenzaron a ejecutarse,

iniciando con el control de la expansión desmesurada de las IES y el manejo indiscriminado que se venía ejerciendo del subsidio a las mismas. El financiamiento dejó de incrementarse automáticamente y en su lugar se adoptaron nuevos criterios para controlar el presupuesto asignado y así elevar la calidad de las Universidades Públicas. Se implementó lo que Moreno (2017) llama un esquema de financiamiento basado en resultados. A partir de entonces el Gobierno Federal buscó elevar la calidad de las IES a través de configurar e instrumentar cambios en la planeación, acreditación y evaluación de los programas académicos de Licenciatura ofertados por este tipo de instituciones.

Esta reforma de la ES obliga, principalmente a las UP, a “mejorar la calidad, rendir cuentas, promover la competitividad, contribuir con el desarrollo científico y tecnológico, aportar cuadros flexibles y adaptables a una economía internacionalizada” (Kent, 2005, p. 66). Para lograr tales objetivos el Estado delegó en 1989 la tarea de coordinar y supervisar la ES en instancias como la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA); creó en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), promulgó la Ley General de Educación en 1993 y creó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en 1994 (Moreno, 2017).

A finales del Siglo XX se produce la entrada de México al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1992 y a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1994. Un país inmerso en el proceso de globalización y de políticas neoliberales realizó una reestructuración de la ES. La deficiencia en la falta de formación y rigidez de los programas de estudio existentes unido a la ausencia de estándares de calidad han provocado que las universidades se organicen y modifiquen sus fines adecuándose a las demandas del Estado y del mercado (Latapí, 1999).

Al respecto, Ordorika (2014) señala cambios como la creación de Universidades Tecnológicas y Politécnicas con financiamiento de los Gobiernos Federal y Estatal. Gradualmente se diversificó la oferta educativa de la ES. Esta inversión estratégica constituye una forma del Gobierno de responder a las necesidades de hacer frente al mercado laboral. Si bien el impulso que se da a la ES, contribuye al proceso de calidad, la lentitud con que se presentan estos cambios ha conducido al Gobierno a realizar un nuevo intento por regular más de cerca a las UP introduciendo el tema de la acreditación (Kent, 2005).

Por acuerdo de la SEP y la ANUIES se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en 2000; como un recurso para la comprobación de la calidad de los programas de estudio de Licenciatura. Siguiendo con ese propósito el Gobierno Federal ha creado el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) en 2001 para apoyar a estudiantes mexicanos pertenecientes a alguna de las (IPES) del país, este programa permanece vigente.

Ese mismo año se instaura el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), en 2004 se convirtió en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), para después transformarse en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) en 2016 (UACH, 2009). La ES continúa basándose en la evaluación y acreditación, mejorando la calidad de los programas educativos de las IES hasta nuestros días. Se ha ampliado y diversificado la cobertura en todo el país y con ello importantes cambios en la capacidad de gestión y administración de los recursos Federales y Estatales. Lo que ha provocado un incremento en la matrícula, instituciones y el aumento del profesorado.

#### ***6.5.4 Gasto en Educación Superior en México***

El gasto de la ES, tal y como se ha apuntado durante el apartado anterior, con el pasar de los años se ha considerado como uno de los puntos primordiales tanto dentro de la agenda del Gobierno como de las propias instituciones de ES. El gasto educativo nacional es “producto del esfuerzo presupuestal del sector público, del particular y de los fondos provenientes de fuentes externas destinados a financiar las actividades del Sistema Educativo Nacional” (DGPyEE, 2015, p. 247).

El financiamiento de la ES en México se integra por el gasto público y gasto privado, que se aplican de manera indistinta. El gasto público se divide en gasto federal, estatal y municipal. A su vez, los recursos destinados a la Federación se subdividen entre el gasto que se deriva a la SEP y el asignado a otras instituciones educativas dependientes de las Secretarías de Estado entre las que se encuentra la Secretaría de Agricultura, Ganadería Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA)<sup>47</sup>, Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA); Secretaría de Marina (SEMAR); así como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (Mendoza, 2011).

Para facilitar el análisis del financiamiento federal de la Educación Superior, la Clasificación Funcional del Gasto (CFG) agrupa los gastos de acuerdo a los servicios gubernamentales proporcionados a la población; en este caso el de educación. De manera específica el recurso destinado a este Nivel Educativo engloba las Subsunciones presupuestarias de la ES y el Posgrado (ver Figura 6.12).

---

<sup>47</sup> Como parte de las Secretarías de Estado que reciben recursos del presupuesto federal para desarrollar actividades educativas, SAGARPA es quien establece el recurso asignado a las instituciones que imparten estudios de tipo superior agrícola. Sectorizadas bajo esta clasificación se encuentra la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) la cual es parte de la unidad objeto de estudio; el Colegio de Postgraduados (COLPOS), y el Colegio Superior Agropecuario del Estado de Guerrero (COSEAEGRO), (Mendoza, 2011).

**Figura 6.12** *Clasificación funcional del gasto en educación*

Fuente: Elaboración a partir del Consejo Nacional de Armonización Contable- (2010).

En general, el financiamiento para el Nivel de Educación Superior y de manera específica el de las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES), en las cuales se ofrecen los estudios de Educación Superior y de Posgrado, es absorbido en su mayoría por el gasto público. Los recursos asignados a las IPES a través de estas Subfunciones presupuestarias son para dar cumplimiento a las acciones relacionadas con la prestación, regulación, seguimiento y evaluación de los servicios educativos superiores y de posgrado; así como el desarrollo de infraestructura y de espacios educativos vinculados al cumplimiento de dichos fines (Consejo Nacional e Armonización Contable, 2010).

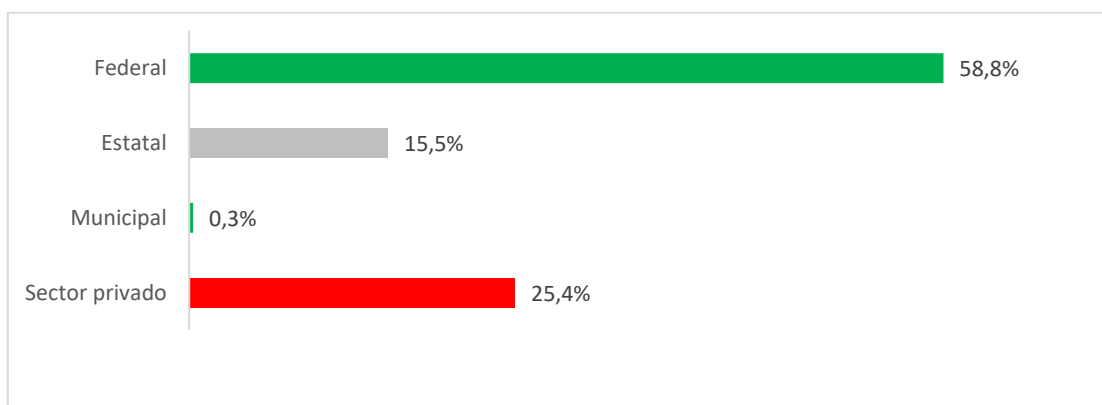
Los fondos públicos destinados a la Educación Pública, así como a los servicios educativos que de ella se derivan incluida la asignación del presupuesto de la ES, se integra a partir del

“monto anual que el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, destine al gasto en educación pública y en los servicios educativos, no podrá ser menor a ocho por ciento del producto interno bruto del país, destinado de este monto, al menos el 1% del producto interno bruto a la investigación científica y al desarrollo tecnológico en las Instituciones de Educación Superior Públicas” (art. 25 LGE, 1993).

De este modo, el Gasto Nacional en Educación (GNE) en 2017 fue de 1 288 224,6 millones de pesos. México gastó en promedio 56 010 millones de Euros. Este gasto

representó 6,2 puntos porcentuales del PIB. En términos generales el financiamiento de la educación se integró por el 74,6 % del gasto Público, dentro del cual el 58,8% se aportó al gasto Federal, al Estatal y al Municipal se registró el 15,5% y 0,03%; seguido del 25,4% proveniente del sector Privado (ver Gráfico 6.1).

**Gráfico 6.1** *Distribución del Gasto Nacional en Educación 2016-2017*



Fuente: Elaboración a partir de DGPPyEE, (2017)

Como se ve reflejado en el Gráfico, la mayoría del financiamiento destinado a la Educación lo aporta la Federación. En el caso de la IPES, es la misma Federación quien, dentro de sus posibilidades presupuestales, realiza anualmente la asignación de los recursos con el fin de cubrir las necesidades de docencia, investigación y difusión de la cultura (art. 21 LCES, 1978). De manera que las Universidades Públicas de carácter federal cuentan con recursos procedentes del presupuesto del Gobierno Federal y las Universidades Públicas Estatales obtienen recursos del presupuesto Estatal (aportaciones de su propio Estado) y de los fondos provenientes del Gobierno Federal.

El presupuesto de ambas IPES se compone en su mayoría del financiamiento Federal. Con el propósito de comparar el financiamiento de este Nivel sólo se presenta una aproximación de los recursos que la Federación destina a cada uno de los Niveles que integran el Sistema Educativo Nacional (SEN). En la Tabla 6.7 se presentan las cifras del periodo comprendido del 2016 al 2017.

**Tabla 6.7 Gasto Educativo**

Fuente:	<b>Recursos de la Federación 2016-2017</b>	
	<b>Monto anual</b>	
<b>Concepto</b>	2016	2017
<b>Gasto Público</b>	991.679,8	961.414,2
<b>Gasto Federal</b>	784.295,3	757.313,2
<b>Tipo Educativo</b>		
Educación Básica	442.114,4	450.710,8
Educación Media Superior	96.334,6	90.941,9
Educación Superior <sup>48</sup>	182.179,1	175.773,3
Otros Servicios Educativos <sup>49</sup>	63.667,2	204.101,0

Elaboración a partir de DGPPyEE, (2017).

En la Tabla 6.7 se identifica el aporte a la ES en comparación con los otros Niveles Educativos. Se observa que en 2017 el presupuesto Federal es de 757 313,2 millones de pesos (32 996,7 millones de euros), lo que representó el 3,7% del PIB. De esta cifra se canalizó el 59.51% a la Educación Básica, a la Educación Media Superior el 12%, el 23,21% a las ES y el 5,26% se destinó a cubrir los gastos relacionados con los servicios educativos que de estos Niveles se derivan. El financiamiento de la ES se presenta en una porción menor en proporción de la llamada Educación Básica; lo cual representa la política educativa por parte del Gobierno Federal por priorizar la Educación Primaria y Secundaria y disminuir la brecha educativa de este Nivel.

El financiamiento asignado a la ES descendió a 182 179,1 millones de pesos equivalentes a 7 920,83 millones de euros, cifra inferior en un 3,51% del PIB en comparación con el presupuesto ejercido durante 2016. Si bien las variaciones son constantes en el financiamiento de la educación y la inversión relativamente alta en

<sup>48</sup>En la tabla solo se muestra el Gasto Federal de la Educación Superior debido a que la CFG engloba el presupuesto destinado a los estudios de ES y el Posgrado.

<sup>49</sup> Por “Otros Servicios Educativos” se hace referencia al gasto destinado a actividades inherentes a la educación que no se encuentran considerados dentro de las Subfunciones de la CFG; tales como los asuntos relacionados con la administración, gestión y regulación de los servicios de cada uno de los diferentes Niveles Educativos, la distribución de libros de textos gratuitos, materiales educativos y didáctico, desayunos escolares y becas (Consejo Nacional de Armonización Contable, 2010).



proporción con el PIB, el gasto público de educación en México se encuentra aún por debajo del promedio de los países miembros de la OECD (OCDE, 2016).

Por otra parte, esta cifra contrasta con el gasto educativo nacional por alumno que el país destina a este mismo rubro cerca de 77 500 millones de pesos en 2017, lo que corresponde a 3 875 euros. La Tabla 6.8 muestra que es mayor el gasto de instrucción de la ES en comparación con el gasto realizado por alumno en los Niveles de educación Básica y Media Superior. De acuerdo con la OCDE (2016) esta es la diferencia más alta entre los países miembros que destinan más recursos a los estudiantes de Educación Primaria y menos a los estudiantes de ES.

**Tabla 6.8** *Gasto público por alumno*

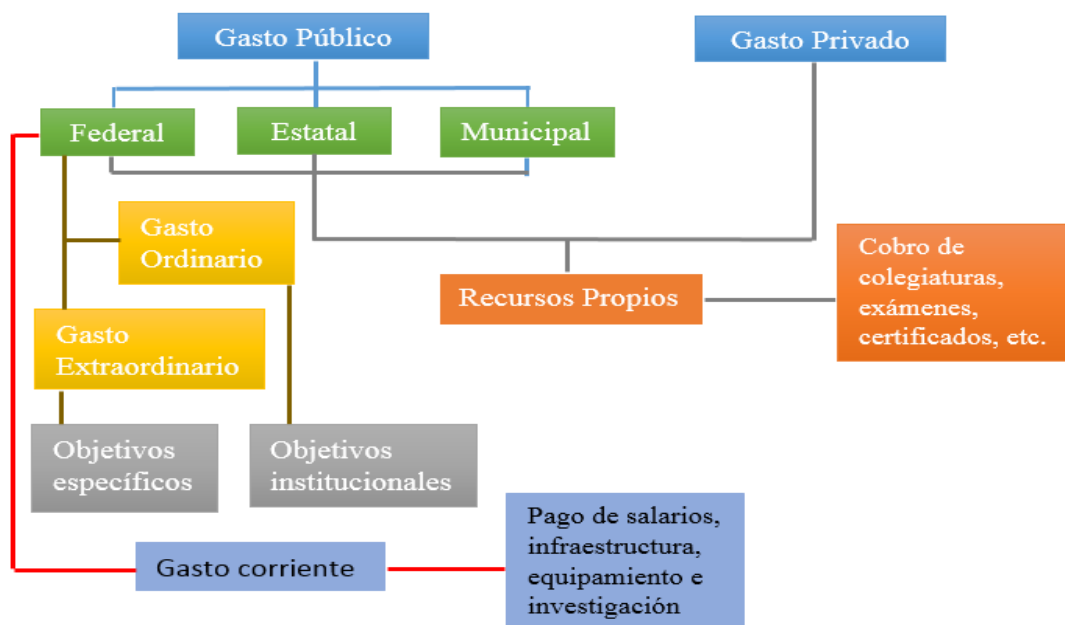
<b>Recursos de la Federación, ciclo 2016-2017</b>		
<b>Tipo Educativo</b>	<b>Nivel</b>	<b>Monto en pesos</b>
<b>Educación Básica</b>	Preescolar	18.100
	Primaria	16.500
	Secundaria	25.300
<b>Educación Media Superior</b>	Bachillerato	34.600
	Profesional Técnico	24.100
<b>Educación Superior</b>	Educación Superior	77.500

Fuente: Elaboración a partir de la SEP (2017).

En términos de gasto público, y de acuerdo con Muñoz (2006), el financiamiento de las IPES representa el eje político que garantiza la relación directa entre las Universidades y el Gobierno. Las instituciones obtienen de la Federación una serie de recursos distribuidos en: gasto ordinario y extraordinario (ver Figura 6.13). El primero contribuye al logro de los objetivos institucionales y permanece sujeto a las disposiciones del Gobierno previa aprobación de la Cámara de Diputados. Cada año se actualiza y se genera un incremento sobre el recurso ejercido por las instituciones en el año anterior, siendo estas mismas quienes deciden el aprovechamiento del mismo. El gasto extraordinario es un recurso adicional otorgado a las instituciones para cubrir el desarrollo

de actividades relacionadas con objetivos y metas específicas; la asignación de este subsidio se realiza previa solicitud de las IPES y mediante la firma de convenios entre el Ejecutivo Federal (art. 23, 24, 25 LCES, 1978 y Tuirán, 2011).

**Figura 6.13** *Asignación del financiamiento educativo*



Fuente: Elaboración a partir de LCES, 1978 y DGPyEE 2015.

Otra manera que tienen las instituciones de incrementar el presupuesto es a través de recursos propios mediante el cobro de colegiaturas y otro tipo de servicios escolares como: exámenes extraordinarios, certificados, exámenes profesionales, etc. (Martínez, 2013). La mayor parte del presupuesto asignado por la Federación se destina al gasto corriente, principalmente a cubrir el pago de salarios de docentes, la inversión en infraestructura y equipamiento de las IPES así como para la investigación (OCDE, 2016 y Moreno, 2017).

## 6.6 Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre

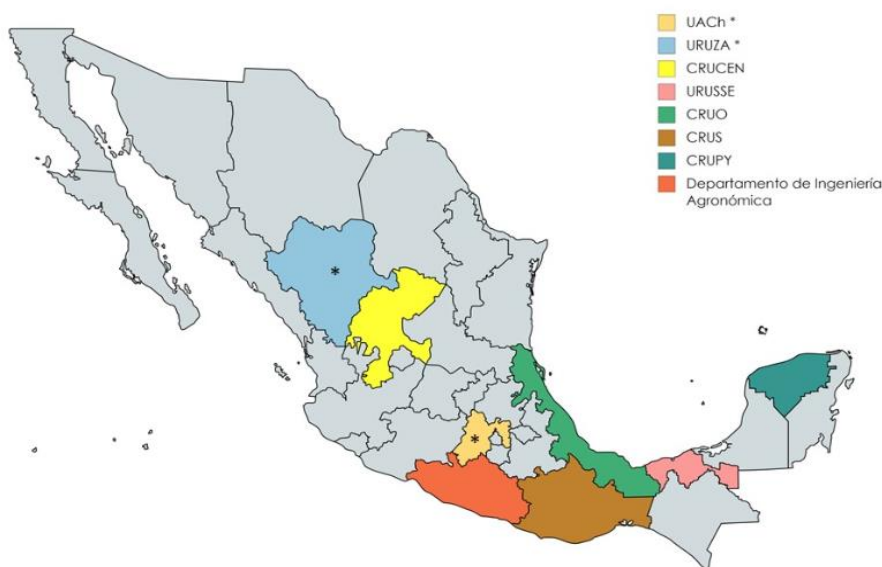
### 6.6.1 Características de la UACH

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) es una Institución Pública de carácter Federal con más de 164 años de historia; con inicios en la Escuela Nacional de

Agricultura (ENA) en 1854, que se convirtió en la UACH en 1974. Se especializa en ofrecer una formación en diversas áreas relacionadas con el sector rural a través del aprovechamiento de los recursos naturales, agropecuarios, forestales y agroindustriales. Imparte educación de Nivel Medio Superior y Superior -Técnico, Licenciatura y Postgrado- (Art. 131 del Estatuto de la UACH, 1978).

Se encuentra ubicada en el Municipio de Texcoco, Estado de México, en la ex hacienda de Chapingo de la cual toma su nombre. Su localización en el centro del país ha propiciado el desplazamiento de jóvenes de diferentes estados de la República, razón por la que desplegaron sus instalaciones en diferentes puntos dentro del territorio nacional. Este hecho generó que a partir de 1974 y hasta 1993 se iniciara una importante ampliación de la Universidad a través de la creación de Unidades Regionales (UR) y Centros Regionales (CR)<sup>50</sup>. La UACH cuenta con dos UR y ocho CR, ver Figura 6.14.

**Figura 6.14** Cobertura nacional de la UACH



Fuente: Elaboración a partir de UACH (2018).

<sup>50</sup> Las Unidades Regionales son instalaciones destinadas para el desarrollo de la educación en cualquiera de los diferentes niveles que proporciona la Universidad. Los Centros Regionales se limitan a desarrollar actividades de investigación y servicio para el apoyo académico (UACH, 2009).

### **6.6.2. Proceso de Admisión**

El proceso de promoción, selección y admisión de los estudiantes de la UACH se encuentra regulado mediante el Estatuto Interno de la Universidad. Da inicio con el registro de aspirantes de enero a marzo, a través del cual se puede optar por tramitar la ficha para realizar estudios de Nivel Medio Superior (Preparatoria Agrícola) o de Nivel Superior (Propedéutico). De manera que se establecen dos modalidades de ingreso: la primera requiere estudios de Secundaria y se cursa en un periodo completo de tres años y el Propedéutico es de un año para quienes provienen de otra Preparatoria.

La Preparatoria Agrícola ofrece un Nivel pre-profesional a través de una formación agronómica que responde a las necesidades del Nivel Licenciatura. Los estudiantes pueden ser enviados a cursarla en la Unidad Central en Chapingo o en la URUZA. El Propedéutico se establece con la intención de dar una orientación agronómica y homogenizar los conocimientos de los estudiantes para ingresar a alguna de las carreras que imparte la UACH.

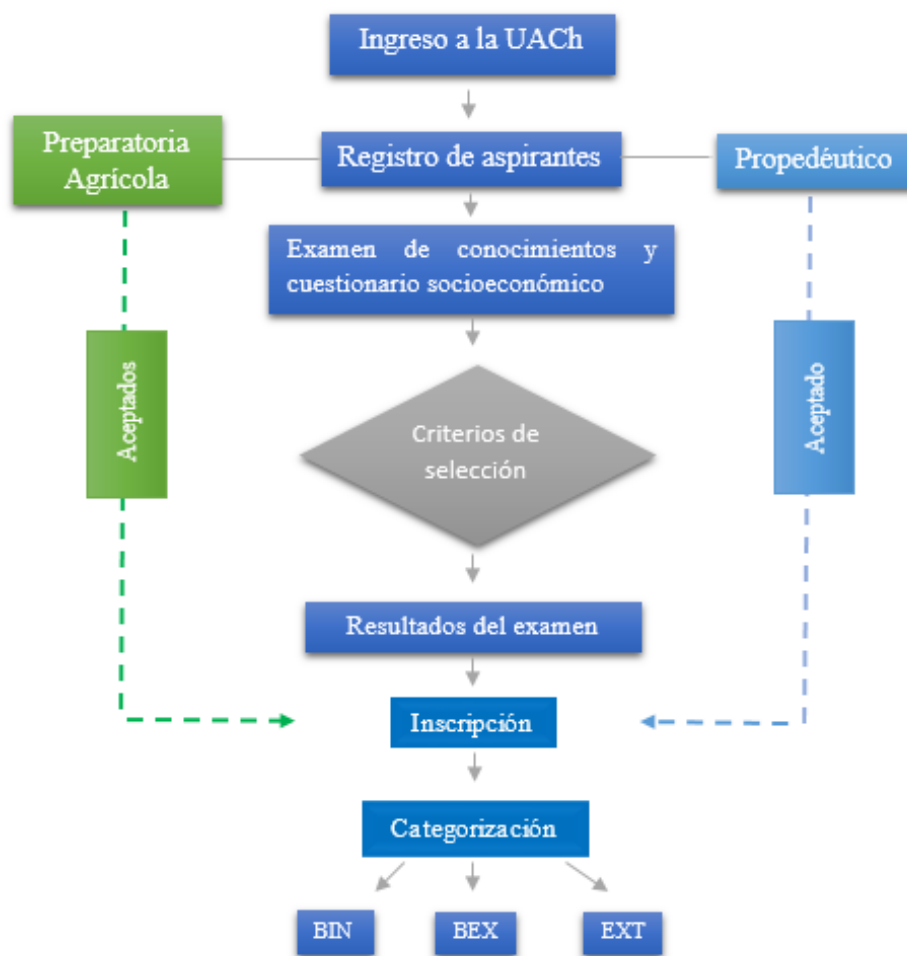
El programa puede ser cursado en la Unidad Central, URUZA, URUSSE, CRUCEN, CRUO, CRUS, CRUPY y el Departamento de Ingeniería Agronómica; será la Dirección General Académica (DGA) quien determine el lugar. Al concluir la Preparatoria Agrícola o el Propedéutico el alumno puede elegir entre algunas de las Licenciaturas o Ingenierías dentro de la oferta académica de la UACH. En caso contrario puede abandonar los estudios con la cualificación de Técnico Agrícola para la Preparatoria o sin cualificación si cursó el Propedéutico.

El examen de selección no tiene costo alguno. Se realiza en mayo en cualquiera de las 91 sedes<sup>51</sup> establecidas en todo el país por la propia UACH. La publicación de resultados se efectúa en el mes de julio<sup>52</sup>. Además del examen de conocimientos se incorpora un cuestionario socioeconómico, que permite a la UACH determinar el perfil de los aspirantes con el propósito de aplicar los criterios de selección (Art. 54 Reglamento del proceso de admisión para aspirantes a alumnos al nivel medio superior de la UACH, 2016). La Figura 6.15 refleja los pasos que se deben realizar para completar todo el proceso de admisión para cualquiera de las dos modalidades.

---

<sup>51</sup> Se establecen sedes a solicitud de las Instituciones de Secundaria y Bachillerato, siempre que garanticen una población de 50 aspirantes.

<sup>52</sup> Como parte de los ordenamientos que regulan el Proceso de Admisión, la UACH establece que no podrán ser aspirantes los ex alumnos que después de ser dados de baja intenten reingresar por tercera ocasión; aquellos que incurran en algún tipo fraude con respecto al proceso de admisión. Además, no admite recurso de apelación a los resultados de la preselección (Art.49 y 50 del Reglamento del proceso de admisión para aspirantes a alumnos al nivel medio superior de la UACH, 2016).

**Figura 6.15** *Proceso de Admisión a la UACH*

Fuente: Elaboración a partir de información del Art. 54 Reglamento del proceso de admisión para aspirantes a alumnos al nivel medio superior de la UACH (2016).

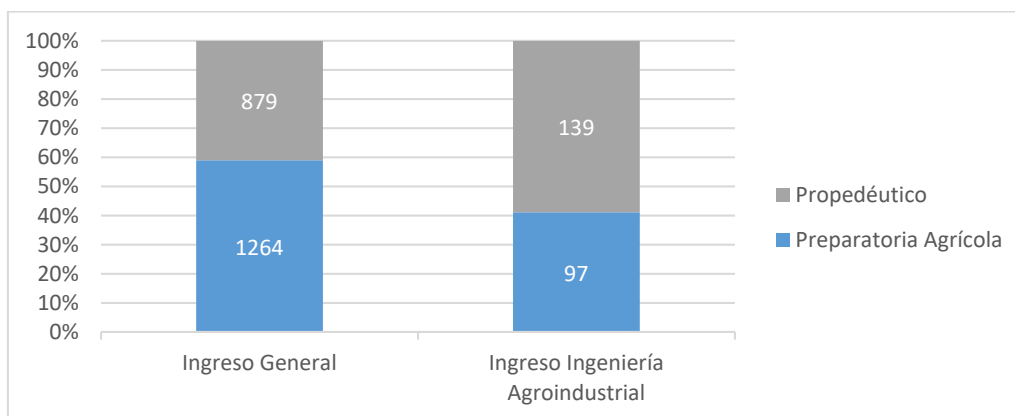
De acuerdo con los datos proporcionados por el Departamento de Admisión Promoción y Becas (DAPyB) de la UACH, en el proceso de admisión<sup>53</sup> 2016 se tiene un registro de 30 176 solicitudes de aspirantes de los cuales 2 143 fueron admitidos, 1 264 para primer cursar el primer año de Preparatoria Agrícola y 879 al Propedéutico. A partir de los datos recabados a lo largo de la presente investigación, de la población que conforma el objeto de estudio, el 41% de los estudiantes de Primer Curso de Ingeniería Agroindustrial corresponde a los egresados de la Preparatoria Agrícola mediante el llamado “pase reglamentado” y el 59% restante realizó examen de selección.

<sup>53</sup> Se hace referencia a este año por ser el último año de matriculación de los alumnos objeto de estudio.

Durante el proceso de inscripción parte de la función del antedicho estudio socioeconómico es la de valorar las condiciones sociales, económicas y familiares con el fin de asignar algún tipo de beca a los estudiantes, que puede llegar a cubrir los gastos generados durante toda su estancia en la Universidad. El tipo de beca se diferencia en función de la categoría<sup>54</sup>: Becado Interno (BIN), Becado Externo (BEX) y Externo (EXT).

Como se puede apreciar en el Gráfico 6.2, los datos recabados muestran un alto índice de jóvenes que ingresan a la carrera de Ingeniería Agroindustrial tras haber concluido los estudios de Propedéutico. Este hecho constituye un factor determinante del grado de compromiso de los estudiantes que acceden a la UACH en su primera oferta educativa (Preparatoria Agrícola y Propedéutico). El ingreso general a la UACH presenta una mayor proporción de estudiantes en Preparatoria Agrícola 59%, frente al Propedéutico 41%. De manera que resulta contradictorio el hecho de que, a nivel interno, sea mayor la matrícula de ingreso de alumnos provenientes de Propedéutico a Nivel Licenciatura.

**Gráfico 6.2** *Ingreso de la matrícula estudiantil*



<sup>54</sup> La categoría es el Nivel asignado a los alumnos y puede variar de acuerdo a su condición socioeconómica.

### 6.6.3. Características del estudiante Chapinguero

#### 6.6.3.1. Datos generales.

De acuerdo con los datos obtenidos en la presente investigación, los estudiantes de IA que participaron en el estudio se encuentran ubicados en el periodo que comprende entre el 2013 al 2016; el mayor número de estudiantes matriculados corresponde a la matrícula 2015-2019 con el 26,6%, la matrícula 2014-2018 se ubica con el 24,5%, mientras que la matrícula 2016-2020 cuenta con un 23,3%, seguido de la matrícula 2013-2017 quienes representan el 20,7%. La Tabla 6.9 permite contrastar esta información con respecto al curso académico en el que se encuentran los estudiantes al momento en que se aplicó el cuestionario.

**Tabla 6.9** Matrícula y curso académico de estudiantes de IA

Matrícula	Curso	Ingreso	Reingreso	Vigentes
2013-2017	7°	49	11	51
2014-2018	6°	58	9	59
2015-2019	5°	63	8	60
2016-2020	4°	55	11	66
<b>Total</b>		225 <sup>55</sup>	39	236

Fuente: elaboración propia con datos de Servicios Escolares y del cuestionario del Anexo II.

El curso con un mayor porcentaje de estudiantes vigentes es el cuarto año con un 28%, seguido del quinto grado ubicado con el 25,4 %, posteriormente sexto se conforma por el 25% y por último séptimo cursado por un 21,6%. Al respecto se aprecia una variación entre la población de ingreso obtenida a través del año de matrícula y el número de alumnos vigentes establecida mediante el curso académico; esta diferencia es generada

<sup>55</sup> La diferencia que se presenta entre el número de alumnos vigentes e ingreso en las matrículas 2013 al 2016 se debe a que 11 alumnos del séptimo curso manifestaron darse de baja en el séptimo curso, por tanto, estos alumnos corresponden a la matrícula anterior 2012 por lo que actualmente se encuentran repitiendo el séptimo curso con los alumnos que ingresaron en la matrícula 2013-2017.



por el número de estudiantes que reingresan tras ser dados de baja en forma temporal, de manera que se encuentran realizando un curso académico posterior al que les correspondería de acuerdo con el año en que se matricularon.

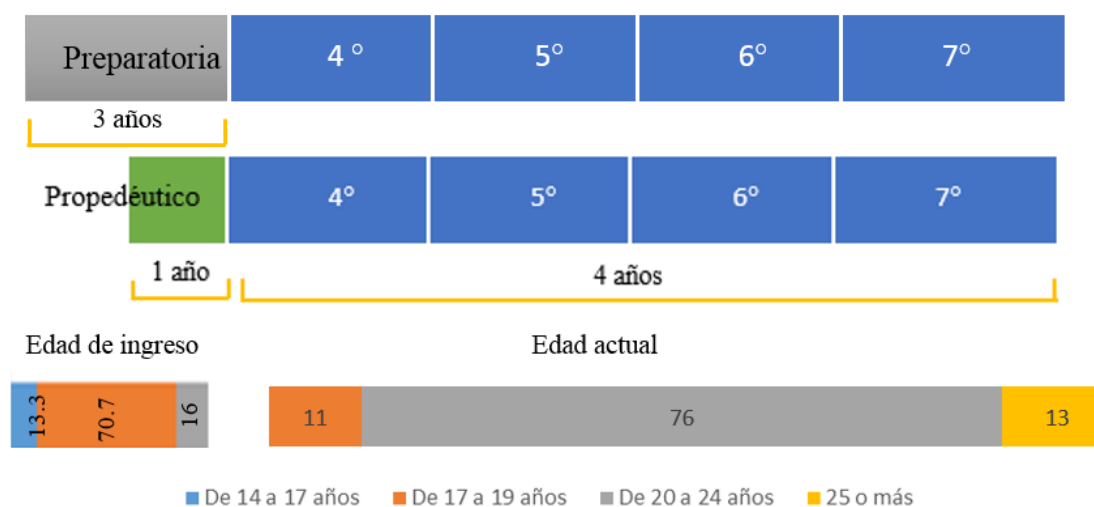
La edad actual de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Agroindustrial (IA) oscila entre los diecisiete y veintinueve años. La mayoría está dentro de un rango de veinte a veinticuatro años, lo que corresponde a un 76% del total; el 13% de jóvenes superan los veinticinco años; y un 11% tiene entre diecisiete y diecinueve años de edad. Este resultado muestra la edad de los estudiantes al momento de contestar el cuestionario para este estudio.

Sin embargo, si se contraponen los datos de edad de ingreso con el año de matriculación inicial en la Universidad, con la edad actual y con el curso académico que se encuentra cursando, se puede determinar si los alumnos que ingresan a la Carrera de IA están cursando sus estudios de acuerdo al periodo establecido por los Planes y Programas de Estudio o les está llevando más tiempo del necesario.

De manera que el 70,7% de la población estudiantil estudiada para el periodo 2013 a 2016 contaba a su ingreso a la UACH con dieciocho o diecinueve años, el 13,3% se encontraba entre los catorce y diecisiete años y el 16% superaba los veinte años de edad. Este rango de edades corresponde con la edad escolar normativa de ingreso a la UACH. De manera que aquellos jóvenes que realizaron la Preparatoria Agrícola para después hacer uso del Pase Reglamentado<sup>56</sup> son los que contaban en su momento con entre catorce y diecisiete, mientras que aquellos en edades de dieciocho a veinticuatro años cursaban el Propedéutico. En este sentido el Figura 6.16 refleja en un primer lugar la correlación entre el rango de edades al ingreso y de manera actual, permitiendo apreciar la trayectoria educativa de los estudiantes.

---

<sup>56</sup> Consultar pág. 332 del apartado 6.5 de este capítulo en que hace referencia al Paso Reglamentado.

**Figura 6.16** *Distribución por edad del alumnado*

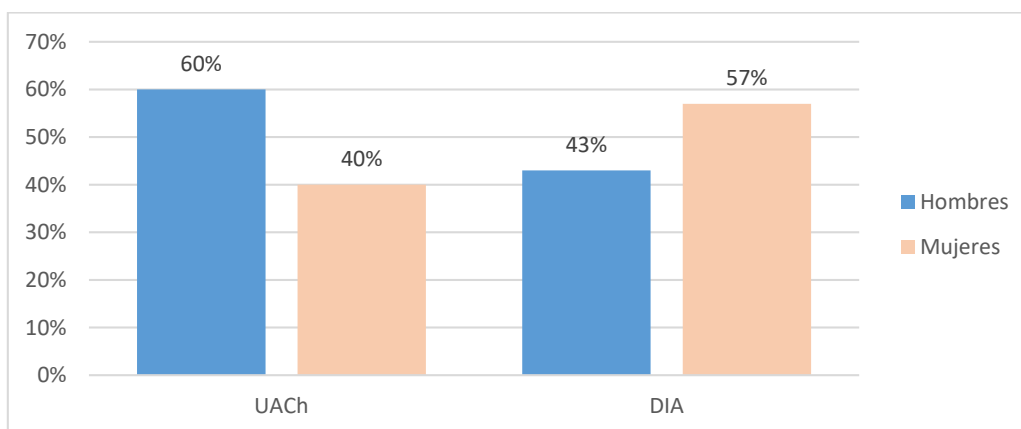
La población estudiantil presenta ciertas particularidades en relación al género: si bien en décadas pasadas el número de mujeres que cursaban la carrera era minoritario en relación con el número de hombres; los resultados que arroja el presente estudio muestran un importante incremento de estudiantes del género femenino: el 57% en relación al 43% de hombres. De acuerdo con la información consultada a través de la oficina de Servicios Escolares esta es la Unidad Académica que presenta una mayor equivalencia entre géneros. Se puede afirmar que este cambio en el porcentaje entre ambos géneros en la carrera de IA se debe en gran parte a la diversificación de la oferta educativa de la UACH.

De acuerdo con lo anterior Pérez, Livera y Carranza (2010) manifiestan que la modificación de la composición de la matrícula universitaria se debe al importante incremento de estudiantes del sexo femenino a finales siglo XX y principios del XXI. Los primeros cambios en la proporción de hombres y mujeres se deben en gran parte a la orientación académica y las actividades por las diversas áreas de apoyo a estudiantes como la UCAME, el Programa de Apoyo a la Mujer (PAM) y a los servicios asistenciales, todo ello aunado al hecho de las propias transformaciones sociales a favor de la equidad.

La distribución por género de los alumnos que cursan la Licenciatura en la UACH, según los datos proporcionados por la Unidad de Planeación, Organización y Métodos

(UPOM, 2016), manifiestan que el alumnado se encuentra integrado en un 40% de mujeres y por un 60% de hombres. De esta manera la población femenina poco a poco ha ido ganando más espacio dentro de la cobertura educativa, lo que ha permitido ir desvinculando la errónea idea de que los estudios de agronomía seguían identificándose como una actividad perteneciente exclusivamente al género masculino. El Gráfico 6.3 permite apreciar la distribución de los estudiantes en función del género.

**Gráfico 6.3** *Distribución de estudiantes en función del género*



En cuanto a la ocupación de los estudiantes un porcentaje por debajo de la cuarta parte de la población objeto de estudio manifestó en el cuestionario contar con algún tipo de trabajo. La condición laboral de estos jóvenes se centra principalmente en realizar trabajos de manera eventual (el 10.3%) por lo que no es una actividad que debiera robarles demasiado tiempo del que destinan a sus estudios. Por su parte el 2.7% cuenta con un trabajo estable, lo que de manera directa se encuentra ligado principalmente con el grupo de estudiantes que manifestaron contar con domicilio propio, motivo por el cual tienen la necesidad de costear sus gastos personales. Un 87% de los estudiantes no cuenta con una ocupación laboral, por lo que se dedican a tiempo completo a sus actividades académicas.

Debido al carácter nacional de la UCh y al compromiso social adquirido desde su creación para abrir “espacios de oportunidad a los jóvenes de escasos recursos del

medio rural, para realizar estudios profesionales con el apoyo de becas y servicios asistenciales otorgados por la institución” (UACH, 2009, p. 69) esta universidad se caracteriza por dar preferencia en el proceso de admisión a jóvenes de escasos recursos económicos provenientes de zonas rurales o de regiones con alto grado de marginación según establece el art. 132 del Reglamento del proceso de admisión para aspirantes a alumnos al nivel medio superior de la UACH (UACH, 2016).

A partir del 2001 dentro del proceso de admisión se establecieron ciertos lineamientos como una forma de delimitar el ingreso anual de los estudiantes entre los cuales destaca la Entidad Federativa, etnia, tipo de escuela y región de procedencia. Estos lineamientos continúan vigentes y, actualmente, conforman los criterios de selección de la UACH. Este hecho se ve reflejado en la composición de la matrícula estudiantil de la población objeto de estudio. La heterogeneidad de la misma se encuentra asociada a la ampliación de la cobertura educativa, lo que ha permitido que haya estudiantes procedentes de los distintos de Estados de la República.

En este sentido, en relación al domicilio actual, el 17% de los estudiantes de IA manifiestan que viven con su familia o con algún familiar; el 1,7% tiene vivienda propia; el 43% habita en departamentos en renta y un 28% vive en la Unidad de Servicios Habitacionales (USH) conocida coloquialmente con el nombre de autoconstrucción<sup>57</sup>, mientras que en las instalaciones de Internado vive un 10,3% (ver Gráfico 6.4).

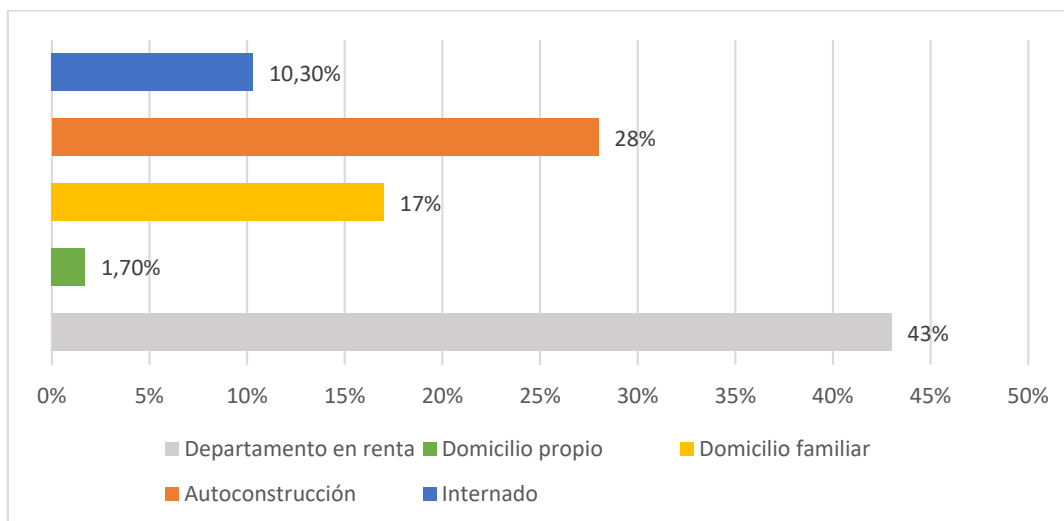
Estos datos reflejan que una porción significativa de la población cuenta con la categoría de BEX, la beca en efectivo que ayuda a solventar la renta de un departamento o a hacer uso de la USH; los alumnos que habitan en domicilio familiar o tienen vivienda

---

<sup>57</sup> Es un conjunto de edificios constituidos en terrenos propiedad de la UACH, proporciona hospedaje a estudiantes con categoría de BEX y EXT. Previo a solicitud del interesado y al cumplir ciertos requisitos (promedio mínimo de 8.0 y no tener antecedentes disciplinarios) la USH asigna una habitación por la cual el alumno deberá cubrir cuota mensual (art.8, 11 y 13 del Reglamento de la UACH, 1990).

propia son EXT debido a la cercanía con la UACH y a su situación económica y, por último, solo los BIN pueden habitar dentro del internado<sup>58</sup>.

**Gráfico 6.4** Domicilio de los estudiantes



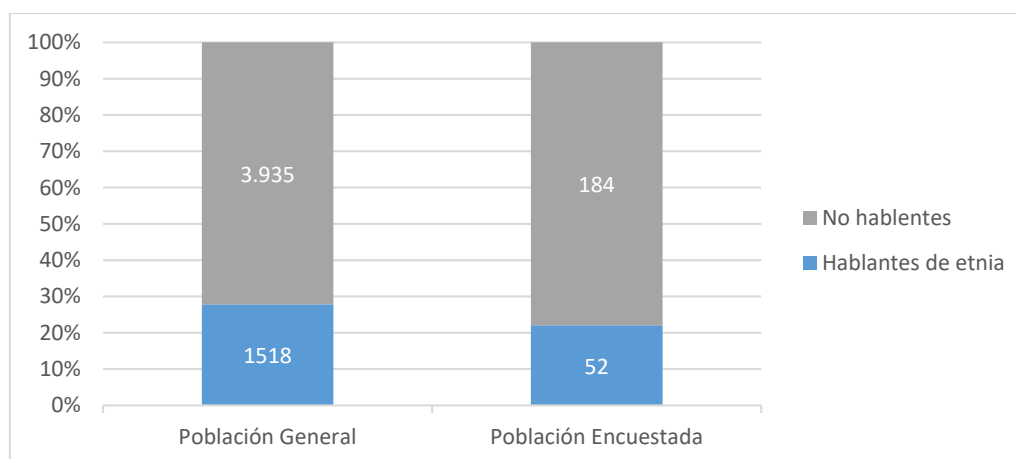
Los datos relacionados con el domicilio actual manifiestan que la mayoría de los estudiantes son foráneos, provenientes de regiones apartadas de la UACH, de modo que estos jóvenes no solo afrontan el cambio de un nivel educativo a otro, sino también un cambio de residencia y, con ello, una cierta separación del núcleo familiar. Relacionar esta información con la disponible en el Departamento de Servicios Escolares permite establecer una aproximación de la procedencia de los alumnos. Por orden de proporción los Estados de los que ingresan una mayor población de estudiantes son: Oaxaca, Estado de México, Puebla, Veracruz y Chiapas.

La UACH se ha caracterizado por contar con una larga trayectoria en la admisión de alumnos provenientes de los distintos Estados del país; hecho que ha favorecido el ingreso de jóvenes pertenecientes de zonas rurales y de comunidades indígenas. La composición multiétnica de la matrícula es un importante espacio de convergencia entre diversas prácticas culturales a nivel institucional. En 2016, el registro de la población de

<sup>58</sup> Como parte de los servicios asistenciales de la UACH el Internado proporciona alojamiento a jóvenes que cuentan con la categoría de BIN (UACH, 1978).

estudiantes indígenas representaba el 25% de la matrícula total (UPOM, 2017). De acuerdo con la información obtenida en la presente investigación el 22% se conforma por alumnos pertenecientes a alguna etnia frente a un 78% del total de la población encuestada, cifra cercana al porcentaje indígena de la UACH (ver Gráfico 6.5).

**Gráfico 6.5** *Estudiantes pertenecientes a una etnia*



#### 6.6.3.2. Contexto familiar

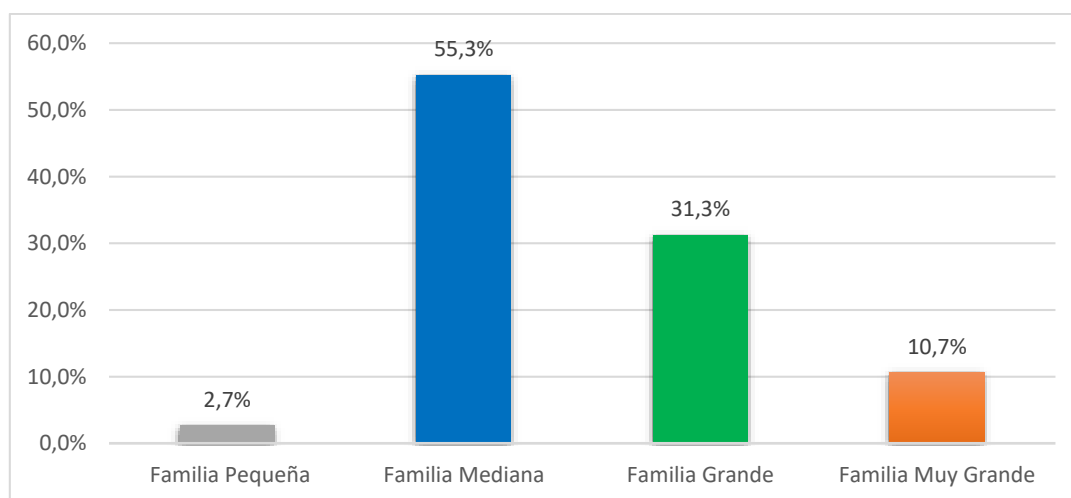
Referente al papel que desempeña la familia en el ámbito universitario los resultados permitieron determinar el tipo de familia de la que proceden los estudiantes de acuerdo al tamaño de la misma.

Para establecer la dimensión de las familias se tomaron los parámetros señalados por Pérez, Livera y Carranza (2010) quienes a partir de la CONAPO fijaron cuatro tamaños de núcleos familiares: familias pequeñas (dos miembros), familias medianas (de tres a cinco), familias grandes (seis a ocho) y familias muy grandes (de nueve o más miembros).

De los datos obtenidos en el presente estudio, y de acuerdo con los parámetros empleados, se logró establecer la procedencia de los alumnos respecto al tamaño de las familias. Se observó que la mayoría de los estudiantes pertenecen a familias medianas (55,3%)- De acuerdo con la CONAPO (2016) la familia mexicana promedio se conforma de 4,1 personas por lo que los datos obtenidos guardan coherencia con la estadística

nacional. El alumnado con familias grandes es el 31,3%, y la pertenencia a familias muy grandes conformó el 10,7% de la muestra. Las familias llegaron a integrarse hasta por 16 miembros, por lo que quizás entre sus integrantes se incluya a padres, hermanos, abuelos, tíos, sobrinos y demás, lo que los ubica dentro la clasificación de la familia extensa y consanguínea. Por último, el 2,7% de los estudiantes manifestó pertenecer a familias pequeñas (ver Gráfico 6.6).

**Gráfico 6.6** *Distribución del tamaño de las familias de los estudiantes*



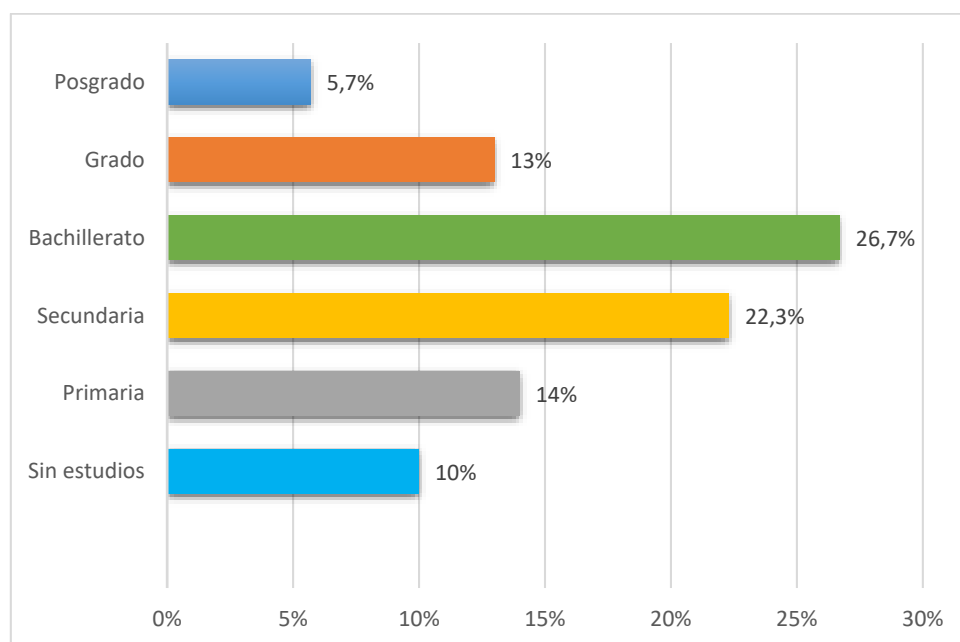
En cuanto a la cantidad de miembros que integran la familia de los estudiantes de la UACH, la información obtenida arroja un 8,3% de hijos únicos, mientras que el mayor porcentaje (42%) corresponde a los alumnos que tienen entre uno y dos hermanos, seguido de aquellos con tres a cinco hermanos (37%). Los jóvenes con seis a ocho hermanos son el 10,4% y, por último, los estudiantes que tienen entre nueve y doce hermanos <sup>59</sup>son menos del 2,1% del total.

En cuanto a la distribución del nivel de estudios de los hermanos de los estudiantes se empleó una clasificación de los niveles educativos del SEN, del cual se excluyó únicamente el nivel preescolar y en su lugar se agregó la opción de “sin estudios” y “soy

<sup>59</sup> En el caso de los estudiantes con un mayor número de hermanos, estos no quiere decir que, exactamente, procedan de los mismos progenitores sino que pueden ser hermanos proceden de otras uniones (hermanastros).

hijo único” como opción para aquellos estudiantes que no entraban dentro de alguno de los niveles preestablecidos. Al respecto los datos obtenidos indican que el nivel educativo de los hermanos que predomina es el Básico (36,3%); este dato presenta ligeramente una mayor proporción de aquellos que cuentan con hermanos con estudios de Secundaria (22,3%), mientras que aquellos con educación Primaria representan el 14%. Los que poseen estudios de Bachillerato o Preparatoria conforman el 26,7%, mientras que aquellos con estudios de Licenciatura son un 13% y únicamente el 5,7% tiene hermanos con estudios de Posgrado. En el extremo se encuentran los hermanos sin ningún tipo de estudios (10%). Por último, un 8,3% eran aquellos estudiantes que no entraban en ninguna de las opciones anteriores por ser hijos únicos (todo ello queda representado en el Gráfico 6.7.).

**Gráfico 6.7** *Distribución del nivel de estudios de los hermanos*



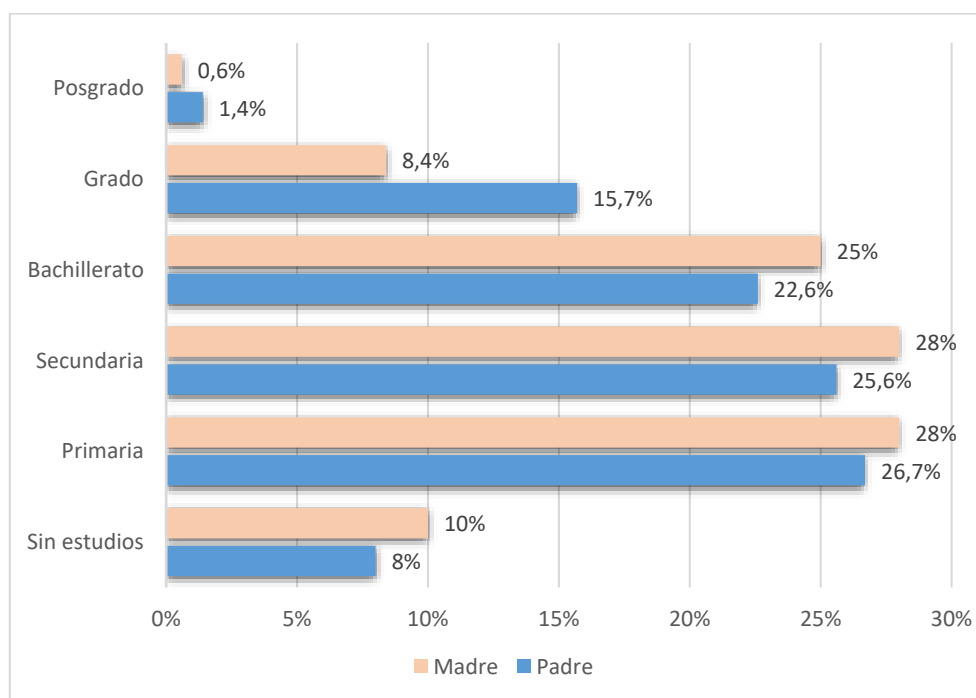
Estos datos no solo permiten identificar en un primer plano el nivel de escolaridad de los hermanos, sino que también se vuelve un factor determinante en el grado de motivación de los estudiantes objeto del presente estudio. El que los hermanos de estos jóvenes cuenten con un nivel de estudios mayor, como lo es el caso de aquellos que



cuentan con estudios de Licenciatura y Posgrado, puede llegar a convertirse en un aliciente extra para que los estudiantes finalicen una carrera. En caso contrario, si los hermanos con menor nivel educativo son de menor edad que la de los propios estudiantes estos bien pueden convertirse en esa motivación para los miembros más jóvenes de la familia.

González (2005) y Pérez, Livera y Carranza (2010) consideran que el nivel de escolarización de los progenitores favorece, al igual que el nivel de estudios de los hermanos e incluso por arriba de estos, un mayor grado de posibilidad no solo de acceso a los estudios universitarios sino que también se manifiestan como un factor determinante para garantizar la permanencia y culminación de los mismos. La escolaridad de los padres influye principalmente en la tendencia que siguen los hijos al momento en que deciden hasta qué nivel de estudios cursar.

En este sentido se genera una ligera diferencia entre el grado de escolaridad de los padres en comparación con el presentado por las madres. El Gráfico 6.8 muestra que la escolaridad de las madres en lo que respecta a la educación básica es superior a la de los padres y se mantiene de esta forma incluso en los estudios de Bachillerato, con un porcentaje del 25% de las madres frente a un 22,6% de los padres. En cuanto al nivel de estudios de Licenciatura ocurre lo contrario: se genera una significativa variación, al ser el 15,7% de los padres quienes cuentan con estudios de Licenciatura y el 1,4% con estudios de Posgrados, a diferencia de las madres, quienes en estos mismos niveles alcanzan el 8,4% para la Licenciatura y únicamente el 0,6% cuenta con un Posgrado. Si bien para ambos progenitores el porcentaje es menor si se compara con los datos obtenidos en los demás niveles educativos, es más notoria la diferencia entre la escolaridad de las madres, quienes en los niveles educativos previos siempre alcanzaban un porcentaje mayor que el de los padres.

**Gráfico 6.8** Distribución del nivel de estudios de los progenitores

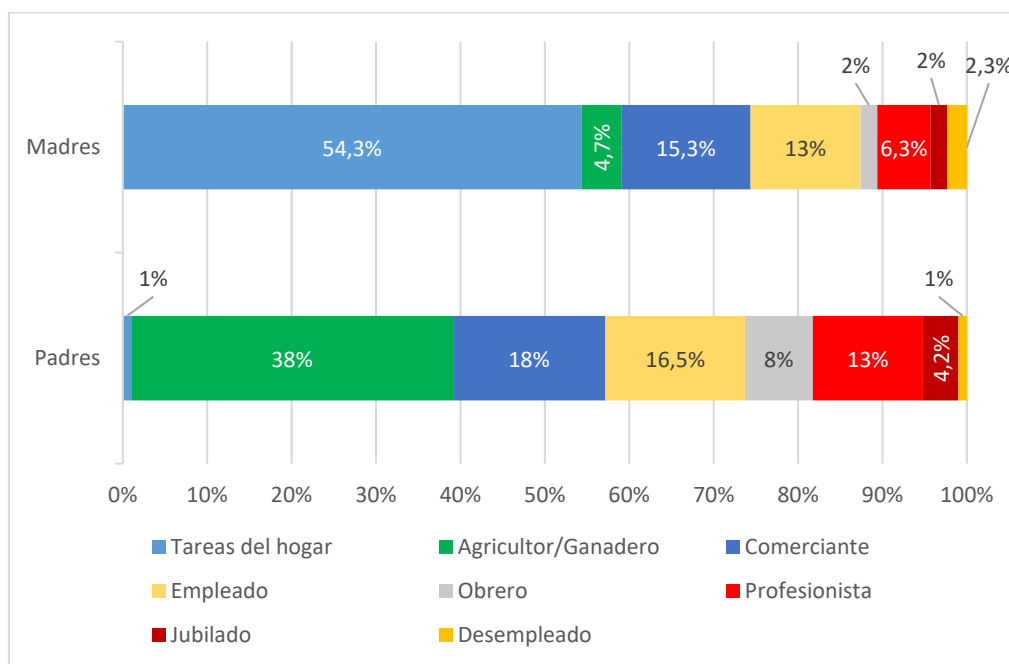
De acuerdo a la información obtenida hasta el momento se puede establecer que, a diferencia de sus familias, los estudiantes de la presente investigación poseen cierta ventaja al encontrarse cursando estudios a nivel Licenciatura. Por otra parte, sobresale el hecho de que, al contrario que sucede con sus progenitores, entre estos estudiantes existe una considerable variación en cuanto al mayor porcentaje de mujeres estudiantes del Grado de IA frente a los hombres.

Referente a los progenitores otro de los aspectos que se analizó fue el empleo u ocupación de ambos. En relación a la información obtenida los estudiantes manifestaron que la mayor parte de las madres se dedican a las tareas del hogar (el 54,3%), mientras que solo el 1% de los padres las realizan, ya que la ocupación del padre de familia se centra, principalmente, en el sector primario ligada a actividades relacionadas con la agricultura y ganadería (38%), mientras que las madres representan el 4,7% en este ámbito.

En el sector terciario, también predomina en el desarrollo de actividades comerciales el padre (18%) en relación con las madres de familia (15,3%). Dentro de este mismo sector la prestación de servicios (empleado) sitúa a los padres en el 16,5% y a las madres con el 13%. El sector industrial, ligado a la actividad obrera, representa para ellos el 8% y solo el 2% de ellas desempeñan tal ocupación.

La actividad económica desempeñada por los profesionistas que laboran en las instituciones de Gobierno ubica a los padres con el 13,3% sobre el 6,3% en relación a las madres. Por último, representando con un porcentaje menor, se encuentran los jubilados con un 4,3% de padres frente a un 2% de ellas; mientras que solo el 2,7% de los padres se encuentra en situación de desempleo frente al 2,3% de las madres (ver Gráfico 6.9).

**Gráfico 6.9** *Ocupación de los progenitores*

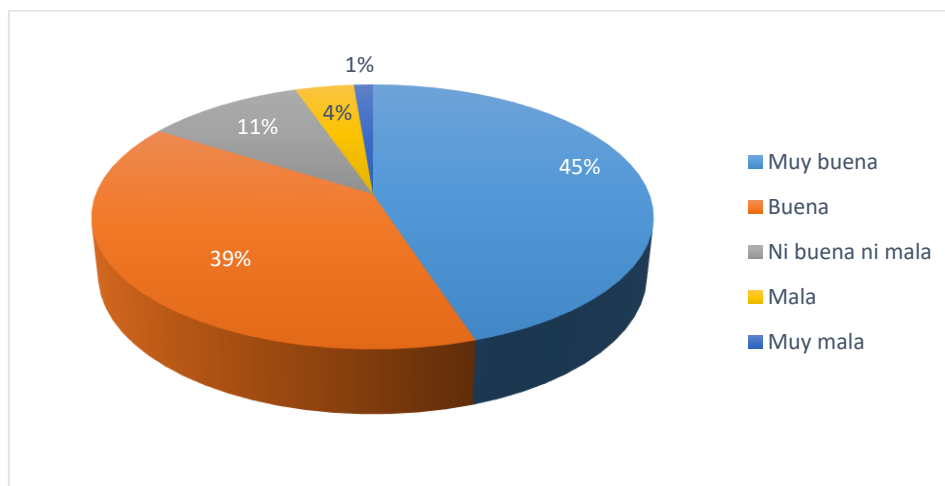


De esta información se puede destacar el hecho de que la dependencia económica de las familias de la mayoría de los estudiantes recae en la figura del padre dejando a la madre en un segundo plano dentro del mismo. La fuente de ingreso que sobresale son aquellas relacionadas con las actividades del sector primario, actividad a la que se encuentra ligada la formación de los estudiantes, por lo que quizás en gran parte esta sea

la razón por la que los hijos optaron por este tipo de estudios frente a otras posibilidades formativas.

Se consideró de importancia para la presente investigación, de acuerdo con lo establecido en el marco teórico la relación de los progenitores con los estudiantes y cómo este factor puede ser considerado una variante en el desempeño académico de estos últimos. En relación a este hecho los resultados obtenidos establecen que la relación entre padres y estudiantes es muy buena con el 45%, buena con un 39%, y una proporción del 11% señala que la relación con sus padres no es ni buena ni mala; mientras que el 4% poseen una mala relación, solo el 1% restante manifiesta una relación muy mala con sus padres (ver Gráfico 6.10).

**Gráfico 6.10** *Distribución de la relación entre los estudiantes y sus progenitores*



Al comparar este resultado con la información que hace referencia al apoyo que la familia brinda a los estudiantes para llevar a cabo estudios de Licenciatura se ve reflejado que, a pesar de que un pequeño porcentaje de estudiantes considera que la relación con sus padres es mala (5%, si se unen las dos peores categorías), esto hecho no influye de una manera negativa. La familia, en gran medida, se convierte en un importante aliciente al apoyar la decisión de los hijos en realizar estudios universitarios, tal es así que el 97% de los estudiantes manifiestan recibir el apoyo por parte de su familia y solo el

3% considera que no lo tiene. Al cuestionar las razones de la mala relación con su familia los estudiantes manifestaron que esto no siempre fue así; el cambio se debe a situaciones como la de convertirse en padres a durante la universidad y la de postergar los estudios más tiempo del establecido por el programa de estudios de la carrera.

Una interrogante similar se planteó al personal administrativo, quienes al respecto manifestaron que la familia en efecto sí cumple una función determinante en la permanencia de los estudiantes universitarios. Si bien consideran que los estudiantes ya son jóvenes mayores de edad, los padres continúan en la mayoría de los casos pendientes de sus hijos. Este hecho se suscita más durante el primer curso en la UACH, y a medida que el alumno va avanzando de grado se hace menos notoria, pero no desaparece del todo. Las propias instancias Universitarias como la UCAME ofrecen dentro del proceso de inscripción a la UACH una plática informativa a los padres que acompañan a sus hijos. Esta se realiza con la intención de que los padres

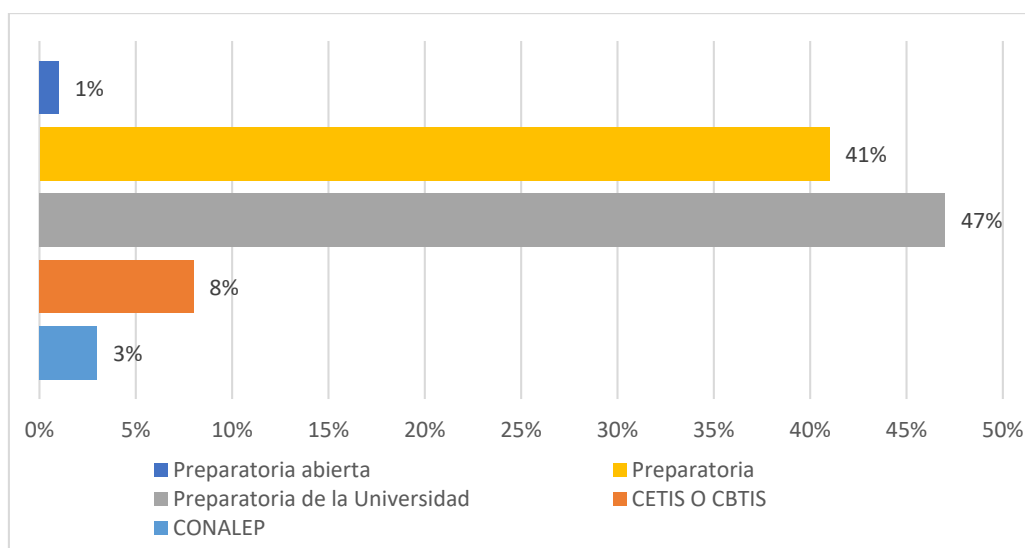
“estén cercanos, que no los vamos a hacer venir pero sí se comuniquen, que consulten en internet, que consulten cómo están los chicos y todo..., este..., hemos logrado..., este..., sobre todo en las señoritas, o en los que son así como más pequeñitos, que se queden porque los papás los están respaldando y ellos lo sienten” (Anexo 5.10, líneas 27-31).

#### **6.6.3.3. Trayectoria académica previa**

La trayectoria académica del estudiante, previa a su ingreso en la Licenciatura, permite obtener un panorama más real sobre la formación previa y, en consecuencia, sobre si esta logra ser un determinante del nivel de compromiso con los estudios universitarios. A partir del análisis de los datos, los jóvenes que realizan estudios de IA provienen en su mayoría de estudios en la Preparatoria de la UACH (47%). Otra gran parte de estudiantes realizaron su formación de Bachillerato o Preparatoria dentro de la

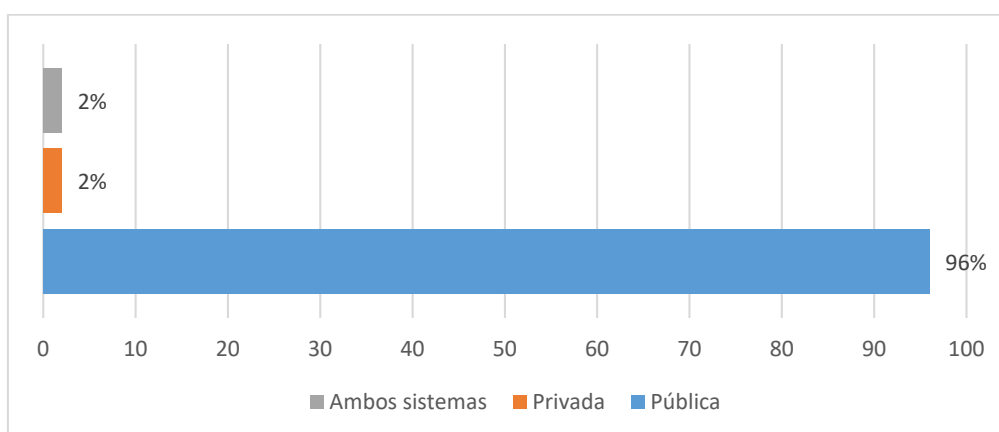
modalidad de Bachillerato General (41%). El Bachillerato Tecnológico fue cursado a través del CETIS o CBTIS por un 8%, el 3% hizo la modalidad de Profesional Técnico Bachiller en el CONALEP y, por último, un 1% de jóvenes provienen de la Preparatoria Abierta (ver Gráfico 6.11).

**Gráfico 6.11** *Distribución de la institución de la que provienen los estudiantes*



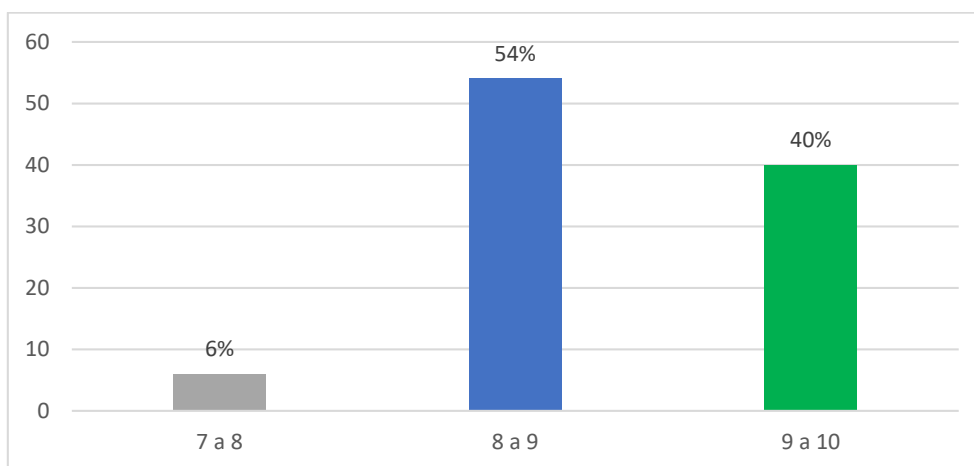
Respecto a los datos anteriores el 96% de los estudiantes provienen de bachilleratos públicos, frente al 2% de instituciones privadas, el 2% restante realizaron sus estudios en ambos sistemas educativos. Con ello se observa que los estudiantes continúan realizando su formación académica en instituciones de carácter público (ver Gráfico 6.12).

**Gráfico 6.12** *Distribución del tipo de institución de la que provienen los estudiantes*



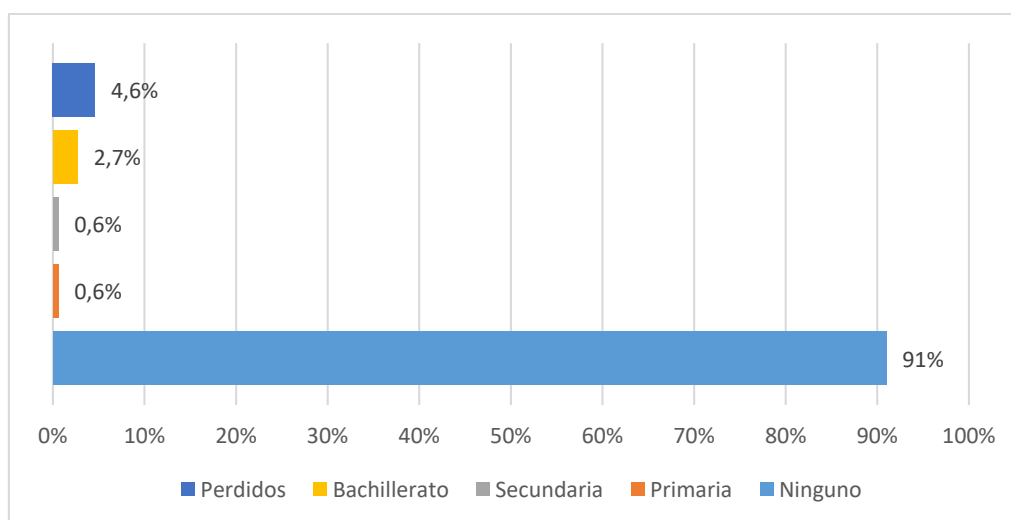
En cuanto al promedio obtenido al finalizar los estudios de Preparatoria o Bachillerato el 6% obtuvo un promedio alrededor del 7,0, el 54% manifiesta un promedio por arriba del 8,0, seguido de aquellos jóvenes (40%) con un promedio inicial de 9,0 (ver Gráfico 6.13).

**Gráfico 6.13** *Distribución de los alumnos respecto a la calificación de Bachillerato*



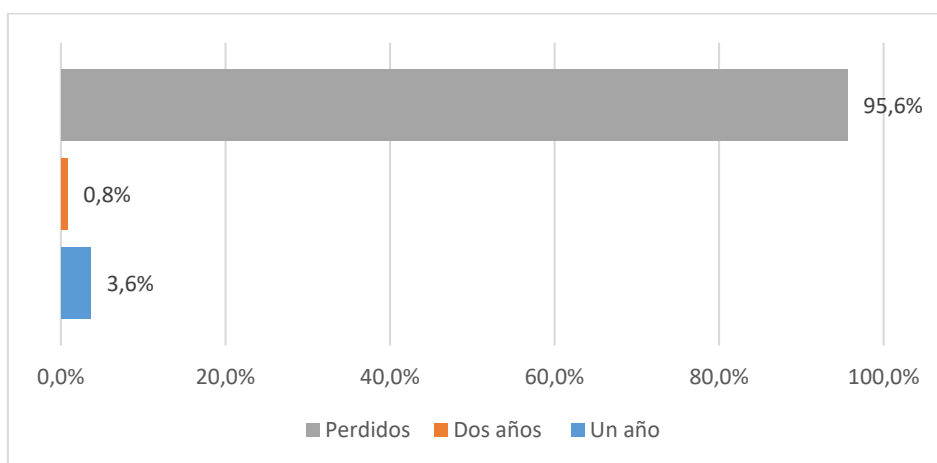
Finalmente, la gran mayoría de estos jóvenes (91%) han llevado a cabo una formación académica de forma regular, no han repetido ningún ciclo escolar. Entre los jóvenes que sí repitieron algún curso, el que sobresale es la Preparatoria o Bachillerato con el 2,7%, los estudios de Primaria y Secundaria con un 0,6% para cada uno y el 4,6% no respondió (ver Gráfico 6.14).

**Gráfico 6.14** *Índice de repetición por nivel académico*



Al cuestionar a los estudiantes sobre el tiempo que le tomó aprobar el curso (ver Gráfico 6.15), el 3,6% señaló que les llevó un año de más, mientras que el 0,8% restante concluyó en dos años; por último; el 95,6% no respondió, ya que esta cuestión dependía de la anterior. De esta manera los estudiantes que terminaron el curso en uno o dos años más de lo previsto por los planes de estudios representan un mínimo porcentaje de la muestra objeto de estudio.

**Gráfico 6.15** *Tiempo que tomó a los estudiantes concluir los estudios repetidos*



#### **6.6.4. Formación Académica**

Como un modo de determinar la formación académica actual de los estudiantes, en el presente estudio se indagó acerca de cómo fueron admitidos a los estudios, los motivos que les alentaron a realizar los mismos dentro de la UACH y su elección, en particular, de la carrera de IA sobre la oferta formativa de la UACH, así como las actividades académicas que realizan como parte complementaria a su formación. A la par se incorporaron elementos como la formación previa en cuanto a la preparación para el examen de selección, la asistencia a las Jornadas de Inducción y la relevancia de las mismas para su integración en la universidad. En la cuestión académica se analizó el promedio actual obtenido, las técnicas de estudio y la posesión de algún tipo de beca.



#### **6.6.4.1 Admisión a los estudios**

En lo referente al ingreso a la UACH un 36,7% de los alumnos manifestó que el tipo de actividades que realizó como parte de la formación previa a su examen de admisión fue por cuenta propia; esto significa que los estudiantes realizaron ejercicios y estudiaron bajo su propio criterio. El 25,3% optó por costearse un curso de preparación, mientras que el 18,7% se preparó para el examen mediante la realización de los ejercicios que se incluyen en la guía práctica que ofrece la universidad a través de su página oficial. En el extremo, en un 19%, se encuentran aquellos jóvenes que no realizaron ningún tipo de preparación previa al examen de ingreso.

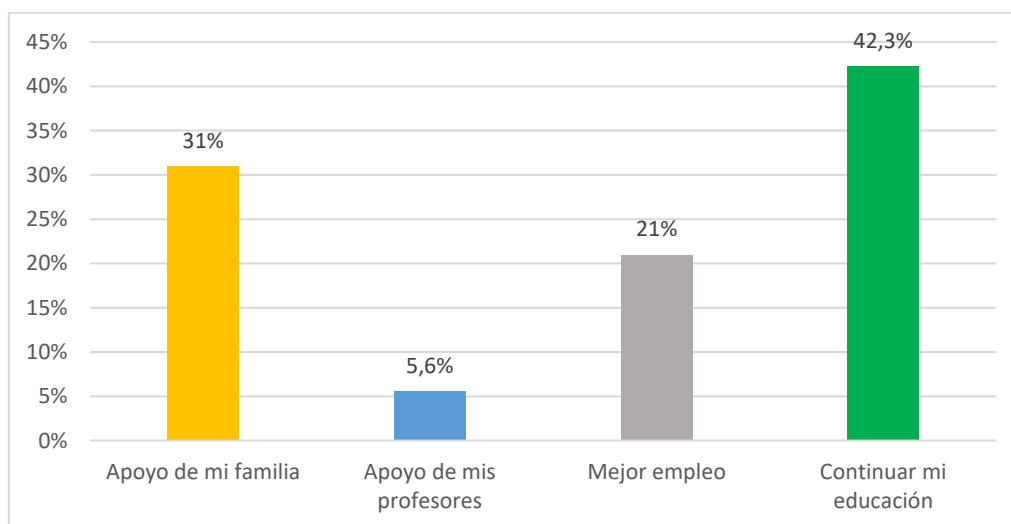
En la UACH, como parte de las políticas de admisión, el propio alumno desconoce su nota de ingreso: la universidad reserva este dato para asuntos internos. En el caso de la asistencia a las Jornadas de Inducción que se ofrecen a los estudiantes una vez que estos han concluido el proceso de admisión, el 72% no asistió frente al 28% que sí lo hizo, y de estos, solo el 26% consideró que las actividades impartidas favorecieron su integración en la vida universitaria, siendo un 2% quienes las consideraron como “no relevantes” para tal fin. Estos datos permiten apreciar que cerca de una cuarta parte de la población asiste a este tipo de actividades, y aunque la consideren relevante para su inserción en la universidad, quizás el limitado número de estudiantes que asiste pueda significar que no es una opción tan valorada.

#### **6.6.4.2. Motivación de los alumnos que ingresan a la UACH**

En cuanto a las razones que alentaron a los estudiantes por cursar la Licenciatura, los datos indican que en el ingreso a la universidad predomina el interés de los alumnos por continuar formándose académicamente (un 42,3%). Por su parte, el 31% manifiesta que aquello que le impulsó a realizar una carrera fue el apoyo de los padres, seguido del 21% que considera que el contar con una Licenciatura facilita la obtención de un empleo

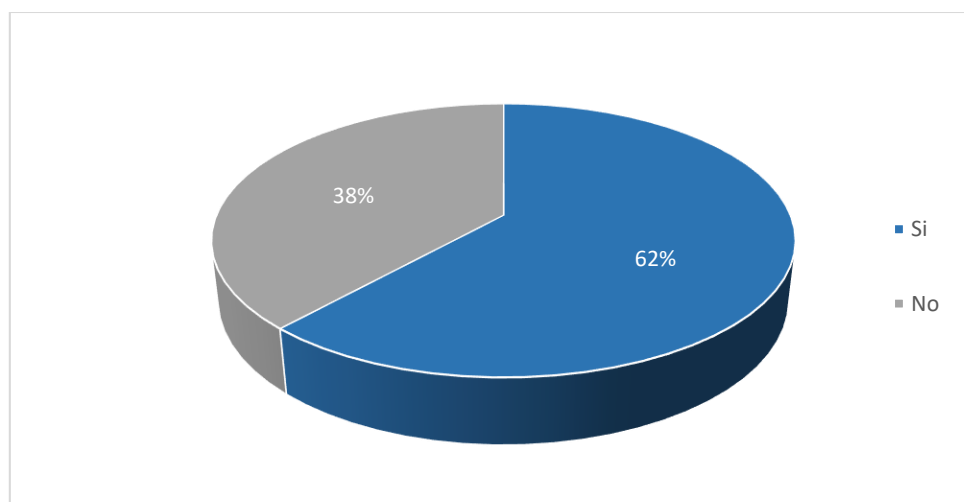
mejor remunerado; por último, el 5,6% obtuvo de sus profesores la motivación necesaria para continuar con su formación académica. De este modo se corrobora que el apoyo de la familia es un factor determinante en la vida académica de los estudiantes; sin embargo, los estudiantes también poseen sus propias motivaciones que pesan en igual o mayor medida (ver Gráfico 6.16).

**Gráfico 6.16** *Distribución de los motivos por realizar estudios de Ingenierías Agrarias*



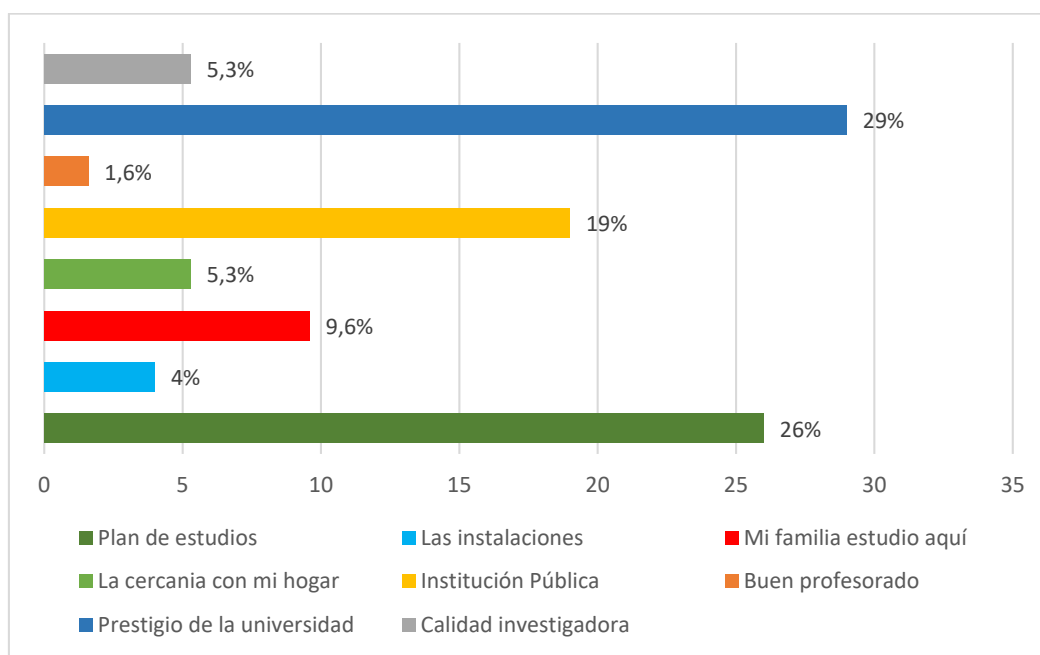
Acercas de si la UACH fue su primera opción para estudiar, para una mayoría de jóvenes (61,7%) la UACH sí lo fue, frente al 38,3% que manifestó no haberla considerado como su primera opción (ver Gráfico 6.17).

**Gráfico 6.17** *Distribución de alumnos que eligieron como primera opción la UACH*



Se puede destacar el hecho de que, si bien para un alto porcentaje de estudiantes la UACH representa una opción deseada para realizar sus estudios, para el resto de la población la UACH quizás se convirtió en su única opción para continuar estudiando al no lograr ingresar por el momento en otra institución, o por no poder costear sus estudios en otra universidad. Como se ha analizado con anterioridad, la solvencia económica de los padres aunado al número de hermanos puede considerarse como un factor limitante para los jóvenes que desean cursar sus estudios universitarios otras instituciones, ya sea de carácter público o privado. Considerando cualquiera de estos elementos la UACH, definitivamente, se convierte en una opción viable para estos jóvenes., ya sea por las condiciones que ofrece a través del modelo asistencialista que posee o por el sistema de becas que brinda, lo cual se vuelve en un factor determinante para la mayoría de los jóvenes que solicitan año con año su ingreso en esta Universidad.

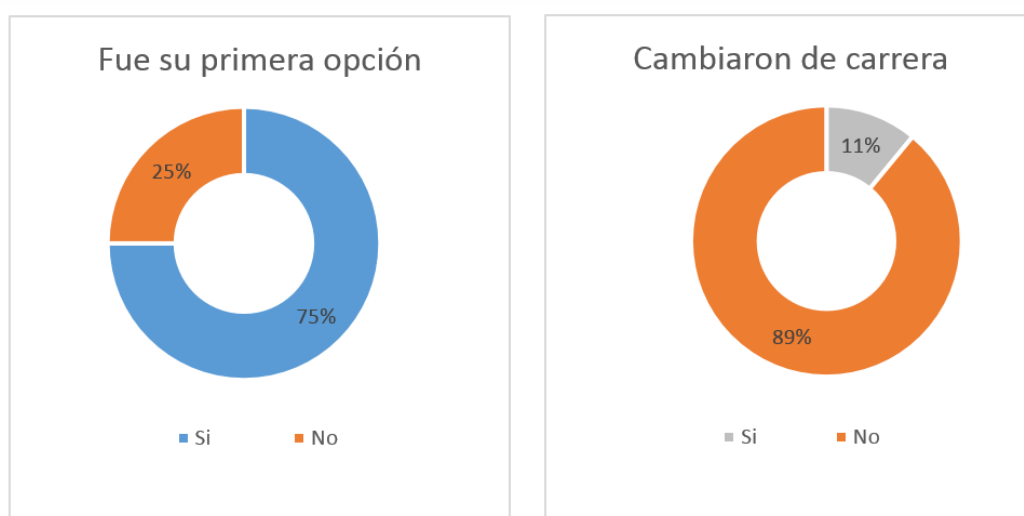
Esta situación aunada, a la fuerte trayectoria en educación agronómica que la respalda, es la razón por la que los estudiantes la continúan eligiendo sobre otras instituciones públicas del país. Al respecto el 29% de los estudiantes eligieron realizar sus estudios en la UACH por el prestigio que tiene, un motivo más poderoso que su plan de estudios (26%). El ser una institución pública es lo que motivó al 19%, mientras que el 9,6% la eligió por cuestiones familiares; por ser la universidad de la que egresaron sus padres y/o hermanos. Un 5,3% de estudiantes la eligió por su calidad investigador, y ese es el mismo porcentaje de quienes la priorizaron por su cercanía con el lugar de residencia habitual. Solo el 4% optó por ella por el tipo de infraestructura que posee y, por último, el 1,6% consideró a los profesores como una razón peso en su formación académica (ver Gráfico 6.18).

**Gráfico 6.18** *Distribución de los motivos para elegir la UACH*

De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio se puede desatacar que el alumnado que ingresa a la UACH lo hacen porque, en efecto, el prestigio de la misma es determinante, pues consideran que su larga historia institucional, con más de 164 años, aportan un respaldo significativo a su formación. Aunado a este hecho la Web América Economía (2018) la ubica con el décimo lugar en el Ranking de las mejores universidades de México y como una de las universidades de agronomía más importantes de Latinoamérica. De manera que la formación integral del estudiante, tanto en los planes de estudio como en las actividades extra escolares que ofrecen es motivo para que los jóvenes busquen pertenecer a la Comunidad Chapinguera.

Al preguntarles sobre si la Licenciatura en IA fue su primera opción de la oferta académica de la UACH, una alta proporción de estudiantes (el 75%) la eligió directamente sobre el resto de carreras, mientras que el 25% restante manifestó que no había sido su primera opción; sin embargo, muchos de ellos continuaban cursando la Licenciatura<sup>60</sup> una vez admitidos (ver Gráfico 6.19).

**Gráfico 6.19** *Distribución y permanencia de alumnado que optó por la IA*



De acuerdo con la información obtenida hasta el momento se observaron también casos de alumnos que se encontraban cursando otras Licenciaturas y que optaron por cambiar de estudios<sup>61</sup> y cursar la IA, lo que en este caso se puede considerar como la carrera que, en efecto, consideraban más adecuada para sus intereses personales.

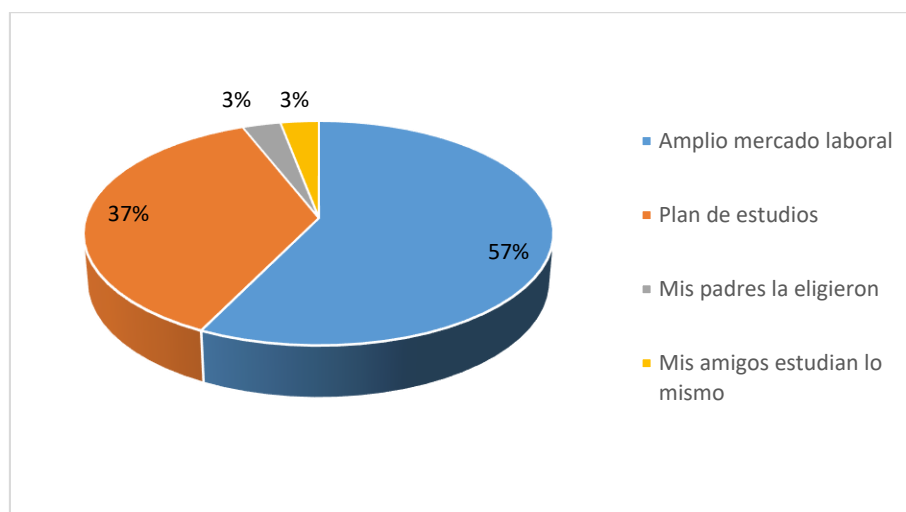
Con respecto a los motivos que determinaron la decisión de cursar la IA (ver Gráfico 6.20) el 57% manifestó estar convencido de que esta carrera tiene un amplio impacto dentro del mercado laboral, por lo que con ella obtendrían un trabajo mejor remunerado. El 37% mencionó que su elección tiene que ver más con el plan de estudios

<sup>60</sup> A los estudiantes de Preparatoria Agrícola y Propedéutico que han elegido continuar con los estudios de Licenciatura dentro de la propia UACH se les ofrece una serie de pláticas impartidas por académicos de cada una de las Licenciaturas. Estas se imparten a alumnos tanto de la Unidad Central como de los Centros Regionales, con la finalidad de elegir entre una de las 25 Licenciaturas que se ofertan.

<sup>61</sup> La UACH ofrece a los estudiantes que se encuentran cursando una Licenciatura y quieran cambiar de carrera la opción de un cambio de especialidad durante los primeros 10 días del primer o segundo semestre del 4º año de la especialidad (Art. 52 del Reglamento Académico de los alumnos, UACH, 2019).

de la titulación, en el sentido de brindar a los propios estudiantes una formación equilibrada en la teoría y la práctica en el sector agroindustrial a nivel regional y nacional. Un 3% de estudiantes se dejó llevar por la elección de los padres (en este sentido la familia es quien decide el tipo de carrera que deben cursar los hijos ya sea porque estos estudiaron lo mismo, o por que alguno de sus hijos realizo sus estudios en la misma carrera). El 3% restante la eligió debido a la influencia de los amigos en su decisión (es decir, al círculo de amigos creado en Preparatoria Agrícola o Preparatoria, que decide estudiar la misma ingeniería como medio para seguir estando en contacto).

**Gráfico 6.20** *Distribución de los motivos para elegir la IA*

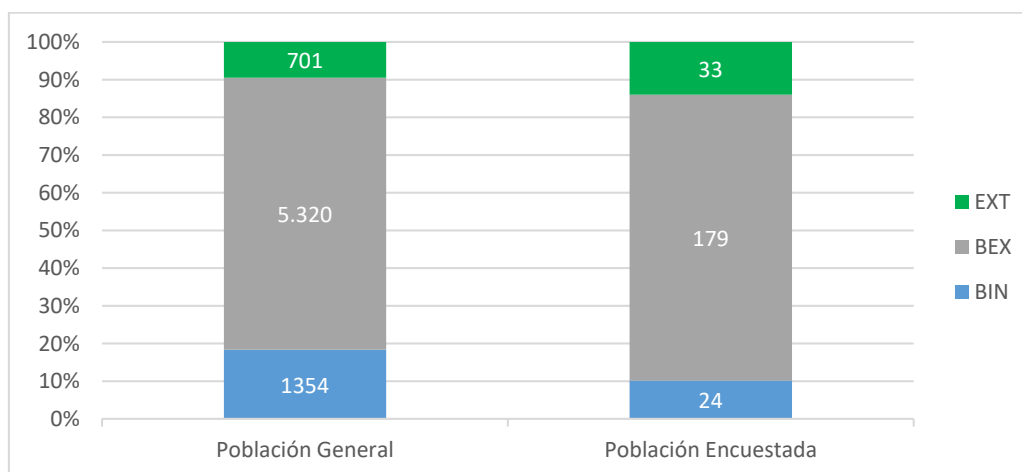


La peculiaridad de la UACH reside en que, además de no cobrar el examen de admisión y cuotas de inscripción, cuenta con un sistema propio de becas. Prácticamente las tres cuartas partes de la población objeto de estudio con el 86% refieren contar con una beca otorgada por parte de la propia institución, mientras que el 14% carecen de ella (ver Gráfico 6.21). Esto se debe en gran parte al resultado del estudio socioeconómico realizado durante el ingreso a la UACH; a través de él se asigna a los estudiantes una categoría. En función de la misma se suele otorgar en la mayoría de los casos una beca; de las tres categorías establecidas: BIN, BEX y EXT solo las dos primeras otorgan una beca, mientras que la tercera se limita a ofrecer cierto tipo de servicios.

Los estudiantes con categoría BIN representan al 10,3% de la población con beca, quienes reciben un apoyo económico mensual de \$739,13 lo que corresponde a unos 37€. Además, se les proporciona una serie de servicios como son el alojamiento dentro de las instalaciones de internado, servicio médico, alimentación, lavandería, peluquería, zapatería, ropería y prehigiénico (artículos de aseo). Los BEX constituyen el 75,7% de los estudiantes, y reciben un monto de \$1 577,90 mensuales, equivalentes a 79€, así como de servicio médico y alimentación.

De manera que el porcentaje de estudiantes que manifiesta contar con algún tipo de beca por parte de la institución pertenecen a una de estas dos categorías. Los estudiantes con categoría de EXT son menos frecuentes y se caracterizan por no tener una beca; en su lugar la UACH les ofrece el servicio de alimentación a bajo costo y el servicio médico.

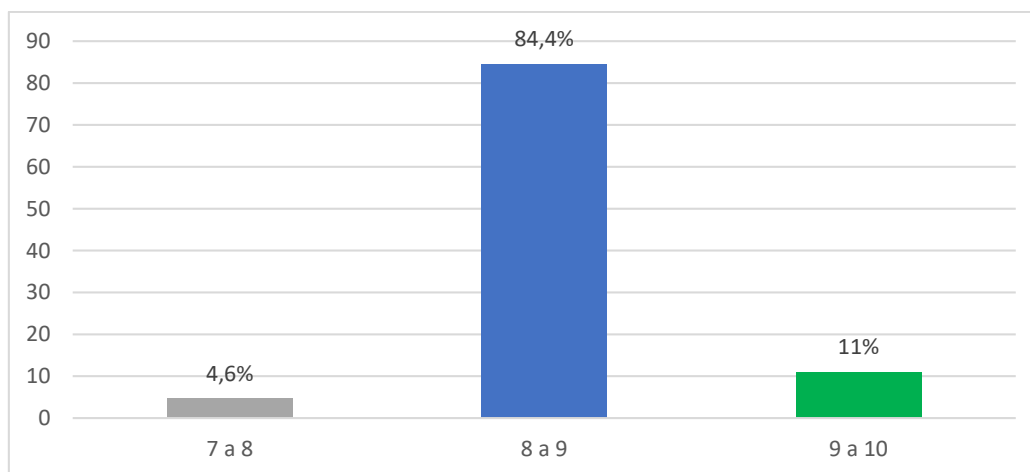
**Gráfico 6.21** *Distribución de alumnos por tipo de beca*



En cuanto a las características académicas de los estudiantes, se puede establecer cierta tendencia en cuanto al promedio de calificaciones presentada por los alumnos previo al ingreso a la UACH representados en el Gráfico 6.22 como población general. Al respecto más del 84.4% de la población objeto de estudio obtuvo un promedio superior

al 8,0; el 11% presenta promedios superiores al 9,0<sup>62</sup> y solo el 4,6% tuvo calificaciones a partir del 7,0.

**Gráfico 6.22** *Distribución de alumnos de acuerdo al promedio actual*



Estos datos reflejan claramente una cierta diferencia en cuanto al promedio obtenido por el estudiante previo a su ingreso a la UACH, si se compara con el anterior Gráfico 6.10.

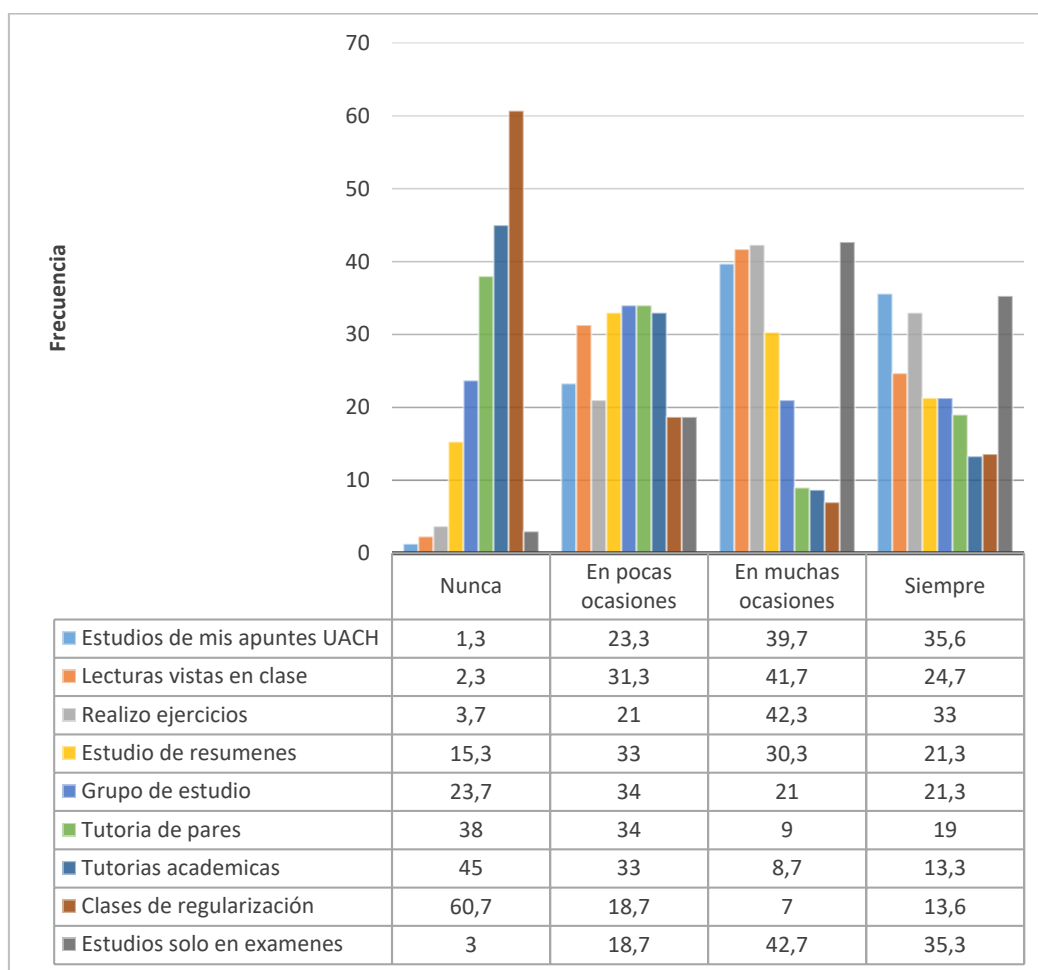
El aumento en el promedio actual es más prominente entre los estudiantes que obtuvieron un promedio de 8,0, sin embargo, en cuanto al promedio de entrada se manifiesta una disminución de la población con promedios de 7,0., la cual se hace cada vez más notable para una población con un puntaje superior al 9,0.

#### **6.6.4.3 Técnicas de estudio.**

La relación que se origina entre las técnicas de que emplea el alumnado universitario para estudiar y la frecuencia que destinan al desarrollo de las mismas permite establecer cuál de estas actividades priorizan sobre el resto, como se encuentra representado en el Gráfico 6.23.

<sup>62</sup> La UACH otorga a los estudiantes de Nivel Preparatoria y Licenciatura con promedio superior a 9,0 un reconocimiento por su esfuerzo académico, tras concluir cada ciclo escolar. Este reconocimiento va acompañado de un evento organizado por la DGA en donde se hace entrega a los estudiantes de un diploma, un apoyo económico, se toman una fotografía oficial, se les ofrece un ambigú y la realización de un viaje todo pagado ya sea a un evento cultural o académico.



**Gráfico 6.23** Distribución de la frecuencia en el uso de técnicas de estudio

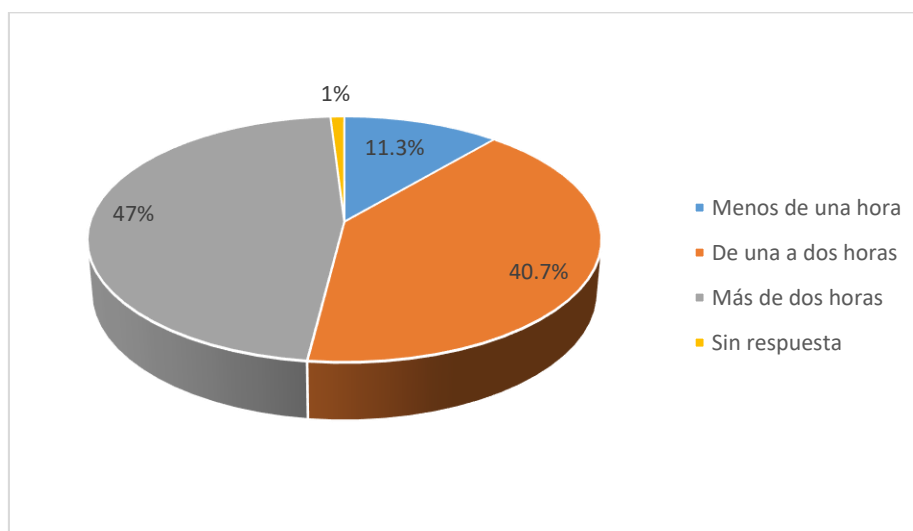
De acuerdo a los datos obtenidos en la presente investigación, los estudiantes optan por priorizar el estudio durante el periodo de exámenes (el 42,7% manifiesta hacerlo en reiteradas ocasiones, junto al 35,3% que asegura que siempre lo hace de ese modo). Para estudiar durante dicho periodo los estudiantes se valen de otras actividades como son: realizar ejercicios (42,3%), estudiar las lecturas de los temas vistos en clase (41,7%) y estudiar los apuntes que ellos mismos van tomando durante las clases (39,7%).

Otro porcentaje significativo, el 34%, afirma que en pocas ocasiones se ha reunido con un grupo de estudios para preparar un examen. Con el mismo porcentaje se ubican aquellos estudiantes que asisten a tutorías de pares, seguido del 33% que asiste a tutorías académicas, mientras que un porcentaje similar ha referido que prefiere estudiar a través

de la elaboración de resúmenes y esquemas sobre los conceptos vistos en clase. Por último, el 60,7% indica que nunca ha asistido a clases particulares de “regularización”.

Igual de importante que resultan las actividades que los alumnos emplean para estudiar lo es el tiempo que les dedican. La mayoría de los estudiantes (47%) manifiesta que destinan más de dos horas al día para el estudio y la elaboración de tareas fuera del horario lectivo; el 40,7% dedica una hora o más, mientras que el 11,3% afirma solo dedicar menos de una hora, y apenas el 1% no emitió respuesta alguna (ver Gráfico 6.24). Al respecto se puede observar que una porción significativa de estudiantes sí tiene el correcto hábito de estudiar diariamente, mientras que un porcentaje menor lo hace pero con menor número de horas, frente a un pequeño porcentaje que no contestó, quizá porque no dedica tiempo para la realización de dichas actividades.

**Gráfico 6.24** *Distribución del tiempo dedicado al estudio*



### **6.6.5. Percepción del abandono**

#### **6.6.5.1. Sistema de evaluación en la UACH**

Los estudiantes de IA, para continuar con su formación académica, tienen que aprobar los exámenes globales de cada materia dentro del propio Plan de Estudios. Para tener derecho a examinarse en cualquier asignatura no pueden superar el 15% de faltas

injustificadas, de ser así, además de no presentarse al examen estarían reprobando la asignatura. Para evitar este tipo de situaciones la UACH permite a los jóvenes justificar sus faltas precisando el motivo y presentando la documentación para ello a un equipo especializado<sup>63</sup>. De igual forma en caso de tener que ausentarse por un periodo mayor a 15 días tienen la opción de solicitar un permiso, para no verse afectados académicamente según los art. 50, 51 y 52 del Reglamento Académico de Alumnos, UACH, 2019).

Los estudiantes que no encajan en ninguna de estas dos opciones y los que no aprueben el examen global tienen otra oportunidad para superar la asignatura a través de un examen extraordinario<sup>64</sup>. El examen global forma parte de la evaluación continua de los estudiantes, en ella se incluye la asistencia, los trabajos y las prácticas de campo y/o de laboratorio. El número de exámenes extraordinarios que se pueden hacer varía dependiendo del tipo de ingreso de los estudiantes: los que proceden de la Preparatoria Agrícola tienen derecho a presentar siete exámenes extraordinarios, mientras que aquellos que provienen del Propedéutico solo tienen derecho a cinco. Sin embargo, si reprueban los exámenes extraordinarios de varias asignaturas (más de tres para un semestre o cuatro en un ciclo escolar) se les da de baja temporal por un año; y si sobrepasan el número de extraordinarios permitidos por el tipo de ingreso causaran baja definitiva por mal aprovechamiento.

Los estudiantes que no superen el examen extraordinario de una asignatura, así como aquellos que no se presentan al mismo, tienen derecho a realizar un examen denominado “título de suficiencia”. Todos los estudiantes tienen oportunidad de presentar tres exámenes a título de suficiencia durante toda la carrera y no más de dos para intentar superar una misma asignatura. La UACH ofrece a los estudiantes que tienen que presentar

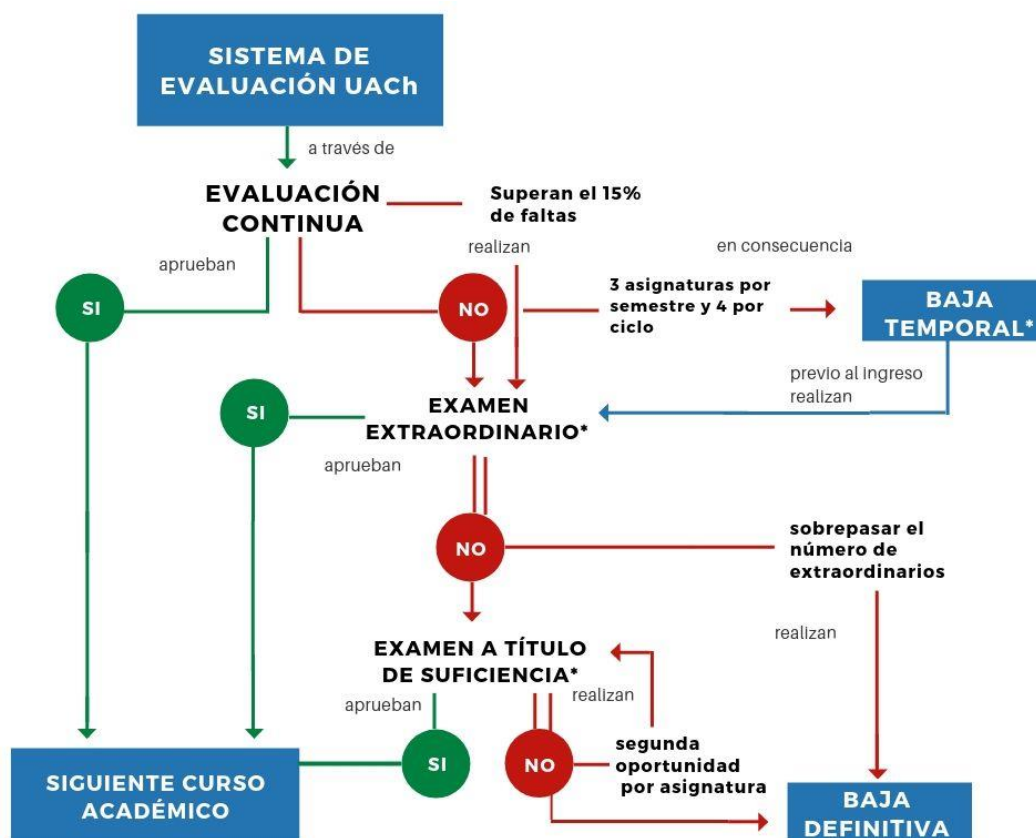
---

<sup>63</sup> Todo estudiante que se ausente de clase tiene que justificar sus faltas en un periodo de diez días hábiles. Que la falta quede justificada o no es decisión de la Subdirección Académica de su Departamento.

<sup>64</sup> Este tipo de pruebas no tiene ningún costo para los estudiantes.

el título de suficiencia en su segunda oportunidad para la misma asignatura la opción de solicitar una baja temporal, previa a solicitud del interesado. Esto se debe a que en caso de no aprobar en esta segunda oportunidad el estudiante será dado de baja de forma definitiva por su mal aprovechamiento dentro de la UACH. Todo el proceso se resume de manera visual en la Figura 6.17.

**Figura 6.17** Sistema de evaluación de la UACH



Fuente: Elaboración a partir del art. 40, 41, 41, 82, 86, 96, 100 y 102 del Reglamento Académico de Alumnos de la UACH (2011).

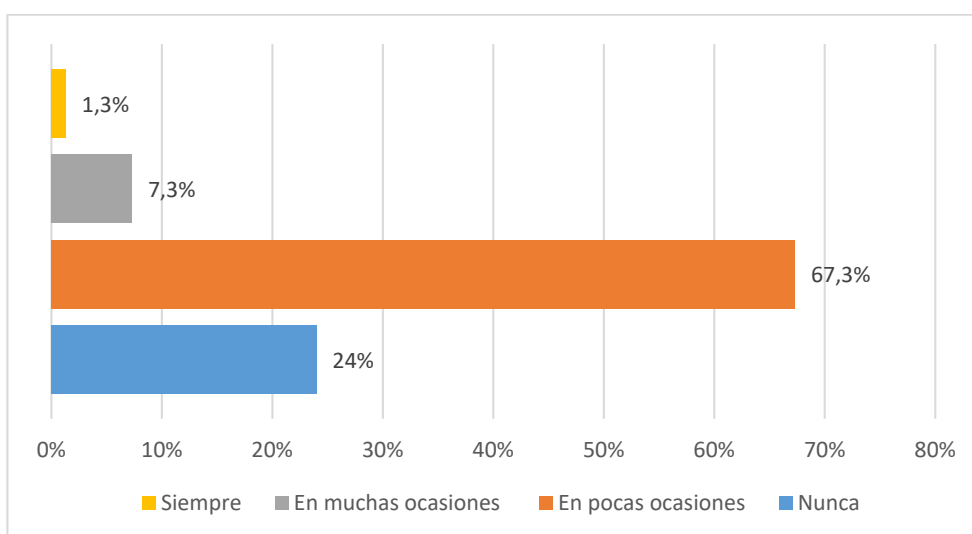
Los estudiantes que son dados de baja de forma temporal por la propia UACH o que han solicitado esta baja tienen derecho a un solo reingreso a la universidad. Podrán reingresar una vez que aprueben todas las asignaturas que les faltan, lo que debe hacerse en el plazo de un año; de manera que los estudiantes que abandonen por más de dos años no tendrán derecho a reingresar. Además de perder un año académico, los estudiantes que cuentan con beca pierden su calidad de becarios, a excepción de aquellos estudiantes que

hayan solicitado un permiso por motivos de salud o familiares, quienes podrían recuperar su categoría de becados al reingresar a la UACH, además de que su ausencia no es considerada por la universidad como reingreso, por lo que tienen aún otra posibilidad de solicitar o ser dados de baja temporal por cuestiones estrictamente académicas.

#### 6.6.5.2. Abandono de los estudios

Un primer acercamiento al abandono universitario se presenta a través del absentismo a clases. Los datos recogidos indican que el 67,3% de los estudiantes ha faltado en pocas ocasiones a clases, el 7,3% manifiesta que en repetidas ocasiones se ha ausentado a clases, mientras que el 1,3% mantiene que siempre se ausenta a clase, Tan solo casi una cuarta parte (24%) indicó que nunca falta (ver Gráfico 6.25).

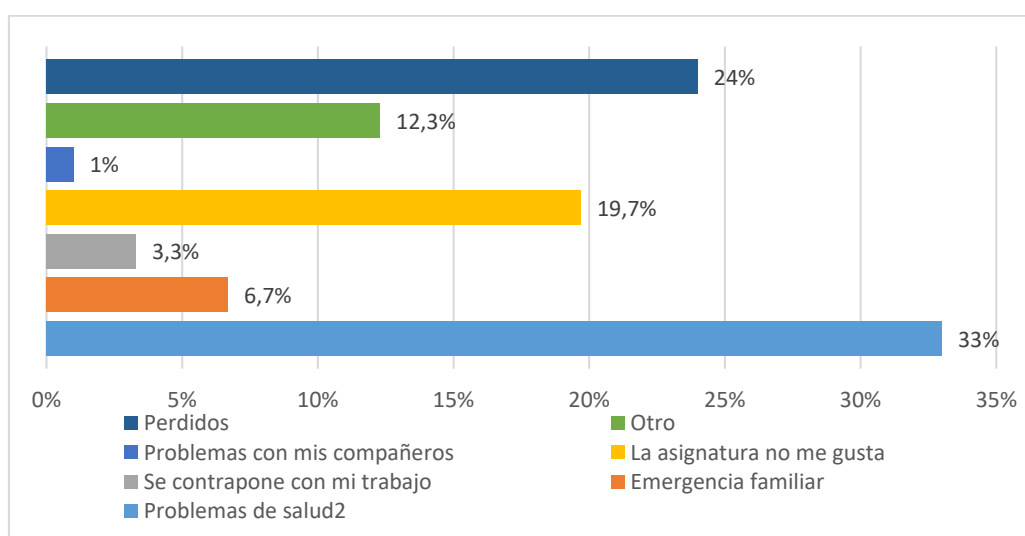
**Gráfico 6.25** *Distribución de la población que se ausenta a clases*



Los datos del Gráfico 6.26 muestran los resultados de cuestionar a los estudiantes sobre las causas que los llevaron a ausentarse de clase. El 33% refiere que ha tenido problemas de salud; el 19,7% menciona que se debe a que las clases no han resultado ser lo que ellos esperaban; un 12,3% manifestó tener otras razones, como que emplean el tiempo de la clase en la que se ausentan para poder realizar actividades de otras materias que consideran como más urgentes o importantes.

El 6,7% ha manifestado que la falta a clases si tiene que atender una emergencia familiar, mientras que el 3,3% menciona que se solapa el horario de clases con su horario laboral. Resulta llamativo el 1% que manifiesta faltar por no sentirse cómodo con sus compañeros de grupo, por lo que prefieren no acudir a clase. En el extremo, de nuevo un 24% de jóvenes no respondieron por ser quienes nunca se ausentan de clase.

**Gráfico 6.26** *Distribución de las causas de absentismo en clases*

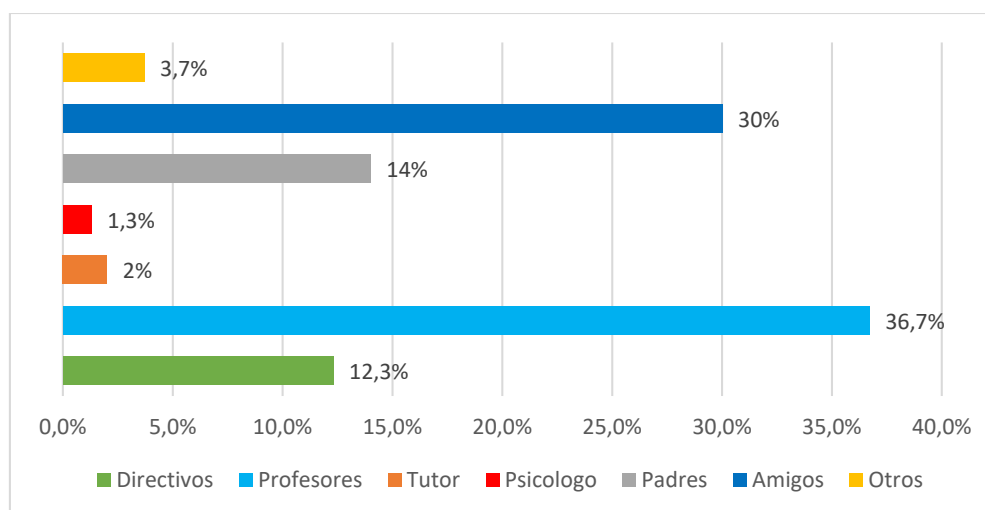


Entre los motivos por lo que lo hacen se puede creer que la mayoría lo hace por circunstancia ajenas al mismo, pero es el Departamento de IA quien justifica las ausencias catalogadas como menores (problemas de salud y familiares). El resto de causas son injustificadas, por lo que cuando se acumule 15% de faltas por materia automáticamente se reprobará la evaluación final y el estudiante tendrá que presentarse al examen extraordinario (Art. 51, 52 y 90 del Reglamento Académico de alumnos, UACH, 2019).

Como parte de la estrategia para resolver este problema el 36,7% de los jóvenes han manifestado que recurre en primera instancia a algún profesor, por lo regular suele ser el aquel con el que a lo largo de la carrera han experimentado más confianza. Un 30% manifiesta que se ha acercado a su círculo de amigos para hablar y tratar de resolver el problema académico que se le presenta, generalmente buscan la experiencia de los amigos que se encuentran en grados académicos superiores al que está cursando.

El 14% recurre a los padres en busca de algún consejo respecto a su situación escolar, mientras que el 12,3% considera más prudente hablar directamente con el Director del Departamento de IA o con el Subdirector Académico: ambos, por su función representativa, pueden ofrecer una mejor orientación de tipo académico. En relación con lo anterior de las opciones ya preestablecidas el 3,7% seleccionó “otro”, especificando que a la pareja es a quien recurren con frecuencia al presentar dificultades. En cuanto a la figura del tutor solo el 2% acude a él cuando tiene problemas académicos. Por último, el 1,3% trata estos temas en sesión con alguno de los psicólogos del servicio de psicología de la UACH (ver Gráfico 6.27).

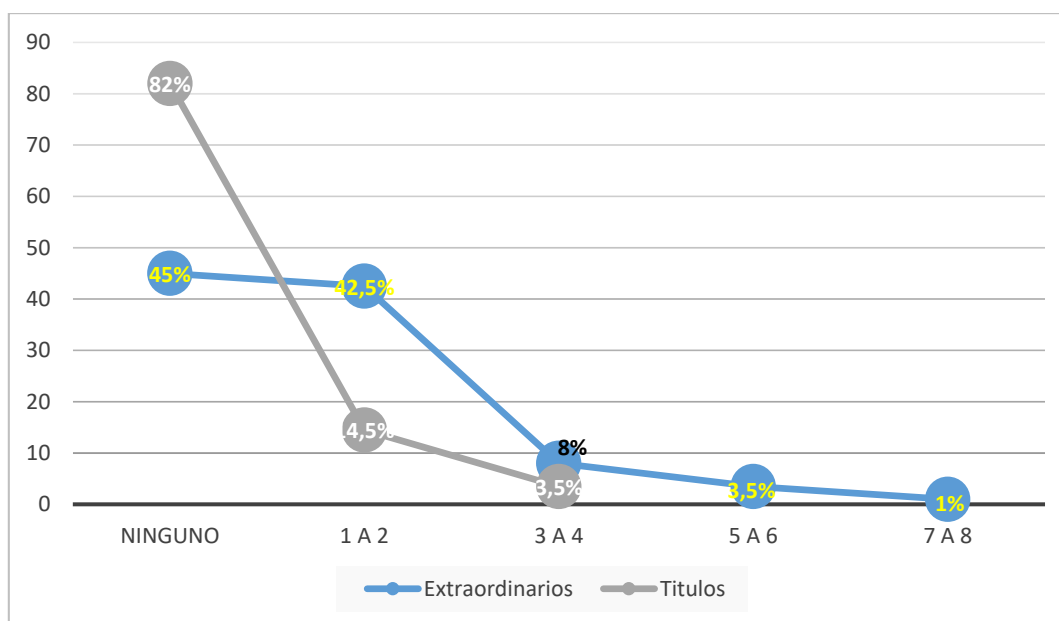
**Gráfico 6.27** *Distribución de las personas a quienes recurren los estudiantes*



Los problemas académicos que suelen presentarse a los estudiantes, y sobre los cuales buscan ayuda, son los exámenes de tipo extraordinario y a título de suficiencia. Para contabilizar los exámenes que los estudiantes han realizado a lo largo de la carrera se ha optado por retomar el número de exámenes extraordinarios y a título permitidos por la propia UACH. Recuérdese que los estudiantes que ingresan desde la Preparatoria Agrícola tienen derecho a presentar siete exámenes extraordinarios durante toda la carrera; mientras que los que ingresan a partir del Propedéutico solo tienen cinco oportunidades.

Respecto a los exámenes a título de suficiencia los estudiantes tienen derecho a presentar tres exámenes en toda la carrera, independientemente del tipo de acceso y a no más de dos para la misma materia (Art. 101 y 102, del Reglamento Académico de alumnos, UACH, 2019).

**Gráfico 6.28** Distribución de número de extraordinarios y títulos por alumno



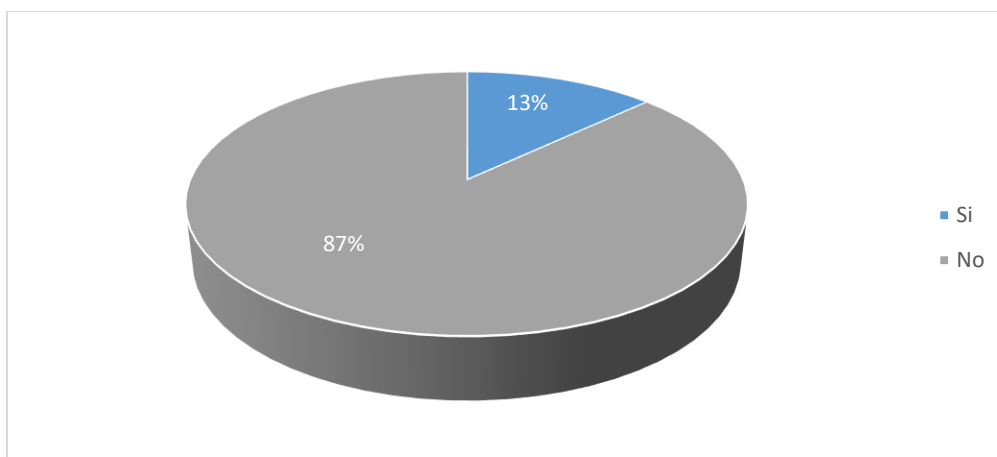
De acuerdo con los datos obtenidos en el presente estudio (ver Gráfico 6.28) se establece que la gran mayoría de los estudiantes manifiesta no haber realizado exámenes a título (82%), mientras que el 45% nunca ha tenido un examen extraordinario. Los alumnos que sí que se han presentado a entre uno y dos exámenes extraordinarios son el 42,5%; quienes han hecho tres o cuatro son el 8%; aquellos estudiantes que han realizado entre cinco y seis extraordinarios representan el 3,5% y, por último, con el 1% se encuentran quienes han realizado los siete exámenes extraordinarios posibles. Por otra parte, los estudiantes que se han presentado a uno o dos títulos representan el 10,6% mientras que son el 4,4% del total los jóvenes con tres títulos.

También se cuestionó a los estudiantes sobre si alguna vez, en el tiempo que llevaban cursando la carrera, habían abandonado los estudios universitarios. Más de las



tres cuartas partes (87%) manifestó que no, por lo que permanecen en calidad de “alumnos vigentes”. En el extremo se ubica un 13% de estudiantes que, en algún momento de la carrera, si han estado de baja de manera temporal (ver Gráfico 6.29).

**Gráfico 6.29** Distribución de alumnos que han abandonado los estudiantes

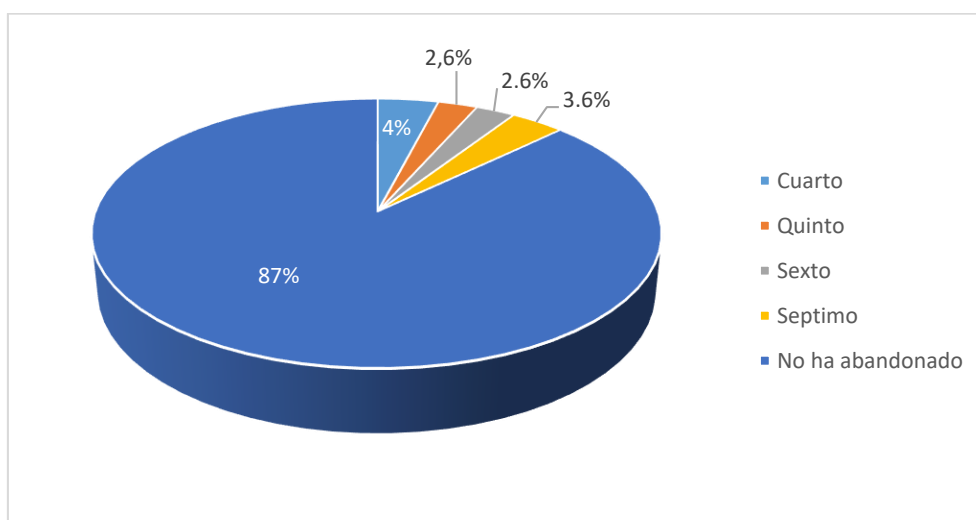


Si bien es un porcentaje minoritario de estudiantes el que ha abandonado de manera temporal los estudios, al relacionar el número de exámenes extraordinarios y a título de suficiencia con este otro dato es posible establecer qué estudiantes se encuentran en riesgo de abandonar de manera definitiva la UACH. Los alumnos provenientes del Propedéutico, ubicados dentro del 2,3% de la población que ya ha realizado exámenes extraordinarios, no puede sobrepasar el número de faltas injustificadas ni reprobado alguna materia, de lo contrario serían dados de baja de manera definitiva por sobrepasar el número de exámenes extraordinarios a los que tienen derecho. En la misma situación se encuentra el 1% de los estudiantes que ingresa desde la Preparatoria Agrícola y que no puede sobrepasar los siete exámenes extraordinarios. En un caso similar se encuentra el 4,4% de los estudiantes que ya ha realizado tres exámenes a título. Esto significa que, de reprobado un examen extraordinario más, causarían baja definitiva por mal aprovechamiento.

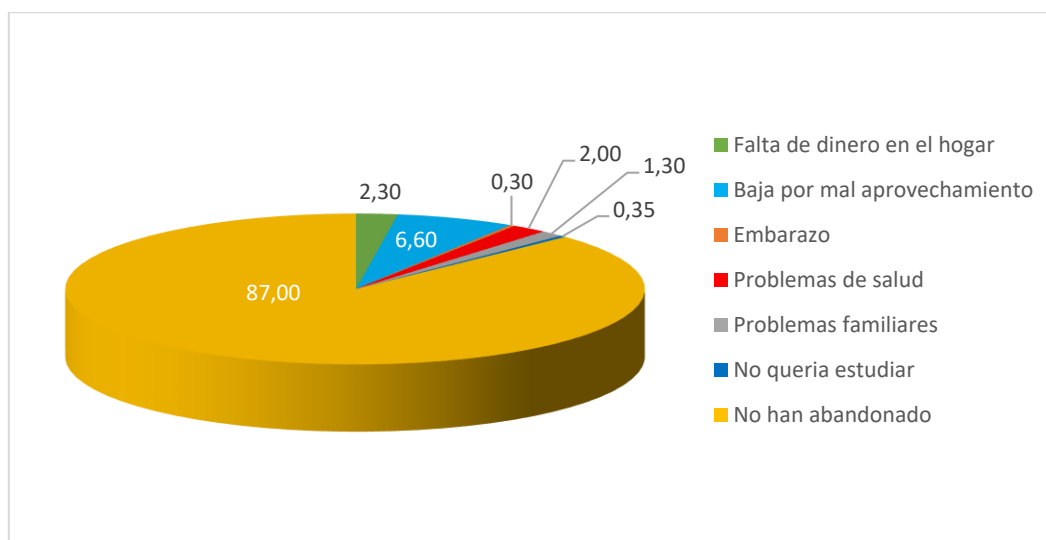
El cuestionar a quienes han abandonado los estudios de manera temporal sobre el curso académico en el que se encontraba cuando se dieron de baja permite detectar cuál es el curso donde los estudiantes presentan mayores dificultades.

En general, el alumnado de cuarto curso (primero de la IA) no encuentra demasiadas dificultades, ya que solo un 4% manifestó darse de baja justo en ese cuarto año de la carrera. El 3,6% refiere que ha sido dado de baja durante el séptimo año de la carrera, mientras que dos grupos de 2,6% del alumnado encuestado declaró haberse dado de baja en el quinto o en el sexto año (ver Gráfico 6.30).

**Gráfico 6.30** *Distribución de alumnos por curso académico abandonado*



Una vez establecido el momento en que los estudiantes se han dado de baja de manera temporal se cuestionó sobre las causas que determinaron su decisión. Entre los estudiantes que sí manifestaron darse de baja, el motivo mayoritario señalado fue por mal aprovechamiento (6,6%); un menor porcentaje (2,3%) dijo que lo hizo para apoyar a su familia debido a la falta de recursos económicos; en tanto que un 2% solicitó baja por problemas de salud, siendo los problemas familiares (no económicos) los que orillaron al 1,3% a posponer sus estudios. Por último, el 0,3% destaca haber abandonado los estudios al convertirse en padres y, con casi el mismo porcentaje (0,35%), se encuentran los estudiantes que consideraron no seguir estudiando (ver Gráfico 6.31).

**Gráfico 6.31** *Distribución de las causas de abandono*

Al relacionar esta información con el curso académico en el que los alumnos fueron dados de baja, se puede establecer que el abandono durante el cuarto curso se debe al cambio que representa para los alumnos pasar de un nivel académico a otro, pese a que la población que egresó de la Preparatoria Agrícola y del Propedéutico recibe una formación en el ámbito agrícola que, se supone, los prepara específicamente para enfrentar el reto que representa cursar estudios universitarios.

Si bien el abandono se acentúa principalmente en el último año de la carrera, los estudiantes de los demás cursos no se encuentran exceptos; los datos establecen que el motivo principal sigue siendo el mal aprovechamiento académico<sup>65</sup>.

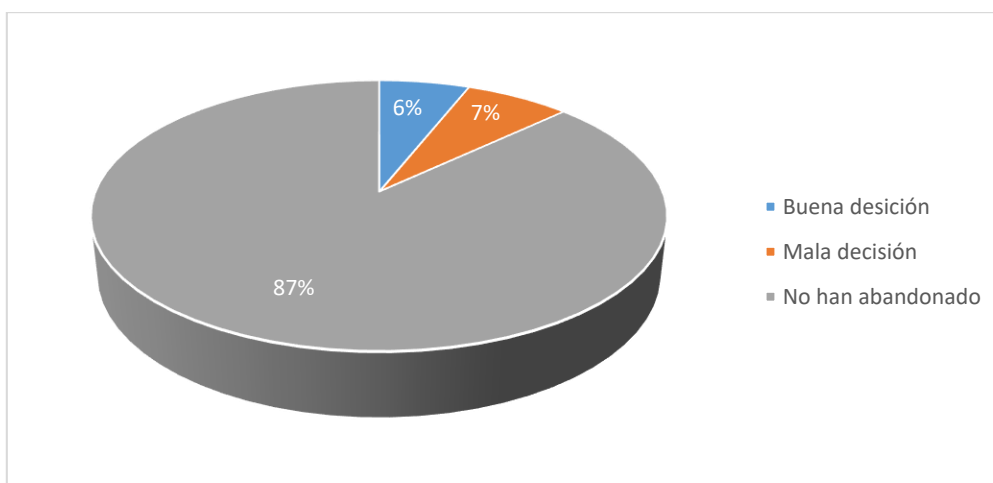
En cuanto al resto de motivos presentados por los estudiantes, como los problemas familiares y de salud, si bien generan que el alumno no concluya sus estudios en el tiempo establecido, son causas sobre las cuales los estudiantes no pueden incidir. Mientras que aquellos jóvenes que manifiestan que abandonan temporalmente por apoyar económicamente a su familia o por convertirse en padres se refiere a una decisión que,

<sup>65</sup> Los alumnos que reprobaban tres exámenes ordinarios en un semestre o bien cuatro en un ciclo académico, son dados de baja de manera automática durante un año (curso completo); los estudiantes podrán reingresar una vez que aprueben todas las materias por las que fueron suspendidos (Art. 23 y ss del Reglamento Académico de alumnos, UACh, 2019).

aunque involucre a terceras personas, ellos mismos tienen cierta capacidad de decisión sobre la idoneidad del momento para posponer o no los estudios universitarios.

Por su parte, el 6,6% de los estudiantes refiere que, tras la decisión de darse de baja, nadie se acercó a ellos para conocer las razones que motivaron su elección; mientras que el 3,3% refirió que tanto docentes como directivos del propio Departamento de IA se interesaron por los motivos de los estudiantes al tomar la decisión de abandonar los estudios. Por último, el 3% comentó que su psicólogo fue quien conversó con ellos para conocer las razones por las que se dieron de baja. Si bien la decisión de los estudiantes de darse de baja es muy personal, y los motivos de su elección son muy respetables, el poder externar sus razones al personal de la UACH permite a las propias instancias universitarias conocer los motivos y diseñar acciones para tratar de reducir el abandono universitario.

Respecto a la consideración de los estudiantes sobre si la decisión de darse de baja fue una buena o mala idea (ver Gráfico 6.32), el 7% manifestó que, en definitiva, no fue la mejor decisión que han tomado: comentan que fue una elección no premeditada, por lo que no previeron que egresarían un año después que el resto de sus compañeros de promoción. El 6% comentó que sí tomaron la elección correcta, ya que solicitar una baja temporal resulta una alternativa viable para aquellos estudiantes que corren el riesgo de ser dados de baja de forma definitiva, por lo que retirarse a tiempo les genera la posibilidad de no acumular más exámenes extraordinarios durante el curso académico y, en su lugar, tienen la posibilidad de estudiar y prepararse para realizar los exámenes ordinarios

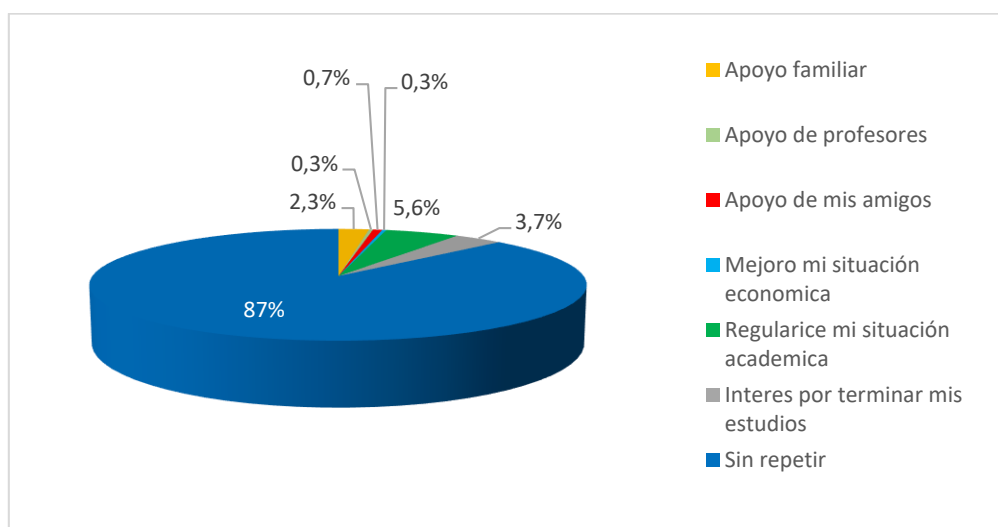
**Gráfico 6.32** *Distribución de la decisión de abandonar los estudios*

### 6.6.5.3. Reincorporación a los estudios

Los estudiantes pueden optar por solicitar una baja temporal por cuestiones personales, y también existe la posibilidad de ser dado de baja por la propia UACH. En ambos casos este alumnado puede intentar reincorporarse a los estudios.

De acuerdo con los datos obtenidos en el presente estudio (ver Gráfico 6.33) el 5,6% logró regularizar su situación académica tras aprobar los exámenes ordinarios, y el 3,7% manifestó que el interés personal por terminar los estudios es lo que motivó su reincorporación a los mismos.

Un 2,3%, debido al apoyo de la familia, decide retomar sus estudios, suelen ser los mismos que, en su momento, se dieron de baja temporal por motivos familiares. Mientras que un porcentaje menor (0,7%) manifiesta que han sido los amigos quienes han alentado su decisión de continuar con los estudios. Por último, un 0,3% establece que los docentes fueron pieza clave para que retomaran los estudios y con el mismo 0,3% se encuentran aquellos estudiantes que, una vez solucionados los problemas económicos en casa que provocaron en su momento una baja temporal, regresan.

**Gráfico 6.33** Distribución de las razones por la que los alumnos retoman los estudios

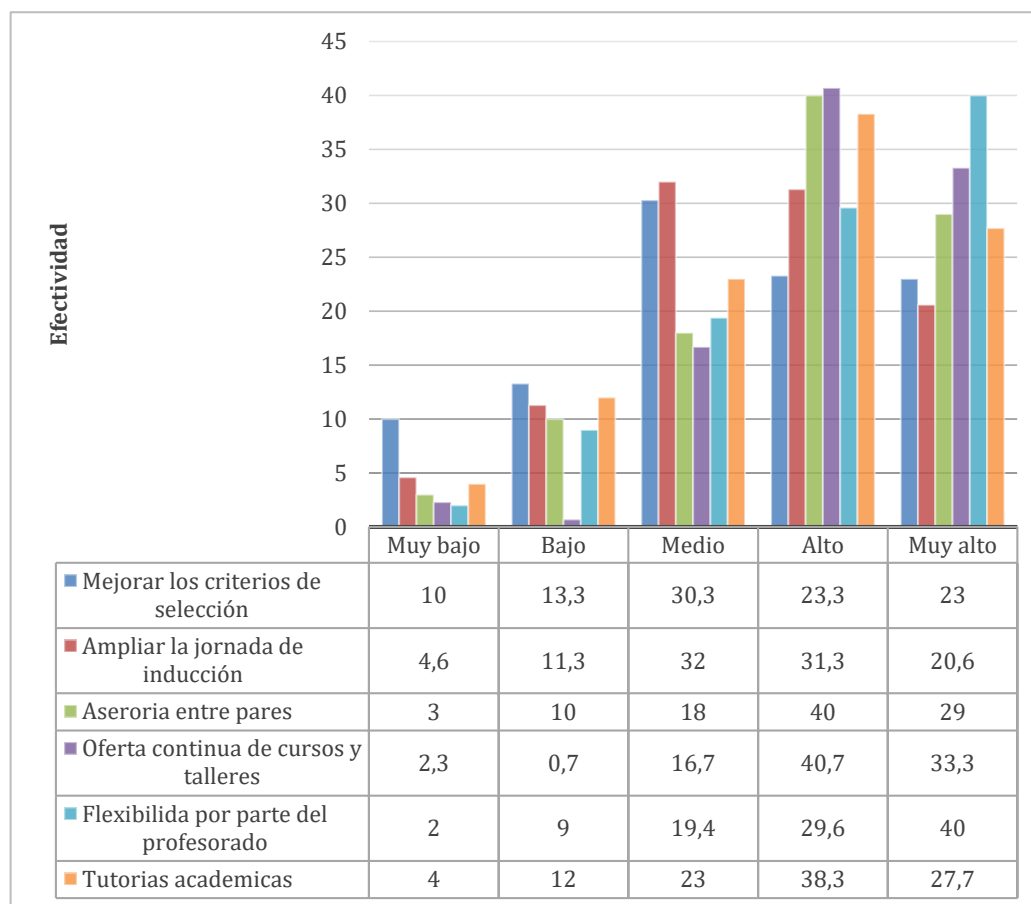
#### 6.6.5.4 Trayectoria académica

Una vez establecidos los motivos por el que los estudiantes abandonan los estudios, se les cuestionó acerca del grado de efectividad de las estrategias que ha implementado la UACH para prevenir el abandono. Respecto a mejorar los criterios de selección un 30,3% considera que es una medida con un grado medio de efectividad; el 23,3% y el 23% las estima como de un alto y muy alto grado de efectividad, mientras que el 13,3% les otorgó un bajo grado y el 10% un grado muy bajo, es decir, no consideran en absoluto que mejorar los criterios de selección de los aspirantes a la UACH sea una opción válida para prevenir el abandono universitario.

En cuanto al ampliar la Jornada de Inducción, el 32% considera medianamente prudente que una vez realizado el proceso de inscripción se amplíe la duración del programa de inserción, seguido del 31,3% y del 20,6% de estudiante que estiman tiene un alto o muy alto grado efectividad esa hipotética ampliación. En el extremo se encuentran los estudiantes que consideran como de bajo (11,3%) o de muy bajo impacto (4,6%) el destinar más tiempo del ya establecido para el desarrollo de este tipo de actividades.

Respecto a la funcionalidad de la asesoría entre pares el 40% refiere un alto grado de efectividad, seguido de quienes le otorgan una muy alta (29%) o media (18%) efectividad, mientras que el 10% lo estima como de bajo o muy bajo (3%) nivel de funcionalidad. De entre todas De entre todas las estrategias implementadas por la UACH esta se representa como una de las actividades con mayor funcionalidad; siendo superada solo por la oferta continua de cursos y talleres la cual es apreciada con un alto (40%) o muy alto valor (33%), seguido del 16,7% que le confiere un valor medio, y solo una minoría la concede un bajo (0,7%) o muy bajo (2,3%) grado de efectividad.

Como se observa en el Gráfico 6.34, otros aspectos, como que el profesorado muestre una mayor flexibilidad en la forma de realizar las evaluaciones son muy estimados por una amplia parte de los encuestados como “muy alto” (40%) o “alto” (29,6%) en su grado de efectividad, mientras que el 19,4% considera que esa medida tiene una efectividad media, frente al 9% y 2% que, respectivamente, les achacan una baja o “muy baja” efectividad. Por último, las tutorías académicas tienen una valoración positiva, repartida entre la consideración de que son “alta”, “muy alta” o “medianamente” efectivas (38,8%, 27,7% y 23% respectivamente) mientras que una minoría las valora negativamente con un nivel bajo (12%) o muy bajo (4%) de efectividad por el uso de estas estrategias.

**Gráfico 6.34** Distribución de la efectividad de las estrategias para prevenir el abandono

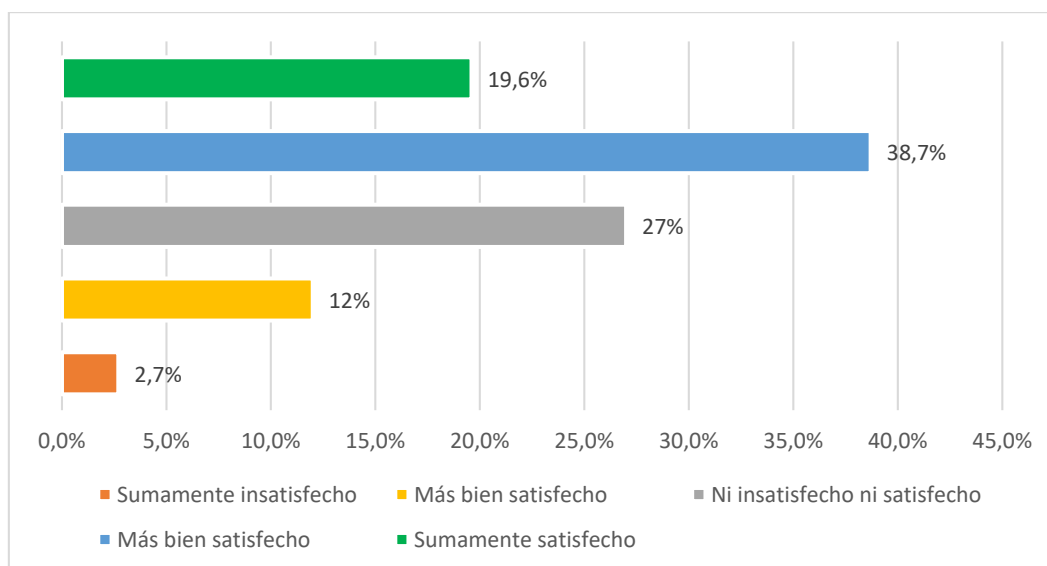
En relación con lo anterior tanto las tutorías entre pares<sup>66</sup> como las tutorías académicas coinciden con lo referido por el personal docente de la IA y personal administrativo de la UACH en cuanto a que conforman parte de las estrategias eficaces implementadas por la UACH para prevenir el abandono escolar y mejorar el rendimiento académico de la población universitaria. Al respecto el análisis permite establecer cuál de las actividades implementadas por la UACH tienen un alto impacto en los alumnos y contribuyen a disminuir el índice de abandono escolar.

<sup>66</sup> Este tipo de tutoría se realiza a través del apoyo de alumnos que cursan el sexto o séptimo año de la Licenciatura o un Posgrado, a quienes se facilita una formación específica para el acompañamiento académico de estudiantes de cursos menores. Para ser parte de esta actividad los estudiantes tienen que cumplir con un promedio superior a 8.0, por realizar esta labor reciben una compensación económica.



Los datos sobre el grado de satisfacción de los estudiantes en cuanto al desempeño académico dentro de la carrera de IA muestran que cerca del 38,7% se encuentra satisfecho con su formación académica, el 27% manifiesta que no está insatisfecho pero tampoco se encuentra del todo satisfecho con su desempeño, mientras que los sumamente satisfechos con su formación representan el 19,6%. Por último, una minoría (12%) se encuentra más bien insatisfecho en cuanto a su desenvolvimiento académico, mientras que el 2,7% corresponde a jóvenes sumamente insatisfechos con su desempeño (ver Gráfico 6.35).

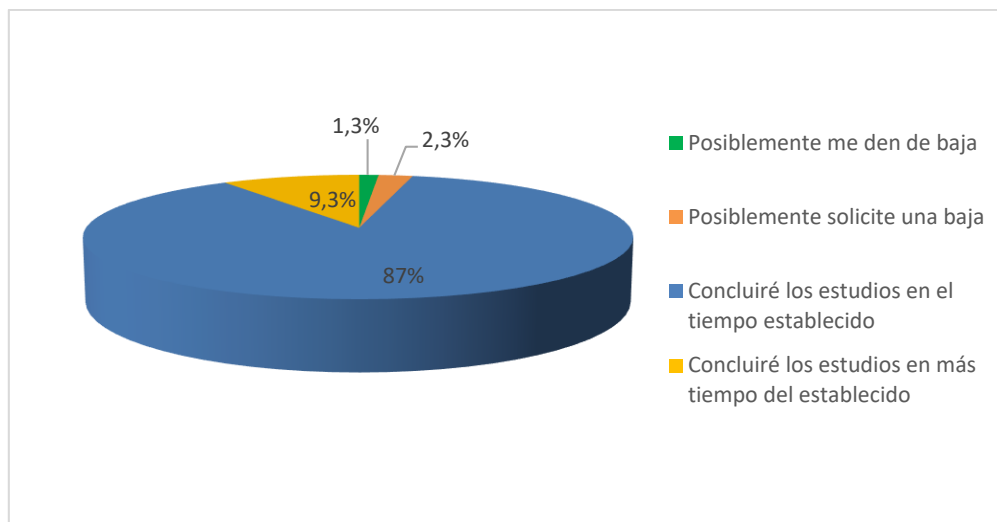
**Gráfico 6.35** *Distribución del grado de satisfacción académica*



Finalmente, el cómo los estudiantes visualizan el resto de su trayectoria académica podría ser un indicador del abandono escolar. Al respecto los datos indican que un porcentaje superior a las tres cuartas partes del alumnado objeto de estudio (87%) concluirá la carrera de IA en el periodo establecido por los planes y programas de estudio; un 9,3% considera que sí terminará los estudios pero que les tomará más tiempo del preestablecido por la UACH. En el extremo, un 2,3% manifiesta que, llegado el momento, considerarán si es oportuno solicitar una baja temporal, mientras que el 1,3% piensan que

será la propia UACH quien los dará de baja ya sea de forma temporal como definitiva debido a su mal aprovechamiento (ver Gráfico 6.36).

**Gráfico 6.36** *Distribución de la visualización académica de los estudiantes*



### 6.7 Perspectiva del personal Docente y Administrativo de la UACH

El presente apartado refleja el sentir del personal docente y administrativo encuestado en relación con el abandono universitario de los estudiantes de la UACH. La forma en que se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas guarda relación con la manera en que se estructura la información recopilada en la UEx. De modo que primero se muestran los datos de las entrevistas realizadas al personal docente para después presentar los del personal administrativo.

Como una manera de garantizar una mejor interpretación de la información se mantiene el mismo principio al partir del número de categorías y subcategorías, esto se debe a que el instrumento que se utilizó para ambas unidades de estudio es el mismo, por lo que los resultados se organizan siguiendo la Figura 4.4. del Capítulo IV.

En relación a lo anterior en la categoría “medidas preventivas” se engloban todas las estrategias que de manera interna el Departamento de IA y de manera general la UACH como institución han implementado para prevenir el abandono de los estudiantes. El análisis de la información obtenida permite generar un listado de todas las estrategias

implementadas, mientras que la subcategoría “estrategias más pertinentes” permite establecer cuál o cuáles de esas estrategias generan un mayor impacto en la formación académica de los estudiantes y logra reducir el número de estudiantes dados de baja para así promover una mayor eficiencia terminal entre la población universitaria. La Figura 6.18 esquematiza dichos aspectos.

**Figura 6.18** *Medidas preventivas implementadas por la UACH*



Tanto el personal académico como el administrativo manifestó que en la UACH se llevan a cabo seis acciones para prevenir el abandono escolar. La primera, el dar facilidades para presentarse a los exámenes, es realizada por el propia Facultad de IA de manera paralela a otras medidas institucionales de la UACH. Las autoridades educativas manifiestan que el apoyo que brindan a los estudiantes en calidad de vigentes se genera durante el periodo de exámenes extraordinarios o a título (el cual abarca dos ciclos, el primero durante el mes de agosto y el segundo entre los meses de enero y febrero). Durante ese tiempo al alumno que tenga pendiente realizar un examen de este tipo se le proporcionan los permisos correspondientes para efectuar dichos trámites y, al mismo

tiempo, se le justifican las faltas a las clases perdidas al presentarse a esos exámenes no habituales.

El Programa Institucional de Tutorías (PIT), también conocido como asesorías académicas, es quizás una de las estrategias más pertinentes implementada por la UACH desde hace diez años para fortalecer la calidad de la educación. El programa, básicamente, intenta compensar las deficiencias académicas que los estudiantes tengan en alguna materia en particular, de manera que el alumno que así lo requiera pueda solicitar una tutoría. De igual forma los profesores pueden canalizar hacia esta medida a los estudiantes que identifiquen con problemas académicos y en riesgo de abandonar los estudios

Las tutorías son impartidas de forma individual o grupal, siempre con un número reducido de alumnos; son realizadas por el PDI contratado a tiempo completo o con contrato indeterminado, y con al menos cinco años de antigüedad dentro de la UACH (UACH, 2015).

Una de sus características es promover el desarrollo integral de los estudiantes a través de potencializar sus habilidades tanto en el ámbito académico como fuera de él. Quizás esta sea una de las causas por la que los entrevistados la consideran como una de las estrategias más pertinentes para disminuir la deserción escolar.

“Sí... El programa de tutorías, cuando se hace bien, cuando el tutor da seguimiento, me parece que sí identifica, ¿no? Puede identificar... y puede identificar si se trata de problemas de aprendizaje, ¿no?, que existen o si solo es una cuestión emocional y, entonces, los canaliza... Las canalizaciones exitosas sí previenen como gran parte, ¿no?, de la deserción. Entonces es fundamental el papel del tutor, creo yo.”(Anexo 5.10, líneas 18-22).

La asesoría de pares es la forma común para referirse al Programa de Asesoría para Alumnos de Bajo Rendimiento. Es un programa impartido por y para estudiantes. En él se convoca a jóvenes con un promedio general superior a 8,5 que se encuentren cursando el sexto o séptimo semestre o algún posgrado para brindar asesoría y orientación a estudiantes de cursos previos. Los jóvenes que participan en este programa como asesores reciben por parte de la Subdirección de Administración Escolar (SAE) una compensación económica. Las autoridades educativas manifiestan que actualmente cuentan con cerca de 60 estudiantes que asesoran a grupos de 20 a 25 jóvenes en materias específicas como física, química y, principalmente, en matemáticas. Para ello han implementado dos periodos de asesorías en el semestre: el primero inicia antes del periodo de extraordinarios y exámenes a título uno y dos, y el segundo busca preparar a los estudiantes en el momento previo a realizar los exámenes finales.

Al igual que el PIT la asesoría de pares es considerada como una de las estrategias más pertinentes para frenar el abandono escolar. Esto se debe a la reducción de costes, al ser menor la cuantía que se le paga a los estudiantes en relación a la compensación que se da a un docente.

Además, han notado que el estudiante que acude a tutoría de pares “se siente menos intimidados: con alumnos pares tanto el lenguaje, la comunicación, la forma de explicar es diferente; yo creo que es muy pertinente” (Anexo 5.11, líneas 22-23).

Los cursos remediales, también mencionados por algunos docentes, son clubs de matemáticas, física o química, por ser las materias en las que los estudiantes suelen presentar mayor dificultad. Se trata de una estrategia que se viene realizando desde 2011. El estudiante hace obligatoriamente un examen de detección al ingreso a la UACH, con la finalidad de que la institución tenga un panorama general de los conocimientos que poseen los estudiantes y así detectar qué dificultades académicas presentan. A partir de

los resultados académicos obtenidos en el examen los docentes responsables de cada una de las áreas del conocimiento detectan y canalizan a los estudiantes que lo necesiten hacia grupos en los cuales se les imparten este tipo de cursos. De acuerdo con los entrevistados los cursos remediales forman parte de las estrategias más pertinentes debido a que a través de ellos se

“intentan motivar al alumno: por un lado, a que no le tenga temor o miedo a estas materias que les llamamos “ciencias duras”, porque aquí la deserción se da precisamente con materias como la matemática, la química o la física e inclusive, ¡bueno!, la misma agronomía. Entonces, se hacen programas para apoyar a los alumnos, para motivarlos en este tipo de materias que, en algún momento, los orillan a la deserción.” (Anexo 5.8, líneas 13-18).

Los cursos y talleres formativos son actividades programadas durante el ciclo escolar con una lista de talleres específicos ofertados cada semestre por la UCAME o a través de los propios Departamentos de Enseñanza. Estos cursos abordan diferentes temáticas como son: Programación Neurolingüística (PNL), hablar en público, toma de decisiones y solución de problemas, inserción al mundo laboral, entre otros más.

Si bien no son actividades que se encuentren exclusivamente relacionadas con el ámbito académico, en cierta forma son un complemento de la formación integral de los estudiantes. Como parte de este acompañamiento la Atención Psicológica y Psicopedagógica que se brinda a través de la UCAME y del Servicio Médico Universitario busca proporcionar un servicio de orientación a los estudiantes que así lo requieran. Los jóvenes que asisten lo hacen de forma voluntaria. En algunos casos son los propios tutores quienes canalizan a estas instancias a sus estudiantes cuando

identifican alguna situación de conflicto que va más allá del aspecto académico e implica orientación y apoyo de personal especializado.

Dentro de la categoría Medidas preventivas se agregó la subcategoría “Función de los padres” en la cual se engloban las respuestas proporcionadas por el personal administrativo por ser a los que se cuestionó sobre este tema en particular. Al respecto los entrevistados manifestaron que los padres sí cumplen una función importante en la permanencia de sus hijos; sin embargo, consideran que esto quizás es más importante a su ingreso a la UACH tanto en la Preparatoria como en el Propedéutico. Por ello, durante la semana de inscripción, para reforzar esta función entre los estudiantes y sus padres, la UACH ha implementado pláticas para los padres que acompañan a sus hijos durante la inscripción. Las pláticas que se ofrecen inciden en la importancia de que estén cercanos a sus hijos, que se comuniquen con ellos y consulten su situación académica a través de internet. Con esta acción “hemos logrado..., este..., sobre todo en las señoritas, o en los que son así como más pequeñitos, que se queden porque los papás los están respaldando y ellos lo sienten ¿no?” (Anexo 5.10, líneas 29-31).

En la categoría Eficiencia terminal se establecen todas las actividades que contribuyen a garantizar la permanencia de los estudiantes. La información obtenida por docentes y administrativos refiere que así como se han implementado estrategias para prevenir el abandono de los estudiantes enfocados en el aspecto académico, también se desarrollan ciertos programas en paralelo al curriculum debido a que no consideran el

“abandono escolar como algo exclusivo de la cuestión académica, no. Se trata de ver la otra parte, la parte afectiva, la parte de la organización del tiempo libre, la parte del desarrollo físico, emocional, la parte de..., romper los vínculos que, quizás, se da por la separación del pueblo. Todos los talleres que, de manera cotidiana permanente y diaria, que se están

dando en UCAME... Claro que impactan muchísimo para que pueda contribuir a que los alumnos no se vayan” (Anexo 5.11, líneas 31-37).

Otro aliciente importante para que los estudiantes permanezcan es la beca y los servicios asistenciales que se ofrecen. Sin embargo, destacan que estas acciones no pueden generar un cambio positivo por sí solas, sino que son los propios estudiantes quienes a través de todo el abanico de opciones que genera la UACH deciden cuál realizar o cuál no tomar en cuenta; son los alumnos que buscan ayuda y se hacen responsables de ellos mismos quienes logran sacar adelante los estudios universitarios.

Al analizar la información recabada sobre los criterios de admisión, para la primera subcategoría, Perfil recomendado, se trató de establecer si los estudiantes que ingresan a la carrera de IA cuentan realmente con las habilidades necesarias para cursar este tipo de estudios. Al respecto el personal entrevistado mencionó que algunos de los estudiantes procedentes de la Preparatoria Agrícola, tras haber cursado tres años de formación específicamente enfocada al sector agrícola, carecían de ciertas aptitudes para su ingreso a la carrera. Los docentes refieren que esto se debe, en gran parte, a que el pase reglamentado dentro de la misma institución les genera cierta seguridad, por lo que mantienen la idea de que la carrera será igual, y no distinguen que han cambiado de unos estudios que, realmente son de un nivel de educación Secundaria, a otros de tipo universitario.

Es durante el primer semestre cuando se dan cuenta de que la carga académica y la exigencia que se requiere los sobrepasan, y es cuando o bien buscan la forma de remediar su situación académica a través de alguna asesoría o bien optan por cambiar a otra de las carreras ofertadas por la UACH. Caso contrario sucede con los estudiantes que ingresan del Propedéutico, quienes cuentan con un perfil más adecuado, porque tienen más edad y tienen más claro lo que representa cursar este tipo de estudios, están más



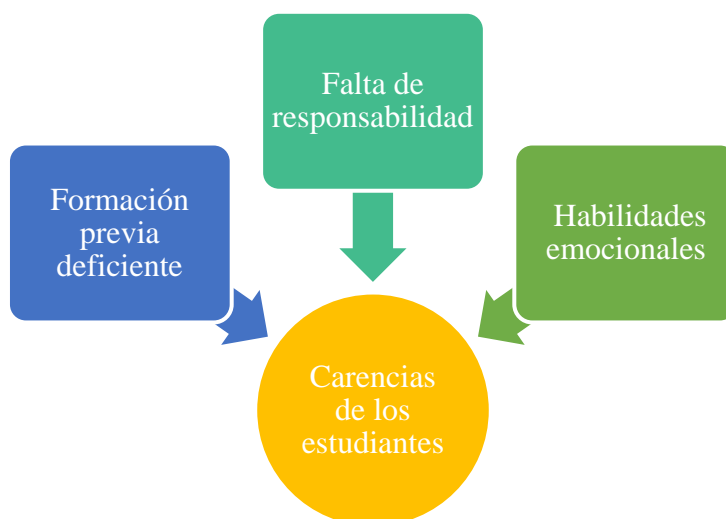
enfocados y tienen una mayor vocación para realizar la carrera. A pesar de que existe una mayor predisposición por parte de este tipo de estudiantes, los entrevistados son conscientes de que, de manera general, los estudiantes a su ingreso a la carrera de IA presentan ciertas dificultades académicas producto de su ingreso general a la UACH que, de no ser atendidas en su momento, pueden generar una mayor predisposición al abandono universitario.

De los estudiantes que no cuentan con un perfil adecuado en parte se debe a que los que ingresan no siempre lo hacen por los motivos correctos. El personal administrativo refiere que se

“tendría que tener más bien a personas que tuvieran ese perfil o que les interesaran las carreras. Pero, como ya sabes, ofrecemos becas que son de tipo asistencial y más bien llegan los que tienen necesidad de seguir estudiando, no importando que les interese o no la agronomía” (Anexo 5.10, líneas 52-55).

De manera que, al hecho de que no todos los estudiantes que ingresan cuentan con una base sólida de conocimientos se suma el hecho de que no todos tienen el interés por la agronomía, lo que en un principio debería de ser uno de los principales motivos por el cual ingresar a este tipo de estudios y del que, evidentemente, carecen algunos de los estudiantes a su ingreso a la UACH.

Al profundizar sobre el complejo tema de las insuficiencias detectadas por el personal académico y administrativo de la UACH sobresalieron algunas más. Como se puede apreciar en el Figura 6.19, existen varias dificultades que se presentan tanto en alumnos como a nivel institucional que en cierto sentido pueden llegar a limitar la formación académica de los estudiantes. A continuación, se abordan cada una de las limitantes detectadas en el estudio.

**Figura 6.19** Carencias detectadas en los estudiantes de la UACH

Una de las principales carencias detectadas por el personal de la UACH es la formación previa de los estudiantes al ingresar a la carrera de IA. Los docentes, al estar directamente en contacto con los estudiantes, manifiestan que es principalmente en el primer semestre de la ingeniería cuando se hacen más visibles esas dificultades académicas resultado de la falta de capacidades con la que ingresan. Refieren que han llegado a tener alumnos con problemas en lecto-escritura, lo que genera limitantes en el entendimiento, seguido del pensamiento lógico matemático, el cual es fundamental para este tipo de ingeniería.

El traer “arrastrando” asignaturas desde la Preparatoria o el Propedéutico, como coloquialmente se dice, de las materias que son aprobadas con una calificación mínima y que son básicas para cursar cualquier ingeniería dentro de la UACH, les genera un cierto rezago entre el resto de estudiantes que no se encuentran en esta situación. En relación con lo anterior las autoridades universitarias refieren que las carencias detectadas son un problema general y no es exclusivo de la UACH

“pues... son carencias del sistema educativo nacional, no solo es una carencia de la universidad. O sea, así me llegan o así me llegan a Chapingo, es una carencia del Sistema Educativo Nacional. Que si es una debilidad

la vamos a transformar en una fortaleza al buscar qué actividades que políticas, qué acciones hacemos para apoyarlos... Pero si no se hiciera pues... tú entras con una educación básica mínima, compitiendo con otra persona que viene de otro nivel educativo de otro estado mucho más... digamos.... “metropolitano”, que te va a poner en clara ventaja frente a los otros.” (Anexo 5.11, líneas 46-53).

Si bien el nivel académico con el que ingresan los estudiantes no es el más óptimo, a este hecho se le suma la poca disposición de algunos de ellos, quienes conscientes del tipo de carencias que presentan no se esfuerzan por mejorar su situación académica. Los docentes manifiestan que durante el cuarto y quinto grado de la ingeniería es cuando se hace más notoria la apatía y la falta de responsabilidad de los estudiantes por aprender, lo que genera que se vuelva un tanto difícil trabajar con quienes no tienen un nivel adecuado, no se esfuerzan en clase y pese a ello no hacen nada por remediarlo. El profesorado mantiene que, quizás, los alumnos aún no son del todo conscientes de su propia realidad como universitarios, de la exigencia que se requiere en este tipo de estudios y de la “oportunidad que están teniendo como alumnos de la UACH, de todos los servicios que les ofrecen. Son oportunidades que ya quisieran otros estudiantes y que, lamentablemente, su falta de compromiso -consigo mismos y con la universidad- hace que no las aprovechen” (Anexo 5.12, líneas 44-47).

El personal administrativo ha detectado que parte de las dificultades que presentan los estudiantes son resultado de un limitado manejo de las habilidades sociales y de gestión de las emocionales. La falta de adaptación, el estilo de vida que se genera en el interior del campus, las relaciones afectivas de manera temprana y, en algunos casos, conflictivas, son cuestiones que de manera conjunta influyen en la salud emocional y si el alumno no se siente bien difícilmente podrá desenvolverse de forma adecuada.

También se presentan ciertas limitantes por parte de la institución: se mencionan que, ante la falta de personal académico, administrativo y de infraestructura, no se pueden realizar tantas acciones como se quisiera en apoyo de los estudiantes.

Por otra parte, se indagó, dentro de la categoría “Criterios de admisión”, en la subcategoría “Pruebas de acceso”, para ver si el examen de selección aplicado a los aspirantes para su ingreso a la UACH cumple realmente una función selectiva o solo es considerada como una formalidad. La información obtenida justifica al examen de selección como un medio para depurar entre el número de aspirantes al alumnado que ingresará a la UACH, pero también esta prueba ha llegado a ser interpretada como solo un prerrequisito. Al respecto se presentan los argumentos que justifican ambas posturas; en una primera instancia el examen de selección permite a la institución hacer una preselección del total de los aspirantes y, con ello, elegir a aquellos que cumplen con los criterios de selección aprobados por el Honorable Consejo Universitario (HCU); de esta manera se garantiza que, de los 30 000 jóvenes examinados, solo ingresen 2 000 que es en el número de plazas ofertadas por la institución, por lo que, en efecto, el examen realmente sí cumple una función importante.

En la vertiente contraria, el personal refiere que es el conjunto de criterios de selección<sup>67</sup> lo que, en cierto modo, generan que el examen de admisión sea visto como una mera formalidad. Esto en gran parte se debe a que el examen se concentra en medir dos aspectos; el académico y el socioeconómico. En teoría, mediante ambos se ha intentado

“con los reactivos que tiene el examen de admisión, discriminar todos los examinados y decir ‘estos son los que nos pronostica el examen que

---

<sup>67</sup> Recuérdese que son nueve los criterios de selección que se aplican para la preselección de los aspirantes a su ingreso a la UACH; media nacional y media regional, entidad federativa, etnia indígena, municipios pobres, escuela agropecuaria y/o forestal, telesecundaria y telebachillerato, media regional y calificación.

pueden tener una fase terminal en la agronomía y estos no'. Pero, realmente, no: una cosa es lo académico y otra cosa es el socioeconómico” (Anexo 5.8, líneas 50-53).

Tradicionalmente la UACH se ha inclinado por dar una mayor importancia al aspecto socioeconómico, por lo que se tiende a tener una cierta predisposición por un tipo concreto de población; de modo que, una vez aprobado el examen de admisión, los otros criterios son los que priman en la búsqueda de esa población concreta. Por consiguiente, no siempre ingresan los estudiantes más aptos para cursar la oferta formativa de la UACH pero en cierta forma solo así se cumple con el objetivo institucional que es el favorecer a la población procedente del medio rural.

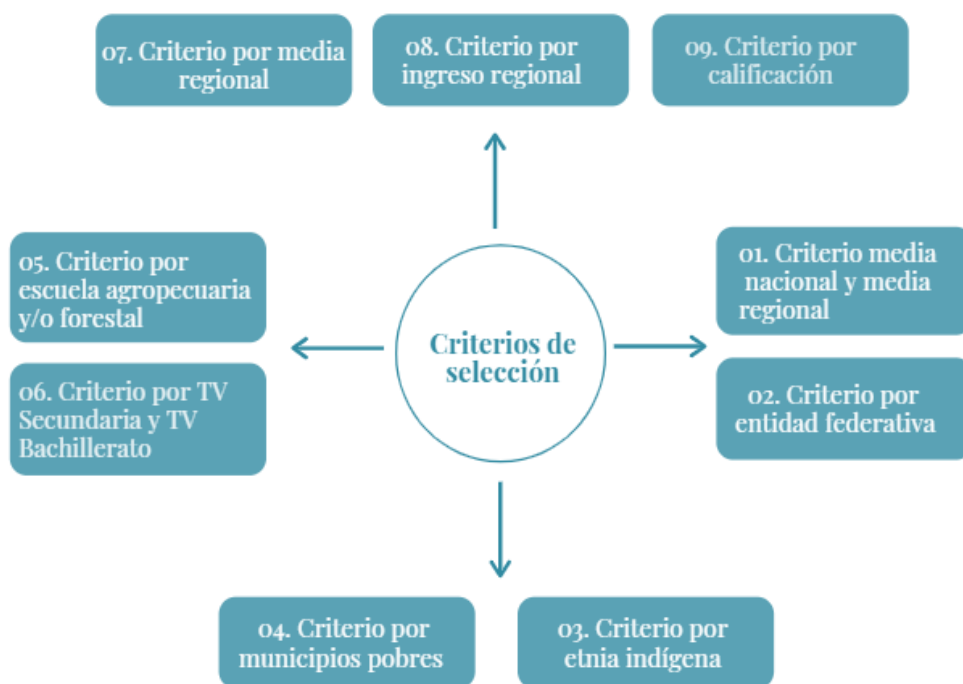
En relación con lo anterior y dentro de la misma categoría “Criterios de admisión”, de los nueve criterios establecidos por la UACH el personal académico y administrativo identificó los que a continuación se detallan. El primero de ellos es que los estudiantes obtengan una calificación mínima aprobatoria, en este sentido la subcategoría “Nota media” permite establecer cuál fue la nota de acceso obtenida en el examen de selección. El personal administrativo a quien se cuestionó sobre este aspecto en particular, refirió que la nota media de acceso de acuerdo con una escala del 1 al 10 se ubicó con el 4,3, siendo la tendencia a aumentar en relación a algunos años previos, en donde se encontraba cerca del 3,6. También indican que los aspirantes que obtuvieron la calificación más alta estuvo cercana al 8 y la nota más baja obtenida fue de 2.

Consideran que este criterio es bajo en el sentido de que, a pesar de ser importante por ser un primer filtro, no lo es tanto como el resultado obtenido en el examen socioeconómico. De los criterios establecidos por la UACH existen aquellos que priorizan el ingreso de aspirantes pertenecientes a zonas con un alto índice de marginación en el país; otro criterio es la selección de aspirantes pertenecientes a un grupo indígena –ya sea

que vivan en una comunidad indígena o que escriban, lean o hablen alguna lengua. También es tomado en cuenta el Estado en el que habitan, así como la región a la que pertenezca, para lo cual se establecen tres zonas: norte, centro y sur. Un criterio más es que el estudiante provenga de una institución pública como Telesecundaria (para el ingreso a la Preparatoria Agrícola) o del Telebachillerato (en el caso de ingresar al Propedéutico) o de alguna institución enfocada al sector agropecuario o forestal. Los entrevistados manifiestan que con estos criterios se

“cumplen, para que nuestra función, nuestro objetivo, nuestra pertinencia y esencia como universidad, para formar a los profesionistas que vengan del campo y regresen a sus comunidades de origen a ser factores de desarrollo, como lo dice el acta constitutiva, claro que la cumplimos. Tiene deficiencias como todo, pero sí estamos cumpliendo, como dice el estatuto de preferencia del medio rural.” (Anexo 5.11, líneas 58-63).

Como una forma de complementar los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a personal de la UACH, se realizó una consulta documental sobre los criterios de selección establecidos por el propio HCU. La Figura 6.20 refleja los criterios de selección y parte de los detalles con los que cada uno de ellos es aplicado.

**Figura 6.20** *Criterios que dan acceso a los estudios de la UACH*

Fuente: Elaboración a partir de UACH 2016.

Una vez establecidos los criterios de selección que emplea la UACH, se cuestionó respecto a si dichos criterios realmente responden con el perfil de ingreso recomendado para cursar los estudios de IA. Al respecto los entrevistados estuvieron de acuerdo en que los criterios de selección tienden a priorizar otros aspectos que si bien son importantes para cumplir el objetivo fundamental de la UACH descuidan la parte académica. Para los docentes esta filosofía de la UACH genera un verdadero problema debido a la falta de competencias con la que ingresan los alumnos por lo que, definitivamente, los criterios no responden al perfil que se requiere para cursar este tipo estudios que, académicamente, son tan demandantes. Mencionan que se ha propuesto en varias ocasiones modificarlos, pero se ha tenido una negativa por parte de la Comisión Académica del HCU.

Para finalizar la categoría “Labor docente” engloba aquellas actividades que realiza el personal docente de la UACH. En particular se indagó sobre el tiempo que destinan al desarrollo de actividades como docencia, investigación y extensión. El

personal manifestó que la mayor parte de su tiempo es dedicado a la docencia, ninguno refirió llevar a cabo tareas de investigación y gestión. Dentro de la subcategoría “Criterios para la distribución” se preguntó al profesorado sobre los criterios que determinan tal elección, de las respuestas obtenidas sobresale la falta de personal docente dentro del propio Departamento de IA, por lo que si destinan su tiempo en al desarrollo de actividades de gestión o investigación no se cubriría la demanda docente. Expresan que lo que los ha puesto en esta situación son las plazas de docentes que no han sido convocadas, ya sea por defunción o jubilación, así como los periodos sabáticos que se han otorgado, durante el ciclo escolar. De manera que solo

“Nosotros tenemos treinta maestros; de los treinta que tengo... como somos... cuatro... cinco... Cinco están de funcionarios; entonces, pues..., la carga académica que nosotros tenemos pues ya nada más atendemos a unos ¿no? Entonces... tu responsabilidad ya está en otras actividades. Entonces, de esos treinta, cinco funcionarios tenemos... ya los quitamos y... nada más me quedan veinticinco para atender a seiscientos... ¡pues está de locos!” (Anexo 5.7, líneas 68-73).

La categoría “Apoyo docente” engloba la información sobre si las actividades académicas que realizan en algún punto han llegado a sobrepasar su jornada laboral. Los entrevistados han señalado que sí existe una sobrecarga, la cual ha sido generada precisamente por la falta de personal docente en el Departamento. Sobre si lo consideran adecuado o no, las opiniones se encuentran divididas: unos mencionan que esto no significa realmente un problema para ellos debido a que esta situación se ha presentado de forma esporádica y en ocasiones muy concretas, por lo que no lo ven como algo malo.

La contraparte refiere que “No, definitivamente no es lo adecuado. Si nosotros... Es lo mismo que se haría con un alumno ¿no? Si tú les repartes cargas parejas podemos



desarrollar a todos parejamente” (Anexo 5.7, líneas 249-250). Por lo que incrementar su jornada laboral no es lo más adecuado debido a que les gustaría también poder desempeñar otras actividades como la investigación y extensión, pero debido a la situación que enfrenta el DIA resulta prácticamente imposible. Dentro de la misma categoría se agrupa la información obtenida del personal administrativo sobre si de las actividades que realiza de manera cotidiana destina algunas en apoyo al personal docente. El personal administrativo refiere que sí, que apoya en algunos aspectos a los docentes:

“yo creo que sí: todo es apoyo a la docencia, una que otra a lo administrativo. La formación de tutores: apoyamos para que asistan a congresos, a seminarios... Les apoyamos con la compra de todo el material didáctico que ellos puedan solicitar, sin ningún problema” (Anexo 5.11, líneas 79-82).

Se cree que este apoyo se genera de una forma más indirecta; por ejemplo, algunos manifiestan que actualmente son responsables de gestionar el Programa Institucional de Tutorías, en el cual programan a solicitud de los propios docentes una serie de cursos y talleres para mejorar sus habilidades tutoriales; también son responsables de proporcionar atención psicológica o psicopedagógica así como de aplicar algunos test a los estudiantes y, aunque esto es más como un servicio al alumno, se hace en atención a los profesores que se desempeñan como tutores y que requieran de este tipo de servicios para sus estudiantes. Al cuestionar al personal administrativo respecto a sí podría desempeñar otro tipo de actividades en apoyo a los docentes, aunque no estén prescritas en su profesiograma manifestaron que sí, que ellos consideran que el apoyo entre ambas partes es fundamental para que los estudiantes alcancen su meta dentro de la UACH

## **Capítulo VII. Síntesis Comparativa**

En la síntesis comparativa que se presenta en este apartado se lleva a cabo la parte de yuxtaposición y comparación propias de la metodología comparatista. Se presenta el análisis de la información obtenida en la revisión documental, así como los resultados del trabajo de campo a partir de las entrevistas realizadas a los informantes clave (personal docente y administrativo) y las características de cada grupo de estudiantes universitarios de las Ingenierías Agroindustriales de la UEx y la UACH descritas en los dos capítulos previos..

### **7.1 Características de las universidades**

Las universidades en las que se llevó a cabo el presente estudio se caracterizan por ser instituciones públicas con una amplia trayectoria en impartir educación en el ámbito agrícola. Si bien la UEx lleva casi medio siglo, desde su creación en 1973, brindando educación superior a estudiantes en diferentes disciplinas impartidas en distintos centros; realmente la formación en el ámbito agrícola dentro de la misma se remonta a un siglo antes, a 1905, a través de la Granja Escuela Agrícola, que fue el germen de la actual EIA posicionándola como la primera Facultad en su tipo. A diferencia de la UEx, la UACH limita su oferta académica al ámbito agrícola, por lo que en comparación con la primera esta abarca diversas áreas enfocadas únicamente el sector rural (Ver Tabla 7.1). Una de las similitudes entre ambas instituciones es que la UACH se convierte en Universidad en la misma década que la UEx, durante 1974, a pesar de que su historia se remonta a 1854 con la Escuela Nacional de Agricultura (ENA).

Un aspecto por el que se diferencian son los niveles de los estudios que imparten: la UEx ofrece estudios oficiales de Grado, Máster y Doctorado, mientras que la UACH, además de los estudios de Licenciatura y Postgrado, brinda una educación de Nivel Medio Superior cuyo equivalente en España sería el Bachillerato (ver Tabla 7.1).

**Tabla 7.1** *Características de las Universidades*

Generalidades	UEx	UACH	
Antecedentes	1905: Granja Escuela Agrícola 1973: se integra en la UEx.	1854: Escuela Nacional de Agricultura (ENA)- 1974: se convierte en la UACH.	
Oferta académica	Amplia oferta formativa, en varias ramas de conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes y humanidades.</li> <li>• Ciencias.</li> <li>• Ciencias de la salud.</li> <li>• Ciencias sociales y jurídicas.</li> <li>• Ingeniería y arquitectura</li> </ul>	Solo imparte educación enfocada al ámbito agrícola	
Estudios impartidos	Solo estudios Universitarios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado</li> <li>• Másteres oficiales</li> <li>• Doctorado</li> <li>• Dobles titulaciones con otras universidades españolas y europeas.</li> </ul>	Estudios de Secundaria: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bachillerato</li> </ul> Estudios Universitarios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura</li> <li>• Maestrías</li> <li>• Doctorados</li> </ul>	
Cobertura	Campus Universitarios	1. Cáceres 2. Badajoz	Unidad Central    Chapingo
	Centros Universitarios	1. Mérida 2. Plascencia	Unidades Regionales 1. URUZA 2. URUSSE 3. CRUCEN 4. CRUO 5. CRUPY 6. CRUCO 7. CRUNO 8. CRUS

Una de las coincidencias entre universidades es que ambas cuentan con instalaciones fuera de la sede principal como una forma de garantizar una mayor cobertura. La UEx tiene dos campus mayores situados en las provincias de Cáceres y Badajoz, siendo esta última donde se localiza la EIA. También cuenta con Centros Universitarios en las ciudades de Mérida y Plascencia (esta última con estudios de ingenierías forestales). Todos ellos se ubican dentro de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Por su parte, la UACH establece como unidad central la ex hacienda de Chapingo en el Municipio de Texcoco (Estado de México); el DIA, al que pertenecen los estudiantes y docentes que participaron en el estudio, se ubica dentro de esta misma unidad. La UACH cuenta con dos Unidades Regionales en los Estados de Tabasco y Durango y Centros Regionales ubicados en los Estados de Zacatecas, Veracruz, Yucatán, Michoacán, Guerrero y Oaxaca. Es decir, por una parte, se asemejan en que ambas universidades tienen varias sedes, pero se diferencian en que la UEx tiene sus campus y centros universitarios en una Comunidad específica (por tanto es de alcance regional); mientras que la UACH, ubicada en el centro del país, despliega los centros y unidades por los diferentes Estados que componen México, por lo que su alcance es nacional.

### ***7.1.1 Proceso de admisión***

El proceso de admisión de ambas universidades, es diferente según los estudios de procedencia. En la UEx se inicia una vez que el aspirante procedente del Bachillerato (o de la Formación Profesional) realiza su registro de ingreso y realiza el examen de EBAU. En la UACH solo hacen examen los que vienen de Estudios propedéuticos, porque los que provienen de la Preparatoria Agrícola cuentan con acceso directo.

El registro de aspirantes en la UEx tiene lugar durante los meses de mayo o junio. Esto se debe a que existen dos convocatorias (ordinaria y extraordinaria) para realizar la EBAU. La UACH, por su parte, establece los meses de enero a marzo como fecha para el registro de aspirantes, provenientes de la Educación Básica para el ingreso a la Preparatoria Agrícola o del Nivel Medio Superior para el Propedéutico.

Con un único registro el aspirante a la UEx puede solicitar una o varias titulaciones de su preferencia, lo cual aumenta las opciones para adjudicarse una plaza en caso de aprobar. El Estudiante de la UACH mediante el examen de admisión, busca el

ingreso a la Preparatoria Agrícola o, si proviene del Nivel Medio Superior, para el Propedéutico.

Tabla 7.2 Características del Proceso de Admisión

Características		UEx	UACH
Registro de aspirantes		Mayo/junio	Enero/marzo
Tasas		Sí. Se paga 72 €	No se paga, es gratuita.
Prueba de Acceso	Número de pruebas	1. Fase general 2. Fase Específica	1.Fase general
	Sedes	12	91
Aspirantes		Estudiantes de Bachillerato	Estudiantes de Secundaria Estudiantes de Bachillerato
Procedencia (edad de ingreso estimada) / Duración de los estudios universitarios		Bachillerato (18 años de edad) / 4 cursos	Propedéutico (18 años de edad) / 5 cursos Preparatoria Agrícola (15 años de edad) / 7 cursos

La Tabla 7.2 puntualiza algunos aspectos del proceso de admisión empleado por las universidades, para facilitar su comparación. Como parte del registro a la UEx los aspirantes deben de abonar una tasa de matriculación para tener derecho a presentarse a la EBAU. El monto a pagar se diferencia de acuerdo al tipo<sup>68</sup> siendo el tipo Ordinario máximo de, aproximadamente, 72 euros<sup>69</sup>. En la UACH es gratuita la prueba de acceso, pero se le incorpora un cuestionario socioeconómico que permite a la universidad obtener información detallada del estudiante para poder aplicar correctamente los criterios de selección.

La prueba en la UEX consta de dos fases, que se ejecutan durante varios días. Hay una fase general (con exámenes de las materias comunes en todos los Bachilleratos) y otra de específica (realizada solo por el aspirante que desea mejorar su nota todo lo posible) que no es de carácter obligatorio. La EBAU puede ser realizada en algunas de las sedes establecidas por la universidad dentro de la propia Comunidad de Extremadura.

<sup>68</sup> Esta puede ser Ordinaria, Familia Numerosa de Categoría General o Especial.

<sup>69</sup> Equivale a 1 564,35 pesos mexicanos.

El examen de admisión en la UACH es aplicado en una sola sesión; otro aspecto que sobresale es el elevado número de sedes, 91 en total, entre las que se encuentra la propia unidad central así como los Centros y Unidades Regionales e instalaciones de instituciones del nivel previo a la educación impartida en la UACH, establecidas en todo el país.

Con respecto a la información de la Tabla 7.2, pudiera parecer que los estudios tienen una diferencia desproporcionada entre ellos, incluso dentro de México. Pero, a diferencia de la UEx, donde los aspirantes a su ingreso se ubican directamente como estudiantes de Grado, los estudiantes de la UACH que optan por realizar estudios de Licenciatura cursan un año de formación en el ámbito agrícola, por lo que a los cuatro años que se establecen para cursar estudios de Licenciatura a nivel general se le suma un año más de Propedéutico. De esta manera al estudiante de la UACH que ingresa con dieciocho años mediante esta modalidad le toma un periodo de cinco años el concluir sus estudios; mientras que a los estudiantes que, con quince años, optan por el ingreso a partir de la Preparatoria Agrícola les toma un periodo de siete años, porque tres años son para concluir el Nivel Medio Superior y cinco años para la licenciatura (1 año de Propedéutico, y cuatro de carrera universitaria); sin embargo el periodo puede extenderse si el estudiante tiene alguna de las bajas ya explicadas (en el punto 6.6.5.1. del presente informe de investigación), algo que también es posible que suceda en el UEx si el alumnado no aprueba por cursos.

### ***7.1.2 Criterios de selección***

En cuanto a los criterios de selección de ambas universidades la Tabla 7.3 permite delimitar los parámetros que cada unidad de estudio toma en cuenta para admitir a sus aspirantes. En la UEx el criterio de acceso para los estudios de Grado se encuentra determinado tanto por la nota del expediente que los aspirantes obtuvieron al concluir sus

estudios de Bachillerato, que representa el 60% de la nota final como por el resultado de la nota obtenida en la EBAU (que supone el 40%). La suma de final de ambas notas es lo que permite al aspirante aprobar la EBAU y, en consecuencia, optar por la titulación que seleccionó como opción durante su registro a la UEx. Los aspirantes se ordenan estrictamente por la nota final obtenida, y solo en casos muy especiales compiten por pequeños cupos de reserva (por ejemplo, por discapacidad o por deportista de alto rendimiento).

En este aspecto la UACH es muy diferente debido a que no consideran la nota de acceso como el todo sino solo como una parte de los criterios de admisión, y ni siquiera es el más importante. Son nueve los criterios de admisión establecidos para el ingreso a los estudios universitarios, los cuales pueden ser consultados a detalle en el apartado 6.7. de este informe.

**Tabla 7.3** *Criterios que dan acceso a los estudios universitarios*

	UEx	UACH
<b>Criterios</b>	Nota 1. Nota del expediente / 60% 2. Nota de acceso / 40%	1. Media nacional y media regional. 2. Entidad federativa: 8 estudiantes por Estado, máximo 400 de Preparatoria y 200 de Propedéutico. 3. Etnia indígena: 4 estudiantes por etnia con altas calificaciones máximo 200 Preparatoria y 100 de Propedéutico. 4. Municipios pobres: máxima calificación por municipio con marginad en el país. 5. Escuela agropecuario y/o forestal: 2 por sede y nivel con altas calificaciones. 6. Tele Secundaria y Tele Bachillerato: 2 por sede y nivel con altas calificaciones. 7. Media regional: máximo 100 por cada una de las 3 regiones 300 Preparatoria y 50 por región hasta 150 de Propedéutico. 8. Ingreso regional. 9. Nota examen de ingreso: 1/5 parte por Etnias, Municipios pobres, Telesecundaria/Telebachillerato y Escuela Agropecuaria o Forestal.

De los nueve criterios establecidos por la UACH y una vez aprobado el examen de selección, se opta por aquellos aspirantes que cumplen con algunos de estos criterios:

habitar en municipios pobres considerados como zonas de alta marginación en el país; y pertenecer a una etnia indígena (ya sea que los jóvenes provengan de comunidades indígenas, hablen o escriban alguna lengua). También se le da importancia al criterio por entidad federativa (con esto se pretende que los estudiantes que ingresan no pertenezcan todos a un mismo Estado sino que, por el contrario, se busca conservar su carácter nacional). Por último, el criterio de haber estudiado la modalidad de Tele Secundaria y Tele Bachillerato así como el criterio de proceder de una escuela agropecuaria y forestal tienen mayor peso debido a que los aspirantes cuentan con una formación en el ámbito agrícola, lo que hace suponer que se logra un mejor ajuste con el perfil adecuado para realizar estudios en la UACH.

En ninguna de las dos universidades los criterios de selección no logran contentar al personal docente. Por ejemplo, los docentes de la UEx piensan que los estudiantes que ingresan carecen de los conocimientos que ellos consideran como elementales para cursar el GIIAA. A pesar de ello son conscientes de que en su caso un nivel de exigencia mayor puede tanto significar estudiantes mejor cualificados, como provocar que titulaciones como esta, que no son muy demandadas, se queden sin alumnado si un alto nivel de exigencia impidiese entrar a los posibles candidatos. Por su parte el personal de la UACH considera que se debe cambiar parte de los criterios de selección, o reorganizar la forma en que estos se han priorizado. Para ellos tendría que tener más prioridad la nota obtenida durante el examen de admisión, y, al igual que el personal de la UEx, argumentan que los estudiantes que ingresan no cuentan con los conocimientos previos para cursar una ingeniería agraria. Al respecto han manifestado que en diversos periodos han solicitado modificar los criterios de admisión, pero esto no ha trascendido debido a que las autoridades universitarias manifiestan que, de hacerlo, se perdería la función principal de



la UACH, que es la de apoyar a los jóvenes menos favorecidos e instruir a la población procedente del medio rural mexicano.

En relación con lo anterior sobresale la importancia que para el personal entrevistado representa la prueba de ingreso a la universidad y, en consecuencia, la nota obtenida en dicha prueba. La nota media de los estudiantes de la UACH en la escala de 1 al 10 se ubica con el 4,3, y es un aumento con respecto a otros años, en que llegó a ubicarse en un 3,6. A diferencia de la UACH el personal de la UEX no supo decir la nota media obtenida por los estudiantes, comentando que no tenían el dato a mano, pero el análisis de la documentación de Secretaría académica permitió establecer que la nota de corte es de 5,0, Esto es lógico porque no hay acceso directo en España (como sí en la UACH, de ahí esa nota mínima) y sacar menos de un cinco en España supone no haber superado la prueba quedando, por consiguiente, vetado el acceso a los estudios universitarios.

En relación con lo anterior la falta de esta información, en parte, se debe a que como institución en la EIA lo que se establece es un cupo inicial de estudiantes admisibles en el Primer Curso; este cupo ayuda a que se genere una “Nota de corte” en las titulaciones de mayor demanda, pero no es el caso del GIIAA. En la EIA no se establece una nota de corte porque el número de plazas que se ofertan al año no se cubre, motivo por el cual se acepta a todos los aspirantes que aprueban la EBAU. De manera que en ambos casos la nota media no es algo que afecte de modo esencial a la hora de estudiar en ambas titulaciones; es verdad que los docentes preferirían a estudiantes con altas notas, pero es difícil garantizar que los estudiantes con mejor nota se decanten por estas titulaciones.

Al respecto existen diversas opiniones en cuanto a si los estudiantes del GIIAA (UEX) y de IA (UACH) poseen las habilidades requeridas para cursarlas. Algunos de los entrevistados que se pronuncian a favor establecen que los estudiantes que ingresan a este tipo de titulaciones lo hacen por vocación o porque parten de una formación previa

apropiada a través de sus estudios de bachillerato; en el caso de la UACH es innegable que la Preparatoria Agrícola o el Propedéutico hacen que el estudiante cuente con una base de conocimientos acorde a este tipo de titulaciones, lo que puede generar, en consecuencia, una mayor predisposición hacia este tipo de estudios.

Quienes consideran que los estudiantes no tienen el perfil de ingreso recomendado manifiestan que durante los primeros semestres de la carrera presentan grandes carencias, producto de la falta de conocimientos previos; por lo que su experiencia les dice que este es un problema que se genera desde la educación previa y que continúa presente en la universidad, por lo que no abordarlo al ingreso a la universidad, puede derivar en el abandono de los estudios. El problema se complica porque la falta de conocimientos previos no es homogénea en ambas universidades, lo que supone una ligera desventaja para los estudiantes menos formados en relación con el resto de sus compañeros. Además, esa heterogeneidad dificulta a los docentes el desarrollo de sus clases.

Este motivo ha llevado al personal docente de ambas universidades a replantearse la importancia de la prueba de acceso, principalmente si esta cumple con su función de seleccionar a los candidatos más idóneos o solo es una formalidad. En principio podría parecer que la EBAU sí cumple con una función al ser un prerrequisito necesario, donde se tiene la oportunidad de presentarse a materias específicamente relacionadas con la especialidad, pero incluso así, eso no significa que de esa selección los aspirantes con mejores notas ingresen al GIIAA; por último se detecta otro problema cuando los estudios previos se centran en que el alumnado apruebe la prueba de ingreso, pero los conocimientos supuestamente adquiridos en Bachillerato no se ven reflejados tras su ingreso en la universidad, porque no es lo mismo la asimilación de conocimientos que el entrenamiento para superar una prueba.

De la información recogida en la UACH se manifiesta con respecto a la prueba de acceso que, si bien se considera un elemento necesario debido al gran número de aspirantes (30 000) que cada año esperan ocupar un lugar entre la lista de preseleccionados (2 000) se entiende que la función y el valor de este tipo de prueba debería cambiar, porque esta prueba solo es una parte de los criterios de selección. pero que el escaso valor que se le da dentro de ellos desvirtúa el poder discriminar realmente a los mejores estudiantes para el Grado.

## 7.2 Desarrollo de la labor docente

### 7.2.1. Funciones y condiciones

Los docentes dedican la mayor parte de su tiempo (75%) a la docencia. Es algo lógico, puesto que, se les contrata para esto. A diferencia de la UACH, el PDI de la UEX manifestó que también debe realizar actividades de investigación y gestión. En la Tabla 7.4 se presenta una sistematización de la función y las condiciones en que se desarrolla la labor docente en ambas universidades.

**Tabla 7.4** *Condiciones de la labor docente*

	UEX	UACH
<b>Docencia</b>	-Mayor carga académica en ciertos semestres. -Reducción de horas frente a grupo por cargo académico.	- Falta de tiempo. - Falta de personal. - Sobrecarga académica.
<b>Investigación</b>	-Requisito indispensable para lo promoción laboral. - Más valorado que la docencia.	-No se hace por falta de tiempo. -Desean hacerlo.
<b>Extensión/Gestión</b>	- Cargos académicos. - Es menos valorado.	- No lo realizan por el momento.

Los docentes intentan compaginar esos tipos de actividades. Existe un mayor apoyo en la UEX: además de la docencia mencionan mucho la investigación y gestión por lo que parece que existe un equilibrio entre las tres funciones. Se presume que los

docentes de la UACH, al dedicarse más a la docencia, generan un mayor acercamiento con los estudiantes por lo que, posiblemente, sean más capaces de percibir en un inicio las dificultades que presentan los mismos y se sientan más involucrados a la hora de sugerir y ofrecer formación complementaria a sus estudiantes.

### 7.2.2 Medidas de apoyo a la docencia

Con respecto al apoyo docente en ambas universidades las actividades que realiza el PDI tiende a sobrepasar las horas reconocidas a su jornada. Al personal administrativo se le cuestionó sobre si realizan funciones en apoyo a los docentes o estarían dispuestos en hacerlo. La Tabla 7.5 representa la síntesis de sus respuestas.

**Tabla 7.5** Distribución del tiempo y actividades de docentes y administrativos

		UEx		UACH	
		PDI	PAS	PD	PA
Sobrepasan las horas de su jornada laboral	¿Les sucede?	Sí a veces.	No aplica.	Sí.	No aplica.
	Motivos	Se prepara alguna clase.	No aplica.	Faltan docente.	No aplica.
	¿Se compensa?	No, lo hacen por satisfacción personal.	No aplica.	No, pero les pagan sobrecarga académica.	No aplica.
Tareas concretas	Información académica	No aplica.	Sí.	No aplica.	Sí.
	Programa de Tutorías	Sí.	No.	Sí.	Sí, pero solo de apoyo.
	Cursos y/o Talleres	Sí.	No.	Sí, pero relacionado a la academia.	Sí, pero.
	Atención Psicológica	No aplica.	No.	No aplica.	Sí.

PDI: Personal Docente e Investigador, PAS: Personal de Administración y Servicios, PD: Personal Docente PA: Personal Administrativo

Al hablar de la labor docente es posible establecer realidades completamente diferentes entre el personal de ambas universidades. En la UEx se manifiesta que, en ocasiones, la jornada laboral les demanda más tiempo del establecido, pero como es de forma esporádica no tienen inconveniente, e incluso a algunos les genera satisfacción

personal. En cambio, en la UACH la falta de personal docente ha ocasionado que su actividad se encuentre sobrecargada y, a diferencia de la UEX, no es por periodos cortos de tiempo, ya que es algo con lo que se encuentran lidiando desde 2010. El dedicar más tiempo del establecido a su jornada laboral no lo consideran adecuado, porque esta situación no es voluntaria, y representa un problema real ya que no se trata de un par de horas, sino que es, prácticamente, cubrir otra jornada y, aunque reciben una compensación por ello, se han llegado a manifestar ante las autoridades universitarias en busca de soluciones.

El personal administrativo, por su parte, realiza algunas actividades en apoyo a los docentes, que van desde proporcionar información del expediente académico de los estudiantes, hasta gestionar el Programa Institucional de Tutorías, pasando por ofrecer cursos-talleres formativos y atención psicológica en el caso de la UACH. El personal administrativo, en realidad, más que un apoyo directo al docente realiza actividades para los estudiantes que, en principio, deberían redundar en la docencia. Sobre si estarían dispuestos a realizar más actividades, aunque estas no se establezcan en su profesiograma, la mayoría del personal de ambas universidades coinciden en que sí podrían realizar otras actividades en apoyo a los docentes debido a que consideran que es su trabajo el sumar hacia una misma causa: la formación de los estudiantes.

### **7.3 Acciones de las universidades para disminuir el abandono**

#### ***7.3.1. Estrategias implementadas***

El análisis de los resultados obtenidos ha permitido establecer las medidas preventivas que ambas universidades han implementado para prevenir el abandono de los estudiantes, así como aquellas que son consideradas como las más pertinentes (ver Tabla 7.6).

**Tabla 7.6** *Medidas preventivas implementadas por las universidades*

Medidas preventivas	UEx	UACH
<b>Diseñadas por el Centro</b>	<b>Plan de acogida:</b> - Pláticas informativas sobre la EIA. - Para estudiantes de nuevo ingreso.	<b>Facilidades al presentar exámenes:</b> - Permiso del DIA. - Para estudiantes a presentar exámenes pendientes extraordinario o título.
<b>Tutorías</b>	<b>Plan de Acción Tutorial*:</b> - Realizado por docentes a petición de estudiantes en forma individual. - Para reforzar los conocimientos adquiridos.	<b>Programa Institucional de Tutorías*:</b> - Realizado por docentes a solicitud de estudiantes en forma individual o grupal. - Para reforzar los conocimientos. <hr/> <b>Asesoría de pares*:</b> - Impartido por estudiantes de grados superiores, de buen promedio que reciben una compensación económica. - Para asesorar a grupos de estudiantes.
<b>Cursos</b>	<b>Cursos de nivelación:</b> - Para estudiantes de nuevo ingreso con dificultades académicas. - Carácter optativo.	<b>Cursos remediales*:</b> - Para estudiantes de nuevo ingreso con dificultades académicas. - Se hace examen de detección. - Carácter obligatorio. <hr/> <b>Cursos y talleres formativos:</b> - Formación adicional a la académica, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. <hr/> <b>Atención Psicopedagógica:</b> - Proporcionada por profesionales de la salud. - Brinda a los estudiantes un servicio de orientación.

\*Medidas más pertinentes

El personal entrevistado coincide en la importancia que tiene tanto para el GIIAA, como para la IA y sus respectivas universidades el implementar estas estrategias con el fin de reducir el número de estudiantes que abandonan los estudios universitarios.

*A priori* parece que es mayor el número de medidas preventivas institucionales del abandono escolar que se implementan en la UACH que en la UEx. Se han llegado a apreciar ciertas coincidencias: la primera de ellas se presenta en el Plan de Acogida implementado por la UEx y las facilidades al presentar exámenes de la UACH:

aparentemente en la Tabla 7.6 se muestran como actividades con un objetivo diferente pero se asemejan en que son acciones diseñadas y realizadas por el propio centro de manera ajustada a los estudiantes del GIIAA o IA, según sea el caso. Llama la atención que en ambos centros no se alude a la Jornada de Puerta Abiertas que anualmente hace la UEx, ni a la Jornada de Nuevo Ingreso que realiza la UACH (sobre la que se hace alusión en el apartado 7.4.1 de este informe), tal vez, precisamente, porque se tratan de medidas institucionales que organizan las Universidades y, aunque los centros participen, no las determinan.

Otra coincidencia se presenta en el Plan de Acción Tutorial (EIA, UEx) y el Programa Institucional de Tutoría (DIA, UACH); estas medidas tienen como objetivo reforzar el conocimiento de los estudiantes del GIIAA y de IA respectivamente en las materias en que presentan mayor dificultad; los docentes de ambas titulaciones refieren que son Matemáticas, Física y Química. Asimismo, se manifiesta que, aunque es una medida para el fortalecimiento académico, el tutor no solo se limita a ella, sino que también suele orientar y asesorar a los estudiantes en la toma de decisiones. La diferencia que se percibe entre universidades es que mientras que en la EIA (UEx) se brinda tutoría de forma individual, en el DIA (UACH) esta se puede impartir de forma grupal. Estas medidas son consideradas como algunas de las más pertinentes: personal de ambas universidades, según su experiencia, establece que es la estrategia que mejor les ha funcionado para prevenir el abandono de los estudiantes universitarios.

Los Cursos de Nivelación o Cursos Cero, como también se les conoce, son una actividad formativa que se imparten en la UEx y se orientan a los estudiantes de nuevo ingreso. Al igual que los Cursos Remediales implementados en la UACH, se caracterizan por proporcionar una formación complementaria a los estudiantes de nuevo ingreso. Ambos tipos de cursos son el resultado de un examen aplicado a los estudiantes; la

diferencia radica, precisamente, en el tipo de prueba: en la UEx se parte del resultado obtenido en la EBAU, mientras que en la UACH se va a ellos como consecuencia de un examen de diagnóstico relacionados con las asignaturas que necesitan ese refuerzo, aplicado por el profesorado tras el ingreso de los estudiantes. Estas pruebas permiten a los mismos docentes que luego les impartirán clase conocer el nivel académico que poseen los estudiantes de nuevo ingreso en las materias que conforman el tronco común para este tipo de titulaciones.

Otra de las diferencias entre esta medida radica en que los Cursos de Nivelación son opcionales para los estudiantes de la UEx mientras que los Cursos Remediales en la UACH son de carácter obligatorio. La razón por la que en la UACH se ha dispuesto la obligatoriedad de los mismos se debe al gran número de estudiantes con carencias en unas asignaturas concretas. La experiencia de los docentes indica que es necesario una segunda prueba para conocer el estado actual de los estudiantes y trabajar en las dificultades que tienen. A diferencia de la UEx, el personal de la UACH considera a los Cursos Remediales como una de las estrategias más pertinentes para disminuir el abandono.

Junto a estas tres medidas comunes a la UACH y la UEx, algunas de las medidas específicas que realiza la UACH, como el Programa de Asesoría para Alumnado de Bajo Rendimiento (también conocido como Asesorías por Pares) ha sido mencionado por una docente de la UEx como una posibilidad que podría ser útil para la EIA. Para los entrevistados de la UACH esta actividad también se ha llegado a considerar como una de las estrategias con mayor pertinencia.

Otra de las opciones para prevenir el abandono universitario es la oferta continua de Cursos y talleres formativos, que no apuntan a una asignatura en particular; sino que se centran en aportar a los estudiantes de la UACH una formación integral. Por último la Atención Psicopedagógica y Psicológica que se brinda a los estudiantes a través de la



UCAME, al igual que la anterior medida se realiza con la intención de reforzar la formación integral de los estudiantes.

De los resultados obtenidos se aprecia que la UACH es quizás más consciente del problema que representa el abandono de los estudiantes universitarios. Esto bien pudiera ser por la cantidad de recursos públicos que, como institución, destina a la formación académica y a servicios asistenciales que se brindan a los estudiantes como una manera de incidir en la formación académica e integral de los mismos y prevenir el abandono universitario. Pese a la preocupación de ambas universidades ante esta problemática, son los propios estudiantes quienes deciden realizar o no este tipo de actividades, por lo que es el estudiante quien debe de aprovechar las oportunidades y las opciones formativas que la propia universidad crea para ellos en pro de su formación universitaria.

### ***7.3.1 Percepción de abandono por parte de las universidades***

En cuanto a la percepción del abandono estudiantil, por parte del personal docente y administrativo entrevistado de ambas universidades se ha notado que, cuando se detectan, en los estudiantes ciertas dificultades, se puede prever mejor qué estudiantes pueden abandonar los estudios en algún momento. La Tabla 7.7 refleja las carencias detectadas en los estudiantes de la UEx y la UACH por parte del profesorado.

**Tabla 7.7** *Percepción del abandono universitario*

	<b>UEx</b>	<b>UACH</b>
<b>Dificultades detectadas</b>	Formación previa deficiente.	Formación previa deficiente.
	Falta de responsabilidad.	Falta de responsabilidad. Manejo de habilidades sociales.

En la UEx la Formación previa deficiente de los estudiantes se debe, principalmente, a que provienen de ciertas ramas del bachillerato no tan idóneas con el perfil para cursar el GIAA. El personal de la UACH coincide en que es alarmante que los

estudiantes no cuenten con los conocimientos requeridos, si se toma en cuenta que ingresan desde la Preparatoria Agrícola o el Propedéutico, lo que supondría una preparación para cursar estas titulaciones, enfocadas al sector agrícola, que oferta esta universidad. Este hecho hace pensar que los estudiantes que provienen de la Preparatoria Agrícola se ven beneficiados por el pase reglamentado que les da acceso directo a estos estudios generándoles una falsa seguridad, debido a que asimilan que la universidad será parecida a lo que acaban de cursar, pero que luego, en realidad, no lo es. Esto no sucede con los estudiantes que ingresan del Propedéutico, que son más conscientes sobre lo que representa cursar este tipo de estudios.

La falta de responsabilidad que presentan algunos de los estudiantes hacia sus estudios es en ambas universidades una alerta más de abandono universitario. Los estudiantes carecen de responsabilidad y disciplina hacia sus estudios universitarios; esto repercute considerablemente en su formación, más aun en el caso de los estudiantes que académicamente se encuentran en desventaja frente al resto y que aun conscientes de las dificultades que presentan no son capaces de tomar las decisiones correctas para mejorar su situación académica ya sea por no prestar atención a clases como por no aprovechar por alguna de las estrategias implementadas por las propias universidades (como son las tutorías). En la UEx este problema se presenta en los primeros semestres de la carrera, periodo en el que les cuesta tomar el ritmo sobre sus estudios, no perciben que ya no son más estudiantes de Bachillerato, y que tienen que asumir su papel de estudiantes universitarios.

En la UACH, junto a la falta de responsabilidad, el abandono también es resultado de factores que van más allá del aspecto académico: la falta de habilidades sociales y el manejo de emociones de sus estudiantes. Se caracteriza por problemas de adaptación - recordemos que estos jóvenes provienen de diferentes Estados del país y la lejanía entre

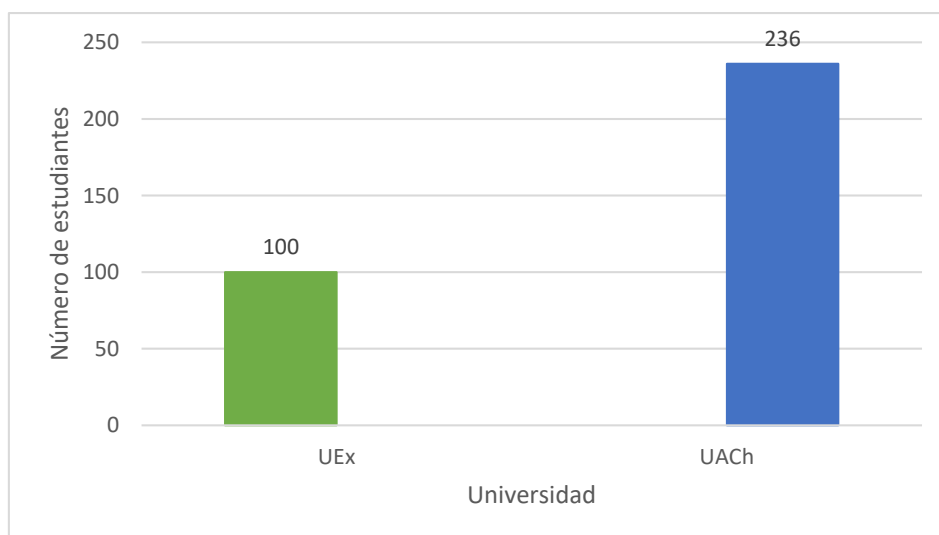
su lugar de origen es más pronunciada que la que presentan estudiantes de la UEx, quienes se mantienen más cerca de su hogar-. La UACH ofrece un amplio abanico de posibilidades (cursos, atención psicológica...) pero, en cierto modo, los estudiantes están tan acostumbrados a tenerlo todo (servicios de manera gratuita donde no realizan ningún tipo de gestión de manera independiente) que no se involucran. Llama la atención que en las universidades la percepción de abandono se achaca, principalmente, a cuestiones académicas, y no se consideran problemas extraacadémicos (de tipo económico, de salud, Etc.) por el cual los estudiantes abandonen formalmente los estudios.

## 7.4 Factores que inciden en el abandono de los estudiantes universitario

### 7.4.1 Características de los estudiantes

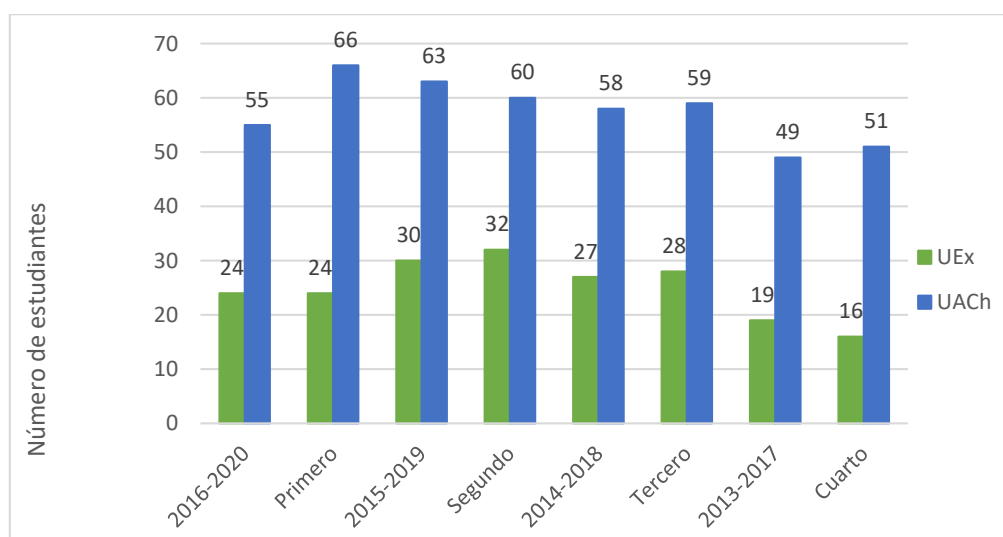
En el presente estudio participaron un total de 336 estudiantes, pertenecientes a las titulaciones de Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias (GIIAA, UACH) e Ingeniería Agroindustrial (IA, UEx). El gráfico 7.1 permite apreciar el número de estudiantes encuestados por universidad, así como las titulaciones a las que pertenecen. La distribución de la muestra de estudiantes seleccionados se presentó en el apartado 4.8. de este informe de investigación.

**Gráfico 7.1** Universidad de procedencia de los estudiantes encuestados



El año de matrícula de los encuestados corresponde a los ciclos entre el 2013-2016, de manera que esta se distribuye en cuatro ciclos: el primero de ellos corresponde el 2013-2017, el segundo al 2014-2018, seguido del 2015-2019 y, por último, el que abarca de 2016 al 2020. El Gráfico 7.2 muestra que una mayor proporción de los estudiantes encuestados pertenecen al ciclo 2015-2019, mientras que en el extremo se encuentran los estudiantes pertenecientes al ciclo 2013-2017, estos datos por sí solos indican las variaciones de estudiantes en cuanto al ciclo de matriculación.

**Gráfico 7.2** Año de matrícula y curso académico de los estudiantes



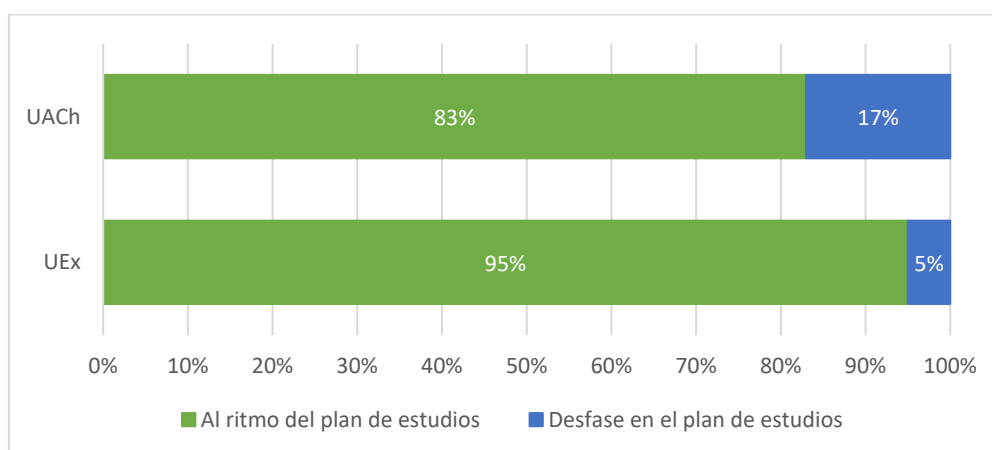
En cuanto al curso académico en el que se encontraban los estudiantes al momento en que se aplicó el instrumento para el desarrollo de la presente investigación, el Gráfico 7.2 permite apreciar que la mayoría de los estudiantes de la UEx pertenecen al segundo curso<sup>70</sup>, mientras que la mayor población de los estudiantes de la UACH se encontraban realizando el primer curso académico, en los extremos se ubican los cursos de cuarto año para ambas universidades.

<sup>70</sup> Cabe hacer la aclaración que en este punto de la investigación los cursos académicos de la UEx inician en el primero y concluyen con el cuarto curso. Para la UACH esto es distinto: los cursos académicos de Grado dan inicio a partir de cuarto y finalizan en séptimo. Como una forma de homogeneizar la información entre ambas universidades se decidió tomar las denominaciones de la UEx para este punto.

Estos datos permiten establecer que los dos primeros años del Grado son los cursos con mayor presencia de estudiantes, en parte se debe a que son los cursos en los que se ubican los alumnos de recién ingreso como es el caso de la UACH. Por el contrario, los últimos dos cursos son los que registran un menor número de estudiantes. Esta diferencia en cuanto al número de estudiantes por curso permite contrastar el abandono que se genera en ambas universidades y los factores que propician el mismo.

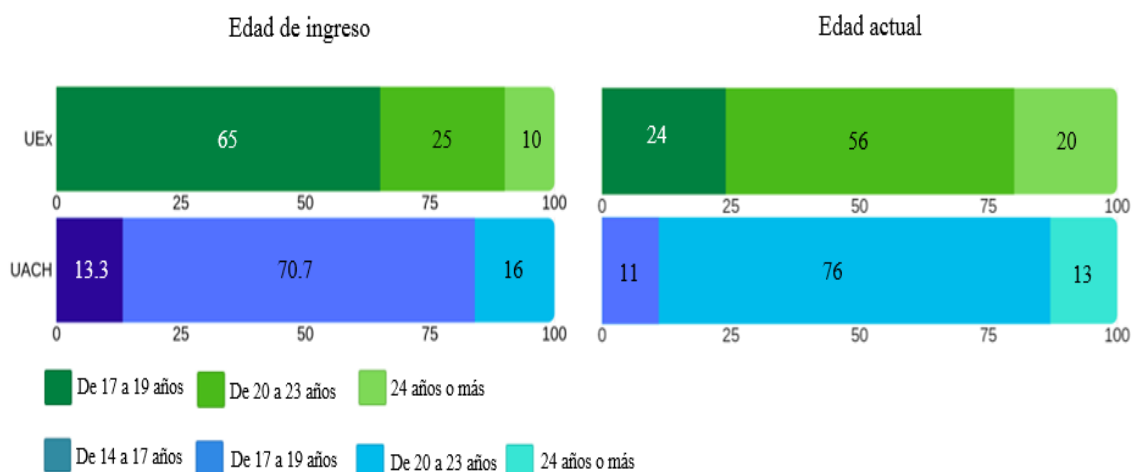
El Gráfico 7.3 ilustra la distribución de los estudiantes de las universidades objeto de estudio de acuerdo con su trayectoria académica. Se puede observar que en las universidades hay una cierta disparidad entre el número de estudiantes por curso académico al que originalmente correspondería por año de matrícula.

**Gráfico 7.3** *Trayectoria académica de los estudiantes*



Aun así, es una buena señal que la mayoría de estudiantes cursen sus estudios de acuerdo con el tiempo establecido por los planes y programas de estudio. La ligera variación entre la matrícula de los estudiantes al momento de su ingreso a la universidad en relación al curso académico actual. Se puede considerar producto del desfase de algunos de los estudiantes, quienes tras matricularse abandonan los estudios para posteriormente reincorporarse a los mismos. Eso sería el motivo por el cual en ambas universidades no se corresponde el número de alumnos matriculados con el número de estudiantes por curso académico.

**Gráfico 7.4** *Edad de los estudiantes*

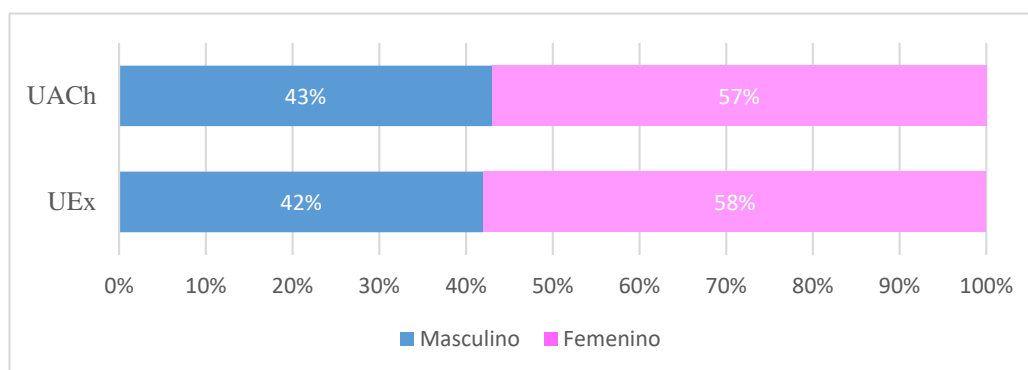


El Gráfico 7.4 muestra la edad de ingreso y la edad actual de los estudiantes. Se observa que más de la mitad de los estudiantes de ambas universidades ingresó en los estudios de Grado a la edad de diecisiete a diecinueve años, la diferencia entre el número de estudiantes con este rango de edad es mínima, contrario al número de estudiantes de veinte a veintitrés años en donde la diferencia se hace cada vez más notoria, llegando la UEx a superar el rango de edades, al contar con estudiantes de veinticuatro años o más. Este último rango de edades no se presenta en la UACH debido a que algunos de los estudiantes que ingresan a esta universidad lo hacen a través de la Preparatoria Agrícola haciendo uso del pase reglamentado, por lo que al ingreso tienen entre catorce a diecisiete años.

Los datos obtenidos muestran que, en efecto, existe una correlación entre la edad de ingreso y la edad actual de los estudiantes. Estos datos concuerdan con el rango de edad típica de los estudiantes de ambas universidades. De manera que los estudiantes que ingresan con diecisiete a diecinueve años son los que actualmente se encuentran en los últimos cursos de la carrera con edades de veinte a veintitrés años e, incluso, en torno a los veinticuatro años, finalizando así los planes y programas de estudios en el tiempo establecido por la universidad.

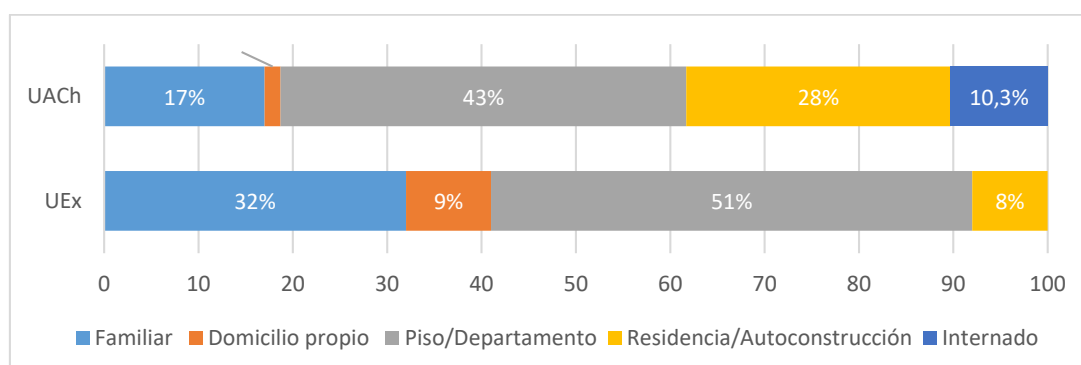
La distribución de los estudiantes encuestados en función del género evidencia que más de la mitad de los estudiantes de ambas universidades son mujeres. Como se puede apreciar en el Gráfico 7.5 el porcentaje de estudiantes que participaron en el estudio se encuentra conformado casi por igual número de mujeres y de hombres, con una proporción ligeramente mayor en el caso de las mujeres. Se puede llegar a afirmar que, prácticamente, no hay diferencia en este aspecto entre ambas universidades. También destaca el hecho de que, poco a poco, en cuestión de género las mujeres han ido abarcando más espacios en el aspecto educativo, lo que ha permitido su participación también en campos vinculados al ámbito agrícola como los Grados del GIAA e IA, asociados tradicionalmente al género masculino.

**Gráfico 7.5** *Distribución de estudiantes por género*



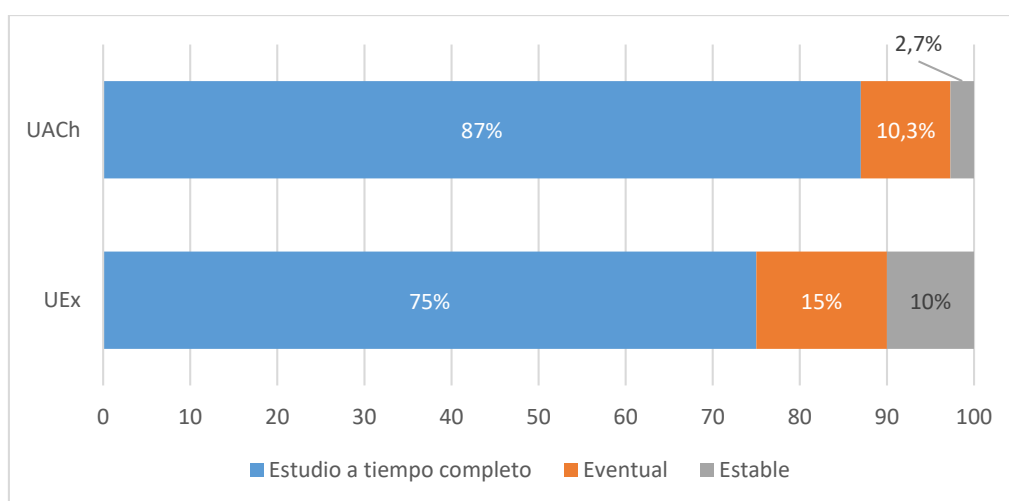
En cuanto al domicilio actual de los estudiantes, el Gráfico 7.6 muestra que para ambas universidades el mayor porcentaje de estudiantes habita en algún piso o departamento en renta.

**Gráfico 7.6** *Domicilio actual de los estudiantes*



Se aprecia que es significativamente mayor el número de estudiantes de ambas universidades que tiene que desplazarse de sus poblaciones de residencia habitual para poder asistir a la universidad, ya sea que para ello tengan que habitar en algún piso/departamento, residencia/autoconstrucción o internado. Aun así, la diferencia entre ambas universidades radica en que los estudiantes de la UEx proceden de localidades cercanas a la misma, siendo una inmensa mayoría de la misma región extremeña, al contrario de la UACH, donde los estudiantes provienen de regiones apartadas. En ambos casos, el porcentaje de desplazados es mayor que el de aquellos que se encuentran muy cerca del núcleo familiar.

**Gráfico 7.7** *Ocupación de los estudiantes*



El Gráfico 7.7 muestra que la mayoría de los estudiantes de ambas universidades muy probablemente dependa económicamente de su familia o cuenta con alguna beca que le permite financiar sus gastos universitarios, por lo que no tienen realmente la necesidad de ocuparse de otros aspectos que no sean el académico. El resto de la muestra, aunque representa un porcentaje menor, sí cuenta con un trabajo de forma eventual o estable por lo que quizás no reciben apoyo por parte de la familia o este se ve limitado, motivo por el cual buscan compaginar sus estudios con el trabajo; lo que supone una exigencia mucho mayor para los estudiantes que compaginar ambas actividades, y les podrían colocar en

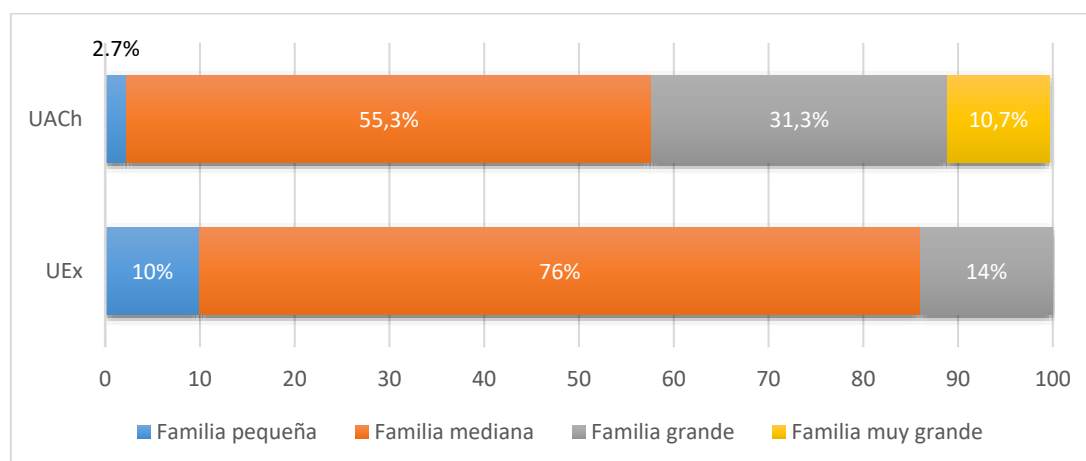


riesgo de abandono universitario se la institución no prevé formas de compatibilizar estudios y trabajo.

#### 7.4.2 Contexto familiar

En ambas universidades se puede establecer el número de miembros que integran la familia de los estudiantes. En función de los parámetros empleados en el análisis de cada una de las unidades de estudio, se muestra que la familia mediana predomina sobre el resto (ver Gráfico 7.8). La razón de esta proporción por universidad se debe a las características poblacionales de los países; en la UEx se presume que la distribución es consecuencia de la crisis de natalidad que predominó en España desde la década de los ochenta y hasta mediados de los noventa, motivo por el cual el tamaño de la familia es cada vez menor. En México campañas como “la familia pequeña vive mejor” durante la década de los setenta contribuyeron en parte a detener el crecimiento poblacional, pero dada la diversidad étnica y cultural de la población, esta política no tuvo mucho eco en las comunidades rurales, del cual provienen muchos de los estudiantes de la UCh, motivo por el cual continúan encontrándose las familias grandes y muy grandes.

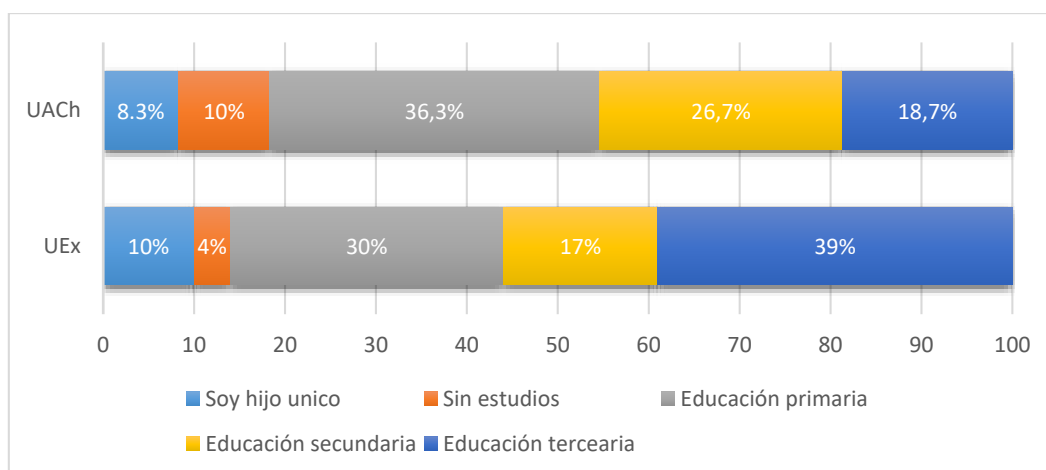
**Gráfico 7.8** Distribución de los miembros de la familia



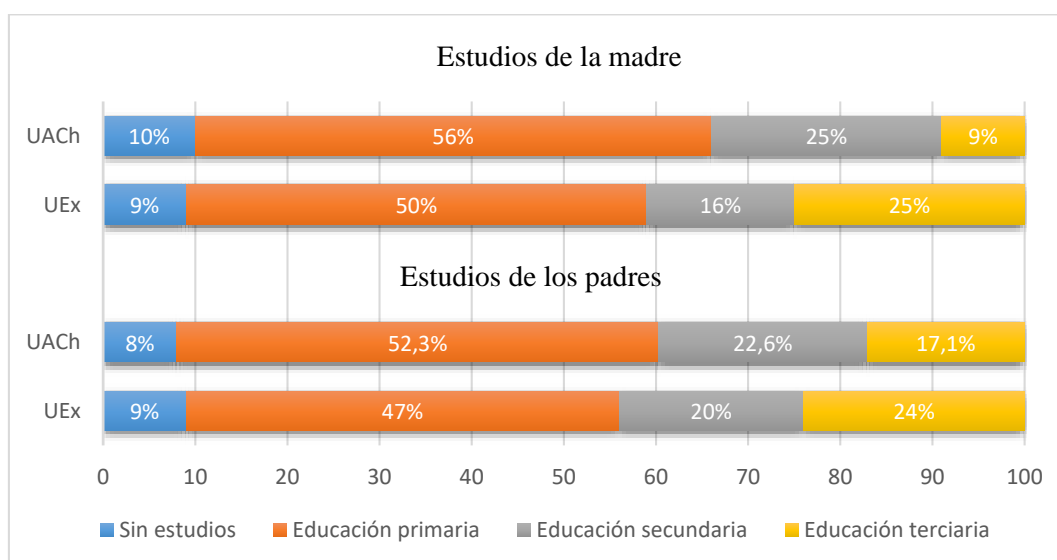
En otro orden, siempre se ha dicho que la influencia de la familia puede ser un factor determinante para el éxito o el abandono de los estudiantes, por el capital cultural,

la transmisión generacional educativa y las aspiraciones en cada unidad familiar. Tomando como base las características de las familias de los estudiantes el Gráfico 7.9 refleja el nivel de escolaridad de los hermanos y el Gráfico 7.10 el nivel de estudios de los progenitores (estudios del padre y la madre).

**Gráfico 7.9** *Distribución de los estudios de los hermanos*



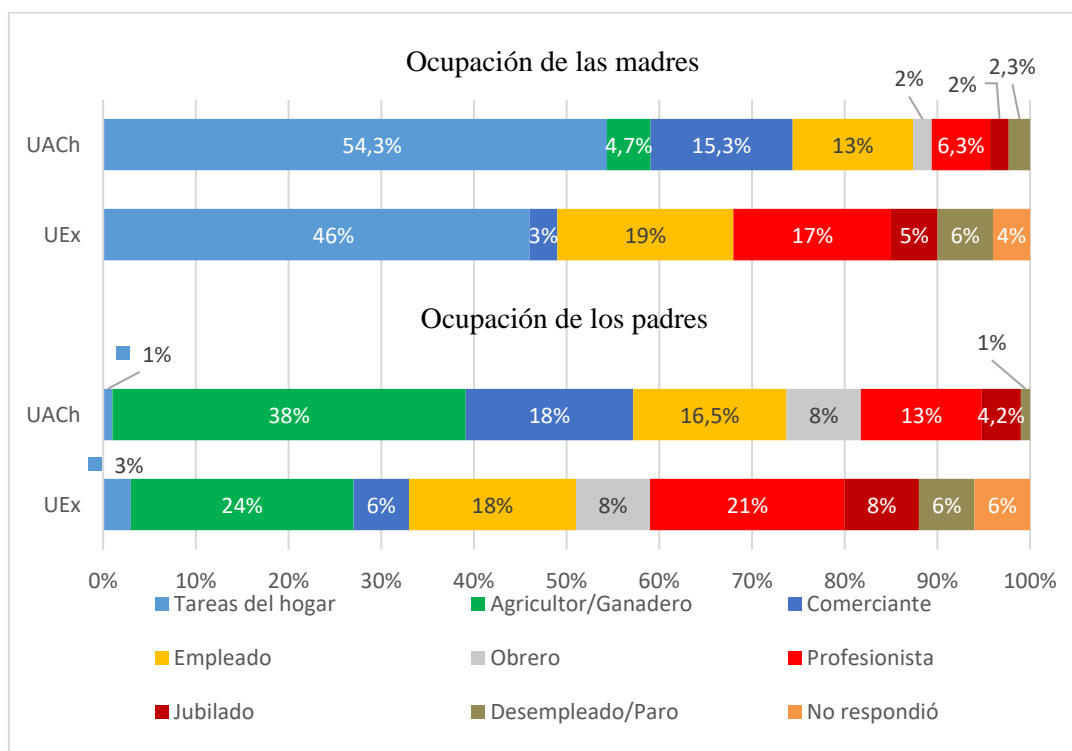
**Gráfico 7.10** *Distribución de los estudios de los progenitores*



De acuerdo con los datos obtenidos, en los Grados estudiados de ambas universidades el nivel de estudios de la familia típica es predominantemente básico. La diferencia entre universidades se hace cada vez más evidente a medida que aumenta el nivel educativo. Los hermanos y las madres de los estudiantes de la UEX cuentan con una mayor formación en educación superior que la de los estudiantes de la UACH. Son los

padres de los estudiantes de ambas universidades los que presentan una menor diferencia en el nivel de estudios en relación con el resto de los miembros de la familia. Se presume que el bajo nivel de estudios, principalmente, de los progenitores de la UACH, es consecuencia de la falta de oportunidades durante la época. En el caso de las madres esta diferencia se acentúa, posiblemente debido a la falta de recursos y a una serie de prejuicios promovidos por ideas machistas que limitaba a las mujeres el poder emprender estudios universitarios.

**Gráfico 7.11** *Ocupación de los progenitores de los estudiantes*

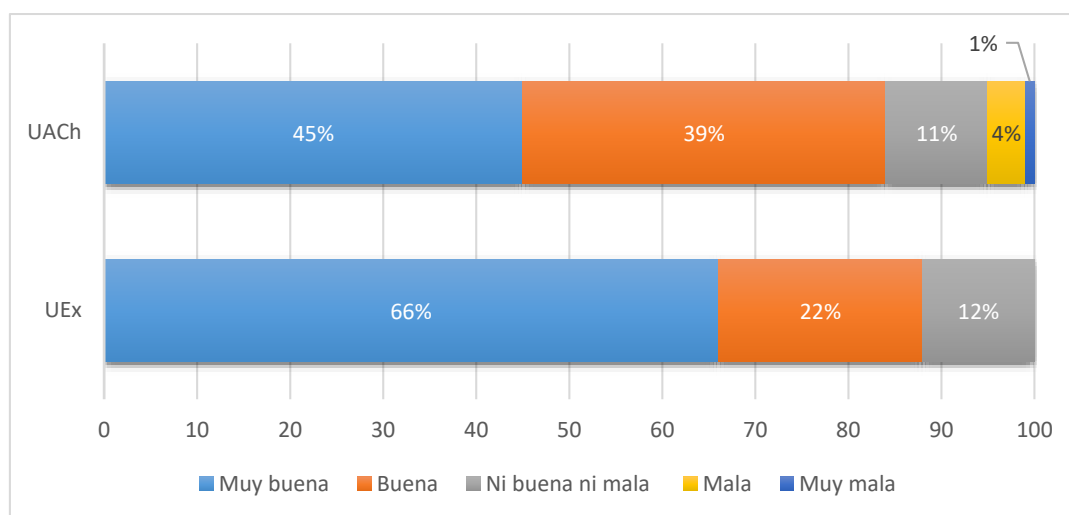


El Gráfico 7.11 permite apreciar que, en el contexto familiar de los estudiantes de ambas universidades, es en el padre en quien sigue recayendo la función de aportar el sustento a la familia. La ocupación principal de los mismos se centra en el sector agrícola, después en el sector público (profesionistas) y, en tercer lugar, empleados del sector privado. El hecho de que se concentrara un mayor número de padres dentro del sector agrícola bien pudo influir de manera positiva en la elección de los estudiantes al optar por

realizar estudios en agronomía. Los resultados coinciden con investigaciones como la de Belvis, Moreno y Ferrer (2009) en el sentido que la madre ocupa un papel secundario debido a que la mayor ocupación declarada es en las tareas del hogar; aun así un porcentaje significativo se desenvuelve como empleada o profesionista, lo que podría ser un aliciente para que los hijos de estas madres concluyan sus estudios universitarios.

Siguiendo con el contexto familiar de los estudiantes, el Gráfico 7.12 establece el tipo de relación que se genera entre los estudiantes y sus padres.

**Gráfico 7.12** *Relación entre estudiantes y sus progenitores*



En términos generales los estudiantes mantienen una relación positiva con sus padres, relación que va de muy buena a buena. A pesar de ello se aprecian ciertas diferencias en el tipo de relación que los estudiantes establecen con sus padres entre ambas universidades. La buena relación con los padres es reflejo de la cercanía física de los estudiantes de la UEx con los mismos, ya sea porque aún viven en el domicilio familiar o se ubican muy cerca de él. En el caso de los estudiantes de la UACH es un porcentaje mínimo el que habita en el domicilio familiar y la mayoría son jóvenes que, debido a la ubicación geográfica de la universidad, se han visto obligados a desplazarse al centro del país, acudiendo a sus hogares una o dos veces al año. Esta situación bien puede ser un

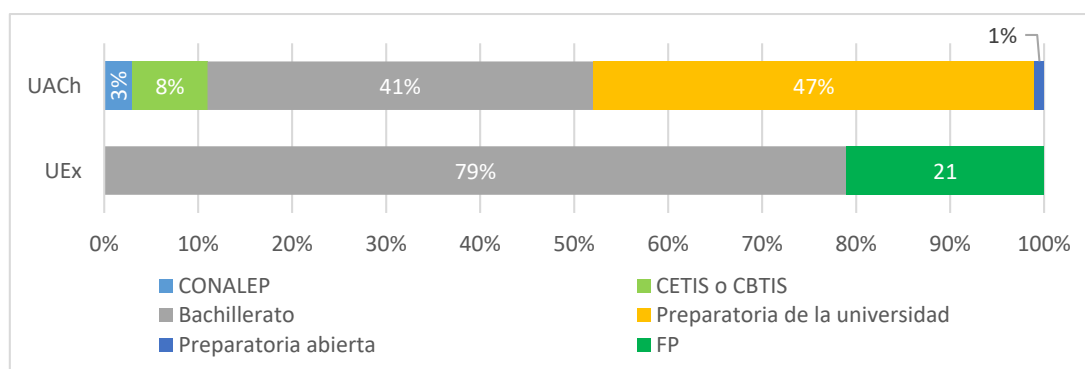
factor para que la relación con los padres no sea tan buena o se haya enfriado, motivo por el cual algunos de los estudiantes la han señalado como mala o muy mala.

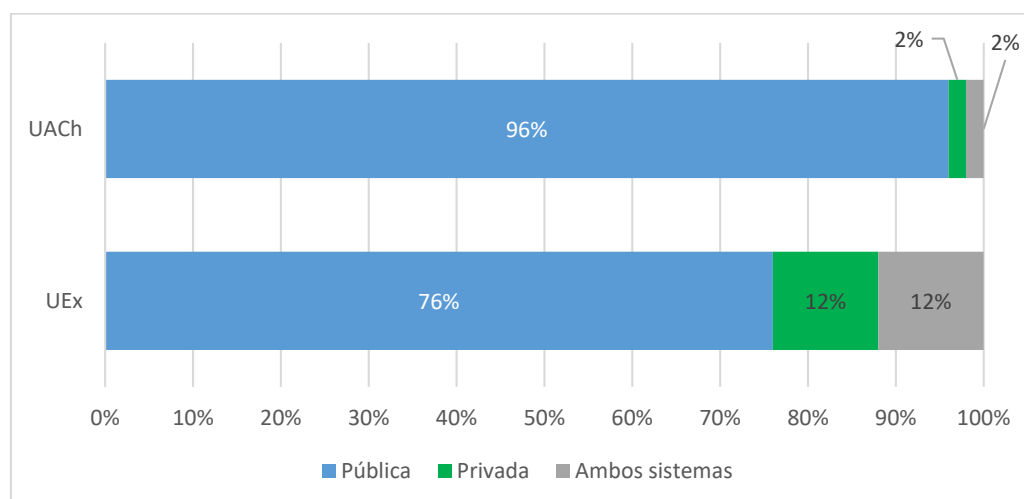
En cuanto al apoyo que los estudiantes reciben de su familia para estudiar en la universidad, los resultados obtenidos en el presente estudio muestran que la mayoría de estudiantes sienten que sí cuentan con el apoyo familiar. Los estudiantes de la UEx destacan en su totalidad que sí cuentan con ese apoyo. Por su parte, los estudiantes de la UACH consideran que sí tienen el apoyo de su familia, pero un pequeño grupo indica que no. Este porcentaje de estudiantes, aunque es mínimo, bien puede ser considerado como una consecuencia de la mala relación que los alumnos mantienen con sus padres. Estos casos pueden repercutir en los estudiantes, en cómo estos se desenvuelven dentro de la universidad tanto en forma positiva como negativa en el ámbito académico como personal.

#### 7.4.3. Trayectoria académica previa

Existe toda una serie de teorías sobre los factores de abandono vinculados directamente a los estudiantes que gira en torno a los estudios previos (que ya ha sido abordada en el marco teórico de este informe). En una primera aproximación se abordan las instituciones de procedencia en la que estudiantes de ambas universidades cursaron los estudios que les brindaron acceso a esta formación, así como la tipología a la que pertenecen.

**Gráfico 7.13** Distribución de la institución de la que provienen los estudiantes



**Gráfico 7.14** *Distribución de la tipología de la institución de la que provienen*

Los estudiantes de ambas universidades provienen básicamente de instituciones de nivel de Educación Secundaria. El Gráfico 7.13 muestra una mayor proporción de estudiantes de la UEX de Bachillerato, al igual que sucede con los estudiantes de la UACH, siendo incluso mayor en esta segunda universidad si se unen todas las modalidades académicas. Respecto a los datos del Gráfico 7.13 es importante destacar el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes de la UACH provienen de la preparatoria de la propia universidad; lo que significa que los alumnos que ingresan a la misma ya tienen definido desde el inicio que desean cursar este tipo de estudios y, casi en la mitad de los casos, los ha preparado la propia institución que ahora los acoge, lo cual hace suponer que deberían estar más motivados frente al caso de la UEX, donde las opciones de estudios previos no se limitan al sector agrícola ni las controla la propia universidad.

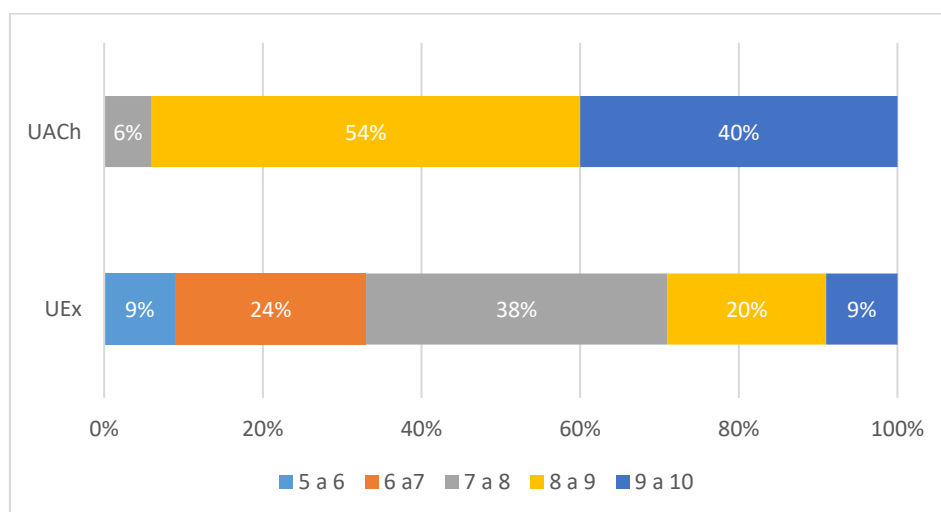
En cuanto al tipo de escolaridad previa, el Gráfico 7.14 muestra que, básicamente, la mayoría de los estudiantes se ha formado en centros públicos. El porcentaje de estudiantes que ha realizado estudios en escuelas privadas o ha optado por combinar ambos es realmente bajo, por lo que bien puede ser considerado como un reflejo de que la demanda de educación pública sigue superando a la de educación privada para ambos países. Motivo por el cual los estudiantes, al igual que en el pasado, siguen optando por

cursar sus estudios universitarios en instituciones públicas sobre las privadas debido en parte al aspecto económico pero, principalmente, porque este tipo de titulaciones no suelen ofertarse en instituciones privadas.

Por otra parte, basándose en la revisión de literatura que se hizo sobre el abandono universitario en el Capítulo III, un factor que se suele asociar al mismo es la nota final obtenida en el nivel anterior. Comúnmente, se parte de la idea que los estudiantes con bajos promedios en el Bachillerato son más propensos a abandonar los estudios universitarios.

El Gráfico 7.15 refleja una realidad que responde a esta lógica: el promedio de los estudiantes de la UEx los hace más propensos a abandonar los estudios, a diferencia de los estudiantes de la UACH quienes, con una mejor nota, tienen mayor tendencia a concluir sus estudios universitarios. Una diferencia notable que se aprecia en el Gráfico 7.15, es que el promedio con el cual egresan del Bachillerato en el caso de la UACH es mayor. Esto se debe a que en México el promedio mínimo aprobatorio es de 7, mientras que en España el promedio de 5 es el aprobado.

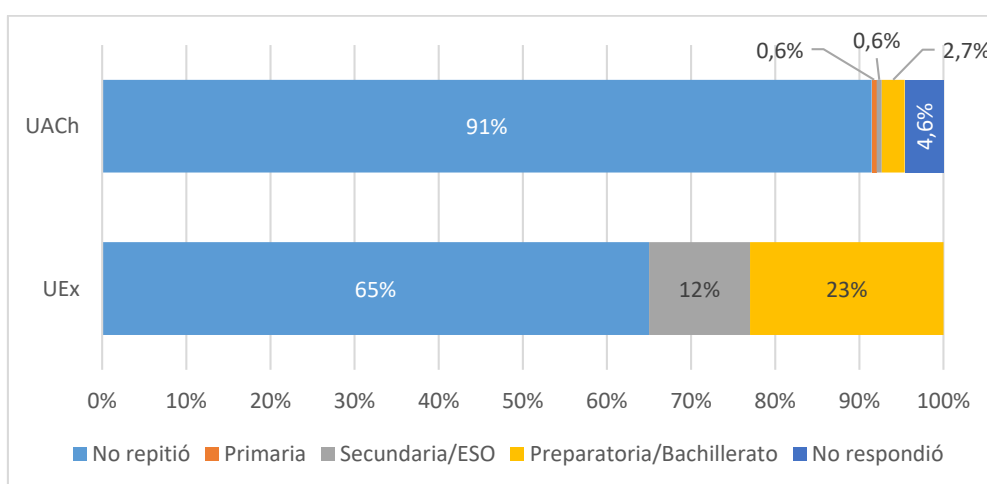
**Gráfico 7.15** *Distribución de los alumnos de acuerdo al promedio de preparatoria*



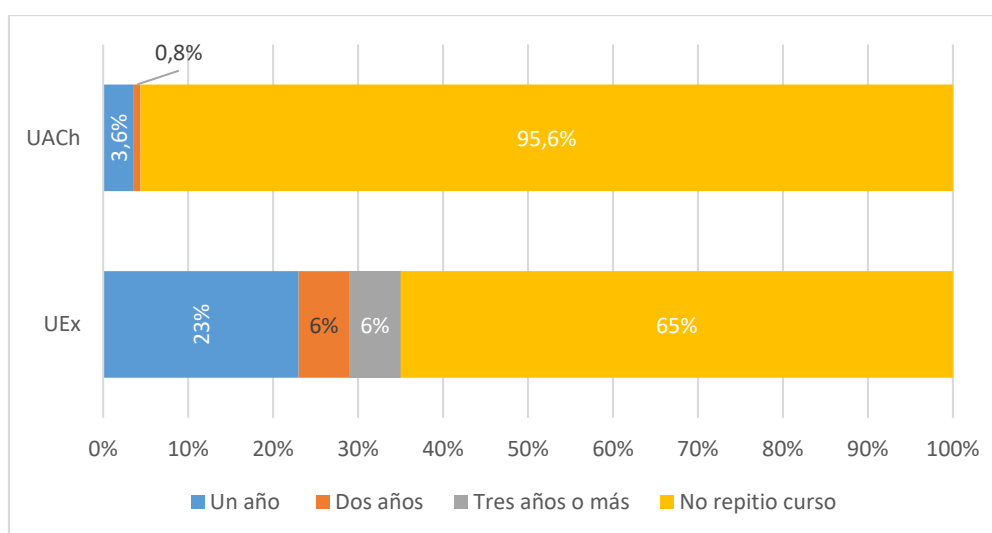
Como parte de la trayectoria académica previa, a los estudiantes que han repetido estudios anteriores a la universidad como Primaria, ESO/Secundaria o Bachillerato se les

atribuye un menor rendimiento y un bajo promedio. Sin embargo, el Gráfico 7.16 muestra que la mayoría de los estudiantes de ambas universidades han finalizado sus estudios previos en el tiempo establecido y que cuando repiten, la modalidad de secundaria con más dificultad es el Bachillerato. En general, los rendimientos del alumnado que ingresa en la UACH han sido más altos que los del alumnado que ingresa en la UEx.

**Gráfico 7.16** *Distribución del índice de repetición por nivel académico*



**Gráfico 7.17** *Tiempo que tomó a los estudiantes concluir el curso repetido*



De los estudiantes que sí repitieron estudios previos a la universidad, a la mayoría le ha tomado un año el concluir ese curso de educación secundaria. El resto necesitó dos años y solo estudiantes de la UEx señalaron más de dos años (ver Gráfico 7.17). Estos



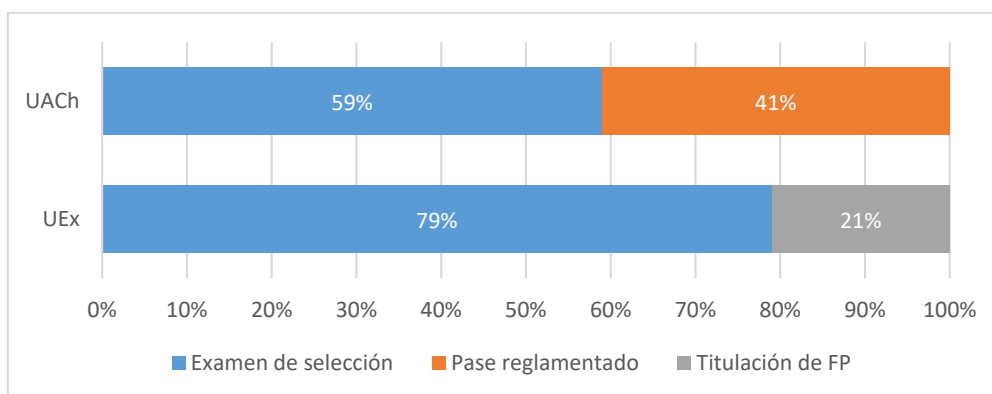
resultados, de acuerdo con el Capítulo III de este informe, son un factor que predispone a los estudiantes un menor rendimiento académico.

## 7.5 Formación Académica

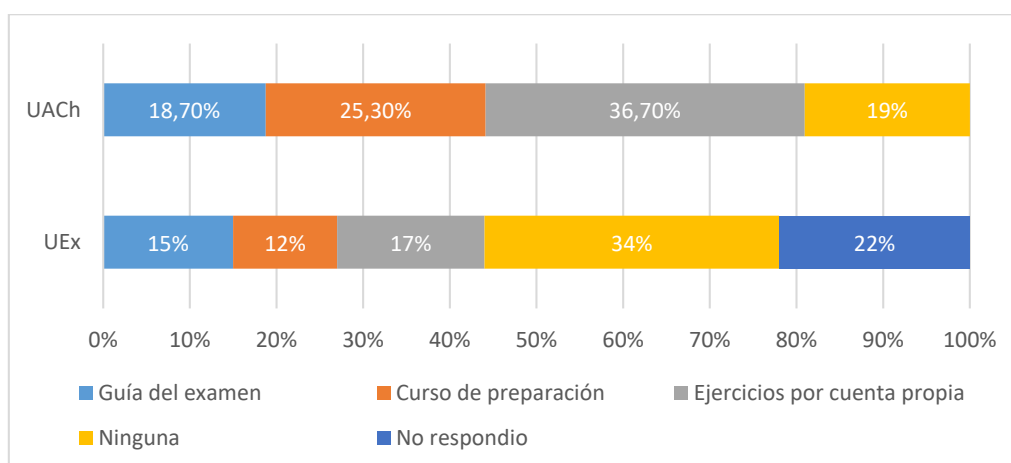
### 7.5.1 Admisión a los estudios

En cuanto a la admisión a los estudios universitarios el Gráfico 7.18 establece las diferentes vías de acceso a la universidad y cómo estas permiten captar a un mayor número de estudiantes, mientras que el Gráfico 7.19 muestra a los estudiantes que realizaron algún tipo de preparación previa para acceder a dichos estudios.

**Gráfico 7.18** Distribución de acuerdo al tipo de acceso a la universidad



**Gráfico 7.19** Preparación previa al examen de ingreso

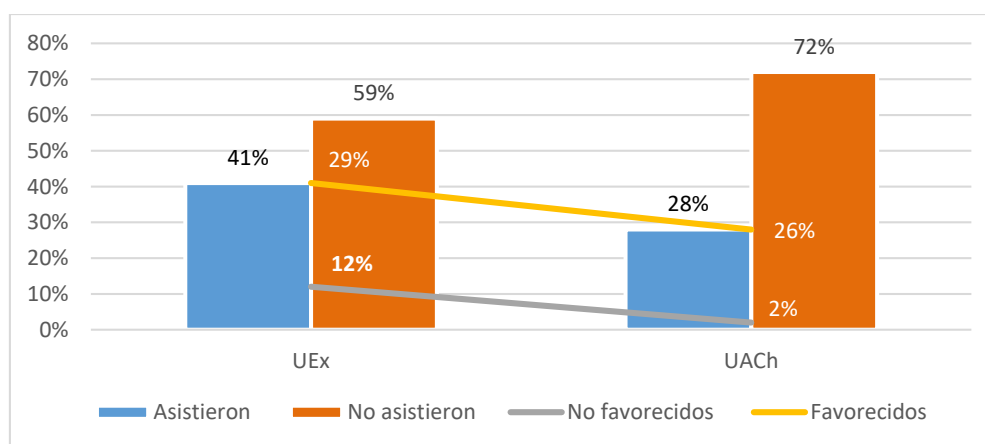


Las condiciones de acceso son similares para ambas titulaciones, a través del examen de selección (si bien la EBAU es generalista y para toda la UEx, mientras que el

de ingreso en la DIA es específico de esa Facultad), el cual representa la principal opción de ingreso. Hay estudiantes que provienen de una FP en el caso de la UEx y de la Preparatoria Agrícola en la UACH. Estas dos últimas opciones, minoritarias en los dos casos, proporcionan estudiantes que provienen de áreas relacionadas al ámbito agrícola, de manera que estas políticas de acceso promueven el ingreso de aspirantes con ciertos conocimientos previos. La diferencia entre ambas radica en que los estudiantes de FP provienen de otros estudios superiores y eso les da la oportunidad de reconocer materias relacionadas al plan de estudios del GIAA, mientras que en la UACH los estudiantes ingresan sin ventajas de este tipo porque esa formación previa es del nivel anterior (Secundaria, no Superior).

En cuanto a la preparación previa al examen de ingreso se aprecia que la mayoría de los estudiantes de la UEx no realiza ningún tipo de preparación extra en comparación con los estudiantes de la UACH. Posiblemente esto se debe a que el Bachillerato se centra, en gran parte, en desarrollar habilidades para aprobar la EBAU. Los estudiantes de la UACH sí se forman para el examen de ingreso, como consecuencia del reducido número que admite la universidad, por lo que de esta forma intentan aumentar sus posibilidades de acceso.

**Gráfico 7.20** *Asisten y se favorecen de las jornadas de inducción/plan de acogida*



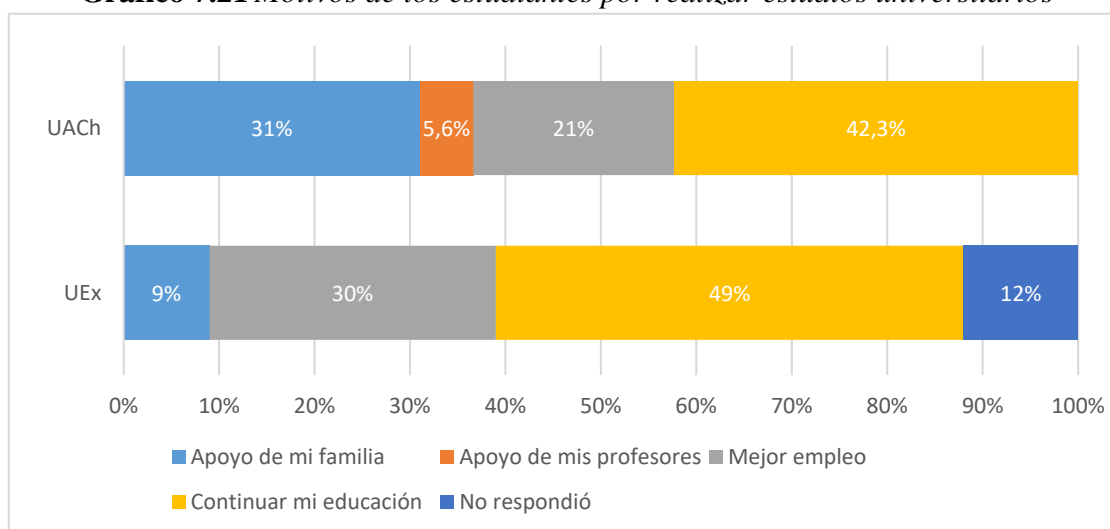
El Gráfico 7.20 muestra que en la mayoría de los estudiantes ya matriculados existe una gran apatía por asistir a las actividades que la propia universidad implementa para prevenir el abandono, como son las jornadas de inducción y los planes de acogida. Aun así, los estudiantes de la UEx participan más que los de la UACH. Bien pudiera deberse a que los docentes hacen mucho hincapié en los estudiantes, además de que, junto a otras actividades, pueden lograr que se les reconozca algún crédito académico según lo estipulado por cada universidad, lo que se convierte en un incentivo. Respecto a si este tipo de actividad favorece la integración de los estudiantes en la vida universitaria, algo más de la mayoría de los asistentes extremeños están convencidos de que dichas actuaciones institucionales sí han favorecido el tránsito del Bachillerato a la universidad, tanto en la parte académica como social.

Junto a esta valoración tan positiva de quienes las aprovechan, resulta alarmante la escasa asistencia de los estudiantes de ambas universidades a esas actuaciones una vez que ya están dentro de la institución y, más aún, la poca importancia que le dan a las mismas. Lo que indica que, posiblemente, esta estrategia no esté teniendo todos los resultados deseados por las universidades debido a la falta de compromiso de los estudiantes desde el inicio con su trayectoria académica individual. Por lo que los recursos que las universidades destinan en este tipo estrategias, así como el esfuerzo que supone para el personal docente, administrativo y de algunos estudiantes, como en el caso de la UACH, no se ve reflejado en los resultados de reducción del fracaso y abandono universitario. Habría que replantear el tiempo de duración de las mismas, así como la naturaleza de las actividades que se desarrollan.

### 7.5.2 Motivación de los estudiantes para ingresar a la universidad

Al analizar los motivos que llevaron a los estudiantes a realizar estudios universitarios, se vio que el principal motivo para cursar estudios universitarios es el interés por continuar con su formación académica.

**Gráfico 7.21** *Motivos de los estudiantes por realizar estudios universitarios*



Para los estudiantes de la UEx también prima que, a partir de ello, puedan obtener un trabajo mejor remunerado, de manera que estas dos opciones responden a una motivación más personal. En los estudiantes de la UCh pareciera que la familia, y en particular los progenitores, desempeña un papel importante: son quienes, a pesar del pronóstico que pudiera suponer el que el alumnado declare que no se lleva bien con ellos, alientan a sus hijos a seguir formándose académicamente con la intención de que tengan mejores oportunidades de vida que las que ellos mismos tuvieron (recuérdese que la mayoría de los estudiantes chapingueros provienen de familias de escasos recursos económicos). Por otra parte, en menor medida, los estudiantes también plantean que les motivan el profesorado de los cursos previos a la Universidad, quienes conscientes de la situación económica y del sector agrícola en la que se desarrolla la familia de los estudiantes, los alientan a optar por este tipo de oferta académica de las universidades

públicas. Tal vez, no se menciona al profesorado entre los estudiantes españoles porque se da por hecho que quien estudia el Bachillerato va a continuar estudios universitarios.

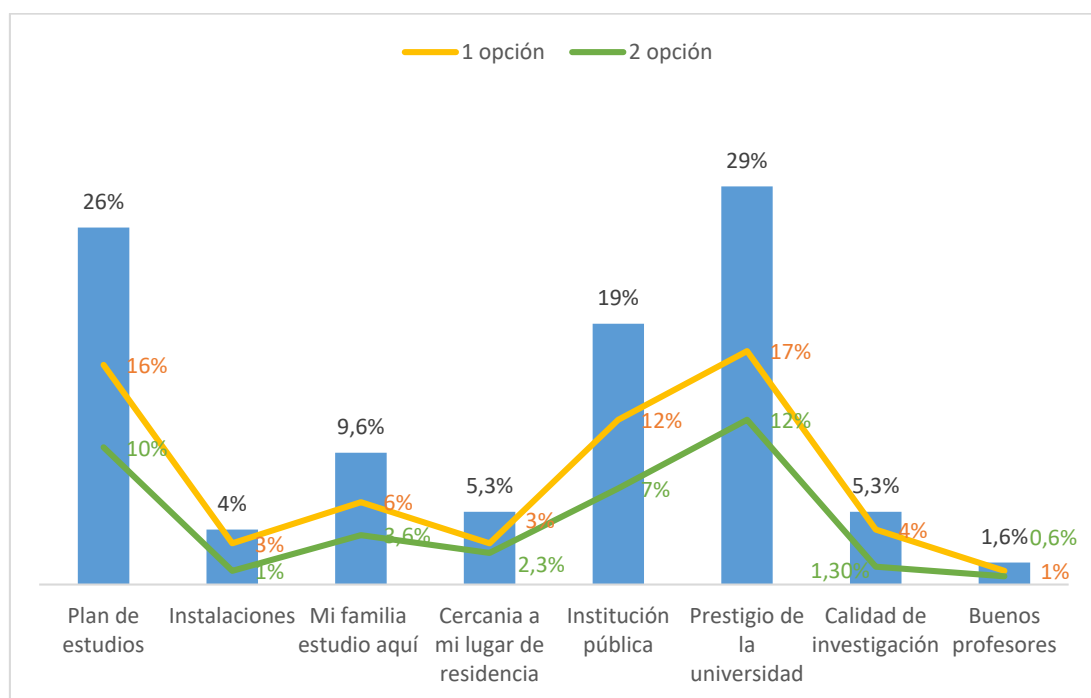
Uniéndolo esta información con la referente al número de estudiantes que eligieron a las universidades objeto de estudio frente al resto de las universidades de México y España (Gráficos 7.21, 7.22 y 7.23), los datos muestran que son mayoría los estudiantes de ambas universidades que han elegido estas instituciones como su primera opción para cursar la universidad, aunque los motivos sean diferentes.

La mayoría hizo una elección consciente desde un inicio de su universidad concreta sobre el resto de instituciones públicas en el país, lo que, en cierta forma, se convierte en una motivación inicial para los estudiantes.

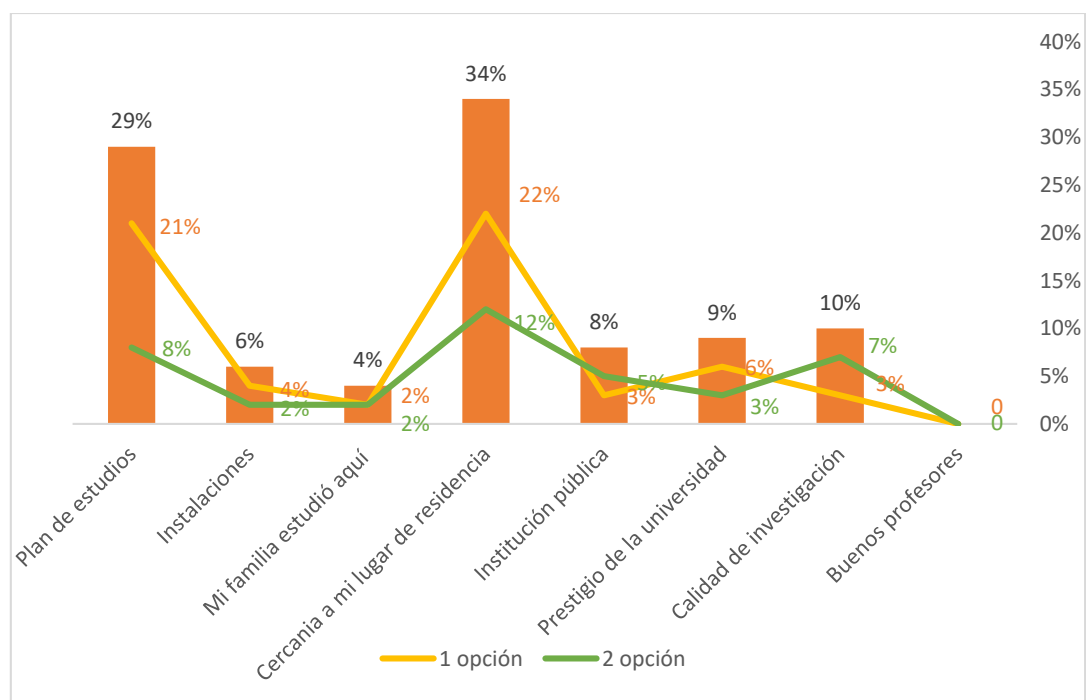
Aun así, cerca de un tercio de los encuestados se encuentra cursando estudios en una universidad que no deseaba, por lo que el mantenerse en ella puede ser un indicador de que ha cambiado de opinión con respecto a la misma o de que no ve otra salida

Si se considera la elección mayoritaria hay una diferencia según la unidad de estudio que se escoja: el estudiantado de la UEx la prefiere por la cercanía con su lugar de residencia habitual y el de la UACH basa su elección en el prestigio de la universidad. La segunda opción mayoritaria coincide entre ambas: la importancia del plan de estudios con el que cuenta la universidad. Esta opción resulta coherente, si se considera que el principal motivo declarado de realizar estudios universitarios era para continuar con su formación académica. Opciones como las instalaciones, que sea una institución pública, que cuente con buenos profesores, la calidad en investigación o el que los padres o hermanos estudiaran en la misma universidad pasan a un segundo plano.

**Gráfico 7 22** *Distribución de los motivos y la opción para elegir la UACH*



**Gráfico 7.23** *Distribución de los motivos y la opción para elegir la UEx*

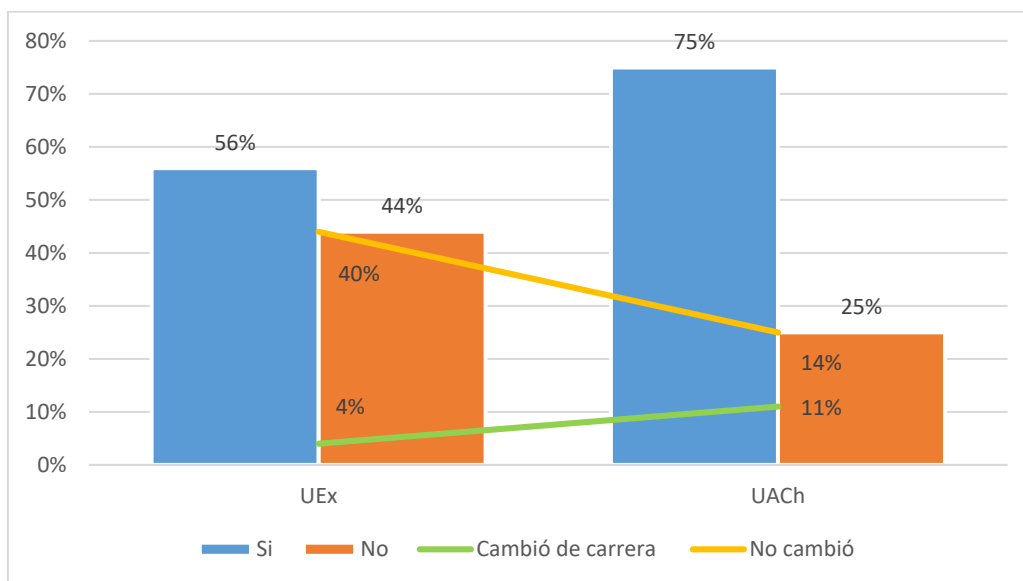


Por tanto, las universidades deberían redirigir sus esfuerzos en trabajar en el plan de estudios, debido a que este es uno de los aspectos en las que sí puede incidir para que los estudiantes se decanten por estudiar allí.

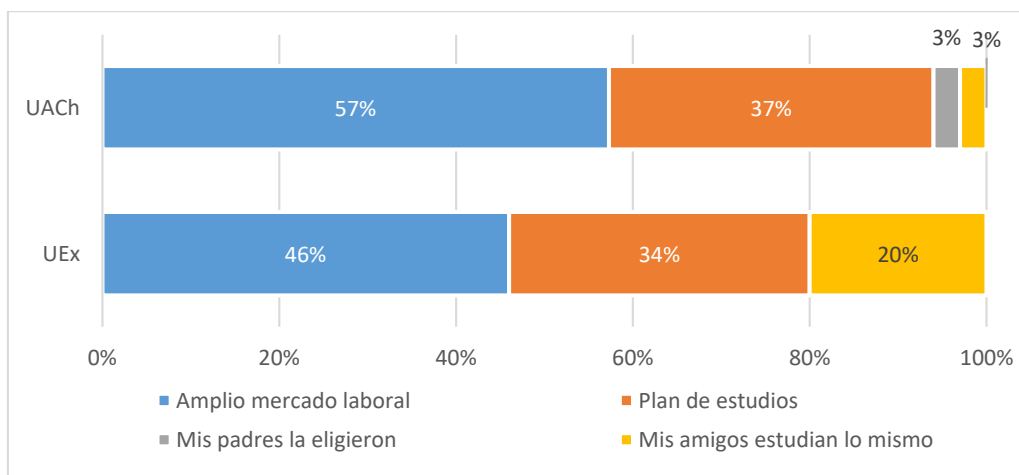
Al cuestionar si la titulación que actualmente están cursando fue su primera elección el Gráfico 7.24 muestra que la mayoría de los estudiantes accede a este tipo de titulación porque le gusta, de manera que sí meditaron su elección. Esta información bien puede ser considerada como un dato alentador: los estudiantes de este tipo carrera tienen vocación para ella, lo que posiblemente sea un elemento clave para la culminación satisfactoria de sus estudios. De entre los estudiantes que no la consideraron como su primera opción, el 4% de la UEx y el 11% de la UACH provenían de otras titulaciones, por lo que, al haberse cambiado voluntariamente, es de suponer que ahora sí tengan alguna intención por este tipo de estudios. El objeto de preocupación de las instituciones universitarias bien podría ser el porcentaje de estudiantes de ambas titulaciones que, no habiéndola elegido en primera opción, no han realizado un cambio y aún permanecen en esta carrera. Esto genera para la universidad un reto, debido a que este tipo de jóvenes son más propensos a presentar dificultades y a abandonar los estudios, por lo que sería bueno generar soluciones y propuestas específicas para ellos.

El Gráfico 7.25 permite apreciar que la elección de titulación de la mayoría de los estudiantes se vio alentada por motivos económicos (las posibilidades para el mercado laboral): los estudiantes tienen la creencia de que las titulaciones del GIATA (UEx) e IA (UACH) son carreras que les permitirán más opciones de empleo. Otro de los motivos por el que decidieron estudiar estas titulaciones es que se sienten atraídos por el plan de estudios de la carrera, seguido de dejarse influenciar, bien por sus padres o amistades al elegir esta titulación (en este orden). Todas sus respuestas son coherentes con lo que se acaba de analizar respecto a la elección de la institución.

**Gráfico 7.24** *Estudiantes que eligieron esta titulación o cambiaron de carrera*



**Gráfico 7.25** *Distribución de los motivos por elegir esta titulación*

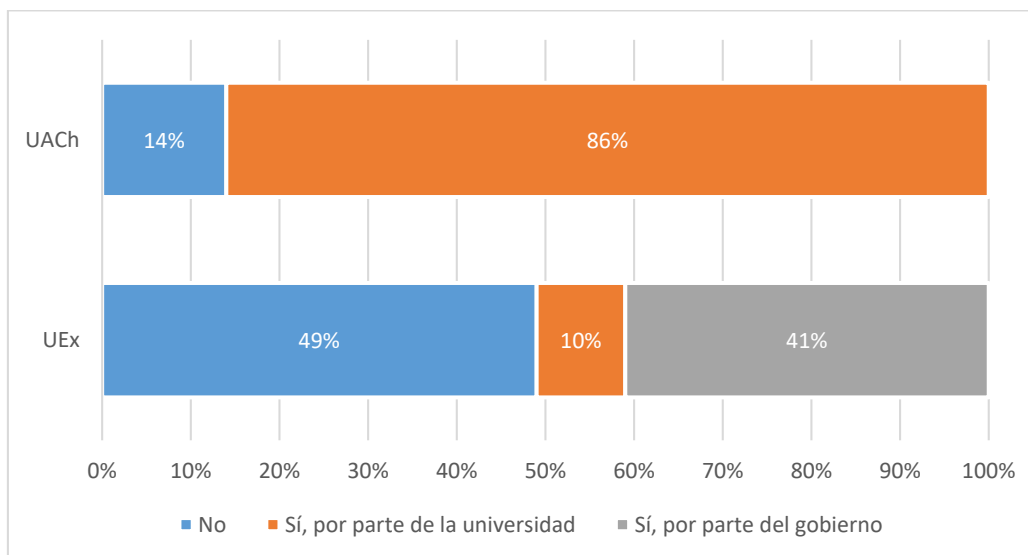


Los motivos expresados permiten apreciar que existen ciertas similitudes entre los estudiantes de ambas universidades con respecto a las decisiones adoptadas hacia estas titulaciones. En ambos casos los estudiantes han demostrado que su elección se encuentra basada en la universidad; de manera que existe una coincidencia entre sus aspiraciones universitarias con las de la elección de titulación. Toman la decisión de estudiar el GI/IA e IA porque desde un inicio se encuentran enfocados a que la educación que se brinda a través de estas universidades, en cierta forma, es la mejor. De esto se desprende que las



Universidades pueden actuar para tratar de atraer a más estudiantes a través de planes atractivos y campañas de difusión hacia la población.

**Gráfico 7.26** *Distribución de los estudiantes por tipo de beca*



El Gráfico 7.26 muestra que existe una marcada diferencia entre ambas universidades en cuanto al número y tipo de becas de estudio. Es similar el número de estudiantes de la UEx que no cuentan con una beca, y los que sí disfrutan de una. Estas son proporcionadas en su mayoría por el Gobierno (ya sea autonómico o nacional) y muy pocas por la propia universidad a través de su Consejo Social. Por su parte, la mayoría de los estudiantes de la UACH manifiestan que, desde su ingreso y hasta la fecha, se encuentran becados por la propia universidad. Esto se debe a que parte del presupuesto que reciben del gobierno es gestionado directamente por la propia universidad para cubrir este rubro, a diferencia de la UEx, donde son las propias administraciones públicas (nacionales o autonómicas) quienes conceden este tipo de ayudas, tal vez por la visibilidad y réditos políticos que ello puede generar.

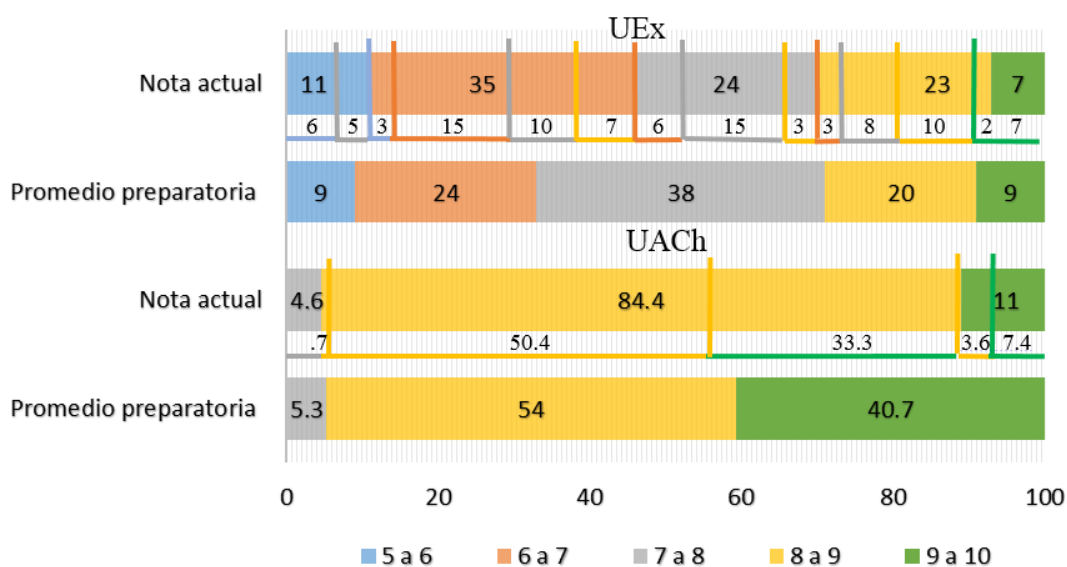
La concesión de las becas para los estudiantes de la UEx se relaciona con cuestiones económicas y académicas y se tiene un control más exhaustivo de las mismas, mientras que en la UACH. Se estiman únicamente criterios económicos, por lo que la

única obligación del alumno para conservarla es no abandonar los estudios. Por lo cual, los estudiantes de la UEx tienen una mayor presión por conservar la beca, y al mismo tiempo puede ser un factor que contribuya al rendimiento y a la permanencia.

En el Gráfico 7.27 se aprecia que el 46% de los estudiantes de la UEx tienen un promedio actual bajo, menor a 7,0 (si se suman el grupo que tiene notas entre 5-6 y 6-7), en comparación con los de la UACH.

En términos generales, en ambas universidades el alumnado presenta un menor rendimiento académico que cuando cursaba sus estudios previos. Por ejemplo, en el gráfico 7.27 puede verse que, para la UEx, del 20% de estudiantes que tenían un promedio en los estudios de preparatoria de 8-9, solo se mantiene con esa nota un 10%, mientras que el 3% ha bajado a 7-8 y el 7% ha bajado a una nota de 6-7. Por su parte, para los estudiantes de la UACH del 40,7%, que tenía la máxima nota, solo la mantiene un 7,4% de estudiantes, y bajan a una nota de 8-9 el 33,3% de estudiantes.

**Gráfico 7.27** Porcentaje de estudiantes con promedio de Bachillerato y nota actual



Solo en casos muy concretos los estudiantes incrementaron su nota con respecto al promedio del Bachillerato. Por ejemplo, en el gráfico 7.27 puede verse que, para la UEx, había un 9% de estudiantes con un promedio en estudios previos de 5-6. De ese 9%,

el 6% mantiene esa misma nota en la Universidad, y el 3% sube a notas de 6-7. En la UACH se registra un caso similar: solo el 0,7% de los estudiantes con promedio de 7-8 subió a 8-9, o solo el 3,6% de estudiantes con notas de 8-9 subió a notas de 9-10.

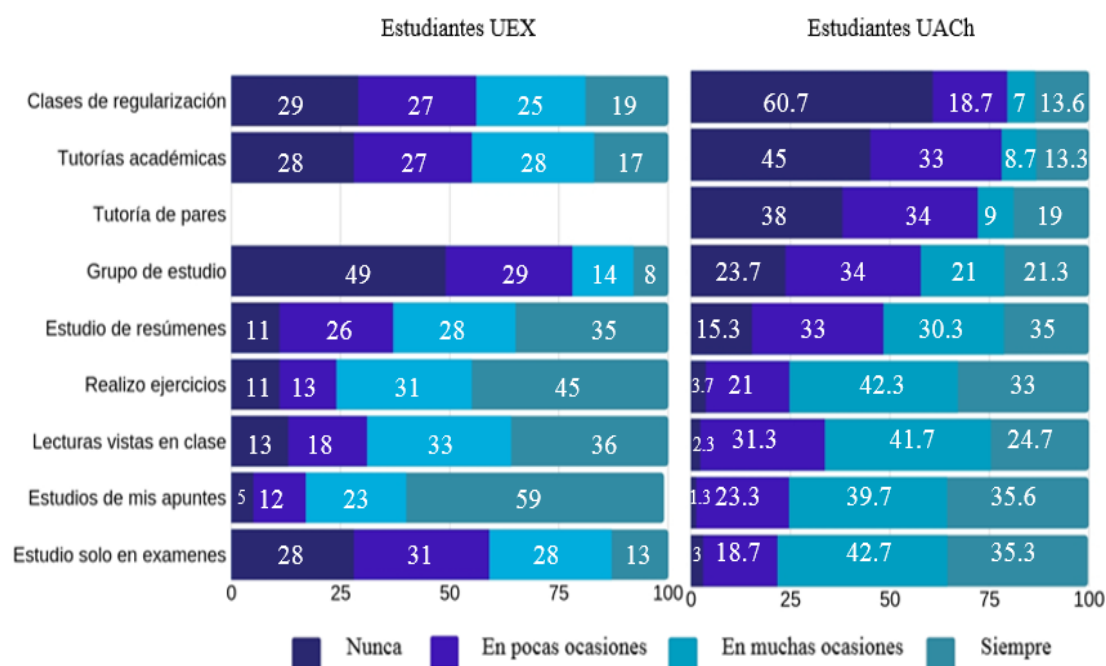
Se observa, por tanto, que son más los estudiantes de ambas universidades que han disminuido su nota actual con respecto al promedio obtenido en el Bachillerato. Esto quizás se deba al bajo rendimiento, por parte de los estudiantes, así como al mayor grado de exigencia que implica cursar los estudios universitarios. También se observa el mismo rango de notas tanto para el promedio de Bachillerato como para la nota actual de los estudios universitarios: 5 a 10 para estudiantes de la UEx y de 7 a 10 para la UACH. Cabe destacar que parte de estas notas se debe a que el promedio mínimo aprobatoria de ambas universidades es de 5,0 para la UEx y 6,6 para la UACH; por lo que tiene mucho sentido que la nota actual se encuentre en esos respectivos rangos.

### ***7.5.3 Técnicas de estudio***

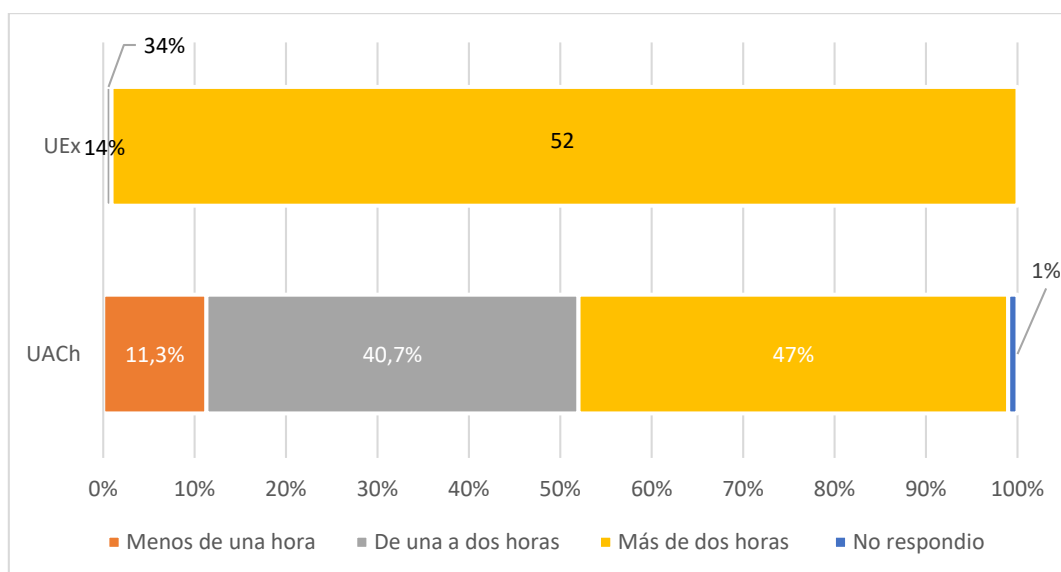
El Gráfico 7.28 ilustra las técnicas de estudio empleadas por los jóvenes así como la frecuencia con que las realizan, mientras que en el Gráfico 7.29 se establece el tiempo diario que dedican al estudio personal. Dentro de las técnicas de estudio se encuentran aquellas que la propia universidad ha implementado, como son las tutorías académicas y de pares.

Al comparar la frecuencia con que son empleadas se observa que la primera tiene una mayor relevancia para los estudiantes de la UEx, mientras que la de pares tiene una mayor aceptación entre estudiantes de la UACH. Esta información parece contradecirse con la del personal en ambas instituciones los resultados indican que no son la opción más empleada, y sería una muestra más de la necesidad que tienen las instituciones de indagar más sobre lo que realmente sucede con sus estudiantes.

**Gráfico 7.28** Distribución de la frecuencia en el uso de técnicas de estudio



**Gráfico 7.29** Distribución del tiempo dedicado al estudio



Otras de las técnicas de estudio con menor relevancia para los estudiantes de la UEx son los grupos de estudio, mientras que las clases de regularización no son una alternativa apetecible para ambas universidades, en especial para los estudiantes de la UACH, donde un porcentaje significativo nunca la ha empleado. Esto es porque prima más la preparación que los estudiantes realizan en forma individual, por lo que, en

principio, les cuesta solicitar apoyo para estudiar, y están acostumbrados a dar más valor a la palabra del docente que a la de un igual.

Los estudiantes de ambas universidades coinciden en estudiar principalmente a través de sus apuntes, de la resolución de ejercicios, y de utilizar las lecturas sugeridas de los temas vistos en clase. La frecuencia con que se emplean, incluso fuera del periodo de exámenes, permite establecer el grado de compromiso de los estudiantes por reforzar los conocimientos adquiridos en clase y, con ello, alcanzar sus metas académicas.

En relación al tiempo que destinan al estudio y a la elaboración de tareas fuera del horario escolar, el Gráfico 7.29 muestra que los estudiantes sí tienen hábitos de estudios. También se observa que el porcentaje de estudiantes que dedican más horas de estudio es el mayor en ambas instituciones, habiendo más estudiantes de la UEx que dedican más tiempo en relación con la UACH. Los resultados obtenidos corroboran que el grado de dedicación al estudio se ve reflejado en la nota actual: la mayoría de los estudiantes con mejores notas son quienes dedican más horas de estudio. En México al partir de notas más altas se concentran los alumnos con más horas de estudio entre los estudiantes con mejores puntuaciones. Caso similar se presenta en España, donde, pese a que los estudiantes presentan una mayor diversidad de notas, se aprecia que es coherente la nota obtenida con el nivel de exigencia de los alumnos (ver Gráfico A7.1 y A7.2 en el anexo 7).

## **7.6 Percepción del abandono**

### **7.6.1. Abandono de los estudios**

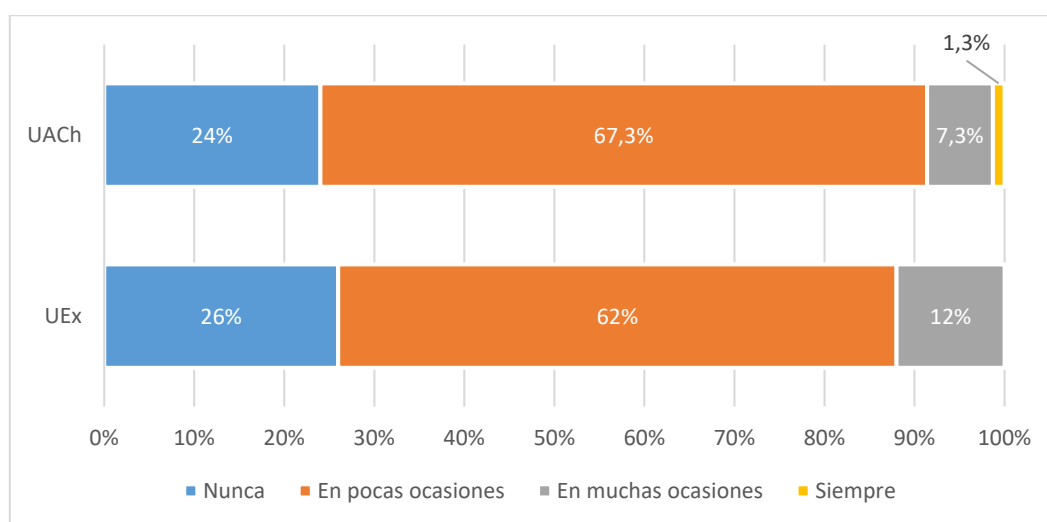
#### **7.6.1.1. Absentismo en el aula.**

Un primer indicador del abandono de los estudios universitarios suele relacionarse con la inasistencia de los estudiantes a clase. El Gráfico 7.30 presenta la frecuencia con

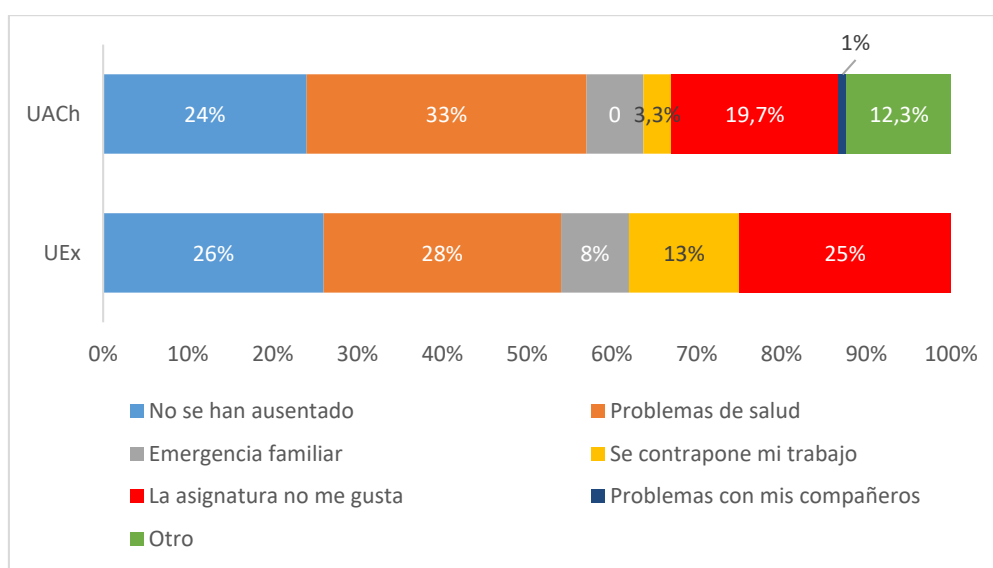
que acuden a clase. El Gráfico 7.31 ilustra los motivos de su ausencia a las mismas, y al comparar la frecuencia del absentismo en términos generales se aprecia una diferencia mínima entre universidades: la UACH es la única en manifestar casos de “siempre” falta. Al comparar esta información con la nota actual de los estudiantes se observa que el absentismo que se produce esporádicamente no influye como tal en el bajo rendimiento académico (ver Gráfico A7.3 y A7.4 en el Anexo 7).

Respecto a los motivos de absentismo a clase, destaca del resto de opciones la referida a “los problemas relacionados con la salud”; esta causa es completamente justificable si el estudiante lo demuestra a las instancias de la propia universidad; puede ser considerado un motivo personal para solicitar un permiso o una baja temporal por cuestiones de salud y, de una forma u otra, no penaliza en ambas instituciones<sup>71</sup>. Llama la atención que, en segundo lugar, el motivo sea que las clases no cumplen con sus expectativas, que no están satisfechos con la forma en que se desarrolla la clase, ya sea porque la consideran poco práctica o por que no responde a sus necesidades e intereses.

**Gráfico 7.30** *Distribución del absentismo en las clases*



<sup>71</sup> En la UEx, si un estudiante tiene este tipo de problemas puede acudir a la Unidad de Atención al Estudiante, donde profesionales de Psicología, Trabajo Social y Psicopedagogía valoran su caso y, si procede, emiten adaptaciones que el profesorado ha de tener obligatoriamente en cuenta.

**Gráfico 7.31** *Distribución de las causas de absentismo en clase*

En algunos de los motivos presentados las universidades sí pueden incidir. Por ejemplo, en el caso del “nulo interés por la asignatura”, sería necesario plantear una serie de medidas fiables desde el ingreso de los estudiantes para conocer las necesidades y los intereses, con la finalidad de promover el interés por la misma.

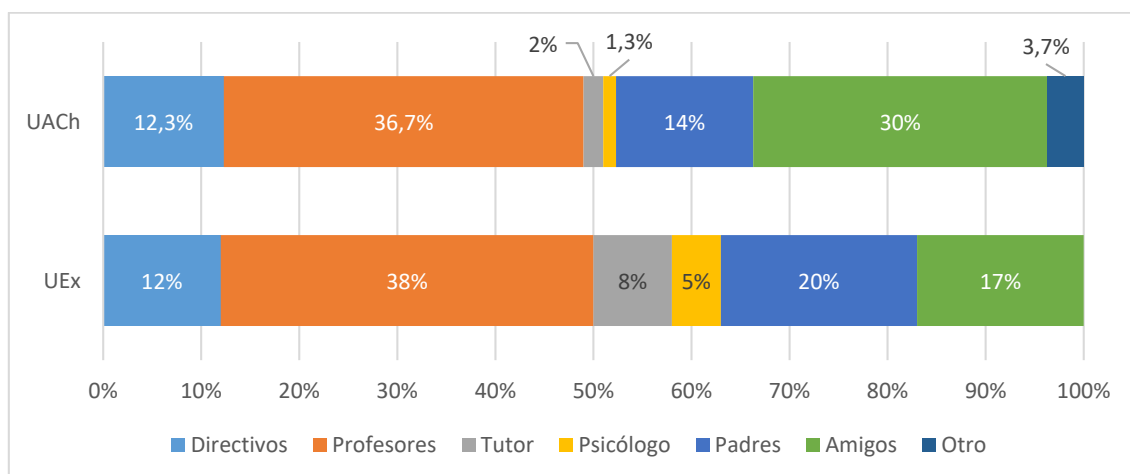
Los motivos con menor porcentaje de estudiantes son, entre otros: “las emergencias familiares” (recuérdese que la familia a esta edad aún es un elemento prioritario para el estudiante); y que “se contrapone con su horario laboral”. Este segundo motivo afecta particularmente a estudiantes de la UEX, debido al reducido número de jóvenes con beca, por lo que tiene sentido que aquellos que trabajan y estudian se ausenten de la clase. Sin embargo, llama la atención que sean precisamente los estudiantes sin beca de la UEX quienes más se ausenten debido al nulo interés por la asignatura; quizás no sientan esa presión por cumplir, a diferencia de los estudiantes becados quienes la escases del recurso los obliga a tener un rendimiento mínimo, o de estudiantes trabajadores que, al tener que hacer un doble esfuerzo por compatibilizarlo todo, valoran más los momentos en que pueden ir a clase. Paradójicamente, en la UACH los alumnos que gozan de beca son quienes más faltan, lo que deja en evidencia su falta de compromiso, mientras que los

que carecen de ella son los que parecieran estar más involucrados en su formación (ver Gráfico A7.5 en Anexos).

Solo los estudiantes de la UACH manifestaron que su ausencia se debe a que priorizan actividades de otras materias -se cree que esto no es de forma periódica pero sí el reflejo de la falta de organización- y, por último, los problemas con los compañeros como indicador de la falta de habilidades sociales.

El marco teórico que sustenta esta investigación (ver Capítulo 3) establece que quizás el absentismo puede convertirse en causa de abandono en los estudiantes. Esto movió a preguntar al alumnado si ante situaciones de esta índole recurren a alguien en busca de ayuda. El Gráfico 7.32 ilustra que, principalmente, recurren a los profesores. Posiblemente esto se deba a que la calidad de la relación establecida les hace acudir a ellos en busca de orientación o a que sean los únicos que pueden ayudarles a resolver los problemas académicos que se les presentan. En segundo lugar, los padres, principalmente para los estudiantes de la UEx, lo cual puede deberse a la buena relación que se vio que establecen con los mismos y que haría que se sintiesen en total libertad de acudir a ellos ante cualquier tipo de problemas; mientras que en la UACH no son el segundo recurso, tal vez porque ya se vio que la lejanía con el lugar de residencia hace que los sientan más ajenos a todo lo universitario.

**Gráfico 7.32** *Personas a quienes recurren los estudiantes*





La siguiente opción en orden de porcentaje obtenido son los amigos, a diferencia de la UEx los estudiantes de la UACH los anteponen a los padres, y esto se debe a que es el entorno en el que más se desenvuelven en ese momento o a que consideran que son quienes han experimentado una situación similar, por lo que, en cierto punto, se convierten en referentes para ellos mismos.

Por último, en menor medida, se encuentran los estudiantes que acuden ante las autoridades educativas (a la Dirección o Subdirección del centro universitario) en busca de una solución a su problema; esto podría deberse a la gravedad del problema a tratar o bien a que en algún momento de la carrera les han impartido clase y, por ello, sienten la confianza de recurrir a ellos. A pesar de los esfuerzos que ambas universidades hacen por brindar una orientación académica y formativa a los estudiantes a través de la figura del Tutor esta no es una de las opciones más señaladas; se cree que al estar conformada por docentes los estudiantes los eligen como referentes en la opción de “profesorado” antes de pensar en ellos como sus “tutores”. El profesional de Psicología, por ser una unidad aparte, no es tan considerado por los estudiantes al tener poco contacto con ellos. Por último, la opción “otros” marcada por estudiantes de la UACH hace referencia a la pareja, que, aun siendo obviamente su nueva familia, no la sienten del mismo modo “familia” que a los padres.

#### **7.6.1.2 La suspensión como riesgo de abandono y factor de rendimiento**

Una de las razones que bien pueden propiciar el abandono de los estudiantes universitarios es el número de asignaturas suspendidas (extraordinarios y títulos según sea el caso) y las normas de permanencia de cada Universidad. Las Tablas 7.8 y 7.9 ilustran la relación entre el número de estudiantes de ambas universidades que se encuentran en esta situación y el curso académico en el momento de realizar el presente

estudio (se tiene que tomar en cuenta que el cuestionario se aplicó durante el segundo semestre de 2017).

Se aprecia que cerca de la mitad de los estudiantes de ambas universidades no tienen asignaturas suspendidas, exámenes extraordinarios ni títulos de suficiencia, (son los que en ambas tablas aparecen como “ninguno o cero suspensa”), lo cual, *a priori*, sería un elemento que reforzaría la permanencia del alumnado.

**Tabla 7.8** *Asignaturas suspendidas (estudiantes UACH)*

Ninguno	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	Curso
27	5	2	1	2	1	0	0	3	1	2	Curso 1 (6 asignaturas posibles)
14	5	3.5	1	0.5	0.5	0.5	0	3	0.5	0.5	Curso 2 (19 asignaturas posibles)
8	9	6	1	0.5	0.5	0	0	2	1		Curso 3 (34 asignaturas posibles)
6	7	5	1	1	0.5	0.5	1	2	2	1	Curso 4 (48 asignaturas posibles)

**Tabla 7.9** *Asignaturas suspendidas (estudiantes UEx)*

1	2	0 suspensa	1 suspensa	2 suspensas	3 suspensas	4 suspensas	Curso
2	2	12	2	3	1	2	Curso 1 (5 asignaturas posibles)
4	3	17	4	2	1	1	Curso 2 (15 asignaturas posibles)
3		17	2	4	1	1	Curso 3 (25 asignaturas posibles)
1		10	5	0	0	0	Curso 4 (35 asignaturas posibles)

De los estudiantes que sí han marcado alguna de estas opciones es mayor el porcentaje de jóvenes con una sola materia suspendida, extraordinario o título, lo cual, en principio, no tendría por qué suponer un riesgo de abandono.

Como se ha hecho mención en los apartados 5.7.5.1 y 6.6.5.1 del presente informe, referente al sistema de evaluación, los estudiantes de la UEx tienen derecho a presentarse por cada asignatura hasta a seis convocatorias, más otra extraordinaria y para el caso de la UACH, son siete exámenes extraordinarios al ingresar de la Preparatoria Agrícola, cinco del Propedéutico (estudios previos) y tres títulos de suficiencia durante su permanencia en la universidad.

Si bien los estudiantes de la UEx deben aprobar al menos una de las asignaturas matriculadas en el primer curso para continuar, y luego ya no hay más condicionantes que aprobar cada asignatura de modo independiente, en la UACH no se puede reprobar más de tres asignaturas en un semestre o cuatro en un ciclo escolar, de lo contrario causarían baja temporal. Es decir, el riesgo en cada universidad no es solo porque los estudiantes reprueben o suspendan las asignaturas, sino que lo hagan en un sistema donde las normas den o no la posibilidad de continuar sin sobrepasar el límite autorizado.

Lo anterior permite ver que en la UEx el suspender asignaturas no podría considerarse un factor determinante por el que los estudiantes abandonen (no lo hacen por falta de oportunidades para aprobar sino por motivos relacionados con problemas familiares y falta de recursos económicos) pero sí lo es en la UACH, donde hay estudiantes con cinco y seis extraordinarios en los primeros cursos, de manera que el riesgo de abandono se incrementa porque se incluye el número de extraordinarios e incluso títulos de insuficiencia desde esos niveles previos.

En cuanto al momento en que los estudiantes suspenden se observa en ambas Universidades que es durante los cursos iniciales cuando más suspenden, lo que en

principio debería ser lo menos frecuente debido a que son alumnos de recién ingreso; sin embargo, pareciera que existe cierta dificultad por aprender al cambiar de nivel. La parte esperanzadora es que, a medida que los estudiantes avanzan de curso se va reduciendo el número de asignaturas suspensas.

Otra peculiaridad de la UEx es que hay con estudiantes que no se han presentado nunca a ninguna convocatoria para superar alguna asignatura concreta, a excepción de aquellos que cursan el cuarto año quienes, al estar próximos a egresar, manifiestan en otra parte del cuestionario que han buscado la forma de ir regularizando su situación académica. Para el caso de la UACH se observa la presencia de estudiantes con un mayor número de extraordinarios y títulos de suficiencia, los cuales se incrementan a medida que avanza el ciclo académico debido a que los resultados son sumativos, de manera que suspender en algún momento pesa a lo largo de toda la carrera universitaria.

El que las instituciones sean eficaces no solo depende de las facilidades que brinda o no para repetir, sino que tiene que se relaciona más con el rendimiento en cuanto al número de egresados al año. Cada universidad debe incentivar que los estudiantes aprueben en el tiempo previsto. Las posibilidades de aprobar o no determinan no solo el abandono sino también las tasas de graduación para cada una de las titulaciones<sup>72</sup>.

Para tener un referente de la duración media de los estudios de ambas titulaciones se optó por cotejar la información disponible en las bases de datos de ambas universidades, según el indicador que toma en cuenta a los egresados de los cursos 2013 al 2016; para su cálculo se partió del número de años que les llevó a los estudiantes de ambas titulaciones concluir el plan de estudios respecto a lo fijado en el documento de acreditación de la titulación (ver Tabla 7.10).

---

<sup>72</sup> Recuérdese que se trata del porcentaje de estudiantes que finaliza la titulación en el tiempo previsto en el plan de estudios o en un año académico más en relación con su cohorte de entrada.

**Tabla 7.10** Duración media de los estudios en ambas titulaciones

Curso	4 años		5 años		6 años o más		Duración media de los estudios		Tasa de Graduación	
	UEx	UACH	UEx	UACH	UEx	UACH	UEx	UACH	UEx	UACH
2013-2014	1	109	3	8	0	4	4,75	4,13	11,11	75,69
2014-2015	1	90	5	6	4	4	5,30	4,14	18,52	74,38
2015-2016	5	127	5	6	4	6	4,71	4,12	11,11	76,50
2016-2017	0	73	7	4	7	6	5,93	4,19	20,69	53,67

Fuente: Elaboración a partir de UEx (2018) y UACH (2018).

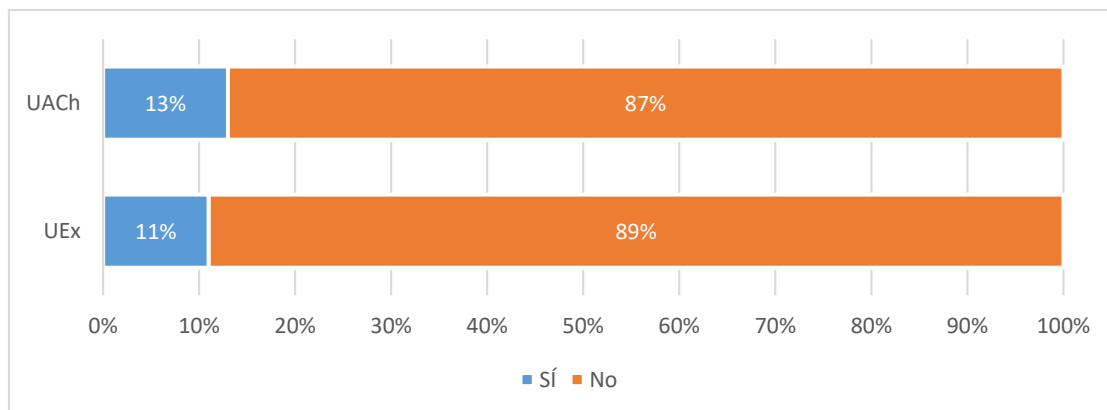
El número de alumnos egresados por titulación es mayor para la UACH. Al comparar la tasa de graduación de los estudios se muestra que un porcentaje significativo de estudiantes ha concluido los mismos en el tiempo que marca los planes y programa de estudio frente a la UEx. Por lo que estos datos, puestos en relación con el abandono temporal y los motivos que los estudiantes han manifestado para abandonar sus estudios, traen como resultado que los estudiantes prolonguen el tiempo de permanencia y, en consecuencia, se vea una disminución en la tasa de graduación de la titulación.

### 7.6.1.3. Abandono temporal

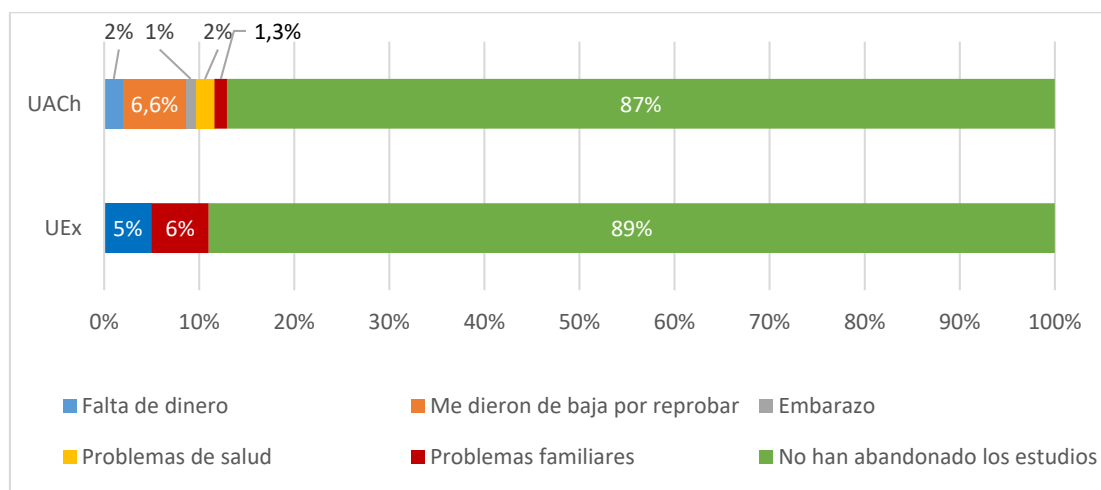
Los resultados del Gráfico 7.33 coinciden para ambas universidades: la mayoría de los estudiantes (89% en la UEx y 87% en la UACH) se encuentran realizando sus estudios universitarios, en el tiempo establecido por los planes y programas de estudio. El resto de los estudiantes ha manifestado que su trayectoria académica se ha visto

interrumpida al abandonar de manera temporal y se han reincorporado tiempo después al repetir el curso, por lo que concluirán la titulación en más tiempo del previsto para ello.

**Gráfico 7.33** *Estudiantes que han abandonado temporalmente los estudios*



**Gráfico 7.34** *Motivos para abandonar los estudios*



La trayectoria académica de los estudiantes se ha visto afectada por diferentes motivos. Los bajos resultados académicos, principalmente para los alumnos de la UACH, son motivo de baja temporal <sup>73</sup> para preparar las asignaturas antes del examen extraordinario. En la UEX, es motivo de baja temporal porque pueden perder su beca de estudios y deberán trabajar para pagar la siguiente matrícula que, además, será más cara (ver gráfico 7.34).

<sup>73</sup> Recuérdese que quienes sobrepasan el número de asignaturas reprobadas no pueden continuar, por eso solicitan por si mismos o forzada por la institución una baja temporal

La salud, es otro motivo de abandono. En cierto modo es congruente con el principal motivo de absentismo en las dos universidades, por lo que para solicitar excepciones se requiere justificarlo con la documentación pertinente. El embarazo entre las estudiantes de la UACH es otra de las causas de abandono dentro de este grupo, y destaca el hecho de que se empiezan a observar casos de peticiones de chicos por este motivo, que lo manifiestan respecto al embarazo de su pareja, para poder cuidarla. El tema de salud es algo que, como institución, las dos universidades buscan tratar<sup>74</sup> pero definitivamente las sobrepasa porque entremezclan situaciones personales que rozan las políticas de privacidad y, en todo caso, solo pueden actuar a demanda.

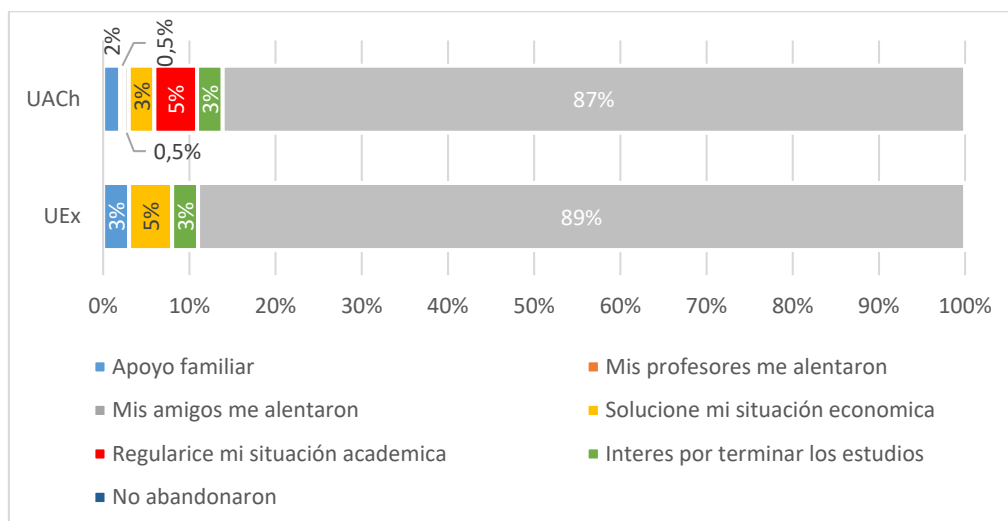
El fuerte vínculo con la familia que ya se ha comentado, ya sea por la cercanía con su lugar de residencia, por la buena relación que se establece con los padres o por el apoyo que les brindan para continuar con su formación académica, es lo que genera que también ante la presencia de problemas en su hogar los estudiantes opten por hacer una pausa a sus estudios para atender dicha situación.

En relación con lo anterior los datos obtenidos revelan que, estos motivos de abandono pueden también justificarse para solicitar el reingreso (ver Gráfico 7.35). Por ejemplo: los estudiantes chapingueros buscan reincorporarse al poco tiempo de ser dados de baja por mal aprovechamiento de sus estudios universitarios<sup>75</sup>, mientras que para los extremeños no queda asegurado un pronto retorno ni lo perciben como una “necesidad urgente”.

---

<sup>74</sup> El Servicio Médico Universitario y la UCAME desarrollan Jornadas de Salud, como una forma de concientizar a los estudiantes. Los temas de salud de la UEx se canalizan a través de la Unidad de Atención a Estudiantes.

<sup>75</sup> El regularizar su situación académica es importante para ellos debido a que de no presentarse y aprobar los exámenes correspondientes en el año posterior al que solicitaron o fueron dados de baja, ponen en riesgo su reingreso a la universidad y con ello la culminación de los estudios. Por lo que, en el peor de los casos, tendría que continuar sus estudios desde el primer curso en otra universidad.

**Gráfico 7.35** *Distribución de los motivos para retomar los estudios*

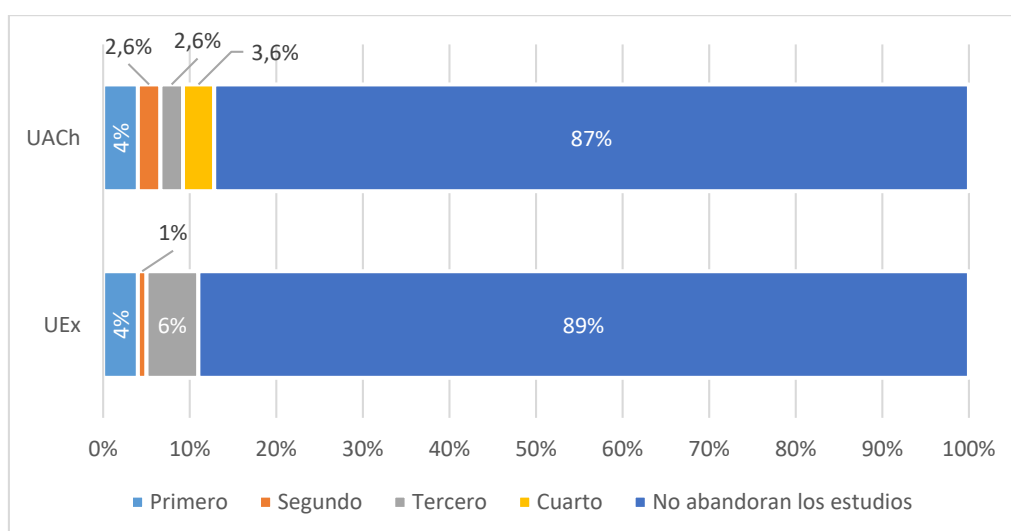
La familia y el impacto positivo que tiene sobre los alumnos, es lo que más influye en la reincorporación de los mismos a sus estudios universitarios. Esto se debe a que para los padres lo más gratificante es poder ver a sus hijos convertidos en profesionistas (en ocasiones, son los primeros que tienen esta oportunidad).

La falta de recursos económicos es otro de los motivos que prima más entre los estudiantes de la UEx al momento de abandonar temporalmente los estudios, y se refiere tanto a los ingresos económicos de la unidad familiar como al número de personas que dependen directamente de ellos y, sobre todo, al reducido número de becas con la que cuenta el alumnado extremeño (recuérdese que cerca de la mitad de los estudiantes de esta universidad no cuentan con ningún tipo de beca). De manera que ante la falta de recursos económicos y de apoyos para solventar los gastos de: matrícula, alimentación y vivienda, los estudiantes se ven en la necesidad de posponer sus estudios universitarios. Cuando mejora su situación económica se reincorporan a sus estudios, lo que, sin duda, vale la pena destacar por lo que supone en cuanto a la importancia que tiene para ellos concluir su formación universitaria.



Con respecto al reingreso del curso, en principio, la mayor coincidencia se presenta en los estudiantes que abandonaron la universidad durante el primer año. Esto puede ser un indicador de una exigencia mayor en el cambio de un nivel educativo a otro, la falta de madurez para asumir con responsabilidad los estudios, aunado a la falta de conocimientos previos que ya los docentes mencionaron en su momento y se ha reflejado en el apartado 7.2.1 de este informe de Tesis Doctoral. El curso intermedio de los estudios (tercer curso en la UEx y el cuarto en la UACH) representan el porcentaje más significado de abandono (ver Gráfico 7.36).

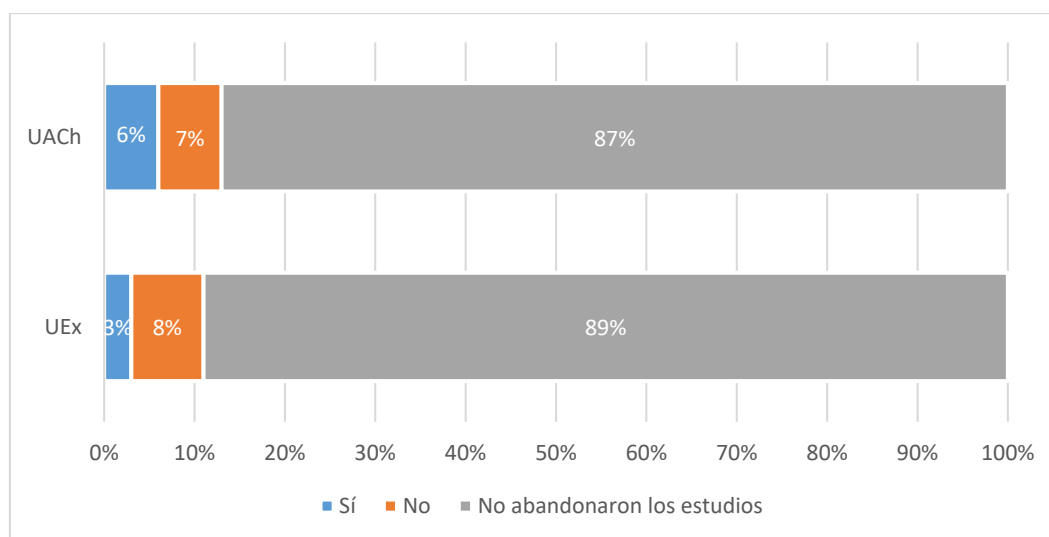
**Gráfico 7.36.** *Curso en que los estudiantes abandonaron temporalmente sus estudios*



En cuanto a si los estudiantes tomaron una buena o mala decisión al abandonar los estudios, los datos indican una mínima diferencia en las apreciaciones de los estudiantes de ambas universidades, quienes manifiestan que su decisión no fue la más acertada. Aparentemente en el tiempo transcurrido desde que abandonaron los estudios hasta que se reincorporaron a los mismos han podido reflexionar sobre los motivos de su decisión y sobre el no haber optado por alguna alternativa antes de abandonar. De manera porcentual es mayor el número de estudiantes de la UACH que manifiesta haber tomado la decisión correcta, posiblemente esta diferencia se debe a que se trata de problemas de

salud o la necesidad de replantearse su situación académica, económica y social por lo que, de no haberse tomado el tiempo para resolver tales situaciones podría haber significado a la larga un problema mayor que hubiera afectado aún más a su rendimiento (ver Gráfico 7.37).

**Gráfico 7.37** Distribución de la valoración de la decisión de abandonar los estudios



Si bien la duración del GIAA de la UEx y de IA de la UCh es de cuatro años, se puede llegar a sobrepasar el tiempo estimado para obtener la acreditación correspondiente. Como ya se ha manifestado algunos de los estudiantes de ambas titulaciones se han dado de baja de forma temporal y se han reincorporado al año tras resolver el problema causante del abandono. Independientemente de los motivos de los estudiantes para abandonar la universidad, esta situación repercute en el incremento del tiempo para finalizar los estudios.

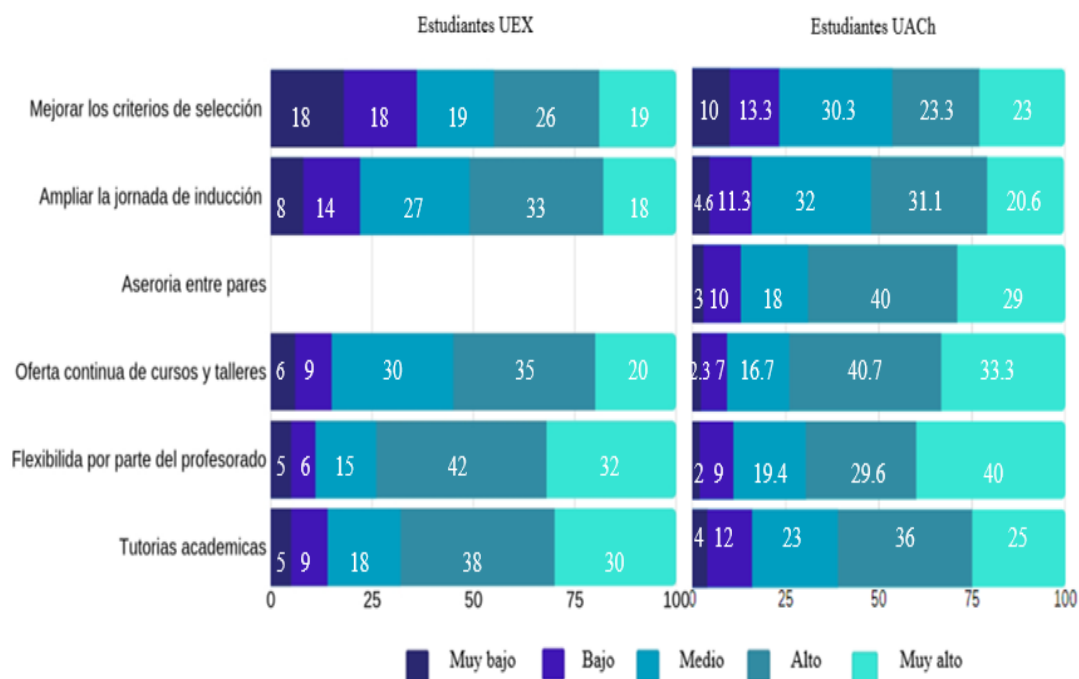
#### **7.6.2. Estrategias institucionales para prevenir el abandono**

Como parte de garantizar la eficiencia terminal de los estudiantes, ambas universidades han implementado una serie de estrategias que, de ser bien aprovechadas, podrían contribuir a prevenir el abandono y mejorar la eficiencia terminal de la titulación. De las opciones presentadas los estudiantes han señalado con un muy alto grado de

efectividad, el que haya una mayor flexibilidad por parte del profesorado al evaluarles y una oferta continua de cursos y talleres que contribuya de forma positiva en sus estudios (ver Gráfico 7.38).

También consideran las tutorías académicas y de pares como una opción viable, sin embargo, esto se contrapone con que no sea una estrategia que reconozcan realizar con frecuencia. Por último, no consideran que mejorar los criterios de selección y ampliar las jornadas de inducción sea algo que contribuya a su permanencia en la universidad, por lo que se vuelve a constatar que estas acciones no les resultan significativas, a diferencia de los docentes quienes consideran que la mejora en los criterios de selección y las jornadas tendrían un efecto positivo en la integración y permanencia de los mismos.

**Gráfico 7.38** Distribución de la efectividad de las estrategias de permanencia

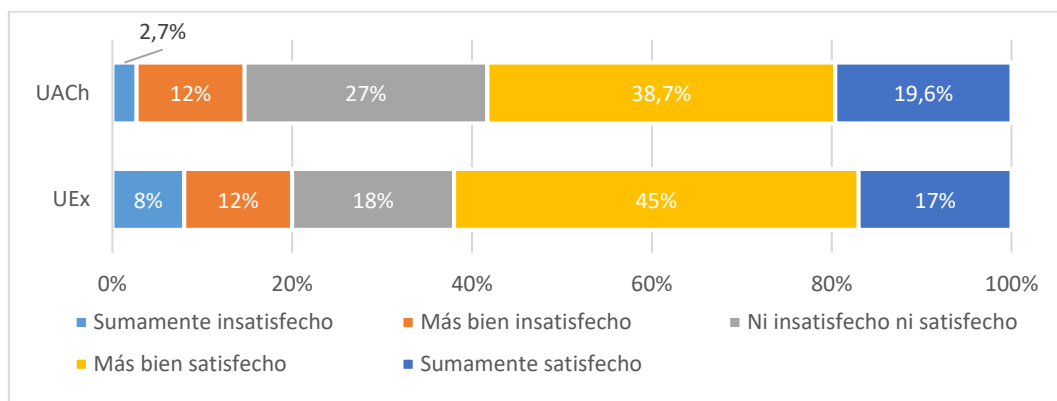


### 7.6.3. Trayectoria académica

Referente al grado de satisfacción académica, la mayoría de los estudiantes coinciden en estar satisfechos con su desempeño. Los estudiantes de la UEx muestran más satisfacción que los de la UACH (si se suman las opciones de “más bien satisfecho” y “sumamente satisfecho”); sin embargo, es mayor el número de chapingeros que no

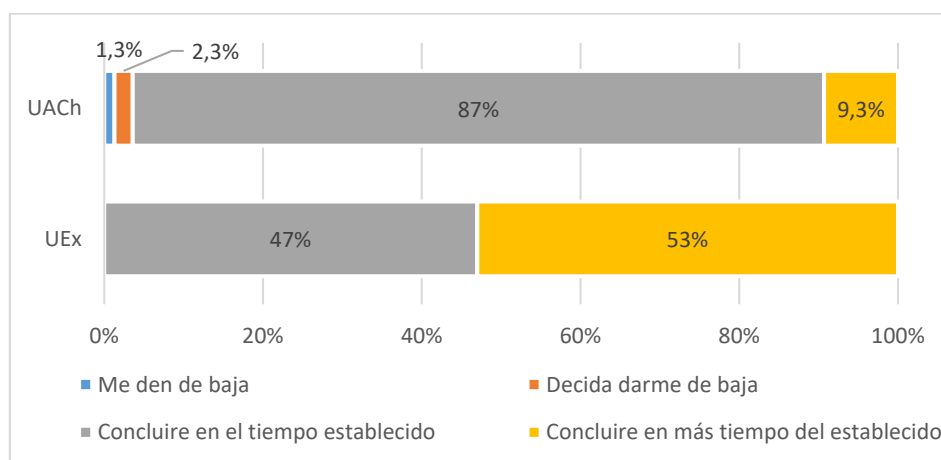
está del todo cómodo con su desempeño, aunque hayan demostrado tener mejores notas que los estudiantes de la UEx; por lo que quizás son conscientes de que pueden mostrar un compromiso aún mayor con sus estudios (ver Gráfico 7.39).

**Gráfico 7.39** *Distribución del grado de satisfacción académica*



Por último, al considerar el resto de su trayectoria académica futura, el Gráfico 7.40 indica que la mayoría de los estudiantes de ambas universidades cree que concluirá los estudios universitarios. Al comparar porcentualmente se observa que son más (casi el doble) los estudiantes de la UACH que esperan hacerlo en el tiempo establecido por el plan de estudios, el motivo de esta diferencia tan pronunciada es, en parte, por las políticas internas de la propia universidad<sup>76</sup>.

**Gráfico 7.40** *Visualización de la trayectoria académica de los estudiantes*



<sup>76</sup> Los estudiantes de la UACH tienen cierto número de faltas por materia al igual que cierto número de asignaturas reprobadas, al superarlas son dados de baja definitiva por la propia universidad.

Sobresale el hecho de que solo los estudiantes de la UACH han manifestado abandonar los estudios universitarios, cosa que no sucede en la UEx. Posiblemente los estudiantes que han elegido este tipo de opciones (con el 1.3% y 2.3%) ya cuentan con exámenes extraordinarios y a título, por lo que en este caso en la UACH hay in factor institucional que los está abocando al abandono y que es más determinante que en la UEx, por lo que cambia la forma en la que visualizan su trayectoria académica.



## **Capítulo VIII. Conclusiones y Recomendaciones**

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación extraídas a partir del contraste del marco teórico con el análisis de los resultados del trabajo realizado en cada una de las unidades de estudio. Conforme a estos resultados se intenta dar respuesta a los objetivos generales y específicos sobre los factores que determinan el abandono escolar de estudiantes universitarios de Ingenierías Agrarias en España y México. Las conclusiones generales en torno a las dos unidades de estudio permiten formular una serie de propuestas de mejora, las cuales se van presentando al término de cada conclusión, que bien pueden ser adoptadas por ambas universidades e incluso podrían servir a otras interesadas en esta misma cuestión.

### **8.1. Conclusiones**

En relación con la adecuación de los marcos teóricos sobre abandono en los estudios usualmente establecidos, se puede concluir que la información suele estar más enfocada en los niveles previos a la educación universitaria. Los estudios consultados que sí hacen referencia al abandono universitario se encuentran limitados a contextos muy particulares que hacen difícil su generalización; por ello, al haber pocas investigaciones al respecto, se ha tenido que hacer una adaptación de sus postulados debido a las diferencias estructurales y la complejidad que presentan las IES. De manera que el marco teórico específico sobre el abandono de los estudiantes universitarios ofrecido en la presente investigación, puede ayudar a actores involucrados -Gobiernos e Instituciones- a comprender las causas por las que se genera y, a partir de ello, impulsar las estrategias más pertinentes para garantizar la permanencia de los estudiantes.

Cabe destacar que el marco teórico en torno al abandono siempre debe tener un último ajuste para cada institución. La educación superior debe adaptarse a los constantes cambios de su entorno, y aun en entornos análogos existen similitudes y diferencias.

Esta transformación obliga a repensar el concepto en sí mismo de las universidades, así como su función en el desarrollo de la sociedad y del mundo, siempre tomando en cuenta las diferencias entre países en términos de oferta, procedimientos, tradición, calidad y gobierno, que son mucho más evidentes respecto a los otros niveles educativos.

En cuanto a los factores que ponen en riesgo la permanencia de los estudiantes el emplear dos instrumentos fue lo que permitió corroborar qué factores contribuyen al abandono universitario, así como el verdadero peso que tiene cada uno, considerando la percepción de estudiantes, del personal docente y del personal administrativo. El instrumento que se creó puede ser una herramienta útil, que queda a disposición de las dos unidades en las que se ha empleado, y que, con mínimas adaptaciones a otras realidades educativas, también la podría utilizarse por todas aquellas universidades que deseen abordar el tema de abandono desde esta perspectiva.

De los resultados descritos en los capítulos anteriores, concluimos que los principales factores que contribuyen al abandono de los estudiantes universitarios se agrupan en:

- Factores personales y familiares
- Factores económicos
- Factores institucionales y académicos.

De los factores personales destaca el aumento de mujeres en el campo educativo vinculado al ámbito agrícola, suponiendo un cambio de la tendencia a asociar, en el pasado, este ámbito al género masculino. Ante la igualdad de género en los estudios de Ingenierías Agrarias, además de asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos, habrá que garantizar que los hombres y, principalmente, las mujeres tengan un sistema de



acompañamiento tomando en cuenta los elementos culturales y sociales del entorno, debido a la mayor vulnerabilidad que presentan.

Por otra parte, a pesar de la vocación que demuestran por los estudios, el desplazamiento de los estudiantes les genera un riesgo a causa de la escasa capacidad de adaptación y de la madurez que exige el salir del contexto habitual, además del impacto económico que representa este gasto educacional añadido. De manera institucional ambas universidades brindan un acompañamiento a los estudiantes, para facilitar su adaptación, aunque estos esfuerzos se han visto limitados por la falta de responsabilidad, de habilidades sociales y de capacidad de manejo de emociones que llegan a presentar los estudiantes. Por lo que se sugiere a las IES priorizar en los planes de acogida actividades que promuevan las interacciones personales e institucionales de los estudiantes, así como la sensibilización hacia su nuevo rol, donde deben ser protagonistas y asumir nuevas responsabilidades.

Los factores familiares influyen en la motivación y elección de los estudios, por lo que, paradójicamente, la baja escolaridad de los progenitores impacta positivamente en el deseo de superación y en la búsqueda de mejores oportunidades. También, la ocupación de los padres ligada al sector agrícola se convierte en un aliciente para optar por estas titulaciones.

Considerando lo anterior, es importante incluir en las IES a los progenitores con la intención de comunicarles sobre la formación de sus hijos, por ejemplo, a través de charlas colectivas. En este sentido la UACH da una mayor cabida a las familias al proporcionarles información y herramientas para conocer la situación académica y disciplinaria de sus hijos; mientras que en la UEX, de hacer eso, se estaría infringiendo la protección legal de datos de los estudiantes, con lo que a nivel institucional las familias españolas se mantienen en un segundo plano más acentuado. Para ello, habría que

plantear, de acuerdo a la legislación de cada país y, principalmente, del contexto institucional, el darles una mayor cabida y una presencia estatutaria. Junto a esto, las IES deberían reforzar campañas divulgativas dirigidas a las familias o a la sociedad en general para que se conozca el trabajo de investigación que realizan en pro del desarrollo de la sociedad.

Por otra parte, se puede concluir que los estudiantes poseen unas buenas motivaciones intrínsecas, de carácter personal, orientadas a formarse académicamente, a obtener un mejor empleo y mejorar su situación económica; y de carácter extrínseco, suscitada por las aspiraciones de su propia familia, y alentada por docentes de niveles previos. En este último se ha detectado que existe una relación positiva entre la UACH con los docentes de las instituciones de procedencia, lo cual es una muestra de la conveniencia mantener un contacto más directo entre instituciones a través de planes de transición con la intención de orientar las necesidades o expectativas del estudiante, y que no queden en meras “charlas informativas”.

Otro factor que se ha relevado importante en esta investigación al incidir directamente en el abandono es el económico: si el estudiante depende de su familia o trabaja, lo que genera una mayor responsabilidad al compaginar sus estudios. La mayoría, además de pagar el gasto educacional (matrícula, materiales de estudio...), se ve en la necesidad de cubrir una serie de servicios paralelos que provocan, a veces, un sobre costo de los estudios. La concesión de becas promueve un mayor desempeño académico favorece que haya al ser alumnado a tiempo completo, pero la falta de recursos económicos junto con el limitado número de apoyos causa principal para prolongar los estudios más de lo deseado o abandonarlos por completo. Para que las ayudas cumplan con su papel de apoyo se podrían otorgar más apoyos económicos y descuentos a los

estudiantes más vulnerables, teniendo un control más exhaustivo de las mismas, porque las ayudas sin control acaban siendo contraproducentes, como sucede en la UACH.

De los factores institucionales y académicos los elementos que tienen una mayor incidencia en el abandono son: el desempeño académico y el contexto institucional. Se puede concluir que los estudiantes sí tienen hábitos de estudio suficientes para afrontar las exigencias universitarias, pero no siempre se ve reflejado en su nota. En cuanto al absentismo a clase, las causas más recurrentes son los problemas de salud o que la asignatura no sea de su interés; es en este último en el que la institución sí podría incidir, a través de la propia evaluación docente o mediante alguna asamblea en la que se podría conocer si esto se debe a la forma de impartir docencia o si se relaciona con las expectativas de los estudiantes, y así adecuar los procesos de aprendizaje y promover la motivación del alumnado.

El contexto institucional como factor de abandono es una causa más relevante para los estudiantes de la UACH, que pueden llegar a un abandono forzoso, provocado por un mal desempeño académico en un contexto en el que el número de asignaturas suspendidas y las normas de permanencia acaban preestableciendo demasiados límites que dejan pocas oportunidades a los estudiantes. En el caso de la UEX, se limitan de otra manera las oportunidades, siendo muy raro el abandono forzoso por motivos institucionales, pero favorece el egreso tardío y reduce la tasa de éxito de la titulación. Sería necesario revisar las estrategias institucionales para facilitar que cada promoción egrese al máximo o en su totalidad, lo que implicaría un mayor control por la parte docente, más responsabilidad por parte del estudiante y unas normas institucionales que favoreciera la permanencia sin ser demasiado rígidas ni excesivamente blandas, como se verá reflejada en la propuesta subsiguiente.

Respecto a las estrategias de permanencia que las universidades estudiadas implementan, se han podido identificar coincidencias en las dos IES estudiadas: ofrecer actividades al ingreso y de forma continua. Se reconoce que no basta con que los centros ofrezcan una diversidad de opciones, puesto que, a pesar de ello, la evidencia hasta el momento indica que los estudiantes no las aprovechan lo suficiente, bien por desconocimiento de estas actividades, por el poco interés del alumnado o de las actividades en sí mismas, o por falta de tiempo como consecuencia de la fuerte carga académica. Pero sí son pertinentes porque, con los datos recogidos, se ve que aquellos que sí se involucran en ellas presentan un mejor desempeño y valorar que han contribuido a ello. De manera que este tipo de estrategias tendrían que replantearse para llegar a un mayor número de estudiantes y para provocar los resultados deseables. Por ello, se sugiere tanto redireccionar los recursos financieros y humanos que las universidades destinan en este tipo estrategias como el replantear la naturaleza de las actividades que se desarrollan con el fin de que el esfuerzo de las IES se vea recompensado. Se sugiere priorizar las tutorías realizadas por los docentes para que dejen de ser actividades extracurriculares y formen parte del plan de estudios, con algún tipo de garantías de su obligatoriedad; que estas actividades puedan tener merecido reconocimiento profesional para el profesorado y que se pondere como parte de la formación del estudiante.

En cuanto a los criterios de admisión a la universidad, las condiciones de acceso son diversas en ambas unidades, siendo la común la nota de una prueba de acceso, pero con peso muy diferente. Se ha detectado que los criterios no corresponden con el perfil de ingreso idóneo para cursar la titulación. Si las universidades solo se enfocaran en aceptar estudiantes altamente cualificados el nivel de excelencia podría ser mayor; pero no se puede dejar de lado las características de este estudiantado y el sentido social que ambas IES poseen. Por ello es necesario que las estrategias implementadas por las

universidades disminuyan la brecha académica través de cursos de nivelación o remediales que cubran la falta de competencias de los estudiantes en el primer año de la titulación para, no poner en riesgo su permanencia en la universidad.

La calidad educativa está vinculada directamente con la formación de los individuos. Las universidades la asumen a través de los programas académicos, la investigación que realizan, los recursos humanos y materiales que poseen en pro de la formación de los estudiantes. Por tanto, el que los estudiantes no estén obteniendo los resultados deseados afecta a las universidades, ya que una baja tasa de graduación se convierte en un indicador de baja calidad que pone en riesgo el prestigio, la acreditación y el financiamiento de una IES. La diferencia entre la tasa de graduación de ambas titulaciones se puede explicar porque, tradicionalmente, cursar una ingeniería implica una mayor exigencia por parte de los estudiantes; también es consecuencia del sistema de evaluación, sobre todo del número de oportunidades para aprobar que establezca la universidad. Le corresponde directamente a la institución brindar como alternativa una mayor flexibilidad curricular, la cual podría consistir en revisar las prácticas evaluativas, reconsiderando la ponderación de elementos como participación, actividades y trabajos, así como una oferta continua de cursos y talleres que podrían contribuir de forma positiva a la permanencia y al egreso en el tiempo estimado por los planes de estudio.

El personal de las universidades solo suele identificar el abandono forzoso como producto de la falta de responsabilidad y disciplina de los estudiantes hacia los estudios. Sin embargo, en ambas titulaciones se presentan casos de abandono de estudiantes que interrumpieron sus estudios para después retomarlos. De estos datos se puede deducir que el abandono no es consecuencia solo de una mayor o menor responsabilidad de los estudiantes, sino que, siendo un elemento primordial, es el resultado de acciones compartidas con el contexto socio-económico y la propia universidad. De manera que el

abandono no solo obedece a los bajos resultados académicos, (si bien este es el que más sobresale), sino que los elementos más constatados son: la falta de recursos económicos, los problemas familiares, la salud, y las responsabilidades familiares al convertirse en padres/madres. Eso lleva a un abandono semivoluntario de los estudiantes, el cual la mayoría de las veces pasa desapercibido al contexto institucional o simplemente no se considera que sea algo que concierne a la institución. Sin embargo, no se puede dejar de lado la realidad por la que atraviesan sus estudiantes. Por lo que sería prudente brindar un acompañamiento en cual se detalla en las recomendaciones finales. De este modo se podría garantizar mejor que las universidades cumple con el principio de “aprendizaje a lo largo de la vida” y no se orienta solo a u tipo de estudiante que, a tiempo completo, realiza su formación inicial universitaria.

Los docentes son una pieza fundamental en la educación de los estudiantes, pues en ellos recae la responsabilidad de formar a los futuros profesionistas del sector agroalimentario. La función y la condición en que se desarrolla la labor docente son determinantes para alcanzar dichos objetivos. Se puede concluir que, si su actividad principal es la docencia, entonces la investigación y la extensión/gestión pasan a un segundo plano, y solo cuando los docentes tienen menor carga académica pueden compaginar estas otras actividades. Asimismo, cuando las condiciones laborales no son las más idóneas, con una sobrecarga académica -producto de la falta de contratación de docentes, el continuo aumento de actividades, y la falta de recursos financieros y humanos- se pone en un inminente riesgo la calidad educativa. Considerando lo anterior, se evidencia la necesidad de garantizar la formación del profesorado y establecer una carga proporcionada de su trabajo. Por ello se sugiere una disminución de la carga horaria docente y del número de estudiantes por grupo, y cubrir las vacantes creadas por los docentes jubilados o de permiso. No se considera que el pago de una sobrecarga

académica sea una solución real de apoyo a la docencia; quizás se puede llegar a considerar como una opción a corto plazo, sin embargo, el prolongar esa situación por más tiempo se convierte en una limitante laboral para los docentes que tienen interés por realizar las funciones para los que fueron contratados pero para las que se ven limitados por el tiempo.

Esta investigación también se proponía explicar desde el punto de vista del profesorado y los propios estudiantes las causas que originan el abandono, que complementan lo ya dicho a nivel institucional. Existen coincidencias entre lo que manifiestan los docentes y la evidencia recogida de los propios estudiantes, que permiten afirmar que aquellos que poseen una formación previa limitada tienden a presentar dificultades en su desempeño académico, mientras que quienes poseen un mayor dominio y mejor promedio en el bachillerato, presentan un buen desempeño al ingresar a la universidad. Considerando lo anterior, se ha visto que la UACH ha tomado la determinación de formar a los estudiantes en la preparatoria de la universidad, con lo cual obtienen una mejor nota de ingreso y cuentan con una base de conocimiento acorde a la titulación. Como alternativa cuando no sea posible hacer esa docencia sería interesante el generar un vínculo entre los estudios de origen y la universidad. Se sugiere, por ejemplo, con los programas de transición ya aludidos, pues la influencia del profesorado de los niveles previos es importante; también que se identifiquen institutos que puedan dotar al centro de estudiantes con un perfil de motivación, conocimientos, habilidades y destrezas determinadas, acordes con la titulación y se colabore estrechamente con ellos; o que se hagan proyectos conjuntos en el que los estudiantes interesados en estas carreras pudieran participar de actividades como clases, prácticas, muestras, etc.

Definitivamente, la formación previa es un elemento que facilita o limita los estudios; sin embargo, la permanencia de los estudiantes también se encuentra ligada al

desempeño académico a través de la asistencia regular a clases, los hábitos de estudio (horas dedicadas y técnicas) y las actividades institucionales que realizan en pro de su formación continua. La constancia con que realizan estas actividades es importante, como también lo son la determinación de los estudiantes por superar los obstáculos cuando los resultados no son los deseados; su participación activa en las actividades institucionales -académicas y formativas-; el ampliar sus conocimientos mediante los recursos que la institución destina para mejorar su condición académica, etc. Estas actividades, con el debido acompañamiento por parte de la institución, son acciones del estudiante que favorecen directamente la permanencia, principalmente cuando se realizan durante los primeros cursos, por ser cuando el abandono temprano puede irrumpir de manera más drástica.

Respecto a los estudiantes que han abandonado y se han reincorporado a la titulación se concluye que la mayoría de quienes se han visto en esta situación perciben el abandono como una acción no premeditada, por lo que se podría considerar que no reaccionaron acertadamente ante las dificultades (académicas o no) presentadas a su paso por la universidad. Aquellos estudiantes que sí tomaron esa decisión deliberadamente ven el abandono como un mal necesario, y no parece preocuparles el hecho de concluir la carrera en más tiempo del estimado, puesto que hacer una pausa en los estudios les ha permitido resolver su situación -personal, familiar, económica y académica- y continuar luego con sus estudios en la misma titulación y universidad. Este segundo grupo pone de manifiesto la necesidad de entender al alumnado en todas sus dimensiones, no solo en la académica, pues podría considerarse que adoptaron una decisión acertada en lo personal. A este segundo grupo las instituciones podrían brindarle más facilidades que vayan más allá de la cuestión económica, cuando estén bien justificadas, sobre todo cuando el desempeño del estudiante llevaba una buena trayectoria.



Los resultados de la investigación evidencian un escenario alentador en el que la mayoría de estudiantes vislumbra concluir sus estudios en el tiempo establecido. Esta apreciación resulta estimulante dado que es lo que espera la universidad de ellos como estudiantes. Por otra parte, se presenta un segundo escenario en el que los estudiantes también concluyen los estudios, pero llevándoles más tiempo del preestablecido y, por último, se abre un tercer escenario, nada alentador, de abandono forzoso y definitivo asociado principalmente al rendimiento académico, propiciado por la dificultad para aprobar una o más asignaturas y que, dependiendo de la dureza del reglamento, resulta indispensable desde el punto de vista administrativo (no académico o del estudiante) para poder continuar.

Quizá habría que pensar un poco más en garantizar la permanencia de los estudiantes en la titulación y menos en la eficiencia terminal de la carrera; sobre todo si el contexto es de los que limita el número de las oportunidades para superar las asignaturas, lo que provoca que el número de egresados al año sea menor del previsto. Con ello se busca favorecer a los estudiantes aunque la tasa de graduación se vea ligeramente afectada, pero logrando un limitado número de abandono en aras de una mayor equidad de la Educación Superior.

## **8.2. Recomendaciones**

Los resultados obtenidos en la investigación y las conclusiones recién expuestas indican que el abandono se da en forma semivoluntaria o forzosa y que se presenta de forma temprana o tardía.

Ante el amplio panorama descrito en este informe de investigación se sugiere un conjunto de recomendaciones más específicas orientadas a favorecer la permanencia y disminuir el abandono de los estudiantes en las IES estudiadas:

- 1) Establecer o reforzar un vínculo con las instituciones de procedencia con la finalidad de:
  - a. Sentar un marco de referencia sobre las competencias básicas que los aspirantes deben de poseer para su ingreso a esta titulación.
  - b. Ofrecer información detallada de la universidad a fin de que los aspirantes previo a su ingreso conozcan el plan de estudios, el perfil de ingreso y egreso, las posibles salidas laborales con la intención de que no desarrollen falsas expectativas y estén plenamente conscientes de qué es la titulación que desean cursar, ajustando sus aspiraciones y motivación para ello.
  
- 2) Involucrar a los progenitores en la formación de sus hijos/as:
  - a. Se propone mediante el uso de las TIC
    - i. Emplear una gaceta informativa que detalle las actividades universitarias y formativas que se realizan en la institución.
    - ii. De manera adicional, y respetando la legislación de protección de datos. se les podría asignar una clave para que conozcan la situación académica –la nota por asignatura, la nota general y el absentismo- y disciplinaria de sus hijos. La intención es que puedan tomar decisiones al respecto, haciendo partícipes a sus hijos.
  
- 3) Evaluar las Jornadas de Inducción que se realizan para los estudiantes de nuevo ingreso, determinando su pertinencia, o realizando las modificaciones necesarias para hacerlas más atractivas y promover una mayor participación de los estudiantes.

- 4) Realizar una diagnóstico, por medio de un equipo psicopedagógico, con la intención de conocer el perfil de los estudiantes que ingresan, el cual servirá para detectar de forma oportuna las dificultades académicas o personales, reforzar sus estrategias de aprendizaje y brindar orientación y, en algunos casos, formación complementaria obligatoria para hacer frente a los problemas académicos, personales o familiares y así incidir preventivamente en la permanencia universitaria.
- 5) Incrementar la concesión de becas de estudio, dado que el factor económico pone en riesgo la permanencia de los estudiantes que no están becados, así como ampliar el número de becas de apoyo a los estudiantes en transporte y material de estudios. Y reforzar el control de todas ellas, para que sean reales ayudas al estudio, y no caigan en saco roto, sin aprovechamiento para los estudiantes o la sociedad que les ayuda.
- 6) La evaluación de las competencias que los estudiantes poseen de los niveles previos (cuarta recomendación) podría utilizarse y mantenerse a lo largo de la carrera para identificar las dificultades académicas con la intención de que estos adquieran los conocimientos básicos para cursar estas titulaciones. Se pretende que las acciones -cursos de nivelación o remediales- no se limiten al ingreso de la titulación y se realicen durante toda la carrera, que se incorporen como parte de los *curricula* institucional y sean de carácter obligatorio para todos aquellos estudiantes que al ingreso presentan dificultades o para quienes muestran un bajo rendimiento académico a lo largo de sus estudios. Se considera prudente que la duración de los mismos sea hasta que los estudiantes muestren mejoras en su desempeño académico. La tarea de control podría estar a

cargo de equipos pedagógicos contratados específicamente para ello y con una continua relación con los docentes que ejercen como tutores.

- 7) Ampliar la oferta de cursos formativos tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes para que adquieran competencias transversales y hacer una mayor difusión de los mismos para garantizar una mayor cobertura y un máximo de beneficiarios.
- 8) Dar un acompañamiento a lo largo de la titulación mediante la formación de grupos de apoyo -por medio de los estudiantes de cursos más avanzados- bajo la supervisión de la instancia de atención a estudiantes, con la intención de promover las interacciones personales y la participación en las actividades universitarias.
- 9) Realizar un análisis de los factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes, con la intención de determinar las estrategias pertinentes para disminuir el índice de reprobación, el cual podría estar a cargo del mismo equipo pedagógico que incida positivamente en la tasa de egreso de la titulación.
- 10) Revisar durante el lapso de cinco años el currículo de la titulación para que el perfil de egreso responda a las necesidades del mercado laboral y a los principales problemas por los que atraviesa el sector agroalimentario no solo en España y México, sino en el mundo. Lo que implica, en estos momentos, orientar la formación mediante la aplicación de las nuevas tecnologías, la innovación, el apoyo a la producción, transformación y comercialización orientado al desarrollo del sector agropecuario.
- 11) Diversificar la manera en que se realiza la evaluación de las asignaturas, tomar en cuenta más elementos para evidenciar los resultados en el

aprendizaje de los estudiantes como puede ser la evaluación de capacidades, la participación y la actitud en clase.

- 12) Incentivar al profesorado mediante la asignación de espacios, de los recursos que resulten necesarios y de una formación constante para que pueda desarrollar de manera óptima su labor docente y, al mismo tiempo, puedan tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes, incidir en la motivación y favorecer el desempeño académico de los mismos, para lo que habría que dignificar más la labor docente frente a, por ejemplo, la investigadora.
- 13) Formar equipos donde los docentes con más experiencia en la titulación pasaran a tener una mayor responsabilidad en la orientación de los estudiantes.
- 14) Fortalecer el programa de tutorías académicas, brindar una orientación constante a los docentes que fungen como tutores como una medida para identificar a aquellos estudiantes con dificultades académicas, personales o familiares y poder canalizarlos de forma directa a las diferentes instancias para su oportuna atención o recomendar algunas de las actividades formativas que brinda la universidad, dando el acompañamiento adecuado a cada estudiante.
- 15) Fomentar la tutoría de pares mediante la participación de los estudiantes de cursos más avanzados. Lo ideal es que estén bajo la supervisión de los docentes que brindan tutoría, para ello se debería gestionar una compensación económica a los estudiantes así como adecuar espacios dentro de la universidad para que puedan llevar a cabo dicha actividad.

Una vez finalizado el estudio, somos conscientes que esta investigación se habría podido enriquecer, pero existieron varias limitantes al respecto que imposibilitaron un análisis más amplio. En primer lugar, no ha sido posible encuestar a los progenitores de los estudiantes, como se hubiera deseado en un principio, por no tener los datos para poder contactar con ellos y no poderlos facilitar los propios centros por la protección legal de datos. Esto ocasionó que un sector importante, que podría ofrecer información valiosa sobre la vida de los estudiantes, quedara fuera de la investigación. En segundo lugar, no haber podido darle una mayor cabida a los estudiantes a través de la realización de grupos focales o entrevistas con lo que se habría podido profundizar en la calidad de la información recabada.

Por otro lado, se considera que este estudio puede dar pie a futuras líneas de investigación en torno al abandono de los estudiantes universitarios, que podrían abordar algunos de los siguientes aspectos:

- Estudiar el perfil de ingreso de los estudiantes, para identificar aquellos con riesgo de abandono y facilitar la toma de decisiones.
- Desarrollar un estudio longitudinal, para conocer los casos de abandono total universitario y las razones por las que se suscitan.
- Estudiar el efecto de las estrategias institucionales implementadas en la permanencia de los estudiantes.
- Realizar un estudio de caso para entender las razones de las personas en torno al abandono universitario.

Para finalizar, como el papel de las Instituciones de Educación Superior en un principio, es dar respuesta a los constantes cambios sociales, económicos, y multiculturales, esto lo lograra a través de la formación de jóvenes altamente

comprometidos no solo con su entorno, sino con el desarrollo de su país y de los hechos que acontecen en el mundo.

Por todo esto, los desafíos que tienen las universidades son muy amplios, puesto que además de formar a individuos capaces de responder y hacer frente a los constantes retos, tienen que ocuparse de los estudiantes y garantizar su permanencia. Todo ello sin desatender su principal función que es la docencia, investigación y la extensión de la cultura. Es ahí que la cooperación entre Instituciones de Educación Superior es fundamental para hacer frente a este tipo de retos.

Creemos firmemente que conocer la situación por la que atraviesan las universidades en cuanto al abandono universitario permite mejorar la manera en que se aborda el problema y generar las decisiones más pertinentes al respecto, por lo que es necesario que cada uno de los sectores involucrados sean capaces de asumir el compromiso y logren trabajar hacia esa dirección.

## Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. (9ª ed.) Madrid: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/%5BPD%5D%20Libros%20-%20Historia%20de%20la%20pedagogia.pdf>
- Alarcón, V. (2007). La misión de la Universidad en Ortega y Gasset. *Revista Casa del tiempo*, 9, 14-17. Recuperado de: [http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/98\\_mar\\_abr\\_2007/casa\\_del\\_tiempo\\_num98\\_13\\_17.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/98_mar_abr_2007/casa_del_tiempo_num98_13_17.pdf)
- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *InterAção*, 31 (1), 11-33. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/integrantes/alcantara/publicaciones/Tendencias.pdf>
- Alegre, M. y Pérez, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, Núm. extraordinario, 65-92. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_03.pdf)
- Algaba, E. (2015). Universidad pública y privada en España: dos modelos distintos con objetivos similares. *Encuentros multidisciplinares*, 49, 1-10. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678637/EM\\_49\\_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678637/EM_49_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alzás, T. (2015). *Causas de abandono temprano y de retorno a la Educación. Análisis sociológico desde una perspectiva de género*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura: Badajoz. Recuperado de: <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/3656>
- Angoitia, M. y Rahona, M. (2009). Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005). *Revista de Educación*, 344, 245-264. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667345/EducacionUniversitaria\\_Rahona\\_RDE\\_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667345/EducacionUniversitaria_Rahona_RDE_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: principios, alcances y limitaciones. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 18 (1), 13-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/414981>
- Ariza, S. y Marín, D. (2009). Factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. *Tesis psicológica*:



- Revista de la Facultad de Psicología*, 4, 72-85. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3865667>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre A. (1994). *Investigación Educativa Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A. y Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos más fácilmente. En Arriaga García, J. (comp.) *Gestión Universitaria Integral del Abandono*, Actas de la I Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior (CLABES), (pp.33-42). Madrid: Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/845>
- Azofra, M. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bandala, O. (2012). *Sistema político mexicano*. México: Red Tercer Milenio. Recuperado de: [https://www.aliat.click/BibliotecasDigitales/derecho\\_y\\_ciencias\\_sociales/Sistema\\_politico\\_mexicano.pdf](https://www.aliat.click/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Sistema_politico_mexicano.pdf)
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal, S.A.
- Barreiro, H. y Terrón A. (2005). *La institución escolar: una creación del estado moderno*. España: Octaedro.
- Barrera, A. (2013). *El retorno de la inversión individual en la educación superior privada en México*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Catalunya: Barcelona.
- Bartolini, A. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia, docencia y tecnología*, 28 (55), 1-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14553608001>
- Bellón, G. (2001). La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente. *Perfiles educativos*, 23 (93), 102-107. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982001000300008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000300008)
- Belvis, E., Moreno, Ma. V., y Ferrer, F. (2009) Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7503/7171>
- Bereday, G. (1964). *Comparative method in education*. Canadá: Holt, Rinehart y Winston.

- Best, W. J. (1969). *Como Investigar en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educación*. (2ª ed.) Madrid: La Muralla S.A.
- Bombillar, F. (2010) Bolonia y Pisa: algo más que dos ciudades italianas. Una reflexión acerca de los nuevos retos a los que se enfrenta la educación universitaria en España. *Zona Próxima*, 12, 208-221. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155014>
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. México: Granica.
- Brunner J. (2012). La universidad: ¿Comunidad de mercado o posmoderna? *Bordón Revista de Pedagogía*, 64 (3), 27-38. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22033/11353>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Buendía, Ma., y Rivera, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de la educación superior*, 39 (156), 55-72. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n156/v39n156a4.pdf>
- Caballero A. (1997). Educación comparada: fuentes para su investigación. *Revista Electrónica Española de Educación Comparada*, 3, 139-170. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7236/6904>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56. Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>
- Cabrejas, G. (2005). Transformación de la sociedad española desde 1970: cambios y permanencias en la institución familiar. Actas de las VI Jornadas de Castilla-La Mancha sobre Investigación en archivos. Guadalajara, 4-7 de noviembre 2003, Vol. 2, 2004 (Comunicaciones: CD-Rom).
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12 (2), 171-203. Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación, la asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile.

- 
- Carenzo de Gebhart, R. (2008). La educación entre el pasado del XX y el porvenir del siglo XXI. *En actas del 6 Congreso Internacional de Educación Superior*. (pp. 99-108). La Habana, Cuba.
- Casanova, H. (2015). Universidad y estado. Del pensamiento del siglo XIX a las reflexiones de la primera mitad. *Universidades*, 65, 49-57. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37341213005>
- CDESC-Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de: [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU\\_Observaci%C3%B3n\\_General\\_13\\_Derecho\\_Educaci%C3%B3n\\_es.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf)
- CENEVAL. (2017). *Informes Anuales de Resultados EGEL* Recuperado de: <https://www.ceneval.edu.mx/estadisticas-ceneval>
- Centro de Microdatos. (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Santiago de Chile: Departamento de Economía, Universidad de Chile. <https://docplayer.es/18954448-Informe-ejecutivo-estudio-sobre-causas-de-la-desercion-universitaria-centro-de-microdatos-departamento-de-economia-universidad-de-chile.html>
- Cerda, J. M. (2016). *Origen e historia de las universidades*. (Clase magistral inédita) Providencia (Chile): Universidad Gabriela Mistral. Recuperado de: [https://www.academia.edu/38398729/CLASE\\_MAGISTRAL\\_Universidades](https://www.academia.edu/38398729/CLASE_MAGISTRAL_Universidades)
- CES-Consejo Económico Social, (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Consejo Económico y Social de España. Recuperado de: <http://www.ces.es/documents/10180/18510/Inf0109/fafaae77-15b4-4eda-a74c-844f3f499bd4>
- Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73 (6), 583-585. Recuperado de: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-41062002000600001](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062002000600001)
- Cisterna F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento de investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

- Clark, B. (1991). El sistema de educación superior. *Una visión comparativa de la organización académica*. Mexico: Nueva imagen.
- CONAPO- Consejo Nacional de Población. (2016). *La situación demográfica de México*. México: Conapo. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/253187/SDM2016\\_web.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/253187/SDM2016_web.pdf)
- Conde, F. (2009). La declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789 y los derechos de la persona humana en el mensaje de navidad de 1942, de S.S. Pío XII. *Anuario De Derechos Humanos*, 2, 151-178. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ANDH/article/view/ANDH0101110151A>
- Consejo Nacional de Armonización Contable (2010) *Acuerdo por el que se emite la Clasificación Funcional del Gasto*. DOF: 27/12/2010. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5172595&fecha=27/12/2010](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5172595&fecha=27/12/2010)
- Constitución española de 1978. BOE núm. 260, de 29 de diciembre. Recuperada de: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. DOF. De 05 de febrero. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/constitucion-publicada-en-el-diario-oficial-de-la-federacion-el-5-de-febrero-de-1917>
- Coombs, P. (1986). *La crisis mundial de la educación: Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Cruz, Y, y Cruz, A. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13 (2), 293-311. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200004>
- Cubo, S. Martín, B. y Ramos, J. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Dávila, P. y Naya, L. (2003). La infancia en Europa: Una aproximación a partir de la convención de los derechos del niño. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, 83-133. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7386/7054>
- DDHC-Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano. (1978). Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/index.php/noticia/se-aprueba-la-declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano>
- De Ibarrola, M. (1986). *La Educación Superior en México*. Caracas: CRESAL-UNESCO. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/aperlopez/la-educacion-superior-en-mexico-m-ibarrola>

- 
- De la Garza, E. 2003. Las universidades politécnicas. Un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 32 (126), 75-81. Recuperado de: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista126\\_S2A5ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista126_S2A5ES.pdf)
- De la Torre, E., Casani, F. y Pérez-Esparrells, C. (2017). ¿Existen diferentes tipologías de universidades en España? Una primera aproximación. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 10, 231-252. Recuperado de: <http://repec.economicsofeducation.com/2015madrid/10-11.pdf>
- De los Santos (2001). Los procesos de admisión en educación superior. El caso de México. *Revista Iberoamericana de educación*, 25 (1), 1-7. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie2513010>
- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA.
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. (1998). Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa)
- Decreto 991/1973, de 10 de mayo, *por el que se crea la Universidad de Extremadura*. BOE núm. 119, de 18 de mayo. Recuperado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1973-688](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1973-688)
- Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, *por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades*. BOJA núm. 8, de 11 de enero. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOJA-b-2013-90010>
- Decreto *que crea la Universidad Pedagógica Nacional*. DOF: 29/08/1978. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978)
- Decreto *que crea la Universidad abierta y a distancia de México*. DOF: 19/01/2012. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5230365&fecha=19/01/2012](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5230365&fecha=19/01/2012)
- Decreto *que crea el Tecnológico Nacional de México*. DOF: 23/07/2014. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5353459&fecha=23/07/2014](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5353459&fecha=23/07/2014)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. España: Morata.

- DGAIR-Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. (2000). *La estructura del sistema educativo Mexicano*. México: SEP. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedu\\_mex09\\_01.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedu_mex09_01.pdf)
- DGB-Dirección General de Bachillerato. (2018). *Servicios Educativos*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-bachillerato-sems>
- DGGP- Dirección General de Gobernanza Pública (2017). *Cómo se organiza el Estado*. Recuperado de: <https://administracion.gob.es/pagFront/espanaAdmon/directorioOrganigramas/gobiernoEstado/gobiernoEstado.htm>
- DGPPE-Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. (2015). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2014-2015*. México: SEP. Recuperado de: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2014\\_2015\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2014_2015_bolsillo.pdf)
- DGPPyEE-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. México: SEP. Recuperado de: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2016\\_2017\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf)
- Diago, F. (2013). De la visión a la acción. Declaración mundial sobre la educación superior. *Punto de vista*, 4 (6), (173-183). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4776901.pdf>
- Diestro, A. (2011). *La dimensión europea en la educación: análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca: Salamanca.
- Dilthey, W. (1968). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada
- DPDS-Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social (1969). Recuperado de: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ProgressAndDevelopment.aspx>
- DUDH-Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Resolución 217 A (III). 10 de diciembre de 1948. Recuperado de: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=26053&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=26053&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

- 
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. (2<sup>a</sup> ed.) Madrid: La Piqueta.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Escarria, A. (2010). Deserción universitaria en Colombia. *Revista Academia y virtualidad*, 3 (6) 50-60. Recuperado de: [https://mafiadoc.com/desercion-universitaria-en-colombiap65\\_5a26d4d01723dd45f8d5482a.html](https://mafiadoc.com/desercion-universitaria-en-colombiap65_5a26d4d01723dd45f8d5482a.html)
- Escuadra, J. (2008). *Responsabilidad del estado, en la evaluación y capacitación del magisterio de educación básica*. México: Quórum Legislativo 93. Recuperado de: [http://www3.diputados.gob.mx/camara/001\\_diputados/006\\_centros\\_de\\_estudio/03\\_centro\\_de\\_estudios\\_de\\_derecho\\_e\\_inv\\_parlamentarias/c\\_publicaciones/a\\_revista\\_quorum\\_legislativo\\_1/093\\_quorum\\_legislativo\\_93](http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/006_centros_de_estudio/03_centro_de_estudios_de_derecho_e_inv_parlamentarias/c_publicaciones/a_revista_quorum_legislativo_1/093_quorum_legislativo_93)
- España Pérez, J. A. (2018). La homologación de títulos universitarios extranjeros en España y otras figuras afines. *Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 18, 81-118. Recuperado de: <https://doi.org/10.24310/REJIE.2018.v0i18.5058>
- Eurydice. (2018). *Características de sistema educativo España*. Recuperado de: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/spain>
- Farrerons, O. (2005). Evolución histórica de la universidad española. Recuperado de: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/28534>
- Fernández Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. (Colección Estudios Sociales Núm., 29). Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado de: <http://gidid.unizar.es/viejo/chen/chaime/asigna/sistemasbienestar/textos/ENGUITA-2010.pdf>
- Fernández, A. (2004). La educación como derecho. Evolución reciente desde una perspectiva supranacional. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 61-87. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7390/7058>
- Fernández, L., Mollis, M. y Dono, S. (2005). La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 161-187. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7408/7076>
- Ferrer, F. (1990). *Educación Comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona: PPU.

- Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Ferrer, F. (dir.) (2007). *Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las Universidades españolas. Estrategias institucionales de mejora del rendimiento*. (Investigación del Programa de Estudios y Análisis del MEC inédita-CD Rom). Madrid: MEC
- Ferrero, J. (1994). *Teoría de la educación: lecciones y lecturas*. (2ª ed.) Bilbao: Universidad de Deusto.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FMI-Fondo Monetario Internacional (2017). *Promover el crecimiento inclusivo. Informe anual del FMI* Washington: EE.UU. Recuperado de: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2017/eng/assets/languages/IMF-AR17-Spanish.pdf>
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la educación superior*, 45 (179), 25-39. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Fonseca-Grandón, G. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educación y Educadores*, 21 (2), 239-256. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.4>
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Galino, M. (1982). *Historia de la educación, Tomo I, Edad Antigua y Media*. Madrid: Gredos
- Gamboa, C. y Ayala, A. (2007). *Iniciativas de Reforma Constitucional al Poder Judicial de la Federación*. México: Centro de Documentación, Información y Análisis. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SPI-ISS-24-07.pdf>
- Gantiva, J. (1989). La Ilustración, la escuela pública y la revolución francesa. *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)*, 21, 22-29. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/12035/12651>
- García Garrido, J. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J. (1997). La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 61-81. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7232/6900>



- 
- García Garrido, J. (2005). Diez años de educación comparada en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 15-36. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7406/7074>
- García Garrido, J., García, F. y Velloso, A. (1989). *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro*. Madrid: Cincel.
- Garrido, M. (1986). Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hasta local. *Revista Contraluz*, 2, 89-146. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3093.pdf>
- Gentili, P., Saforcada, F., Gluz, N., Imen, P. y Stubrin, F. (2011). *Política, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20120612104223/Politicasymovimientoseneducacion.pdf>
- Ginés M. J. (2018). Universidades: mitos, modas y tendencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9 (24), 3-16. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722018000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722018000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Gómez, A. (2014). Tributo a José Pedro Varela: desde la educación del pueblo (1984) hasta la educación universal, pública, laica y gratuita a la clase obrera Contemporánea. *Historia de la Educación*, 33, 275-303. Recuperado de: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/12639](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/12639)
- González, I. (2005). Elaboración de un sistema de indicadores de evaluación de la calidad universitaria desde la perspectiva del alumnado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 57 (2), 233-248.
- González, Ma. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4 (1), 1-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1368106>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). México: El Colegio de Sonora. Recuperado de: [http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/curso/guba\\_y\\_lincoln\\_2002.pdf](http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/curso/guba_y_lincoln_2002.pdf)
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2011). Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la educación*

- superior*, 40 (157), 31-53. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a2.pdf>
- Hernández, F, Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª ed.) México: McGraw Hill.
- Herrera, J. (2012). La educación y sus inicios: una práctica de modelación y formación de las conciencias: una posible línea de fuga ante el desesperanzador escenario social. *Sophia*, 8, 47-59. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749005.pdf>
- INE-Instituto Nacional de Estadística. (2016) *Proyección de Hogares. Metodología* Recuperado de: [https://www.ine.es/inebaseDYN/proh30276/docs/meto\\_proh.pdf](https://www.ine.es/inebaseDYN/proh30276/docs/meto_proh.pdf)
- INE-Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Demografía y población. España*. Recuperado de: [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981)
- INE-Instituto Nacional de Estadística. (2018). *España en cifras 2018*. Recuperado de: [https://www.ine.es/prodyser/espa\\_cifras/2018/files/assets/common/downloads/publication.pdf](https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2018/files/assets/common/downloads/publication.pdf)
- INE- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Distribución porcentual de los activos por sector económico y provincia*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=3994>
- INEE (2010). *Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE. Recuperado de: [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/2011\\_Ciclo2010-2011\\_.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/2011_Ciclo2010-2011_.pdf)
- INEGI- Instituto Nacional De Estadística y Geografía. (2016). “*Estadísticas a propósito del... día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto)*”. Recuperado de: [https://www.contenidos-pearson.com/PDF%20Historia%202/Historia\\_020.pdf](https://www.contenidos-pearson.com/PDF%20Historia%202/Historia_020.pdf)
- INEGI- Instituto Nacional De Estadística y Geografía. (2012). *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011*. México: INEGI. Recuperado de: <https://www.copaes.org/documentos/Anexo-A-Clasificacion-Mexicana-de-Programas-de-Estudio.pdf>
- Iszak, A. (2007). El financiamiento de las universidades privadas. *Cuadernos Unimetanos*, 10, 12-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3997167.pdf>.

- Jongitud, J. (2017). El derecho a la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 46 (182), 45-56. Recuperado de: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista182\\_S1A3EN.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista182_S1A3EN.pdf)
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio?: Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3 (5), 69-90. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632006000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200005)
- Kant, I. (2004). *Filosofía de la historia: qué es la Ilustración*. Argentina: Terramar.
- Kent, S. (2005). La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 34 (134), 63-79. Recuperado de: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista134\\_S4A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista134_S4A3ES.pdf)
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=LLxY6i9P5SOC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Latapí, P. (coord.). (1999). Un siglo de educación en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 4 (8), 379-386. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000807.pdf>
- Lázaro, L. (1997). Enredados en la red. Internet como fuente en la investigación en educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 83-106. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7233/6901>
- LCES-Ley para la Coordinación de la Educación Superior. (1978). DOF de 29 de noviembre. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4770363&fecha=29/12/1978#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4770363&fecha=29/12/1978#gsc.tab=0)
- Le Goff, J. (1990). *Los intelectuales en la edad media*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Legorreta, Y. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación*. México: ANUIES.
- Ley de 20 de julio de 1957 sobre ordenación de las enseñanzas técnicas . BOE núm. 187, de 22 de julio. Recuperado de: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1957/187/A00607-00614.pdf>

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE núm. 187, de 6 de agosto. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley para la coordinación de la educación superior de 29 de diciembre de 1978. DOF de 29 de diciembre. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_coord\\_educ\\_superior.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_coord_educ_superior.pdf)
- Ley 11/1989, de 20 de julio, *de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia*. BOE núm. 258, de 27 de octubre. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-ga/l/1989/07/20/11>
- Ley 5/2005, de 14 de junio, *de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón*. BOA núm. 75, de 24 de junio. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-ar/l/2005/06/14/5/con>
- Ley 11/2014, de 9 de diciembre, *de accesibilidad universal de Extremadura*. BOE núm. 315, de 30 de diciembre. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-ex/l/2014/12/09/11>
- LFE-Ley Federal de Educación 1973. DOF de 29 de noviembre. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista8\\_S2A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista8_S2A1ES.pdf)
- LGE-Ley General de Educación de 1993. DOF de 13 de julio. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge\\_1993/LGE\\_abro.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_abro.pdf)
- Lloyd, M., Ordorika, I. y Martínez J. (2013). Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales. En M. Navarro y Z. Navarrete. (coords.) Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques. (pp. 29-46) México: El Colegio de Tamaulipas. Recuperado de: [https://www.academia.edu/6709513/Comparar\\_en\\_educaci%C3%B3n.\\_Diversidad\\_de\\_intereses\\_diversidad\\_de\\_enfoques](https://www.academia.edu/6709513/Comparar_en_educaci%C3%B3n._Diversidad_de_intereses_diversidad_de_enfoques)
- Lluch, M. (2003). Los fondos universitarios para la historia de las universidades. En Cruz Mundet, J. R. *Archivos universitarios e historias de las universidades* (pp.13-60). Madrid: Dykinson, S. L. Recuperado de: [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/7882/09.archivos\\_universitarios.pdf?sequence=1](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/7882/09.archivos_universitarios.pdf?sequence=1)
- LOAPF -*Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*. (1976). DOF de 29 de diciembre. Recuperado de:

- [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/loapf/LOAPF\\_orig\\_29dic76\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/loapf/LOAPF_orig_29dic76_ima.pdf)
- LOE-*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 106, de 4 de mayo. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- LOU-*Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. BOE núm. 307, de 21 de diciembre. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>
- LOMCE- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE núm. 295, de 10 de diciembre. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- LOMLOU-*Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades*. BOE núm. 89, de 13 de abril. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- López, A. (2008). Retos metodológicos de la educación en la sociedad global. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5 (1), 1-9. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i1.318>
- LOPJF- *Ley Orgánica del poder judicial de la federación (1995)*. DOF de 26 de mayo. Recuperado de: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4874540&fecha=26/05/1995#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4874540&fecha=26/05/1995#gsc.tab=0)
- LOPJ-*Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial*. BOE núm. 157, de 2 de julio. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12666-consolidado.pdf>
- LOREG -*Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General*. BOE núm. 147, de 20 de junio. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-11672>
- Lowe, H. y Cook, A. (2003). Mind the gap: Are students prepared for higher education?, *Journal of Further and Higher Education*, 27 (1), 53-76. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/03098770305629>
- LRU-*Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*. BOE 209, de 25 de agosto. Recuperado: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1983/08/25/11>
- LUENGO, R.; CUBO, S. y ORIA, M<sup>a</sup> R. (2004): El Espacio Europeo de Educación Superior y las nuevas titulaciones en la Universidad de Extremadura. *Campo Abierto*, 25/26. 41-61

- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F., Gómez-Granell, C. y Martínez, A. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundación Caixa Catalunya. Recuperado de: [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2285\\_d\\_inclusi\\_on\\_social\\_caixa\\_catalu%C3%B1a\\_2009.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2285_d_inclusi_on_social_caixa_catalu%C3%B1a_2009.pdf)
- Márquez, D. (1972). *Educación Comparada, Teoría y Metodología*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Marrou, H. (2004). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: AKAL.
- Marsiske, R. (2006). La Universidad de México: historia y desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900802>
- Martínez, A., Salgado, A., y Vázquez, S. (2017). *Tendencias recientes del sector primario en México*. Observatorio Económico México., BBVA. Recuperado de: [https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2017/03/170316\\_Mexico\\_Agropecuario.pdf](https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2017/03/170316_Mexico_Agropecuario.pdf)
- Martínez, M<sup>a</sup>. J. (2006). La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evaluación epistemológica y temática en la era postcomparada. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 77-90. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/download/1868/1978>
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>
- Martínez, S. (2013). *Desigualdad social y educación superior. Análisis sociológico comparado del caso de México*. (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/27539>
- Mayer, L., y Cerezo, L. (2018). ¿Quiénes se fueron? Aproximaciones a los motivos de abandono de un programa de apuntalamiento a las trayectorias educativas de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (2), 233-262. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33160>
- MCIU- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2019). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2018-2019*. Madrid: Secretaría General Técnica del MCIU. Recuperado de

- 
- <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>
- MECD-Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2004). *Evolución del sistema educativo español*. Madrid: MECD/CIDE. Recuperado de: [https://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199\\_6.pdf](https://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf)
- MECD- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2016). *Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2016*. Madrid. Recuperado de: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2016\\_eag-2016-es](https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2016_eag-2016-es)
- MECD- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2017a). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios de la Secretaría General Técnica. Del MECD. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20172018/ensenanza-estadisticas/22113>
- MECD-Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2017b). Estadística de estudiantes universitarios (EEU). Curso 2017-2018. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:97a26906-893b-4bf1-8b5b-0b80d174b19b/principales-resultados-avance-2017-2018-.pdf>
- MECD- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2017c). *Tipos de becas y cuantía*. Recuperado de: [https://www.edu.xunta.gal/centros/iespintorcolmeiro/aulavirtual/pluginfile.php/3556/mod\\_label/intro/BECAS%20MEDCD%202017%20%282%29.pdf](https://www.edu.xunta.gal/centros/iespintorcolmeiro/aulavirtual/pluginfile.php/3556/mod_label/intro/BECAS%20MEDCD%202017%20%282%29.pdf)
- MECD-Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2019*. Secretaría general técnica. Recuperado de: [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5860\\_d\\_panorama\\_educacion\\_OCDE\\_espana2019.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5860_d_panorama_educacion_OCDE_espana2019.pdf)
- Menacho, L. P. (2007). *Historia de la educación superior y de postgrado*. Lima: MIMDES.
- Méndez, M. (2015). Sabiduría mexicana. Configuración del neltiliztli tlamatini y sus prácticas de vida. En J. Barrientos (coord.), *Sabidurías del mundo-mundos de la sabiduría. Aproximación a las literaturas sapienciales del mundo*. (pp. 113-140). Madrid: Liber Factory.

- Mendoza, J. (2011). *Financiamiento público de la educación superior en México. Fuentes de información y cifras del periodo 2000 a 2011*. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.dgei.unam.mx/cuaderno6.pdf>
- Menegus, M. (1995). *Historia de las Universidades Modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*. México: UNAM
- Meo, A. y Navarro, A. (2009a). *La voz de otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: IMS NET.
- Meo, A. y Navarro, A. (2009b). Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. Argentina. *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 17, 123-140. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124031005>
- Mollis, M. (1993). La educación comparada de los 80: memoria y balance. *Revista Iberoamericana De Educación*, 2, 311-323. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie201236>
- Moreno, A. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*. 46, (182), 27-44. Recuperado de: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista182\\_S1A2EN.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista182_S1A2EN.pdf)
- Morones , G. (2004). *La educación superior mexicana*. México: ANUIES. Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/mexico-anuies.pdf>
- Muñoz, G. (2006). Universidad pública y gobierno: relaciones tensas y complejas. En H. Muñoz (coord.) *Relaciones universidad gobierno*. (pp. 65-104). México: Porrúa. Recuperado de: [https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/Munoz2006\\_UniversidadPublicaGob.pdf](https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/Munoz2006_UniversidadPublicaGob.pdf)
- Nalda, E. (2010). El clásico en el México antiguo. En E. Velázquez, (coord.), *Nueva historia general de México*. (págs. 71-118). México: El Colegio de México. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/j.ctt14jxnr2>
- Narro, J. (2014). Retos de la universidad del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (14), 144-146. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n14/v5n14a9.pdf>
- Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coord.).(2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: UNAM Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>



- National Geographic (17 de octubre de 2016). *El nacimiento de la universidad*.  
[https://historia.nationalgeographic.com.es/a/nacimiento-universidad\\_7629](https://historia.nationalgeographic.com.es/a/nacimiento-universidad_7629)
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 17 -34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Navarro y Z. Navarrete (coords.) (2013) *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*. México: El Colegio de Tamaulipas. Recuperado de: [https://www.academia.edu/6709513/Comparar\\_en\\_educaci%C3%B3n.\\_Diversidad\\_de\\_intereses\\_diversidad\\_de\\_enfoques](https://www.academia.edu/6709513/Comparar_en_educaci%C3%B3n._Diversidad_de_intereses_diversidad_de_enfoques)
- Naya, L. (2005). La educación comparada en los nuevos espacios Virtuales (1995 2004). *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 241-271.
- Negrin, O. y Vergara, J. (2009). *Historia de la educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces-UNED.
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. Paris. Recuperado de: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2013\\_eag-2013-en#.WMSsySRX5-U#page3](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en#.WMSsySRX5-U#page3)
- OCDE (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OCDE (2016). *Panorama de la educación 2017, México*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- OCDE (2017). *Estudios económicos de la OCDE. México. Visión general*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/eco/surveys/mexico-2017-OECD-Estudios-economicos-de-la-ocde-vision-general.pdf>
- OCDE. (2018). *Estudios Económicos de la OCDE, España. Visión General*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/economy/surveys/Spain-2018-OECD-economic-survey-vision-general.pdf>
- Oliveira, L. (2009). Traducción de los cuestionarios para su uso en investigación multicultural: estamos haciendo lo correcto? *Actas Urológicas Españolas*, 33 (1), 5-7. Recuperado de: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0210-48062009000100003](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0210-48062009000100003)

- Orden de 6 de abril de 2018, *por la que se regula la constitución de la Comisión Organizadora de la prueba de evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, así como el procedimiento de evaluación para el acceso a las enseñanzas universitarias de Grado*. DOE 70, de 11 de abril. Recuperado de [https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/alumnado/funciones/selectividad/fich\\_pau/normativa/DOE%20ORDEN%206%20abril%202018.pdf](https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/alumnado/funciones/selectividad/fich_pau/normativa/DOE%20ORDEN%206%20abril%202018.pdf)
- Orden de 3 de mayo de 2018 *por la que se regula la convocatoria de plazas de residentes en las residencias universitarias de la Junta de Extremadura para el curso académico 2018/2019*. DOE 95, de 17 de mayo. Recuperado de: <http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2018/95o/18050199.pdf>
- Orden ECD 1941/2016, de 22 de diciembre, *por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2016/2017*. BOE núm. 309, de 23 de diciembre. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/o/2016/12/22/ecd1941>
- Orden ECD 2008/2015, de 28 de septiembre, *por la que se regulan las enseñanzas de bachillerato para personas adultas en régimen nocturno, a distancia y a distancia virtual, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. BOE núm. 236, de 2 de octubre. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/09/28/ecd2008>
- Orden ECD/42/2018, de 25 de enero, *por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2017/2018*. BOE» núm. 23, de 26 de enero. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/o/2018/01/25/ecd42>
- Orden EDU 1622/2009, de 10 de junio, *por la que se regula la enseñanza básica para las personas adultas presencial y a distancia, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación*. BOE núm. 147, de 18 de junio. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/o/2009/06/10/edu1622>
- Ordorika I. (2015). Rankings universitarios. *Revista de la educación superior*, 44 (173), 7-9. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.04.009>

- Ordorika, I. (2014). Renovar las políticas de acceso a la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 43 (170), 5-7. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n170/v43n170a1.pdf>
- Pacheco, G. M. (1990). *Teoría del derecho*. (4ª ed.) Colombia: Editorial Jurídica de Chile.
- Parrino, Ma. (2015). Permanencia y abandono en la universidad. Referentes e indicadores. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 9 (1), 196-210. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319345197011.pdf>
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1980). Predicting freshmen persistence and voluntary dropouts decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51 (1), 60-75. Recuperado de: <https://www.jstor.com/stable/1981125>
- Paviglianiti, N. (2012). El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. *Praxis Educativa*, 4 (4), 77-78. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/207/199>
- Pérez, L. (2001). Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar. *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- Pérez, Ma., Livera, R. y Carranza, E. (2010). *Perfil de egreso 2010*. México: UACH. Recuperado de: [http://upom.chapingo.mx/Descargas/perfil\\_egreso\\_2010.pdf](http://upom.chapingo.mx/Descargas/perfil_egreso_2010.pdf)
- Peset, R (2012). Modelos historiográficos de las primeras universidades. *Universidades*, 65, 9-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37341213003>
- PIDESC-Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Recuperado de: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=26058&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=26058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Piñuel J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42. Recuperado de: [https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel\\_Raigada\\_AnalisisContenido\\_2002\\_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf)
- Pizarro, A. y Méndez, F. (2006). *Manual de derecho internacional de Derechos Humanos. Aspectos sustantivos*. Panamá: Universal Books. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/22950.pdf>
- PND-Plan Nacional de Desarrollo. (2013). DOF de 20 de mayo. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)

- PNE-Programa Nacional de Educación. (2001). *Por una educación de calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. Recuperado de: <http://webutils.uach.mx/planeacion/docs/pne2001-2006.pdf>
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. (2ª ed.) Madrid: AKAL
- Pulido, A. (2012). El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del re-conocimiento. *Revista Educación y Ciudad*, 22, 9-21. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/87/76>
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. (2009). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa. Recuperado de: <http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/manual-de-investigacion-en-ciencias-sociales-quivy-campenhoudt.pdf>
- Ramírez, T., Díaz, R. y Salcedo, A. (2016). El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales. En Pavón C. (comp.) *Gestión Universitaria Integral del Abandono*, Memorias del VI Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior (CLABES), (pp. 1159-1169). Quito: Escuela Politécnica Nacional/ Departamento de Formación Básica. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1391>
- Raventós, F. y Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-40. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7592/7260>
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. BOE núm. 224, de 18 de septiembre. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-17643-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1538/2006 de 3 de enero, *por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*. BOE núm. 3, de 3 de enero. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-92>
- Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. BOE núm. 4, de 4 enero. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630>

- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE núm. 260, de 30 octubre. Recuperado de: <http://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/servicioprofesionalelectoral/concursopublico/20162017/primeraconvocatoria/docs/Materialdeapoyo/03leyorganica-pjf.pdf>
- Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, *por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE núm. 161, de 3 de julio. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>
- Real Decreto 1147/2011 de 29 de julio, *por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*. BOE núm. 182, 30 de julio. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-13118&p=20110730&tn=2>
- Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. BOE núm. 32, de 10 de febrero. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/01/28/99/con>
- Real Decreto 412/2014 de 6 de junio, *por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado*. BOE núm. 138, de 7 de junio. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-6008-consolidado.pdf>
- Real Decreto 43/2015 de 2 de febrero, *por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. BOE núm. 29, de 3 febrero. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/02/02/43>
- Real Decreto 310/2016 de 29 de julio, *por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato*. BOE núm. 183 de 30 de julio. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2016/07/29/310/con>
- Reig, E. (2017). *La competitividad de las regiones españolas ante la economía del conocimiento*. Bilbao: Fundación BBVA. Recuperado de: <https://www.fbbva.es/publicaciones/la-competitividad-de-las-regiones-espanolas-ante-la-economia-del-conocimiento/>
- Resolución de 25 de noviembre de 2016, de la Gerencia, *por la que se ejecuta el Acuerdo adoptado por el Consejo de Gobierno por el que se aprueba la modificación de*

- la normativa de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado en las titulaciones oficiales de la Universidad de Extremadura.* DOE 236, de 12 de diciembre. Recuperado de: <http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2016/236o/16061909.pdf>
- Resolución de 1 de junio de 2017, *de la Gerencia, por la que se ejecuta el acuerdo normativo adoptado por el Consejo de Gobierno por el que se aprueba la Normativa de Admisión a Estudios de Grado de la Universidad de Extremadura.* DOE 114, de 15 de junio. Recuperado de: <http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2017/114o/17061277.pdf>
- Resolución de 16 de junio de 2017, *del Rector, por la que se ejecuta el acuerdo adoptado por el Consejo Social, por el que se aprueba la normativa reguladora del progreso y la permanencia de estudiantes en la Universidad de Extremadura.* DOE 120, de 23 de junio. Recuperado de <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2017/120o/17061376.pdf>
- Resolución de 22 de mayo de 2018, *del Rector, por la que se hace público el calendario de preinscripción y matrícula para el acceso a la Universidad de Extremadura en el curso académico 2018/2019, así como el procedimiento de admisión para Estudios de Grado.* DOE 109, de 6 de junio. Recuperado de: <http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2018/109o/18061349.pdf>
- Rey, R. y Diconca, B. (2014). Factores estructurales asociados al abandono en la Universidad de la República. En Gómez Cifuentes, D. (comp.) *Gestión Universitaria Integral del Abandono*, Actas del IV Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior (CLABES), (pp.53-62). Medellín: Universidad de Antioquía/Ministerio de Educación Nacional Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1022>
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de educación, número extraordinario* 31-62. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_02.pdf)
- Rodríguez, M. (2002). *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI: Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.* Madrid: CRUE. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142883>
- Rodríguez, J. (2013). Análisis comparativo de los hallazgos en los estudios sobre factores determinantes del fenómeno de la deserción universitaria. En M. Navarro y Z. Navarrete. (coords.) *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad*

- de enfoques.* (pp. 413-427) México: El Colegio de Tamaulipas. Recuperado de: [https://www.academia.edu/6709513/Comparar\\_en\\_educaci%C3%B3n.\\_Diversidad\\_de\\_intereses\\_diversidad\\_de\\_enfoques](https://www.academia.edu/6709513/Comparar_en_educaci%C3%B3n._Diversidad_de_intereses_diversidad_de_enfoques)
- Rubio, O. (coord.). (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance.* México: SEP y FCE. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Rubio2007.pdf>
- Ruiz, E. (2010). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2 (3), 35-52. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n3/v2n3a2.pdf>
- Ruiz, J. e Ispizua, M. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Larraguivel, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (2) pp. 35-52 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244002.pdf>
- Sacristán, V. (2017). *¿Quién financia la universidad? Comparación entre comunidades autónomas en España, Europa y la OCDE, 2009-2015.* España: Observatorio sistema universitario. Recuperado de: <https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2017/11/Quien-financia-la-universidad.pdf>
- Salas, J. (2012). *Historia general de la educación.* México: Red Tercer Milenio S.C. Recuperado de: <http://aliatuniversidades.com.mx/rtm/index.php/producto/historia-general-de-la-educacion/>
- Salas, M. (2004). La relación educación-economía: Un estudio del desajuste educativo de los titulados universitarios. *Revista de la educación*, 334, 259-278. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6df11df4-5d54-4a3b-ab8f-3ccdea4c6ca2/re33416-pdf.pdf>
- Salas, R. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos. *Educación Médica Superior*, 14 (2), 136-147. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412000000200003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000200003)

- Salgado, A. (2007). Investigación Cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2766815>
- Santos, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Sauquillo, J. (2007). La declaración de derechos del hombre y del ciudadano y el liberalismo revolucionario (a vueltas con los orígenes). *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, 15, 87-122. Recuperado de: <https://www.uv.es/cefd/15/sauquillo.pdf>
- Scioscioli, S. (2013). La educación en el derecho internacional y los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos. Su impacto en el derecho argentino. *Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización para América Latina*, 2 (4), 31-60.
- Secretaría de Gobernación (1951) Decreto *por el que reforma el artículo 49 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. DOF 28-03-1951- Recuperado de: <https://dof.gob.mx/index.php?year=1951&month=03&day=28#gsc.tab=0>
- Secretaría de Educación Pública (1998) Acuerdo número 279 *por el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios*. DOF: 27/05/1998. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4880052&fecha=27/05/1998](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4880052&fecha=27/05/1998)
- Secretaría de Gobernación (2007) Decreto *por el que se reforma el artículo 76 fracción I, y el artículo 89 fracción X, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4962043&fecha=12/02/2007#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4962043&fecha=12/02/2007#gsc.tab=0)
- Secretaría de Gobernación (2014). Decreto *por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia política-electoral*. DOF: 10/02/2014 Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5332025&fecha=10/02/2014#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5332025&fecha=10/02/2014#gsc.tab=0)



- SEMS-Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). *¿Vas a elegir Bachillerato? Decide bien informado.* Recuperado de: [http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es\\_mx/sems/opciones\\_de\\_estudio](http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/opciones_de_estudio)
- Senado de la República. (2004). La educación superior en México. Boletín Informativo de la Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa núm. 33-34. Recuperado de: [https://micrositios.senado.gob.mx/AHyML/files/I-ndice-de-boletines\\_23-sep-21\\_OK.pdf](https://micrositios.senado.gob.mx/AHyML/files/I-ndice-de-boletines_23-sep-21_OK.pdf)
- SEP (2003). Informe nacional sobre la educación superior en México. Recuperado de: [http://online.aliat.edu.mx/adistancia/procesos/lecturas/T1\\_SEM1\\_Informe\\_Nacional\\_sobre\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Mexico.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/procesos/lecturas/T1_SEM1_Informe_Nacional_sobre_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf)
- SEP. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior.* México: SEP. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo\\_6\\_Reporte\\_de\\_la\\_ENDEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6_Reporte_de_la_ENDEMS.pdf)
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* México: SEP. Recuperado de: [https://www.itesa.edu.mx/pdf/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](https://www.itesa.edu.mx/pdf/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- SEP. (2017). *Oferta Educativa Educación Media Superior.* Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior>
- SES-Subsecretaria de Educación Superior. (2017). *Instituciones de Educación Superior.* Recuperado de: <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/instituciones.html>
- SGEyE- Subdirección General de Estadísticas y Estudios (2017). *Las cifras de la educación en España.* MECD. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2017-2018.html>
- Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos.* Madrid: Muralla.
- Serrano, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural aplicaciones prácticas.* Madrid: Narcea.
- Serrano, S. y Vázquez, D. (2013). *Los derechos en acción. Obligaciones y principios de derechos humanos.* México: Flacso. Recuperado de: <https://www.te.gob.mx/formulario/media/files/5787c8cdba0a996.pdf>
- Sierra, B. (1998). *Técnicas de Investigación Social: teoría y ejercicios.* Madrid: Paraninfo.

- Simancas, E. y García. M. (2017). Historia de un secuestro: de la Iglesia a la Marca. Evolución histórica de la universidad en España. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 133, 173-190. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5792174>
- Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (Coords.). (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE/SEP. Recuperado de: [https://www.academia.edu/30896372/Historia\\_de\\_la\\_Educaci%C3%B3n\\_p%C3%BAblica\\_en\\_M%C3%A9xico\\_1876-1976](https://www.academia.edu/30896372/Historia_de_la_Educaci%C3%B3n_p%C3%BAblica_en_M%C3%A9xico_1876-1976)
- Tiana, A., Ossenbach, G., y Sanz, F. (coords). (2002). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.
- Tinto, V (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 18 (71), 1-9. Recuperado de: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf)
- Tinto, V, (1987). The principles of effective retention. (Paper) Presentado a *The fall conference of the Maryland College Personnel Association*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED301267>
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, 62, 56-63. Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1993-62-56-63>
- Tinto, V. (2012). *Completing College Rethinking Institutional Action*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomasevski, K. (2005). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/8220/7368>
- Tomasevski, K. (2006). Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación. En Naya, L. M. y Dávila, P. (coord.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (pp. 21-42). España: Eriem. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/CD0417-1.pdf>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban Ma., y Bernardo, A. (2018), ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21 (2), 131-154. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/educXX1.20066>

- Tuirán, R. (2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos., *Campus Milenio*, 403, 1-22. Recuperado de: [http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT\\_1\\_S4\\_EDUC\\_SUP\\_AVAN\\_REZ\\_RET\\_TUIRAN.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_SUP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf)
- Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de américa latina. *Universidades*, 47, (31-46). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=37318570005>
- UACH. (1978). *Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo*. Recuperado de: [http://upom.chapingo.mx/wp-content/uploads/2018/06/estatuto\\_uach-.pdf](http://upom.chapingo.mx/wp-content/uploads/2018/06/estatuto_uach-.pdf)
- UACH(1990). *Reglamento de la unidad de servicios habitacionales* Recuperado de: [https://upom.chapingo.mx/Descargas/legislacion\\_universitaria/direccion\\_general\\_patronato\\_universitario/reglamento\\_unidad\\_servicios\\_habitacionales.pdf](https://upom.chapingo.mx/Descargas/legislacion_universitaria/direccion_general_patronato_universitario/reglamento_unidad_servicios_habitacionales.pdf)
- UACH. (2009). *Plan de desarrollo institucional 2009-2005*. México: UPOM. Recuperado de: <http://upom.chapingo.mx/Descargas/Plan.de.desarrollo.2009.2015.pdf>
- UACH. (2015). *Programa departamental de tutoría, de 16 de octubre*, Acuerdo núm. 354. Recuperado de: <http://dima.chapingo.mx/wp-content/uploads/2018/04/ProgramaDepartamentaldetutoria.pdf>
- UACH. (2016) *Reglamento del proceso de admisión para aspirantes a alumnos al nivel medio superior de la universidad autónoma chapingo*. Acuerdo núm. 1034-3, de 18 de mayo. [http://upom.chapingo.mx/Descargas/legislacion\\_universitaria/direccion\\_general\\_academica/reglamento\\_proceso\\_admision\\_alumnos\\_nivel\\_medio\\_superior.pdf](http://upom.chapingo.mx/Descargas/legislacion_universitaria/direccion_general_academica/reglamento_proceso_admision_alumnos_nivel_medio_superior.pdf)
- UACH. (2019). *Reglamento académico de alumnos*. Acuerdo núm. 1132-5, de 22 de julio. [http://upom.chapingo.mx/Descargas/legislacion\\_universitaria/direccion\\_general\\_academica/reglamento\\_academico\\_alumnos.pdf](http://upom.chapingo.mx/Descargas/legislacion_universitaria/direccion_general_academica/reglamento_academico_alumnos.pdf)
- UNESCO. (2006). *Principios y objetivos generales de la educación*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Cuba.pdf>
- UNESCO. (2010). *Datos Mundiales de Educación VII Ed. 2010/11*. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf)
- UNESCO. (2013), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Canadá. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>

- UNESCO. (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. ONU Publishing, París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526s.pdf>
- UPOM. (2016). *Anuario estadístico 2016*. México: UACH. Recuperado de: [http://upom.chapingo.mx/Descargas/ae/anuario\\_2016.pdf](http://upom.chapingo.mx/Descargas/ae/anuario_2016.pdf)
- UPOM. (2017). *Anuario estadístico 2017*. México: UACH. Recuperado de: <http://upom.chapingo.mx/wp-content/uploads/2018/04/Anuario-2017-PDF.pdf>
- Valdivia, S. y Fernández Ma. (2013). Fundamento de la metodología comparativa en educación. En M. Navarro y Z. Navarrete. (coords.) *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*. (pp. 63-75) México: El Colegio de Tamaulipas. Recuperado de: [https://www.academia.edu/6709513/Comparar\\_en\\_educaci%C3%B3n.\\_Diversidad\\_de\\_intereses\\_diversidad\\_de\\_enfoques](https://www.academia.edu/6709513/Comparar_en_educaci%C3%B3n._Diversidad_de_intereses_diversidad_de_enfoques)
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centros de Investigaciones Sociológicas.
- Vargas, Ma. (2003). La educación superior tecnológica. *Revista de la Educación Superior Tecnológica en Línea*, 126, 47-57. Recuperado de: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista126\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista126_S2A2ES.pdf)
- Venegas, M<sup>a</sup>. (2004). El Renacimiento: Un contexto para el surgimiento del concepto pedagógico formación. *Educación*, 28 (1), 27-37. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028103>
- Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *RIDU: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8 (1), 59-75. Recuperado de: <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/344275/366-1546-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villalobos, E. (2002). *Educación comparada*. México: Publicaciones Cruz O., S.A.
- Villalobos, E. M. (2013). Conjeturas en torno a la educación comparada. En Navarro, M. a. y Navarrete, Z. (Coords): *Comparar en educación: diversidad de intereses y diversidad de enfoques*. 37-62. Tamaulipas: Sociedad Mexicana de Educación Comparada y El Colegio de Tamaulipas.

- Vivas, J. (2005). El abandono de estudiantes universitarios. Análisis y reflexiones sobre la experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: UAB.
- Web América Economía. (2018). *Las Mejores Universidades de México 2018*. <https://www.americaeconomia.com/articulos/notas/ranking-de-universidades-de-mexico-2018>
- Zandomeni, N., Canale, S., Pacifico, A. y Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudiantes superiores. *Ciencia, docencia y tecnología*, 27 (52), 127-152. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/145/14547610009.pdf>

---

---

## **Anexos**

---

---

---

---

**Anexo 1. Instrumento de validación del cuestionario**

---

---



*Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez*  
*Universidad de Extremadura*  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
*Validez de contenido: Revisión Expertos*

Este trabajo de investigación tiene como principal objetivo identificar y analizar los factores que inciden en el abandono educativo de estudiantes de titulaciones agrarias pertenecientes a la carrera de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Autónoma Chapingo en México y del Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias de la Escuela de Ingenierías Agrarias, de la Universidad de Extremadura en España. Debido a la complejidad de este tema se realizará una aproximación comparatista sobre los múltiples factores que intervienen en su aparición abarcando las perspectivas de estudiantes, docentes, directivos y demás sujetos que intervienen en el proceso formativo de los primeros. De este modo se plantearon los objetivos generales que a continuación se detallan:

1. Describir y analizar los factores que inciden en el abandono escolar en los alumnos de los contextos de estudio.
2. Identificar cuáles son las estrategias que implementan las Universidades de los contextos de estudio para disminuir el riesgo de abandono escolar entre su alumnado.
3. Analizar las funciones y condiciones en las que se desarrolla la labor docente en las Instituciones Universitarias.
4. Conocer desde el punto de vista del alumnado las causas que originan el abandono educativo.
5. Plantear un catálogo de buenas prácticas docentes para reducir el abandono escolar y aumentar la eficiencia terminal en el alumnado de los contextos de estudio.





*Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez*  
*Universidad de Extremadura*  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
*Validez de contenido: Revisión Expertos*

El cuestionario que se presenta para validar se diseñó en función del cuarto objetivo general y de las categorías establecidas a partir de los mismos. El instrumento se denomina “**Cuestionario sobre los factores del abandono en los estudiantes de educación superior**” y se encuentra estructurado por 50 ítems en torno a tres categorías: características del estudiante, formación académica y percepción del abandono. Las preguntas se formularon siguiendo la siguiente tipificación: preguntas cerradas y preguntas abiertas. Para las preguntas cerradas las respuestas se definieron de manera *a priori* por lo que los alumnos solo elegirán la opción u opciones que mejor reflejen su opinión. Las preguntas abiertas por su parte, se emplearán para requerir alguna respuesta más detallada de los estudiantes.

Al ser un estudio comparado el cuestionario se ha formulado desde una equivalencia conceptual<sup>77</sup> por lo que se aplicará el mismo instrumento en ambas unidades de estudio, con lo cual se espera obtener información de manera más homogénea dirigido a una muestra de 255 estudiantes de ambas universidades y será auto en forma grupal, después de establecer con los directivos de cada una de las lugar, el día y horario más conveniente. El tiempo estimado para que los e respondan es de 30 minutos.

---

<sup>77</sup> Oliveira Reis, L. (2009). Traducción de los cuestionarios para su uso en la investigación estamos haciendo lo correcto? *Actas urológicas españolas* 33(1) 5-7.



*Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez*  
*Universidad de Extremadura*  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
*Validez de contenido: Revisión Expertos*

A continuación se presenta el instrumento de validación del cuestionario, se ha utilizado el modelo presentado por Cisterna (2005)<sup>78</sup> en el que se muestra la relación de cada objetivo general con su objetivo específico, así como con las subcategorías y preguntas a los estudiantes. Para realizar la validación interna del contenido, dentro del recuadro de validación del especialista valore, por favor, con una “x” en una escala del 1 al 5 si la asociación que se ha hecho es correcta modo evalúe el grado de adecuación de las respuestas establecidas para cada pregunta (siendo 1 la valoración más negativa y 5 la valoración más positiva) también puede realizar algunas observaciones y/o sugerencias sobre la formulación de las preguntas en la columna destinada para ello

---

<sup>78</sup> Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del contenido de investigación cualitativa. *Theoria*. 14(1), 61-71.

Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Preguntas a los estudiantes
Conocer desde el punto de vista del alumnado las causas que originan el abandono educativo	Análisis de cómo la relación entre las características del estudiante, el contexto familiar y los estudios previos pudieran explicar el abandono escolar	Características del estudiante	Información académica	Preguntas de la 1 a la 4
			Datos personales	Preguntas de la 5 a la 9
			Contexto familiar	Preguntas de la 10 a la 16
			Estudios previos	Preguntas de la 17 a la 21
	Análisis de qué manera la formación académica de los estudiantes pueden determinar la eficiencia terminal o el abandono de los estudios	Formación académica	Admisión a los estudios	Preguntas de la 22 a la 28 excepto la 23
			Motivación para acceder a los estudios	Pregunta 23 y de la 29 a la 35
			Técnicas de estudio	Preguntas de la 36 a la 37
			Abandono de los estudios	Preguntas de la 38 a la 45 y 47
Conocer cómo los estudiantes perciben el abandono escolar		Percepción del abandono	Reincorporación a los estudios	Preguntas de la 46 y 48
			Trayectoria académica	Preguntas de la 49 a la 50



*Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez*  
*Universidad de Extremadura*  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
*Validez interna - Validez de contenido: Revisión Expertos*

Identificación de preguntas y categorías		Validación del especialista										
Preguntas a los estudiantes	Categorías / subcategorías	Evaluar del 1 al 5 si la asociación que se ha hecho de la pregunta y su categoría es correcta					Evaluar del 1 al 5 el grado de adecuación al tipo de respuestas solicitadas (si la escala, lista, etc. es lo más apropiada)					Observaciones/sugerencias de ajuste del contenido, formulación de las preguntas y/o respuestas, escalas, etc.
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. Universidad a la que pertenece: 1) Universidad Autónoma Chapingo 2) Universidad de Extremadura	Categorías / subcategorías											
2. Carrera en la que estás inscrito: 1) Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias 2) Ingeniería Agroindustrial	Características del estudiante/Información académica											
3. Año en el que te matriculaste: 1) Matrícula 2013-2017 2) Matrícula 2014-2018 3) Matrícula 2015-2019 4) Matrícula 2016-2020	Características del estudiante/Información académica											
4. Curso académico en el que te encuentras: 1) Primero 2) Segundo 3) Tercero 4) Cuarto 5) Quinto 6) Sexto 7) Séptimo	Características del estudiante/Información académica											





*Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez*  
*Universidad de Extremadura*  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
*Validez interna - Validez de contenido: Revisión Expertos*

<p>12. Nivel de estudios de tus hermanos</p> <table border="1" data-bbox="443 1415 727 1930"> <thead> <tr> <th>Nivel de estudios</th> <th>Numero de hermanos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1) Soy hijo unico (a)</td><td></td></tr> <tr><td>2) Sin estudios</td><td></td></tr> <tr><td>3) Primaria</td><td></td></tr> <tr><td>4) Secundaria, ESO</td><td></td></tr> <tr><td>5) Bachillerato o Preparatoria</td><td></td></tr> <tr><td>6) Universidad</td><td></td></tr> <tr><td>7) Posgrado</td><td></td></tr> <tr><td>8) Formación Profesional - tecnico</td><td></td></tr> <tr><td>9) Formación Profesional - superior</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Nivel de estudios	Numero de hermanos	1) Soy hijo unico (a)		2) Sin estudios		3) Primaria		4) Secundaria, ESO		5) Bachillerato o Preparatoria		6) Universidad		7) Posgrado		8) Formación Profesional - tecnico		9) Formación Profesional - superior		<p>Características del estudiante / Contexto familiar</p>								
Nivel de estudios	Numero de hermanos																												
1) Soy hijo unico (a)																													
2) Sin estudios																													
3) Primaria																													
4) Secundaria, ESO																													
5) Bachillerato o Preparatoria																													
6) Universidad																													
7) Posgrado																													
8) Formación Profesional - tecnico																													
9) Formación Profesional - superior																													
<p>13. Nivel de estudios de los padres</p> <table border="1" data-bbox="801 1348 1085 1930"> <thead> <tr> <th>Nivel de estudios</th> <th>Padre</th> <th>Madre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1) Sin estudios</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2) Primaria</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3) Secundaria, ESO</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4) Bachillerato o Preparatoria</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5) Universidad</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6) Posgrado</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7) Formación Profesional - tecnico</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8) Formación Profesional - superior</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Nivel de estudios	Padre	Madre	1) Sin estudios			2) Primaria			3) Secundaria, ESO			4) Bachillerato o Preparatoria			5) Universidad			6) Posgrado			7) Formación Profesional - tecnico			8) Formación Profesional - superior			<p>Características del estudiante / Contexto familiar</p>	
Nivel de estudios	Padre	Madre																											
1) Sin estudios																													
2) Primaria																													
3) Secundaria, ESO																													
4) Bachillerato o Preparatoria																													
5) Universidad																													
6) Posgrado																													
7) Formación Profesional - tecnico																													
8) Formación Profesional - superior																													



Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez  
 Universidad de Extremadura  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
 Validez interna - Validez de contenido: Revisión Expertos

14. Ocupación de los padres												
Ocupación	Padre	Madre										
1) Tareas del hogar												
2) Agricultor/ganadero												
3) Comerciante												
4) Empleado / Asalariado por cuenta ajena												
5) Obrero												
6) Profesiones liberales												
7) Jubilado/pensionado												
8) Desempleado/ paro												
15. ¿Cómo consideras la relación con tus padres?												
1) Muy buena												
2) Buena												
3) Ni buena ni mala												
4) Mala												
5) Muy mala												
16. Consideras que tu familia apoya tu decisión de estudiar la universidad												
1. Sí												
2. No												
(especifica por qué)												
17. Institución de la que provienes												
1) CONALEP												
2) CETIS o CBIS												
3) Bachillerato o Preparatoria oficial												
4) Preparatoria de alguna universidad.												
5) Preparatoria abierta												
6) Otro (especifica cuál)												
Características del estudiante / Contexto familiar												
Características del estudiante / Contexto familiar												
Características del estudiante / Contexto familiar												
Características del estudiante / Estudios previos												











Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez  
 Universidad de Extremadura  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
 Validez interna - Validez de contenido: Revisión Expertos

36. De las siguientes técnicas, ¿cuál o cuáles empleas para estudiar y con qué frecuencia? (puede señalar más de una opción)		Nunca	En pocas ocasiones	En muchas ocasiones	Siempre
Actividad					
1) Estudio de mis apuntes					
2) Estudio las lecturas vistas en clase					
3) Realizo ejercicios					
4) Estudio a través de resúmenes / esquemas					
5) Tengo un grupo de estudios					
6) Asisto a asesorías de pares					
7) Asisto a tutorías académicas					
8) Asisto a clases de regularización/particulares					
9) Estudio solo en época de exámenes					
<b>Formación académica/ Técnicas de estudio</b>					
37. Aproximadamente, ¿cuánto tiempo dedicas al día para estudiar y elaborar de tareas? 1) Menos de una hora 2) De una a dos horas 3) Más de dos horas					
<b>Formación académica/ Técnicas de estudio</b>					
38. ¿Te has ausentado de las clases? 1) Nunca (pase a la pregunta 40) 2) En pocas ocasiones 3) En muchas ocasiones 4) Siempre					
<b>Percepción del abandono/ Abandono de los estudios</b>					



*Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez*  
*Universidad de Extremadura*  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
*Validez interna - Validez de contenido: Revisión Expertos*

<p>39. ¿Cuál es la principal causa por la que te ausentas de clases?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemas de salud</li> <li>2. Emergencia familiar</li> <li>3. Mi horario escolar no se ajusta con mi horario laboral</li> <li>4. Algunas clases no eran lo que esperaba.</li> <li>5. Tengo problemas con mis compañeros de clase.</li> <li>6. Otro, <i>(especifica cuál)</i></li> </ol>	Percepción del abandono/ Abandono de los estudios	
<p>40. ¿Cuándo se te presenta un problema de tipo académico ¿A quién sueles recurrir?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Director (a) o Subdirector (a)</li> <li>2) Algún profesor (a)</li> <li>3) Mi tutor</li> <li>4) Orientador o psicólogo</li> <li>5) Mis padres</li> <li>6) Algún amigo</li> <li>7) Otro <i>(especificar)</i></li> </ol>	Percepción del abandono/ Abandono de los estudios	
<p>41. (A) Número de extraordinarios y títulos que has presentado durante la carrera.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Extraordinarios ( )</li> <li>2) Títulos ( )</li> <li>3) Ninguno ( )</li> </ol>	Percepción del abandono/ Abandono de los estudios	
<p>41. (B) Número de asignaturas que no has superado.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Suspendidas ( )</li> <li>2) No presentada ( )</li> <li>3) Ninguno ( )</li> </ol>	Percepción del abandono/ Abandono de los estudios	Nota : Para evitar confusiones entre los estudiantes la opción (A) será aplicada en México, mientras que la opción (B) para España.
<p>42. ¿Durante el tiempo que llevas estudiando la universidad alguna vez abandonaste los estudios?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Sí <i>(continúe)</i></li> <li>2) No <i>(pase a la pregunta 48)</i></li> </ol>	Percepción del abandono/ Abandono de los estudios	
<p>43. ¿En qué curso te encontrabas cuando tomaste la decisión de abandonar los estudios?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Primero</li> <li>2) Segundo</li> <li>3) Tercero</li> <li>4) Cuarto</li> <li>5) Quinto</li> <li>6) Sexto</li> <li>7) Séptimo</li> </ol>	Percepción del abandono/ Abandono de los estudios	



**Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez**  
**Universidad de Extremadura**  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
**Válidez interna - Validez de contenido: Revisión Expertos**

<p>44. ¿Qué te obligó a hacerlo?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Falta de dinero en el hogar</li> <li>2) Te dieron de baja por reprobar/suspender materias</li> <li>3) Te dieron de baja por indisciplina</li> <li>4) Te mudaste de ciudad</li> <li>5) Te quedaste embarazada o embarazaste a alguien.</li> <li>6) Problemas de salud</li> <li>7) Problemas familiares</li> <li>8) No quería estudiar</li> <li>9) Otro (<i>especificar</i>)</li> </ol>	<p>Percepción del abandono/ Abandono de los estudios</p>	
<p>45. Al abandonar los estudios ¿alguien de la institución habló contigo para conocer tus razones?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Sí, profesores o directivos</li> <li>2) Sí, psicólogo u orientador</li> <li>3) Nadie habló conmigo</li> </ol>	<p>Percepción del abandono/ Abandono de los estudios</p>	
<p>46. ¿Qué te hizo retomar los estudios?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) El apoyo de mi familia</li> <li>2) Mis profesores me convencieron</li> <li>3) Mis amigos me convencieron</li> <li>4) Solucioné mi situación económica</li> <li>5) Regularicé mi situación académica</li> <li>6) Me interesaba terminar mis estudios</li> <li>7) Otra (<i>especificar</i>)</li> </ol>	<p>Percepción del abandono/ Reincorporación a los estudios</p>	
<p>47. ¿Dirías que abandonar los estudios fue una buena o mala decisión?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Sí</li> <li>2) No</li> </ol> <p>Por qué</p>	<p>Percepción del abandono/ Abandono de los estudios</p>	



<p>48. De las siguientes estrategias para prevenir el abandono escolar ¿Cuál o cuáles consideras más viables? (Valora cada estrategia del 0 a 4, siendo 0 el de valor mínimo y 4 el valor máximo)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Actividad</th> <th>0</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1) Mejorar los filtros para la selección de los estudiantes</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2) Ampliar el programa de inserción para los alumnos de nuevo ingreso</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3) Asesoría entre pares</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4) Oferta continua de talleres, cursos y seminarios</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5) Mayor flexibilidad por parte del profesorado</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6) Tutorías académicas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Actividad	0	1	2	3	4	1) Mejorar los filtros para la selección de los estudiantes						2) Ampliar el programa de inserción para los alumnos de nuevo ingreso						3) Asesoría entre pares						4) Oferta continua de talleres, cursos y seminarios						5) Mayor flexibilidad por parte del profesorado						6) Tutorías académicas						<p>Percepción del abandono/ Reincorporación a los estudios</p>																					
	Actividad	0	1	2	3	4																																																										
	1) Mejorar los filtros para la selección de los estudiantes																																																															
	2) Ampliar el programa de inserción para los alumnos de nuevo ingreso																																																															
	3) Asesoría entre pares																																																															
	4) Oferta continua de talleres, cursos y seminarios																																																															
	5) Mayor flexibilidad por parte del profesorado																																																															
	6) Tutorías académicas																																																															
	<p>49. ¿Qué tan satisfecho estas con tu trayectoria académica?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Sumamente insatisfecho</li> <li>2) Más bien insatisfecho</li> <li>3) Ni insatisfecho ni satisfecho</li> <li>4) Más bien satisfecho</li> <li>5) Sumamente satisfecho</li> </ol>	<p>Percepción del abandono/ Trayectoria académica</p>																																																														
			<p>50. ¿Cómo visualizas el resto de tu trayectoria académica? (señala una opción)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Posiblemente me den de baja por reprobar/suspender más materias de las permitidas</li> <li>2) Posiblemente decida darme de baja</li> <li>3) Concluiré los estudios en el tiempo establecido por el plan de estudios</li> <li>4) Concluiré los estudios en más tiempo del establecido por el plan de estudios</li> </ol>	<p>Percepción del abandono/ Trayectoria académica</p>																																																												

---

---

**Anexo 2. Cuestionario**

---

---



**Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez**  
**Universidad de Extremadura**  
**Cuestionario sobre los factores del abandono en la educación superior**

Estimado alumno (a):

El presente cuestionario servirá para realizar un estudio que ayudará a conocer los factores que propician el abandono en los estudiantes de educación superior. Por lo cual agradecería tu participación al contestar las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible. Las respuestas que proporciones serán confidenciales y anónimas.

*Instrucciones:* Utiliza un bolígrafo para contestar el cuestionario y selecciona o escribe, según sea el caso, la respuesta que mejor refleje tu opinión.

- | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Universidad a la que perteneces:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Universidad Autónoma Chapingo</li> <li>2) Universidad de Extremadura</li> </ol> </li> <li>2. Carrera en la que estás inscrito:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias</li> <li>2) Ingeniería Agroindustrial</li> </ol> </li> <li>3. Año en el que te matriculaste:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Matrícula 2013-2017</li> <li>2) Matrícula 2014-2018</li> <li>3) Matrícula 2015-2019</li> <li>4) Matrícula 2016-2020</li> </ol> </li> <li>4. Curso académico en el que te encuentras:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Primero</li> <li>2) Segundo</li> <li>3) Tercero</li> <li>4) Cuarto</li> <li>5) Quinto</li> <li>6) Sexto</li> <li>7) Séptimo</li> </ol> </li> <li>5. Edad: _____</li> <li>6. Género:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Femenino</li> <li>2) Masculino</li> </ol> </li> <li>7. ¿Pertenece a alguna etnia?             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Si</li> <li>2) No</li> </ol> </li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Domicilio actual:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Familiar</li> <li>2) Domicilio propio</li> <li>3) Piso o departamento en renta</li> <li>4) Residencia / autoconstrucción.</li> <li>5) Internado</li> </ol> </li> <li>9. Ocupación             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Estudiante a tiempo completo</li> <li>2) Trabajo eventualmente</li> <li>3) Tengo un trabajo estable</li> </ol> </li> <li>10. ¿Cuántos miembros integran tu familia? _____</li> <li>11. ¿Cuántos hermanos tienes? _____</li> <li>12. Nivel de estudios de tus hermanos</li> </ol> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Nivel de estudios</th> <th style="text-align: left;">Numero de hermanos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1) Soy hijo unico (a)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2) Sin estudios</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3) Primaria</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4) Secundaria, ESO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5) Bachillerato o Preparatoria</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6) Universidad</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7) Posgrado</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8) Formación Profesional - técnico</td> <td></td> </tr> <tr> <td>9) Formación Profesional - Superior</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | Nivel de estudios | Numero de hermanos | 1) Soy hijo unico (a) |  | 2) Sin estudios |  | 3) Primaria |  | 4) Secundaria, ESO |  | 5) Bachillerato o Preparatoria |  | 6) Universidad |  | 7) Posgrado |  | 8) Formación Profesional - técnico |  | 9) Formación Profesional - Superior |  |
|--|--|-------------------|--------------------|-----------------------|--|-----------------|--|-------------|--|--------------------|--|--------------------------------|--|----------------|--|-------------|--|------------------------------------|--|-------------------------------------|--|
| Nivel de estudios  | Numero de hermanos   |                   |                    |                       |  |                 |  |             |  |                    |  |                                |  |                |  |             |  |                                    |  |                                     |  |
| 1) Soy hijo unico (a)  |  |                   |                    |                       |  |                 |  |             |  |                    |  |                                |  |                |  |             |  |                                    |  |                                     |  |
| 2) Sin estudios  |  |                   |                    |                       |  |                 |  |             |  |                    |  |                                |  |                |  |             |  |                                    |  |                                     |  |
| 3) Primaria  |  |                   |                    |                       |  |                 |  |             |  |                    |  |                                |  |                |  |             |  |                                    |  |                                     |  |
| 4) Secundaria, ESO   |  |                   |                    |                       |  |                 |  |             |  |                    |  |                                |  |                |  |             |  |                                    |  |                                     |  |
| 5) Bachillerato o Preparatoria   |  |                   |                    |                       |  |                 |  |             |  |                    |  |                                |  |                |  |             |  |                                    |  |                                     |  |
| 6) Universidad   |  |                   |                    |                       |  |                 |  |             |  |                    |  |                                |  |                |  |             |  |                                    |  |                                     |  |
| 7) Posgrado  |  |                   |                    |                       |  |                 |  |             |  |                    |  |                                |  |                |  |             |  |                                    |  |                                     |  |
| 8) Formación Profesional - técnico   |  |                   |                    |                       |  |                 |  |             |  |                    |  |                                |  |                |  |             |  |                                    |  |                                     |  |
| 9) Formación Profesional - Superior  |  |                   |                    |                       |  |                 |  |             |  |                    |  |                                |  |                |  |             |  |                                    |  |                                     |  |



Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez  
 Universidad de Extremadura  
 Cuestionario sobre los factores asociativos del abandono en la educación superior



13. Nivel de estudios de los padres

Nivel de estudios	Padre	Madre
1) Sin estudios		
2) Primaria		
3) Secundaria, ESO		
4) Bachillerato o Preparatoria		
5) Universidad		
6) Posgrado		

14. Ocupación de los padres

Ocupación	Padre	Madre
1) Tareas del hogar		
2) Agricultor/ganadero		
3) Comerciante		
4) Empleado / Asalariado por cuenta ajena		
5) Obrero		
6) Profesionista/profesiones liberales		
7) Jubilado/pensionado		
8) Desempleado/ paro		

15. ¿Cómo consideras la relación con tus padres?

- 1) Muy buena
- 2) Buena
- 3) Ni buena ni mala
- 4) Mala
- 5) Muy mala

16. Consideras que tu familia apoya tu decisión de estudiar la universidad.

- 1) Sí
  - 2) No
- (especifica por qué) \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

17. Institución de la que proviene

- 1) CONALEP
  - 2) CETIS o CBTIS
  - 3) Bachillerato o Preparatoria oficial
  - 4) Preparatoria de alguna universidad.
  - 5) Preparatoria abierta
  - 6) Otro (especifica cuál) \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

18. Es una institución pública o privada.

- 1) Pública
- 2) Privada
- 3) Estudié en ambos sistemas

19. ¿Previo a los estudios universitarios repetiste algún curso?

- 1) Ninguno (*pase a la pregunta 21*)
- 2) Primaria
- 3) Secundaria, ESO
- 4) Preparatoria o Bachillerato

20. ¿Cuánto tiempo te tomó concluir el curso que repetiste?

- 1) Un año
  - 2) Dos años
  - 3) Otro (especificar) \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

21. ¿Qué promedio obtuviste al finalizar los estudios de preparatoria o bachillerato? Si no lo recuerdas, da un cifra aproximada. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22. ¿Que edad tenías al ingresar a la universidad? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez  
 Universidad de Extremadura  
 Cuestionario sobre los factores del abandono en la educación superior

23. ¿Que te alentó a realizar estudios universitarios?
- 1) El apoyo de mis padres y familia
  - 2) Mis Profesores
  - 3) Para tener un trabajo mejor remunerado
  - 4) Continuar formándome académicamente
  - 5) Otro (*especificar*) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
24. ¿Para ingresar a la universidad realizaste...?
- 1) Examen de selección
  - 2) Pasé directo al estudiar la preparatoria de la universidad (*pase a la pregunta 26*)
  - 3) Tuve acceso directo por mi titulación de Formación Profesional (*pase a la pregunta 26*)
25. ¿Realizaste algún tipo de formación previa?
- 1) Guía de prueba del examen
  - 2) Curso de preparación
  - 3) Leí y realicé ejercicios por mi cuenta
  - 4) Ninguna
26. Nota de acceso:
- a. Obtenida en la prueba de acceso \_\_\_\_\_
  - b. Nota media del expediente que me dio acceso directo \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
27. ¿Asististe a las jornadas de inducción/Puertas Abiertas que brinda la universidad?
- 1) Si (*continúe*)
  - 2) No (*pase a la pregunta 29*)
28. ¿Consideras que tales actividades favorecieron tu integración en la universidad?
- 1) Si
  - 2) No
- ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
29. ¿Esta institución fue tu primera opción para cursar los estudios universitarios?
- 1) Sí
  - 2) No
30. ¿Cuál fue la razón por la que elegiste esta Universidad?
- 1) El plan de estudios
  - 2) Las instalaciones
  - 3) Mis padres o hermanos estudiaron aquí
  - 4) La cercanía con mi lugar de residencia
  - 5) Es una institución pública
  - 6) Tiene buenos profesores
  - 7) La escuela tiene mucho prestigio
  - 8) Por la calidad de su producción investigadora
31. ¿Esta carrera fue tu primera opción?
- 1) Sí (*pase a la pregunta 33*)
  - 2) No (*continúe*)
32. ¿Alguna vez te cambiaste de carrera?
- 1) Sí
  - 2) No
- Por qué \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez  
 Universidad de Extremadura  
 Cuestionario sobre los factores asociativos del abandono en la educación superior



33. ¿Por qué decidiste estudiar esta carrera?  
 1) Cuenta con un amplio mercado laboral  
 2) Me interesa el plan de estudios  
 3) Mis padres la eligieron  
 4) Mis amigos estudian lo mismo  
 5) Otro (*especificar*) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
34. ¿Cuentas con algún tipo de beca?  
 1) No  
 2) Sí, por parte de la institución  
 3) Sí, por parte del gobierno Nacional/Regional  
 4) Otro (*especifica cuál*) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
35. Promedio (nota media) actual \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
36. De las siguientes técnicas, ¿cuál o cuáles empleas para estudiar y con qué frecuencia? (*puede señalar más de una opción*)

Actividad	Nunca	En pocas ocasiones	En muchas ocasiones	Siempre
1) Estudio de mis apuntes				
2) Estudio las lecturas vistas en clase				
3) Realizo ejercicios				
4) Estudio a través de resúmenes / esquemas				
5) Tengo un grupo de estudios				
6) Asisto a asesorías/tutorías de pares				
7) Asisto a tutorías académicas				
8) Asisto a clases de regularización / particulares				
9) Estudio solo en época de exámenes				

37. Aproximadamente, ¿cuánto tiempo dedicas al día para estudiar y elaborar tareas?  
 1) Menos de una hora  
 2) De una a dos horas  
 3) Más de dos horas
38. ¿Te has ausentado de las clases?  
 1) Nunca (*pase a la pregunta 40*)  
 2) En pocas ocasiones  
 3) En muchas ocasiones  
 4) Siempre
39. ¿Cuál es la principal causa por la que te ausentas de clase?  
 1) Problemas de salud  
 2) Emergencia familiar  
 3) Mi horario escolar no se ajusta con mi horario laboral  
 4) Algunas clases no eran lo que esperaba.  
 5) Tengo problemas con mis compañeros de clase.  
 6) Otro, (*especifica cuál*) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
40. Cuando se te presenta un problema de tipo académico ¿A quién sueles recurrir?  
 1) Director (a) o Subdirector (a)  
 2) Algún profesor (a)  
 3) Mi tutor  
 4) Orientador o psicólogo  
 5) Mis padres  
 6) Algún amigo  
 7) Otro (*especifica cuál*) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
41. (A) Número de extraordinarios y títulos que has presentado durante la carrera (solo estudiantes UACH)  
 1) Extraordinarios ( )  
 2) Títulos ( )  
 3) Ninguno ( )



Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez  
 Universidad de Extremadura  
 Cuestionario sobre los factores del abandono en la educación superior

41. (B) Número de asignaturas que no has superado (solo estudiantes UEx).

- 1) Suspendidas ( )
- 2) No presentada ( )
- 3) Ninguno ( )

42. ¿Durante el tiempo que llevas estudiando la universidad alguna vez abandonaste los estudios?

- 1) Sí (*continúe*)
- 2) No (*pase a la pregunta 48*)

43. ¿En qué curso te encontrabas cuando tomaste la decisión de abandonar los estudios?

- 1) Primero
- 2) Segundo
- 3) Tercero
- 4) Cuarto
- 5) Quinto
- 6) Sexto
- 7) Séptimo

44. ¿Qué te obligó a hacerlo?

- 1) Falta de dinero en el hogar
- 2) Te dieron de baja por reprobar/suspender materias
- 3) Te dieron de baja por indisciplina
- 4) Te mudaste de ciudad
- 5) Te quedaste embarazada o embarazaste a alguien.
- 6) Problemas de salud
- 7) Problemas familiares
- 8) No quería estudiar
- 9) Otro (*especifica cuál*)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

45. Al abandonar los estudios ¿alguien de la institución habló contigo para conocer tus razones?

- 1) Sí, profesores o directivos
- 2) Sí, psicólogo u orientador
- 3) Nadie habló conmigo

46. ¿Qué te hizo retomar los estudios?

- 1) El apoyo de mi familia
- 2) Mis profesores me convencieron
- 3) Mis amigos me convencieron
- 4) Solucioné mi situación económica
- 5) Regularicé mi situación académica
- 6) Me interesaba terminar mis estudios
- 7) Otra (*especificar*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

47. ¿Dirías que abandonar los estudios fue una buena o mala decisión?

- 1) Sí
  - 2) No
- (*especifica por qué*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

48. De las siguientes estrategias para prevenir el abandono escolar ¿Cuál o cuáles consideras más efectiva? (*Valora cada estrategia del 0 a 4, siendo 0 el de valor mínimo y 4 el valor máximo*)

Actividad	0	1	2	3	4
1) Mejorar los filtros para la selección de los estudiantes					
2) Ampliar el programa de inserción para los alumnos de nuevo ingreso					
3) Asesoría entre pares					
4) Oferta continua de talleres, cursos y seminarios					
5) Mayor flexibilidad por parte del profesorado					
6) Tutorías académicas					

Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez  
 Universidad de Extremadura  
 Cuestionario sobre los factores asociativos del abandono en la educación superior



49. ¿Cuál es tu grado de satisfacción estas con tu desempeño académico?
- 1) Sumamente insatisfecho
  - 2) Más bien insatisfecho
  - 3) Ni insatisfecho ni satisfecho
  - 4) Más bien satisfecho
  - 5) Sumamente satisfecho
50. ¿Cómo visualizas el resto de tu trayectoria académica? (señala una opción)

1) Posiblemente me den de baja por suspender más materias de las permitidas	
2) Posiblemente decida darme de baja	
3) Concluiré los estudios en el tiempo establecido por el plan de estudios	
4) Concluiré los estudios en más tiempo del establecido por el plan de estudios	

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

---

---

**Anexo 3. Instrumento de validación encuesta**

---

---



*Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez*  
*Universidad de Extremadura*  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
*Validez de contenido: Revisión Expertos*

Este trabajo de investigación tiene como principal objetivo identificar y analizar los factores que inciden en el abandono educativo de estudiantes de titulaciones agrarias pertenecientes a la carrera de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Autónoma Chapingo en México y del Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias de la Escuela de Ingenierías Agrarias, de la Universidad de Extremadura en España. Debido a la complejidad de este tema se realizará una aproximación comparatista sobre los múltiples factores que intervienen en su aparición abarcando las perspectivas de estudiantes, docentes, administrativos, directivos y demás sujetos que intervienen en el proceso formativo de los primeros.

De este modo se plantearon los objetivos generales que a continuación se detallan:

1. Describir y analizar los factores que inciden en el abandono escolar en los alumnos de los contextos de estudio.
2. Identificar cuáles son las estrategias que implementan las Universidades de los contextos de estudio para disminuir el riesgo de abandono escolar entre su alumnado.
3. Analizar las funciones y condiciones en las que se desarrolla la labor docente en las Instituciones Universitarias.
4. Conocer desde el punto de vista del alumnado las causas que originan el abandono educativo.
5. Plantear un catálogo de buenas prácticas docentes para reducir el abandono escolar y aumentar la eficiencia terminal en el alumnado de los contextos de estudio.



Los objetivos Segundo y Tercero son los que guían la elaboración del guion de entrevista que se presenta para validar. Las preguntas que lo conforman se establecieron en función de esos objetivos y de las categorías planteadas a partir de los mismos. Si bien este instrumento parte de una serie de preguntas previamente elaboradas que guían el desarrollo del mismo, se optó por un diseño de entrevista semiestructurada al ser más flexible y abierto. Con lo cual los entrevistados tendrán una mayor apertura al poder responder con más detalle las preguntas. Al tratarse de una entrevista semiestructurada, no se excluye la posibilidad de que puedan surgir, si las respuestas obtenidas son significativas, de manera emergente algunas subcategorías, por lo que esas eventuales subcategorías de momento no se contemplan. El instrumento se encuentra estructurado por 6 categorías y 10 ítems, y está dirigido a 12 informantes clave (directivos, personal docente y administrativo de ambas universidades) según se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1: Clasificación de los informantes en función de la Universidad**

<b>Universidad</b>	<b>Informantes</b>		<b>Nº de entrevistas</b>
Universidad de Extremadura	Director de la Facultad		1
	Personal docente		2
	Personal administrativo	SIAA	3
PAS			
Universidad Autónoma Chapingo	Director del Departamento		1
	Personal docente		2
	Personal administrativo	Admisión promoción y becas	3
		Servicios Escolares	
		UCAME	
<b>Total</b>			<b>12</b>





*Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez*  
*Universidad de Extremadura*  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
*Validez de contenido: Revisión Expertos*

Debido a que la encuesta se ha formulado bajo una estructura de equivalencia conceptual<sup>79</sup> se realizarán las mismas preguntas para ambos contextos de estudio, con lo cual se espera obtener una información más homogénea. Las entrevistas se realizarán en cada Universidad después de establecer el día y el horario más conveniente para los entrevistados. El tiempo estimado para cada entrevista es de 30 minutos, cada una se grabará, con el consentimiento de los entrevistados, para su posterior transcripción y análisis.

A continuación se presenta el instrumento de validación de la entrevista, para la cual se ha utilizado el modelo presentado por Cisterna Cabrera (2005)<sup>80</sup> en el que se muestra cómo se relaciona cada objetivo general con su objetivo específico, así como con las categorías y preguntas. Para realizar la validación de contenido, dentro del recuadro validación del especialista valore, por favor, marcando con una “x” en una escala del 1 al 5 si la asociación que se ha hecho de las preguntas a los docentes y las categorías son adecuadas (siendo 1 la valoración más negativa y 5 la valoración más positiva). Si lo desea, puede realizar algunas observaciones y/o sugerencias sobre la formulación de las preguntas en la columna destinada para ello. Previo a iniciar la entrevista se realizará una breve introducción a cada uno de los entrevistados sobre los aspectos generales de la investigación con el fin de que conozcan la importancia de su participación en el presente estudio.

Objetivos:

- Identificar cuáles son las estrategias que implementan las Universidades de los contextos de estudio para disminuir el riesgo de abandono escolar entre su alumnado.
- Analizar las funciones y condiciones en las que se desarrolla la labor docente en las Instituciones Universitarias.

<sup>79</sup> Oliveira Reis, L. (2009). Traducción de los cuestionarios para su uso en la investigación multicultural - estamos haciendo lo correcto? *Actas urológicas españolas* 33(1) 5-7.

<sup>80</sup> Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento de investigación cualitativa. *Theoria*.14 (1), 61-71.



*Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez*  
*Universidad de Extremadura*  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
*Validez de contenido: Revisión Expertos*

Esta entrevista se realizará de forma individual a cada uno de los informantes clave (directivos, personal docente y administrativo de ambas universidades), las preguntas se establecen en función de las estrategias implementadas para prevenir el abandono, el perfil de ingreso de los estudiantes, así como las pruebas de acceso, los criterios de admisión y las actividades docentes de las Universidades de estudio. Los entrevistados se han elegido por la proximidad con los estudiantes con lo cual aportarán información a partir de la experiencia que posee en su respectiva área de trabajo, con lo que se espera dar respuesta a las múltiples interrogantes planteadas dentro de la presente investigación.

Objetivos		Identificación de categorías y preguntas		Validación del especialista						
				Evaluar del 1 al 5 si la asociación que se ha hecho de la pregunta y su categoría es correcta		1	2	3	4	5
Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Preguntas para el personal docente							
Identificar las estrategias implementadas por las universidades para disminuir el riesgo de abandono escolar	Analizar en qué medida las estrategias implementadas contribuyen a mejorar la eficiencia terminal	Medidas preventivas	1. ¿Qué estrategias ha implementado la Institución para prevenir el abandono escolar? 2. De las estrategias implementadas ¿cuáles considera más pertinentes?							
	Analizar los criterios de admisión establecidos por las universidades	Eficiencia terminal	3. ¿Cuáles son, en su opinión, las actividades que contribuyen a que los estudiantes no abandonen sus estudios? 4. En su experiencia como docente, ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado? ¿A qué cree que se debe? 5. ¿Cuáles son las principales carencias que usted ha detectado? 6. ¿Las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función o solo se considera como una formalidad?							
		Criterios de admisión								



*Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez*  
*Universidad de Extremadura*  
**FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
*Validez de contenido: Revisión Expertos*

Objetivos		Identificación de categorías y preguntas		Validación del especialista					
				Evaluar del 1 al 5 si la asociación que se ha hecho de la pregunta y su categoría es correcta	Observaciones / sugerencias de ajuste del contenido, formulación de las preguntas, etc.				
Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Preguntas para el personal docente	1	2	3	4	5	
Analizar las funciones y condiciones en las que se desarrolla la labor docente	Analizar los criterios de admisión establecidos por las universidades		7. ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?						
	Analizar las condiciones laborales de los docentes	Labor docente	8. ¿Dichos criterios responden al perfil de ingreso recomendado?						
	Describir las medidas de apoyo a la docencia	Apoyo docente	9. De las actividades que realiza como docente: docencia, investigación y extensión ¿A cuál dedica mayor tiempo? ¿Qué criterios orienta para dicha distribución?						
				10. ¿Las actividades académicas que realiza sobrepasan las horas de su jornada de laboral? ¿Lo considera adecuado?					

Objetivos		Identificación de categorías y preguntas		Validación del especialista						
Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Preguntas para el personal administrativo	Evaluar del 1 al 5 si la asociación que se ha hecho de la pregunta y su categoría es correcta						
				1	2	3	4	5		
Identificar las estrategias implementadas por las universidades para disminuir el riesgo de abandono escolar	Analizar en qué medida las estrategias implementadas contribuyen a mejorar la eficiencia terminal	Medidas preventivas	1. ¿Qué estrategias ha implementado la Institución para prevenir el abandono escolar? 2. De las estrategias implementadas ¿cuáles considera más pertinentes?							
		Eficiencia terminal	3. Cree que los padres cumplen una función determinante en la permanencia de los estudiantes? 4. ¿Cuáles son, en su opinión y experiencia, las actividades que contribuyen a que los estudiantes no abandonen sus estudios? 5. En su experiencia, ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado? ¿A qué cree que se debe?							
	Analizar los criterios de admisión establecidos por las universidades	Criterios de admisión	6. ¿Cuáles son las principales carencias que usted ha detectado? 7. ¿Las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función o solo se considera como una formalidad?							



Objetivos		Identificación de categorías y preguntas		Validación del especialista					
Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Preguntas para el personal administrativo	Evaluar del 1 al 5 si la asociación que se ha hecho de la pregunta y su categoría es correcta					Observaciones / sugerencias de ajuste del contenido, formulación de las preguntas, etc.
				1	2	3	4	5	
Analizar las funciones y condiciones en las que se desarrolla la labor docente	Analizar los criterios de admisión establecidos por las universidades	Perfil de ingreso	8. ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios? 9. ¿Dichos criterios responden al perfil de ingreso recomendado? 10. ¿Conoce la nota media de acceso?						
	Describir las medidas de apoyo a la docencia	Apoyo docente	11. ¿De las actividades que realiza tiene algunas que destine al apoyo de los docentes? 12. ¿Cree que podría ayudar en algunas tareas a los docentes aunque no esté prescrito en sus actividades?						

---

---

**Anexo 4. Guion de entrevista**

---

---



*Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez  
Universidad de Extremadura  
Guión de entrevista*

1. ¿Qué estrategias ha implementado la Institución para prevenir el abandono escolar?
2. De las estrategias implementadas ¿cuáles considera más pertinentes?
3. ¿Cuáles son, en su opinión, las actividades que contribuyen a que los estudiantes no abandonen sus estudios?
4. En su experiencia como docente, ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado? ¿A qué cree que se debe?
5. ¿Cuáles son las principales carencias que usted ha detectado?
6. ¿Las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función o solo se considera como una formalidad?
7. ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?
8. ¿Dichos criterios responden al perfil de ingreso recomendado?
9. De las actividades que realiza como docente: docencia, investigación y extensión ¿A cuál dedica mayor tiempo? ¿Qué criterios orienta para dicha distribución?
10. ¿Las actividades académicas que realiza sobrepasan las horas de su jornada de laboral? ¿Lo considera adecuado?





*Tesis Doctoral de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez  
Universidad de Extremadura  
Guion de entrevista*

## **GUIÓN DE ENTREVISTA PERSONAL ADMINISTRATIVO**

1. ¿Qué estrategias ha implementado la Institución para prevenir el abandono escolar?
2. De las estrategias implementadas ¿cuáles considera más pertinentes?
3. ¿Cree que los padres cumplen una función determinante en la permanencia de los estudiantes?
4. ¿Cuáles son, en su opinión y experiencia, las actividades que contribuyen a que los estudiantes no abandonen sus estudios?
5. En su experiencia, ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado? ¿A qué cree que se debe?
6. ¿Cuáles son las principales carencias que usted ha detectado?
7. ¿Las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función o solo se considera como una formalidad?
8. ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?
9. ¿Dichos criterios responden al perfil de ingreso recomendado?
10. ¿Conoce la nota media de acceso?
11. ¿De las actividades que realiza tiene algunas que destine al apoyo de los docentes?
12. ¿Cree que podría ayudar en algunas tareas a los docentes aunque no esté prescrito en sus actividades?

---

---

**Anexo 5. Transcripción de entrevistas**

---

---

---

---

**Anexo 5.1. Entrevista a Personal Docente UEx (1)**

Director de la Facultad. Hombre

Fecha de realización: 17 de abril de 2018

Lugar: Instalaciones de la Escuela de Ingenierías Agrarias de la UEx.

Duración: 00:08:06

**Entrevistadora:** ¿Cuáles son las estrategias que han implementado en la Escuela de Ingenierías Agrarias para prevenir el abandono?

**Docente:** De las estrategias que nosotros aquí hemos implementado son, principalmente, la tutorización. El ponerle un profesor tutor para que esté pendiente este profesor de las necesidades que tiene el alumno cuando llega a la universidad, pues... ¡claro! es un lugar diferente del instituto y, entonces, pues... puede encontrar problema de adaptación. Y esos problemas de adaptación pues... pueden, con el tutor... ayudan a que sean mucho más fácil, que tengan una mejor ayuda.

**E:** A parte de esa, ¿Tienen otra estrategia?

**D:** Eeh, pues la verdad es que no, no.

**E:** ¿A qué actividades contribuyen, como institución, para que los alumnos no abandonen los estudios? A parte de la tutorización.

**D:** Tenemos también la figura de un profesor, que es... ¿cómo se llama...? ,No recuerdo ahora mismo el nombre, pero es para cuando los alumnos tienen algún tipo de problema, ya sea físico, ya sea personal, de familia que pueda dirigirse a él.

**E:** ¿Como un tipo orientador?

**D:** Es que no recuerdo el nombre...Si no, luego lo vemos... También esa figura es importante, pero el problema no se si vendrá en alguna pregunta después... Es que muchas veces desconocen este tipo, o sea si, por ejemplo, alguien pues, eeh..., es por lo que sea: sus padres se quedan sin ingresos económicos y tal, ellos pueden hablar con ese profesor, y ese profesor los puede orientar para ver qué puede hacer, qué no puede hacer y para que no abandonen; para que no sea ese el motivo de abandono, para buscar algún tipo de beca, alguna acción. Pero yo el problema que veo es que los alumnos tienen

30 desconocimiento; aunque... sí... también nosotros, además, podríamos poner como  
31 aparte del tutor, la acción esta tutorial de los profesores (que se le asigne siempre un  
32 profesor tutor a cada alumno) pues, además, podríamos poner que... nosotros damos la  
33 bienvenida: el equipo directivo da la bienvenida siempre a los estudiantes, e intentamos  
34 explicar todas estas cosas, para que no se sientan solos, para que... ellos de una forma  
35 orienten... ¡bueno! su estancia aquí en la universidad y esa podría ser otra acción más que  
36 realizamos, que... en cuanto vienen... pues como que les damos la bienvenida, le  
37 enseñamos tal, dónde dirigirse, pero aun así reconozco que tienen desconocimiento y que  
38 tenemos que hacer más hincapié sobre esos temas para que sepan tienen dónde tienen que  
39 dirigirse, aunque a través del tutor o a través de ese profesor pues... puede ser una buena  
40 opción.

41 **E:** En su experiencia como docente, ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso  
42 cuentan con el perfil adecuado para la carrera de agrarias?

43 **D:** Yo creo que no- Yo creo que... ¡bueno!, hay un porcentaje que sí, que es un porcentaje  
44 vocacional, yo creo que las carreras tienen que ser vocacionales,. Pero, ¡bueno!, aquí un  
45 porcentaje es vocacional y otro pues... lo determina... pues, a lo mejor, los últimos años  
46 de bachillerato. Y, además, yo le echo mucha culpa quizás al sistema de educación que  
47 tenemos durante el bachillerato. Porque aquí hay alumnos que... pues vienen, a lo mejor,  
48 y no han cursado pues... biología, o han elegido... no sé... si eligen dibujo no eligen  
49 biología, o si eligen biología no eligen física, o algo así. O sea, que no todos cursan como  
50 antiguamente, que eran los de “ciencias” y de “letras”. Entonces, todos los de ciencias  
51 cursaban igual; entonces, cuando entraban a la universidad todos venían más o menos con  
52 el mismo nivel. Aquí puede a ver que en primero se encuentren alumnos pues... que no  
53 hayan dado biología o que no hayan dado dibujo, pues entonces... pues... ¡claro eso se  
54 nota muchísimo!: el cambio, el nivel que tienen los diferentes alumnos ¿no? Al profesor  
55 le cuesta mucho más trabajo para que se puedan adaptar y todo eso pues... conlleva una  
56 posible tasa, también, de abandono; o que tengan que recurrir a academias de estas  
57 externas, fuera de la universidad, aunque los profesores también en sus horas de tutorías  
58 pues intentan ayudarles, pero...

59 **E:** ¡Bueno! Cuáles son, por ejemplo, en la cuestión de admisión, bueno... esas son las  
60 carencias ¿no? que se han detectado ya están, y... ¿Cree que las pruebas de acceso  
61 cumplan una función o solo se considera como un trámite formal?

62 **D:** Pues yo considero que al sesenta por ciento puede ser una... eeh... ¿cómo me ha dicho  
63 que era?

64 **E:** Que si las pruebas de acceso cumplen como que su función de filtro para que los  
65 alumnos vinieran, como lo mencionábamos, con las condiciones para la carrera o solo  
66 es...

67 **D:** Como una formalidad. ¡Bueno...! Pues... yo creo que el cuarenta por ciento puede ser  
68 como una formalidad y el otro pues sí sería de formación. Primero yo voy a visitar  
69 institutos para intentar, a lo mejor, captar alumnos y veo la situación del último curso de  
70 bachillerato que es... solamente... los Institutos lo que intentan es que los alumnos  
71 aprueben la selectividad, no que aprendan si no que aprueben. Entonces, enfocan todo el  
72 curso para la prueba de selectividad, para que los alumnos... el Instituto que más alumnos  
73 pues... tenga... pues más aprobados tenga, pues parece que ese más... tiene más nivel, y  
74 es más considerado, y tal. Entonces enfocan todo a eso. Yo creo que no, que no cumple  
75 esa función de formación.

76 **E:** ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?

77 **D:** Sí, el que da acceso, y el que venga desde formación profesional de los ciclos que haya  
78 cursado, un ciclo medio y ciclo superior, también puede acceder a la universidad e,  
79 incluso, esos alumnos pues... tienen... si han cogido, por ejemplo, la rama de  
80 agropecuarias, pues se le convalida algunas asignaturas en la universidad, en los estudios  
81 universitarios.

82 **E:** Bueno... ¿Esos criterios (que es un poco reiterar lo otro) responden al perfil de ingreso  
83 que se requiere para cursar la carrera de Ingeniería Agrarias?

84 **D:** Está..., o sea, para sacar..., acceder o tener una buena nota... Están una serie de  
85 asignaturas que sabemos tiene que hacer todo el mundo que, como las troncales y otras  
86 que son las optativas, que tienen una ponderación eeh... a la hora de la carrera que tú  
87 vayas a utilizar. O sea, pues si tu cursas no sé..., pues, eeh... una que no sé... Física, o  
88 tal, vale para acceder más a esta titulación que otra que sea... Biología, pues también, y  
89 tal. Entonces, pues... yo creo que también intentan orientarla a diferentes titulaciones,  
90 pues tienen una serie de optativas que les valoran. Pero yo vuelvo a insistir: la prueba,  
91 prácticamente, es para superar, aprobar, selectividad; no es para formación y el principal  
92 problema que le veo, que no se si vendrá en otra pregunta, ya la digo... es el que hay una

93 disparidad entre los alumnos: hay algunos que han cursado una asignatura, otros que han  
94 cursado otra... y que no vienen todos al mismo nivel y eso es un verdadero problema  
95 para los alumnos de primero.

96 **E:** Sí, bueno, y estas son más como enfocadas a la labor docente que usted realiza. De las  
97 actividades que realiza como docente: ya sea a la docencia, investigación y extensión ¿A  
98 cuál dedica mayor tiempo?

99 **D:** Bueno yo, por mi puesto, voy más a la gestión, después a la docencia y, por último, a  
100 investigación. En mi caso por ser... estar ahora de director

101 **E:** Y, bueno, de las... ¿Las actividades académicas que realiza sobrepasan las horas de su  
102 jornada de laboral? ¿Lo considera adecuado?

103 **D:** No tampoco... ¡Vamos!, en algún día que tenga que venir por la tarde o hacer alguna  
104 cosa extra... pero no, normalmente, tampoco

105 **E:** Ok, pues ya hemos terminado, ¡Gracias!

---



---

### Anexo 5.2. Entrevista a Personal Docente UEx (2)

1 Hombre

2 Fecha de realización: 17 de abril de 2018

3 Lugar: Instalaciones de la Escuela de Ingenierías Agrarias

4 Duración: 00:09:04

5  
6 **Entrevistadora:** ¿Qué estrategias ha implementado la Institución para prevenir el  
7 abandono escolar en los alumnos de Ingeniería Agroindustrial?

8 **Docente:** Sí, bueno..., han implementado varias actividades, varias estrategias de cara a  
9 reducir el abandono. Como en su momento fue... unos cursos de nivelación para alumnos,  
10 que en la fase científica (lo que es matemáticas, química, física) no traían una base  
11 suficiente, eeh... se nivelaran un poco a lo que era el nivel la actualización de lo que es  
12 los conocimientos y la formación científica en la universidad... Básicamente, para  
13 alumnos que vienen de formación profesional, ¿vale?, porque lo de campo científico lo  
14 tienen.

15 **E:** Y considera que esa estrategia... ¿o existen otras...? ¿O se podrían agregar otras?

16 **D:** Sí, yo creo que se pueden o se podrían agregar mucho más. Es un tema que todavía  
17 está en estudio, ante la reducción del número de alumnos: se están buscando estrategias  
18 para captar alumnos, pero también para que esos alumnos tengan el conocimiento base  
19 adecuado para la carrera que cursan. No..., generalmente existen lo que es la feria  
20 educativa, que suele ser... me parece que en noviembre, en donde van alumnos de los  
21 institutos y se le informa un poco lo que son los perfiles de las carreras las materias, más  
22 o menos qué se cursan, la situación de empleabilidad que tienen al cabo de la titulación,  
23 y luego, también, se ha implementado en la universidad de Extremadura, y concretamente  
24 en nuestro centro, el tema de la implementación de la calidad. Tenemos prácticamente  
25 todos los títulos acreditados, incluido el master de agrónomo, las titulaciones de Grado...  
26 están todas acreditadas y esa es una manera de observar parte de los problemas que  
27 existían y tratar de ir corrigiéndolos, ¿no?, a ver cuándo la materia consona con los  
28 tiempos o con el conocimiento del alumno y tratando de esa manera de aumentar los  
29 índices de éxito

30 **E:** En su opinión ¿qué actividades contribuyen a que los alumnos no abandonen? Como,  
31 por ejemplo, la relación profesor alumno, la relación con sus iguales, con el personal  
32 administrativo o crear los espacios para que ellos puedan estudiar...

33 **D:** Sí, evidentemente la creación de una infraestructura en donde el alumno (o el futuro  
34 alumno) se sienta a gusto es importante. Pero no hay que olvidar que parte del abandono  
35 de los alumnos en los estudios universitarios es por el tema económico. Tengo  
36 conocimiento de algunos alumnos que ya están en el mundo laboral, aunque no están  
37 trabajando evidentemente de técnico porque no han terminado la carrera y me... nos han  
38 comentado la necesidad de trabajar y no poder continuar los estudios porque no tenían  
39 una beca para suplir los mismos.

40 **E:** ¡Bueno! En su experiencia como docente ¿considera que los estudiantes de nuevo  
41 ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado para el Grado de  
42 Agrarias?

43 **D:** ¡A ver...! En principio, cuando un alumno adquiere al bachillerato y hace la prueba  
44 de selectividad a la universidad, en principio, tiene los conocimientos y tiene la formación  
45 para acceder a la universidad. Lo que pasa es que el ritmo y la disciplina de trabajo de la  
46 universidad es totalmente distinta a un bachillerato y entonces, en esos primeros años de  
47 conocimientos, de entrar en materia de la carrera, a lo mejor es donde vemos que hay un  
48 poco de deficiencia. Pero... ¿por qué? Porque a lo mejor no habitúan el ritmo de lo que  
49 es la universidad a lo que era el bachillerato, son ritmos, formas distintas... aquí el  
50 alumno... se trata que sea mucho más autónomo.

51 **E:** Por ejemplo, ya que usted está más en contacto con los alumnos al impartirles alguna  
52 asignatura... ¿en qué curso es cuando ellos se empiezan a desenvolver, que ya no les  
53 cuesta tanto adaptarse al ritmo académico?

54 **D:** Sí, eeh... honestamente sería al cabo del tercer curso, que sería el quinto semestre. Es  
55 cuando ellos ya se ve que tienen prácticamente muy poco recorrido para acabar la carrera  
56 y que son conscientes de la situación: que ya no pueden alargar más tiempo en la  
57 universidad.

58 **E:** ¡Ok! Y, bueno..., y entorno a eso: ¿qué carencias ha detectado en sus alumnos, qué  
59 dificultades presentan?



---

60 **D:** Las carencias: motivación disciplina, eeh..., en el estudio. Básicamente son esas:  
61 tienen una etapa de estudiante, pero no están pensando que... al cabo de cuatro o cinco  
62 años... el futuro profesional, sino que, cuando ya pasan esa etapa, lo abordan  
63 bruscamente. Entonces no lo ven tan claro.

64 **E:** ¿Considera que las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función  
65 o solo se considera como una formalidad?

66 **D:** ¡Hombre, a ver...! Es un requisito, pero considero que también es necesario, porque  
67 es una manera de establecer una clasificación en función de los conocimientos adquiridos  
68 por el alumno. Pero eso no quiere decir que los mejores alumnos vayan a determinadas  
69 titulaciones.

70 **E:** ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?

71 **D:** Sí, tiene una parte, la nota del expediente de bachillerato, no recuerdo si es un sesenta  
72 por ciento. Y otra parte es la nota que se saca en lo que es la selectividad, que es lo que  
73 no recuerdo si era un cuarenta por ciento. Y luego existen una serie de materias en las que  
74 puede también el alumno incrementar la puntuación, de manera de obtener una mayor  
75 puntuación de diez, porque..., porque hay determinadas titulaciones, determinadas carreras  
76 en donde la gran demanda de alumnos hace que se pongan una serie de controles, en este  
77 caso de mayores puntuaciones, teniendo en algunos casos... no recuerdo... puntuaciones  
78 de catorce puntos.

79 **E:** De acuerdo. Estas son preguntas en relación a su función docente. De las actividades  
80 que realiza como docente: docencia, investigación y extensión ¿A cuál dedica mayor  
81 tiempo? Y ¿Qué criterios orienta para dicha distribución?

82 **D:** Al que más le dedico es a la docencia, prácticamente me abarca un setenta u ochenta  
83 por ciento y luego, el resto pues... está en gestión y difusión.

84 **E:** ¡Ok! ¿Y de las actividades académicas que realiza sobrepasan su jornada de laboral?  
85 ¿Lo considera adecuado?

86 **D:** ¡Mmmm! Podríamos decir que algunas veces sí y otras veces no. Eeh... pero me siento  
87 satisfecho con el tiempo que le dedico, ni implica que, a lo mejor, hoy dedique un mayor  
88 número de horas a la jornada laboral de un trabajador normal, ¿Por qué? Porque son unas  
89 recompensas distintas, son motivaciones distintas; entonces... Aquí no miras el reloj

- 90 controlando los tiempos: lo dedicas y es la satisfacción personal. Y en mi caso, pues...
- 91 porque es vocacional.
- 92 **E:** ¡Bueno! Hemos terminado, maestro. Muchas gracias.

## Anexo 5.3. Entrevista a Personal Docente UEx (3)

Mujer

Fecha de realización: 17 de abril de 2018

Lugar: Instalaciones de la Escuela de Ingenierías Agrarias

Duración: 00:06:48

**Entrevistadora:** ¿Qué estrategias ha implementado la institución para prevenir el abandono?

**Docente:** ¡Bueno!, realmente, para prevenir el abandono escolar, eeh... aquí hace tiempo que se cuenta con un plan de acogida y tutorización, eeh... que realmente le ofrece a los alumnos la posibilidad de tener un tutor que les vaya orientando un poco. ¡Bueno!, no exactamente en los estudios, sino en cualquier duda que les pueda surgir a lo largo de su vida académica. No siempre los alumnos quieren participar en este proceso, no es algo obligatorio, entonces...

**E:** ¿Cree que de esas estrategias implementadas... considera que sí es como... pertinente, o se podrían implementar más?

**D:** Pues... quizás se podrían implementar algunas más, eeh... aparte de esa tutorización... pues... Lo comentábamos de la tutoría entre iguales: muchas veces resulta más beneficioso que un compañero te diga algo a que te lo diga un profesor.

**E:** En su opinión ¿Qué actividades contribuyen a que los estudiantes no abandonen? Por ejemplo, no sé... que se sientan cómodos

**D:** Pues que se sientan cómodos... sería.... una... pero... pues, sobre todo, al final todo pasa por aprobar o no aprobar una materia. Entonces aquí hay algunos profesores -sobre todo los que impartimos docencia en el primer curso de la titulación- que tenemos ya implementadas algunas estrategias para intentar recuperar a esas personas que tienen dificultades para aprobar algunas asignaturas y que podrían abandonar la titulación, como son clases de refuerzo en el semestre que no está siendo impartida esa asignatura.

**E:** ¿Considera que los alumnos de nuevo ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado para la carrera de industrias?

29 **D:** Pues no todos, y ese es un problema grave, sobre todo el primer curso. Porque... no  
30 partimos del mismo nivel de conocimiento; entonces, es complicado en el cuatrimestre...  
31 en un semestre, pero realmente son cuatro meses, poner a todo el mundo al mismo nivel.

32 **E:** ¿Cuáles son las principales carencias que usted ha detectado?

33 **D:** Pues, como te comentaba, había muchos alumnos que ingresan en esta titulación que  
34 no han cursado matemáticas, o que no han cursado física, o que no han cursado química...  
35 con lo cual en este primer cuatrimestre tú tienes que intentar que se pongan al mismo  
36 nivel que alumnos que vienen de haber cursado uno o dos años de esa asignatura en  
37 bachillerato.

38 **E:** ¿Cree que las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función, o solo  
39 se considera como una formalidad?

40 **D:** Sinceramente creo que no. Sinceramente creo que no porque una prueba... ¡bueno...!  
41 que un porcentaje muy elevado de alumnos supera... Otra cosa es con qué nota la  
42 supera... pero..., por ejemplo, en titulaciones como esta nuestra de Industrias Agrarias,  
43 en donde no hay ni una nota de corte, pueden entrar todos.

44 **E:** Y... ¡bueno...! ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?

45 **D:** Sí: para acceder a los estudios universitarios es obligatorio pasar una prueba que se  
46 llamó primero Selectividad, después se llamó Prueba de Acceso a la Universidad y ahora  
47 se llama EBAU; en definitiva lo mismo, tienes que superar eso para poder cursar un  
48 Grado.

49 **E:** Y... ¡bueno...! más o menos era lo que comentamos hace rato... ¿los criterios  
50 corresponden al perfil de ingreso que requeriría la carrera?

51 **D:** No, realmente no. Pero realmente, si tú pones un perfil de ingreso, es decir, tú pones  
52 una nota de corte... La universidad española tiene un problema, que no sé si la tiene la  
53 universidad mexicana, y es que hay muchas universidades y pocos alumnos. Entonces las  
54 universidades pelean, entre comillas, por los alumnos. Sí tú pones una nota de corte muy  
55 alta en una carrera o en un grado que no está muy demandado lo que vas a conseguir es  
56 quedarte sin alumnos, y a ninguna universidad le interesa quedarse sin alumnos.

57 **E:** ¡Bueno! Estas preguntas van más como en la función docente que realiza De las  
58 actividades que realiza como docente: docencia, investigación y extensión ¿A cuál dedica  
59 mayor tiempo? Y ¿Qué criterios orienta para dicha distribución?

60 **D:** Pues a la que le dedico más tiempo es a la docencia, porque yo imparto docencia. El  
61 porcentaje más elevado de mi docencia la imparto en el primer curso. Y en el primer curso  
62 hay muchos alumnos, porque no es solo la titulación de industrias, sino que tenemos tres  
63 titulaciones más y yo imparto esas cuatro titulaciones. Entonces, son muchos alumnos  
64 y requieren mucha dedicación de... no solo lo que es la docencia, y hay de teórica,  
65 laboratorio y problemas, sino la creación... Entonces, durante..., sobre todo durante el  
66 primer semestre, prácticamente dedico casi todo a la docencia. Intento después, en el  
67 segundo semestre compensar y dedicar parte a la investigación, porque al final los  
68 profesores somos evaluados por todo y no solo por la docencia.

69 **E:** Y... bueno... de las... ¿Las actividades académicas que realiza sobrepasan su jornada  
70 de laboral? ¿Lo considera adecuado?

71 **D:** Hay días que sí, y hay días que no. Entonces... ¡bueno...! Al cabo de la semana  
72 compensas.

73 **E:** Bueno, hemos terminado ¡gracias!

74 **D:** Muy bien.

## Anexo 5.4. Entrevista a Personal Administrativo UEx (1)

Administrativo/Hombre

Fecha de realización: 17 de abril de 2018

Lugar: Instalaciones de la Escuela de Ingenierías Agrarias

Duración: 00:09:45

**Entrevistadora:** ¿Qué estrategias ha implementado la Institución para prevenir el abandono escolar?

**Personal Administrativo:** Pues yo creo que lo más efectivo y lo que creo que está bien es, especialmente, las tutorías. Yo creo que es la herramienta, mmm, que mejor funciona, eeh... aunque no sé si esa respuesta... A lo mejor vendrá mejor en alguna de las otras preguntas, que quizá el alumno no haga suficiente uso de esa herramienta.

**E:** Sí, eso podría ser: las que considera más pertinentes.

**PA:** ¡Claro!

**E:** ¡Bueno...! Aunque ya son chicos de universidad ¿Cree que los padres cumplen una función determinante para que los alumnos permanezcan en la institución?

**PA:** Yo creo que determinante no. Puede ser un refuerzo en, el sentido de decir, en el sentido de abandonar, pero yo creo que determinante no, en estas edades no.

**E:** En su opinión ¿Cuáles son las actividades que contribuyen a que los estudiantes no abandonen sus estudios?

**PA:** Sí, que se encuentren a gusto en el centro, que tengan buena relación eeh... con el profesorado y con el personal de administración, incluso pues..., por ejemplo, el tema de la cafetería, de la biblioteca que se encuentran: que vean un poco el centro como algo suyo, como algo propio. Que no se sientan ajenos a la institución.

**E:** ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado? ¿A qué cree que se debe?

**PA:** No siempre. Pues yo creo que influyen muchos factores: primero, yo creo que los estudiantes a la hora de elegir una rama en el bachillerato -empezamos ya por esa base- que... creo que no tienen quizás ni la suficiente información o que tengan claro qué estudios son los que finalmente van a cursar y yo creo que desde entonces ya partimos de

---

30 una base complicada. Y luego, en el caso concretamente de industrias, pues tienen una  
31 serie de materias bastante específicas que si no se ha cursado previamente algunas  
32 asignaturas pues... hace que sea bastante difícil que el alumno pueda terminar con éxito  
33 la titulación.

34 **E:** ¿Las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función o solo se  
35 considera como una formalidad?

36 **PA:** Sí, ¡claro...! Es que yo creo que... el problema... A ver, bajo mi punto de vista sí  
37 cumple una función. Ahora, no exactamente la de que, finalmente, los que aprueben  
38 cursen las titulaciones para las cuales a lo mejor están mejor preparados. ¡Claro!, eso es  
39 complicado que... como hay titulaciones que tienen mucha más demanda que otras pues  
40 lo que va a primar es la nota. Entonces, a lo mejor puede ser que en ciertas titulaciones se  
41 pierdan alumnos que tengan un perfil idóneo para esa titulación, pero no pueden optar a  
42 cursarla, porque no tienen la nota suficiente y se quedan, digamos, fuera del número de  
43 alumnos que se puedan admitir.

44 **E:** ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?

45 **PA:** ¡Sí, hombre! Pues los criterios, evidentemente, es dependiendo del plan de estudios  
46 en el hayan determinado que tengan un mínimo de nota aprobada, en cuanto a lo que se  
47 refiere a la fase general de la selectividad. Luego está la fase específica, en la cual...  
48 eeh... ya tienen unas asignaturas que, dependiendo de la rama que haya cursado... de las  
49 cuales se tienen que examinar, y otras asignaturas que también son específicas de la rama  
50 de bachillerato que hayan cursado pero que el alumno decide cuáles son en función de  
51 poder alcanzar una nota de incrementar su nota de selectividad.

52 **E:** Y... bueno... ¿conoce la nota media de acceso?

53 **PA:** Bueno... la nota, ¿te refieres concretamente a la de industrias? Pues actualmente no  
54 hay nota de corte, porque prácticamente... todo el alumno que desea cursar esa titulación  
55 tiene plaza.

56 **E:** ¡Bueno! Estas preguntas son más en función administrativa. ¿De las actividades que  
57 realiza tiene algunas que destine al apoyo de los docentes?

58 **PA:** Sí, porque, muchas se nos requieren informes que se sacan de los expedientes  
59 académicos, o de notas... O de..., a lo mejor... datos de contacto con algunos, que incluso  
60 a lo mejor ya están egresados. O sea, que sí.

61 **E:** ¡Ok! De las tareas ¿Cree que podría ayudar en algunas tareas a los docentes aunque  
62 no esté prescrito en sus actividades?

63 **PA:** Sí. De hecho... yo creo que mi compañero te habrá dicho que sí. De hecho lo  
64 hacemos porque muchas veces, sobre todo los alumnos de nuevo ingreso, pues... a veces  
65 están un poco perdidos: no conocen claramente los recursos que tienen, o no saben muy  
66 bien, o mejor que..., digamos, cómo encausar su titulación. Y normalmente pues,  
67 ¡hombre!, les aclaramos un poquito, les hacemos recomendaciones... pues... por  
68 ejemplo: qué ¡hombre! no pueden dejar... Digamos que... yo diría que hacemos un poco  
69 el papel que podrían hacer los padres si estuvieran en nuestro caso. Pues... ¡hombre, pues  
70 eso! Porque intentamos sean conscientes de que lo que no hayan estudiado durante el  
71 curso en los últimos meses es complicado, que si no superan ciertas asignaturas que al  
72 año siguiente les va a suponer una carga económica importante. Porque, ¡claro! ya no se  
73 los cubre la beca, ya son matrículas en segunda matricula, o en tercera. ¡En fin!, todas  
74 esas cosas y... porque cuando ya van llegando en la etapa en la que tienen que defender  
75 el trabajo de fin de grado, pues les recordamos que es necesario que tengan una  
76 acreditación de una competencia lingüística y que tienen que o tenerlo ya o tenerlo  
77 previsto. ¡En fin!, procuramos una serie de consejos que, a veces, el alumno nos lo  
78 demanda, pues porque nos lo consulta y otras veces se lo ofrecemos nosotros de forma...  
79 pues porque pensamos que, a lo mejor, el alumno no lo pregunta porque lo desconoce.

80 **E:** ¡Bueno!, ya hemos terminado

81 **PA:** ¡Estupendo, espero te haya sido útil!



---

---

**Anexo 5.5. Entrevista a Personal Administrativo UEx (2)**

Personal administrativo/Mujer

Fecha de realización: 17 de abril de 2018

Lugar: Instalaciones de la Escuela de Ingenierías Agrarias

Duración: 00:07:55

**Entrevistadora:** ¿Conoce las estrategias que ha implementado la Institución para prevenir el abandono escolar?

**Personal Administrativo:** No los conozco, no conozco que haya estrategias.

**E:** Bueno ¿Considera que los padres cumplen una función determinada para la permanencia de los estudiantes?

**PA:** Dependiendo del carácter del alumno sí. Es muy importante si tiene poco carácter o si tiene claro que quiere estudiar esto. Si no lo va a estudiar, más tarde o más temprano se va a ir, y si tiene poco carácter pues será mejor que le diga el padre de estudiar. Algo que, de hecho, hay veces que nosotros somos los que, por medio del padre, intentamos convencer al alumno..., de qué alumno... que tiene que... Porque la experiencia nos dice que si tú convences al alumno de que estudie pues... a los tres meses se va a ir porque no quiere. Es un problema familiar que tendrán que resolver ellos en su casa, no nosotros aquí.

**E:** ¡Sí, ok! En su experiencia ¿Qué actividades cree que contribuyen a que los estudiantes no abandonen sus estudios?

**PA:** Que les guste lo que estén estudiando. Otra cosa, luego, si la carrera tiene prácticas, como esta titulación: es que tiene muchas prácticas de laboratorio, de excursiones, de ver industrias... que estén constantemente moviéndose... Entonces, como les guste un poco, no creo que tengan... De hecho hay alumnos que no son brillantes pero terminan la titulación porque les gusta lo que están estudiando y hay asignaturas que son complicadas, pero con el tiempo y los años pues... consiguen sacársela.

**E:** ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado? ¿A qué cree que se debe?

**PA:** No. Por lo que nos dicen los profesores no, y ellos también, porque no tienen formación, a lo mejor, de las asignaturas propias de la ingeniería: de la física, de la

31 química, del dibujo... Muchos alumnos no han dado dibujo técnico y es una asignatura  
32 del segundo semestre del primer año; lo mismo pasa con la física pasa con la matemática,  
33 viene mucha ciencia, lo que eran antes ciencias mixtas, letras mixtas..., no sé cómo se  
34 llamará ahora, en el nuevo Bachillerato. Entonces, esos sí que tienen bastantes carencias  
35 luego (los alumnos).

36 **E:** Bueno seguía la pregunta “cuáles son las principales carencias”, y ya las ha comentado.  
37 ¿Las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función o solo se considera  
38 como una formalidad?

39 **PA:** Eeh..., volvemos al principio de la entrevista: el alumno que tiene claro que quiere  
40 estudiar esto no tiene problema. Es más, las titulaciones que se dan aquí, todos los  
41 alumnos que las quieren estudiar las estudian, porque yo lo he notado: aquí si se ofertan  
42 equis plazas, yo, los diez años que llevo aquí trabajando, nunca se han cubierto las plazas  
43 que se han ofertado. Entonces, aquí no sé si tendría mucho cometido, pero es lo que hay:  
44 el alumnos tiene que superar para ingresar a la universidad

45 **E:** ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?

46 **PA:** Sí, bueno tener aprobada la selectividad o un FP de Grado Superior. Como no hay...  
47 lo que te comentaba antes... problema de acceso. pues no tienen en cuenta las materias  
48 específicas de la selectividad ni siquiera para los de FP que pueden presentarse: tampoco  
49 les influye.

50 **E:** Bueno la siguiente pregunta es: ¿Dichos criterios responden al perfil de ingreso  
51 recomendado?

52 **PA:** Falta, porque los alumnos que se meten a esta titulación, la que tu indicas... en el  
53 Grado de Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias, pero... no tienen una  
54 formación a través de secundaria, e incluso de bachillerato, de específica... de lo que es  
55 una ingeniería.

56 **E:** Ok, ¿Conoce cuál fue la nota media de acceso de los estudiantes?

57 **PA:** La nota media de acceso es la mínima.... que no hubo, y... ¡bueno! no es una cosa  
58 que nos preocupe porque... ¡bueno...!, entran, sabemos que hay plazas, por lo que la nota  
59 no nos afecta.

60 **E:** Bueno..., estas preguntas son más enfocadas a su actividad laboral. ¿De las actividades  
61 que realiza tiene algunas que destine al apoyo de los docentes?

62 **PA:** Pues sí, todos los datos que te piden de las titulaciones, hablando de la nota media,  
63 de apoyo en el sentido de indicar los datos de los alumnos, cosas que te van  
64 preguntando...

65 **E:** Y ¿Cree que podría ayudar en algunas tareas a los docentes, aunque no esté prescrito  
66 en sus actividades?

67 **PA:** Bueno no lo sé..., no lo sé... Pues nosotros estamos aquí para atender al alumnado  
68 y al profesorado. Entonces, lo que nos reclaman y que está dentro de nuestras  
69 competencias y de nuestro poder de actuación, pues nosotros lo hacemos sin ningún tipo  
70 de problema.

71 **E:** Hemos terminado. ¡Muchas gracias!

---

---

**Anexo 5.6. Entrevista a Personal Administrativo UEx (3)**

Personal administrativo/Mujer

Fecha de realización: 17 de abril de 2018

Lugar: Instalaciones de la Escuela de Ingenierías Agrarias

Duración: 00:04:43

**Entrevistadora:** ¿Conoce las estrategias ha implementado la Institución para prevenir el abandono escolar?

**Personal Administrativo:** Pues realmente ninguna, porque no se puede prevenir que el alumno decida abandonar sus estudios, por motivos laborales o que no le interese la carrera..., no se puede controlar.

**E:** Bueno, aunque son alumnos de universidad ¿Considera que los padres cumplen una función determinada para la permanencia de los estudiantes?

**PA:** Sí, en la medida en que son ellos los que pagan el coste de la titulación de los estudios. Los padres siempre apoyan, pero, ¡vamos!, siempre están detrás.

**E:** En su opinión ¿Qué actividades contribuyen a que los estudiantes no abandonen sus estudios?

**PA:** Que realmente les guste lo que están estudiando: si no les gusta lo que están haciendo no continúan.

**E:** ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado?

**PA:** No, ¡A ver! Pasa... bueno... entran porque superaron las pruebas y su nota a lo mejor no les da para hacer otro tipo de estudios; son uno de los motivos por los que ingresan en este tipo de titulación: porque realmente les interesa o porque su nota media no les ha dado para hacer otra titulación

**E:** ¿Cuáles son las principales carencias que usted ha detectado en los alumnos?

**PA:** Pues todos, eeh... conocimiento de base, de base de los institutos, la mayoría.

**E:** ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado?

- 29 **PA:** En un requisito para entrar, pero... no.
- 30 **E:** ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?
- 31 **PA:** Sí, tener una nota media y ya está.
- 32 **E:** Y ¿Conoce cuál fue la nota media de acceso a los estudios?
- 33 **PA:** De este año no lo he mirado, pero ¡vamos! nosotros no tenemos problema con la nota  
34 media, entran con un cinco los que menos
- 35 **E:** Estas preguntas son más en cuestión de sus actividades laborales. ¿De las actividades  
36 que realiza tiene algunas que destine al apoyo de los docentes?
- 37 **PA:** Sí, facilitarles información sobre los alumnos.
- 38 **E:** ¿Cree que podría ayudar en algunas tareas a los docentes, aunque no esté prescrito en  
39 sus actividades?
- 40 **PA:** No, creo que no, mis funciones son esas.
- 41 **E:** Bueno, hemos terminado. ¡Gracias!

**Anexo 5.7. Entrevista a Personal Docente UACh (1)**

Subdirector Académico del DIA/Hombre

Fecha de realización: 22 de agosto de 2017

Lugar: Instalaciones del Departamento de Ingeniería Agroindustrial

Duración: 00:12:21

**Docente:** Bueno, de tu pregunta uno, las estrategias que ha implementado la institución, pues lo único que nosotros hacemos con ellos es apoyarlos: que mientras estén como alumnos nuestros, darles las facilidades para que ellos presenten sus exámenes, extraordinarios o título, lo que tengan pendiente y, mientras, siguen cursando con nosotros.

**Entrevistador:** ¡Ok! De las estrategias implementadas ¿cuáles consideras más pertinentes?

**D:** Pues, realmente no tenemos muchas estrategias, es lo único que estamos haciendo con ellos ¿no? En el caso de que ya sean alumnos normales y que ya no deban nada de “prepa” y lo que son dentro de la carrera...

Entonces, lo que les estamos dando a ellos..., ¡bueno sí...!, es en el caso de materias: lo que se busca es que no brinquen al siguiente semestre con tanta deuda, ¿no? Tienen que ser normales, ir empujándolos a la normalidad ¿no? Porque prefiero que les digan “¿sabes qué? Mejor págale, pide una baja temporal, soluciona tu problema y luego síguete”, antes de que ellos mismos sigan avanzando y sigan debiendo todo lo que queda ¿no?

Porque entonces lo que va a pasar en el sistema es que lo van a dar de baja, porque no puedes estar brinque y brinque, avanzando, cuando tienes todo lo atrás abajo mal. Entonces, en algunos casos, se les avisaría: “¿sabes qué? Analiza tu situación, pide una baja temporal, soluciona todo lo que tienes atrás y entonces vuelves a incorporarte normal”. Pero como nosotros tenemos periodos de tiempo... en extraordinarios y títulos y todo eso..., como ahorita, que iniciamos el semestre y comenzamos en agosto con extraordinarios, título 1 y título 2... Cuando estemos en Enero viene Febrero, lo mismo ¿no? Extras, extras, título 1 y título 2... Entonces, estamos muy ajustados a los tiempos; entonces, ellos dicen “pues yo necesito ya iniciar” y por eso es que se les junta todo: porque inician y, a su vez, tienen que estar presentando extras. Entonces, yo lo veo para mí que... les está afectando, cuando dicen “en el periodo de vacaciones presento todo”.

32 Esto, para mí, sería beneficioso, esto... sería como una sugerencia para empezar a mediar  
33 todo, pero ¿cuáles consideras más pertinentes? Pues la verdad no, no tenemos muchas  
34 opciones, pues no hay muchas opciones de estrategias para aplicar: únicamente les damos  
35 el apoyo para que ellos presenten sus exámenes, los tiempos, les justificamos las faltas  
36 ¿no? Pero hasta ahí llega.

37 **E:** ¿Cuáles son, en su opinión, las actividades que contribuyen a que los estudiantes no  
38 abandonen sus estudios? Ya como docente: ¿qué actividades considera que sus alumnos  
39 implementan o no implementan?

40 **D:** Bueno, mira... Cuando son pocos se puede trabajar con un *coucheo*<sup>81</sup> más efectivo,  
41 cuando son muchos -y esto es lo que ha estado pasando aquí, en el Departamento- de  
42 repente empezamos a tener un boom y ahorita ya tengo mucha gente, tengo como cerca  
43 de 600 alumnos distribuidos en los 4 años. Entonces ya tengo alumnos que van entre 30  
44 y 36 alumnos por grupo, entonces es muchísima la multitud, ¿tú crees que un solo maestro  
45 va a *couchearlos*? ¡No se puede...! ¿A quién va a *couchear*? A aquel que se acerca al  
46 maestro y le dice “maestro, no entiendo, busco asesoría”, se acerca a él y es el que el  
47 maestro se empieza a fijar en él y, luego, a apoyar... Pero que el maestro venga a decirles:  
48 “oye, tú, estás mal; acércate conmigo; ven; esto y el otro...” no lo van a hacer, no tienen  
49 el tiempo, ¿de acuerdo?

50 Entonces, aquí se vuelve a la inversa: el alumno está a la espera de que el maestro se digne  
51 a verlo mientras que su preocupación debe ser: “yo tengo el problema, yo debo buscar la  
52 solución”. Entonces... ahí hay que cambiar un poquito la mentalidad del propio alumno  
53 para hacer este cambio, porque... a como yo lo siento, es como si aquí dijera: “no, aquí  
54 todo mundo va a pasar y todo mundo va a salir” ¿Por qué? Porque las autoridades me van  
55 a dar un extra del extra ¿de acuerdo? Entonces, no hay responsabilidad...; entonces, aquí  
56 lo que hay que hacer es invertirlo, hay que invertirlo... hay que hacerles ver a ellos que  
57 el responsable son ellos, que ya no son adolescentes, o sea: tú quieres pasar a una etapa  
58 diferente, quieres ser tratado de una manera diferente, entonces... ¡actúa como tal!  
59 Entonces, comienza con una responsabilidad y tu responsabilidad es tu propia capacidad.  
60 ¡Bueno...! Yo, muchas veces, lo llego a comentar con los alumnos, pero yo les doy ya en  
61 séptimo año: entonces es cuando ya están en la final; entonces, cuando les aplico el primer

---

<sup>81</sup> Nota de transcripción: *Coaching*.

62 examen les digo: “¿cómo es posible que hayan llegado a séptimo?” Yo en cuarto los he  
63 corrido, ¿por qué? Porque tienen resultados que dices... ¡no es posible...!: hay gente que  
64 no se acuerda cómo hacer una regla de tres, sacar porcentajes ¿no? Y tú dices: “pasaste  
65 secundaria y estás aquí”; entonces... detalles de deficiencias de ese nivel... Ahora, la  
66 manera de solucionarlos sería empezar a trabajar y medirlos desde cuarto. O sea, hacer  
67 un examen diagnóstico cuando entran y empezar a *couchear* a toda la generación.

68 Pero para que tu *couchees* y puedas tu torearlos necesitas personal. Nosotros tenemos  
69 treinta maestros; de los treinta que tengo... como somos... cuatro... cinco... Cinco están  
70 de funcionarios; entonces, pues..., la carga académica que nosotros tenemos pues ya nada  
71 más atendemos a unos ¿no? Entonces... tu responsabilidad ya está en otras actividades.  
72 Entonces, de esos treinta, cinco funcionarios tenemos... ya los quitamos y... nada más  
73 me quedan veinticinco para atender a seiscientos... ¡pues está de locos! No, tengo  
74 sabáticos; ahorita vigentes; ahorita los tengo los treinta porque no te estoy contando los  
75 sabáticos y eso... Entonces, de esos me quedan como veinticinco, y hay maestros que me  
76 dicen “yo nada más puedo atender a una materia, un solo grupo”, o a veces una materia y  
77 tienes dos...; entonces, eso es... Entonces, tengo que estar buscando maestros de servicio,  
78 pero no tengo maestros para tutorías. O sea, si yo tuviese una plantilla como la que tiene  
79 Fitotecnia, que tiene ciento doce más cinco... ciento diecisiete docentes, yo puedo  
80 implementar unos con sistema de tutorío.

81 Pero nosotros, como estamos todos..., si tú ves, casi, casi, andamos en sobrecarga todos.  
82 Porque dicen: “¿y ahora qué hago?” pues... ¡hay que entrarle al toro por los cuernos!  
83 Entonces, como entramos en un círculo vicioso, porque nosotros cubrimos esas  
84 deficiencias, ¡ah!, pero... ¿cómo la cubrimos? Entonces, Apoyo Académico dice “pues  
85 no necesitas más maestros”. ¡Eso no es posible! ¿No? O sea: te estoy cubriendo para salir,  
86 pero no significa que no los necesite: ve la relación de alumnos/maestros... Pero como  
87 ellos se justifican: “no, pues es que ya lo cubriste”. ¡Y las plazas...!, tengo plazas por  
88 defunción, porque ya se jubilaron, y esas plazas démelas,

89 Entonces... o sea, no podemos entrar al proceso de tutorías que sería lo adecuado para  
90 resolver el problema de deserción ¿sí? Entonces realmente nosotros entramos, como ya  
91 te digo, en un círculo vicioso: por querer ser eficientes cubrimos todo y ellos dicen “pues  
92 no necesitas ¿no? Tienes sobrecarga”. Sí, pero la sobrecarga no es la solución; es una  
93 solución momentánea pero no que me la mantengas todo los años... Porque entonces no



94 me permite hacer otras actividades, estoy enfocado solo a docencia y... ¿la investigación?  
95 No hay nada ¿Divulgación? No hay nada... Entonces, no podemos hacer como hacen los  
96 otros, decir... “mira, tenemos gente que está en investigación, tenemos gente que está en  
97 divulgación, tenemos gente en tutorías...” Pues sí, pero tú tienes maestros, o sea si tú lo  
98 comparas y haces el comparativo que yo hice con los de Fitos..., Fitos tiene ochocientos  
99 sesenta alumnos, pero tiene ciento diecisiete maestros... sacas la relación: les toca siete.  
100 Tú haces esa relación aquí, y nos queda como a diez por cabeza ¿no? Somos veinticinco...  
101 ¿cuánto sale...? Pero es como veinticinco: somos veinticinco... serían seiscientos entre  
102 veinticinco... doce... ¡como veinticuatro! Entonces... ¡no sale una carga! Y ellos tienen  
103 siete, que son ochocientos sesenta entre ciento diecisiete... sí..., como a siete. ¿Ves? ¡Y  
104 yo estoy ahorita atendiendo casi cuatro veces lo que ellos! Entonces, no hay esa paridad.  
105 Entonces ¿por qué abandonan los estudiantes? Porque no tenemos personal que pueda dar  
106 tutoría. Entonces, ¡mira!, de entrada... aquí... Yo pienso implementar para el siguiente  
107 año un diagnóstico virtual y leerles la cartilla, porque en este mes de agosto ellos tienen  
108 oportunidad de cambiarse a otras especialidades.

109 **E:** Eso también le va bajando el nivel ¿no? De deserción... ¿eso también ya les cuenta a  
110 ustedes como deserción?

111 **D:** ¡Exacto! Bueno... no me cuentan en ese momento deserción, no me cuenta como  
112 deserción porque sigue siendo en la misma institución; o sea, no desaparecieron de la  
113 universidad, únicamente los tratamos de ubicar en su realidad ¿no? O sea, nosotros, las  
114 carreras de, por ejemplo, de mecánica, irrigación y la de industrias, son las que manejan  
115 más matemáticas, pero si manejamos matemáticas tenemos un serio problema: hay un  
116 maestro de matemáticas que hizo un diagnóstico, de los cinco que entraron a uno les  
117 aplicó... entonces, son como 30 gentes, dices son 30 gentes, el 16% no sabe sacar  
118 porcentaje Entonces ¿cuál es el problema? Que no estamos haciendo nosotros la  
119 selección, porque nosotros decimos “el que quiera, bienvenido”; ahora, de que si lo que  
120 le he dicho a los maestros, o sea, “no puedes con esto, mejor búscate otra donde tú estés  
121 a gusto”...

122 **E:** Y, por ejemplo, ¿considera que los estudiantes cuentan con el perfil de ingreso  
123 recomendado para el ingreso a la universidad?

124 **D:** ¡Bueno...! Cuando entran a la “Prepa”, no creo que traigan exactamente la idea clara,  
125 porque entras a una “Prepa” y como “Prepa” todavía no vislumbran más allá. Y los que

126 entran con Propedéutico... ellos vienen más enfocados. Entonces tengo más ventaja a la  
127 gente que viene de Propedéutico, porque ya sabe lo que quiere y ya investigó mejor, en  
128 cambio, el que viene de “Prepa” aun cuando esté aquí no investiga nada, sino ya siente  
129 que su pase es en automático ¿no? Entonces... no se preocupa... Entonces... eso es lo  
130 que yo estoy observando en los muchachos, o sea, esa dejadez que tienen les hace que  
131 tampoco se ubiquen. Pero no nos da tiempo, o no podemos atenderlos para que digas:  
132 “oye despierta” porque no tengo quien se pueda hacer eso ¿no? Entonces ¿qué es lo que  
133 esperamos? Al primer examen: ahí se empiezan a espantar las gentes; entonces es cuando  
134 venden, dicen “¡ay, no...!” Ya mejor andan buscando, entonces, a fin de mes yo ya tengo  
135 a todos tratando, casi casi, salirse de aquí. Pero como están en el momento de poderse  
136 salir pues váyanse ¿no? No va a pasar nada, pero brincan a otra especialidad y ya, entonces  
137 al menos puedo decir por los que se quedaron son los que dijeron “sí, quiero esto”, “sí,  
138 me interesa”... ¡Bueno!, entonces... ¡que vayan encontrando el enfoque!

139 **E:** Y, por ejemplo, ¿en qué periodo, en qué mes, es cuando se da eso?

140 **D:** En este mes, de aquí hasta el 31 de agosto, tienen todos los alumnos oportunidad de  
141 intercambiar: en primer lugar ¿es algo que no me gusta? Busco otra alternativa... ¿Estoy  
142 en un lugar donde no tengo la capacidad? Pues busco donde sí pueda ¿no? Entonces...  
143 eso evita esos problemas de que se metan y se queden aquí: ¡no!: tuviste la oportunidad,  
144 tú tienes la decisión. O sea, tenemos que enfrentarlos a eso, decirles “si le vas a entrar va,  
145 pero no es fácil”. Eso es lo que ellos no han entendido, que sienten que es como en  
146 “Prepa”, que van a pasar porque van a pasar, y no es así.

147 **E:** ¿Cuáles son las principales carencias detectadas?

148 **D:** ¿Te entrego una lista? ¡Jajaja! ¡Muchas, muchas..., son muchas...! Las principales  
149 carencias es: me llegan alumnos que no saben leer correctamente, o sea tu les das  
150 cualquier cosa que lean y... ¡Escúchalos...!: no respetan puntuación, no hacen el énfasis  
151 correspondiente, por lo tanto tú les preguntas: “¿qué entendiste de eso?”... no hay  
152 entendimiento, no tiene significado para ellos, es repetir palabras pero no tienen  
153 significado, entonces ese es uno de los detalles importantes. Luego, el pensamiento  
154 lógico, lógico matemático, que es parte de lo importante de la carrera: no lo tienen bien  
155 estructurado.

156 Entonces, eso... Entran con una deficiencia de entrada y encontramos que también los  
157 alumnos no tienen esos deseos propios de querer leer por el gusto de leer... No lo hay...

158 Son alumnos que entran y tú les dices: “¿quién de ustedes ha leído un libro al año?” Por  
159 ahí ves una mano. Y si les dices “¿dos o tres?” pues no hay. O sea, ¡ni un libro van a leer!  
160 Y eso... ¡Bueno...! “Medio libro” o “estoy leyendo apenas”..., o sea, no hay eso.  
161 Entonces, si no tienen ese espíritu, esos deseos de aprender, es imposible trabajar con  
162 ellos. Entonces, siento que eso es lo que les hace falta: es, casi casi, confrontarlos con su  
163 propia realidad. Pero para eso necesito tiempo, y necesito gente que lo haga, y no lo tengo.  
164 Entonces, volvemos a lo mismo del círculo, o sea, yo estoy viendo eso pero no puedo  
165 resolverlo porque no tengo gente. Si de la noche vengo y... digo... de la noche tráeme a  
166 ochenta maestros, pues yo digo “¿Sabes qué? Te voy a enderezar tu universidad”. Pero si  
167 no tengo la gente no puedo exponerme a eso. Entonces, les dejamos la carga al alumno,  
168 es tu responsabilidad pero, además, los dejamos desapavados porque, además, son  
169 muchachos que a veces ni siquiera se han dado cuenta de que son responsables ¿sí?  
170 Entonces, este es el detalle curioso que hay ¿no...?

171 Muy bien pues son de las principales carencias que se han detectado ¿no? Eso es súper  
172 importante: número uno, el nivel de escolaridad que traen no está como un nivel  
173 apropiado para cursar acá. Entonces, si yo hiciera esa depuración ten por seguro que, de  
174 los ciento setenta y seis a lo mejor trabajo con sesenta gentes, que sí, realmente van a dar  
175 el ancho y los voy a sacar fabulosamente. No se ha implementado ese sistema aquí en la  
176 universidad, que diga “cada Departamento selecciona a sus propios alumnos”. No se ha  
177 implementado, pero si se implementara, nosotros lo aplicaríamos y te digo: el examen  
178 diagnóstico me permite decir que tú eres apto y tú no; además, lo demuestro. O sea, no es  
179 por gusto, es por lo que tú estás obteniendo y me estás demostrando ser. Entonces, si yo  
180 trabajo eso con los ciento setenta y seis, que hubiesen llegado, a lo mejor, con sesenta  
181 hasta eso me la llevaría más tranquilo; me tendría más tiempo yo para atenderlos mejor,  
182 pero voy a sacar mejor calidad. Pero nos estamos yendo por la cantidad y no la calidad.  
183 Entonces, me dicen “ahí te estoy mandando ciento setenta y seis, atiéndelos”; yo los  
184 atiendo, ¿sí?, pero no puedo... con las carencias que yo tengo no me permite sacar buen  
185 provecho de ellos ¿no? Porque de entrada mi dolencia que yo tengo en este Departamento  
186 es la falta de maestros.

187 **E:** ¿Las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función o solo se  
188 considera como una formalidad?

189 **D:** Bueno, el acceso a la universidad lo manejan a nivel institución, por lo tanto, ellos  
190 hacen una selección. Lo que sucede es que, como en todo, yo ya tengo un cupo  
191 determinado. Entonces, ¿qué es lo que yo hago?: los que alcanzan los mejores, pues voy  
192 y selecciono y se acabó; pero no significa que sean los más aptos para la universidad.  
193 Ahora, ¿de dónde procede también todo este problema? La universidad va con el objetivo  
194 de apoyar a las zonas marginadas, y las zonas marginadas son las que tienen un nivel más  
195 bajo... Entonces, yo te apoyo, aun cuando tu hayas seleccionado cuatro o cinco de  
196 calificación. Entonces, yo estoy trabajando con esa materia prima. Entonces, qué tanto  
197 puede desarrollarlo no sé... qué actitudes tenga... Pero más que nada me interesa la  
198 actitud del muchacho ¿sí? O sea, que tú lo puedas sacudir y decirle “¿estás viendo en qué  
199 nivel estás?” “¿Estás viendo tus deficiencias y que requieres un apoyo para que tú salgas  
200 bien? Pues entonces, de entrada, tienes que esforzarte más”. Pero lo ven como que el  
201 esfuerzo lo tienes que hacer tú y no yo ¿no? Entonces, de entrada, espérame tantito: el  
202 esfuerzo es tuyo, yo aquí estoy nada más para decirte tus verdades, pero el esfuerzo es  
203 tuyo. Entonces, eso también implica pues... gente..., o sea, no se puede hacer así  
204 solamente ¿no? Por eso es que se van en los primeros años: reprueban, no hay ese  
205 acompañamiento, y ellos no lo buscan.

206 **E:** ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?

207 **D:** Pues los criterios que les piden es que tengan una mínima calificación que están  
208 pidiendo, que presenten el examen de admisión, y hay un estudio socioeconómico que es  
209 lo que les permite ¿no?

210 Pero con la filosofía de la universidad de apoyar al más marginado: entonces, se trata de  
211 favorecer a las zonas marginadas. Esa filosofía es lo que me abastece con gente de un  
212 nivel bajo, y ese es el problema que yo tengo: yo los recibo con un nivel bajo pero no hay  
213 quien les eleve el nivel ¿de acuerdo? Porque los tratamos como si fueran todos parejos,  
214 igual... y no es cierto, porque yo tengo una disparidad de entrada: tengo gente con un  
215 nivel alto y tengo gente con un nivel muy, muy bajo. Pero no hay personal que me permita  
216 elevarlos todos al mismo nivel. Entonces, esa es una deficiencia que se ve ya a nivel  
217 institucional: que deberíamos nosotros, si lo entendemos y queremos cubrir eso...

218 O sea, la filosofía no es mala, se me hace que es interesante en el aspecto de que tú estás  
219 aportando dar un nivel de superación a esas marginadas. O sea, sacar a un muchacho, a

---

---

220 una muchacha, de esas zonas marginadas y ponerla en una posición muy, muy diferente  
221 y distante de todos los que con ellos conviven, es darle un salto exponencial.

222 Eso es bueno pero la pregunta que me queda es: ¿qué nivel de profesionistas estoy  
223 sacando? y eso es una... “puntos suspensivos” ¿no? Porque no sé exactamente eso, la  
224 respuesta correcta: hay gente que llega y le hecha muchas ganas, no importa que vengan  
225 de zonas marginadas. Yo tuve hasta alumnos que no entendían ni completamente bien el  
226 español y veías que se esforzaban. Pero es la actitud de desarrollarse ellos, de avanzar,  
227 eso es más importante. Porque ellos cuando salgan ten por seguro que no se van a quedar  
228 con lo que ellos dejaron, sino van a seguir subiendo. Eso es la interesante de la gente, su  
229 actitud.

230 Entonces, ¿qué, hay un beneficio? Pues sí, o sea, yo estoy abriendo las puertas para que  
231 las zonas marginadas vengan, pero no puedo desarrollarlos a todos parejos. Porque si tú  
232 vienes con la actitud adecuada, ten por seguro que vas a despegar; pero si tú vienes con  
233 tu actitud paternalista, que yo te tengo que atender todo, pues... no puedo, no tengo  
234 tiempo para atenderte ¿de acuerdo? Y, entonces, por eso vemos esas diferencias en los  
235 resultados finales. Pero los que veo que se aplican considero que sí son buenos y  
236 adecuados.

237 **E:** Dicho esto, ¿Responden al perfil de estudiante recomendado?

238 **D:** Bueno creo que se cubre esta con lo que te comenté ¿no?

239 **E:** Si. De las actividades que realiza como docente: docencia e investigación... ¿A cuál  
240 dedica mayor tiempo?

241 **D:** Pues la docencia, ¿Qué criterios orienta para dicha distribución? Pues la falta de  
242 maestros ¿no? O sea, para mí es la falta de maestros, no los tengo, pues por lo tanto  
243 estamos mal,

244 **E:** ¿Las actividades académicas que realiza sobrepasan las horas de su jornada laboral?

245 **D:** Pues sí, porque tengo sobrecarga. Hay una sobrecarga y eso... hay maestros que dicen  
246 “¡no, a mí no me des la sobrecarga!” y hay otros que dicen “¡sí, a mí dame la sobrecarga!”  
247 ¿no? Cada quien.

248 **E:** ¿Lo considera adecuado?

249 **D:** No, definitivamente no es lo adecuado. Si nosotros... Es lo mismo que se haría con  
250 un alumno ¿no? Si tú les repartes cargas parejas podemos desarrollar a todos parejamente,  
251 mientras que si a unos les cargamos más docencia y aquel dice “a mí me gusta más  
252 investigación, y dame no más poca carga porque yo me investigo más” pues lo estamos  
253 dejando solamente porque a él le gusta investigar y es feliz investigando y es bueno  
254 investigando ¿no? Pero tampoco lo puedes coartar, al menos atiéndeme a unos ¿no?

255 Entonces, le damos... eso... Entonces lo siento como que... ¡uf...! Es la afinidades, es  
256 casi el perfil del puesto, o sea, es el perfil personal que tiene: les gusta más la  
257 investigación. Y hay gente que yo tengo, la mayoría de aquí, que les gusta investigar pero  
258 también les gusta la docencia... Eso ya me aliviana un poco ¿no? Porque al menos dice  
259 “al que tengo me gusta enseñarle” y son maestros, casi, la mayoría que se dedican a  
260 investigar, son maestros muy exigentes, por su manera de ser de ellos ¿no? Que tienden  
261 a ser más dogmáticos, más cuadraditos ¿no? Todo lo quieren saber así, ordenado...  
262 Entonces se vuelve más exigente; entonces, hay alumnos que encajan bien con ese tipo  
263 de maestros, pero hay alumnos que chocan con ese tipo de maestros. Entonces, a veces,  
264 tenemos esos pequeños problemas pero, pues como no escogemos al maestro ni  
265 escogemos al alumno, pues tienen que adecuarse a ello.

266 **E:** Hemos terminado. ¡Gracias!.

---

---

**Anexo 5.8. Entrevista a Personal Docente UACh (2)**

Docente/Hombre

Fecha de realización: 22 de agosto de 2017

Lugar: Instalaciones del Departamento de Ingeniería Agroindustrial

Duración: 00:10:22

**Entrevistadora:** ¿Qué estrategias ha implementado la Institución para prevenir el abandono escolar?

**Docente:** Una de las principales, acciones o programas para evitar la deserción, son las asesorías académicas que intentan llenar las lagunas que traen los alumnos de las escuelas como la secundaria o la “Prepa”, ¿sí? Esas acciones me parecen las más importantes que se toman para conformar el grupo académico al cual demanda la clase.

**E:** De las estrategias implementadas ¿cuáles considera más pertinentes?

**D:** Sé de los clubs de matemáticas o física. Son programas que intentan motivar al alumno: por un lado, a que no le tenga temor o miedo a estas materias que les llamamos “ciencias duras”, porque aquí la deserción se da precisamente con materias como la matemática, la química o la física e inclusive, ¡bueno!, la misma agronomía. Entonces, se hacen programas para apoyar a los alumnos, para motivarlos en este tipo de materias que, en algún momento, los orillan a la deserción.

**E:** ¿Cuáles son, en su opinión, las actividades que contribuyen a que los estudiantes no abandonen sus estudios?

**D:** Sí, la de... como diré... Parte de la curricula ofrecida por la universidad, eeh... los programas que se hacen paralelos a esta curricula. Sí, ayuda a que el alumno permanezca en la universidad, pero son pocos los programas que se hacen con ese objetivo. Eeh... Aquí, la beca es un sostén muy fuerte para el alumno que se queda aquí, pero no quiere decir que sea por cuestión vocacional: es por interés, y aun así la deserción es muy alta.

**E:** En su experiencia, ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado? ¿A qué cree que se debe?

28 **D:** Los que entran en el “Prope” yo creo que sí, y se debe a que tienen más edad, ya  
29 hicieron la “Prepa” fuera de la universidad. Creo que ya vienen con más decisión y más  
30 vocación a realizar la carrera.

31 **E:** ¿Cuáles son las principales carencias que usted ha detectado?

32 **D:** Aquí hay algo importante que siempre he estado en desacuerdo: con la política  
33 universitaria, especialmente esta Universidad Autónoma Chapingo, en el sentido de que  
34 los alumnos que salen de la secundaria entran a la “Prepa”; son alumnos de catorce,  
35 dieciséis años, que todavía no tienen definido que es lo que quieren estudiar... esto  
36 también ayuda a la deserción. Porque la deserción se da en estos alumnos que hacen la  
37 “Prepa” dentro de la universidad y que les llamamos universitarios; yo siempre los conocí  
38 como bachilleres ¿no? La deserción es menos en el Propedéutico porque son alumnos  
39 educados que ya traen la Preparatoria terminada, ya traen otra experiencia de vida y ya  
40 vienen más decididos a estudiar una carrera agronómica, que es lo que la universidad da.  
41 Entonces, en la “Prepa” no. En la “Prepa” a los alumnos los recibimos de secundaria y  
42 aquí vas a definir qué quieres y en esa definición, en ese trance de tres años, los alumnos  
43 se van por que unos quieren ser médicos, unos quieren ser psicólogos... cuestión que la  
44 Universidad Autónoma Chapingo no ofrece, porque es agronómica. Pero el alumno busca  
45 lo que le gusta, y por eso yo digo que hay más deserción; pero en este nivel, en  
46 Propedéutico, no.

47 **E:** ¿Las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función o solo se  
48 considera como una formalidad?

49 **D:** Sí. Aquí pareciera que el examen de admisión necesariamente nos tiene que arrojar un  
50 perfil del alumno que vamos a aceptar. Se ha intentado, con los reactivos que tiene el  
51 examen de admisión, discriminar todos los examinados y decir “estos son los que nos  
52 pronostica el examen que pueden tener una fase terminal en la agronomía y estos no”.  
53 Pero, realmente, no: una cosa es lo académico y otra cosa es el socioeconómico. En años  
54 pasados, en años anteriores que ya tiene rato, se calificaba primero la situación económica  
55 del aspirante, del alumno de nuevo ingreso para ingresar a la universidad: entre más pobre  
56 eran más posibilidades que tenía de ingresar. Sin contar el examen académico, de unos  
57 años... hablemos de diez años para acá, la situación cambió: ahora se toma primero lo  
58 académico, el promedio académico del examen de admisión y en base a esta población  
59 seleccionada se aplica el estudio socioeconómico para dar las categorías: el Becado



---

60 Interno, el Becado Externo y Externo. Pero sí, ya pasó esto de que primero lo académico  
61 y luego lo socioeconómico, esto... para darle categoría, para darle beca. Y allí se  
62 discrimina mucho: el examen de admisión sí se ha intentado, durante varios años y  
63 momentos, que los reactivos del examen intenten discriminar a los examinados para  
64 determinar si dan ese perfil.

65 **E:** ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?

66 **D:** Un criterio es haber cumplido tantos años, tener estudios de secundaria, cursar los tres  
67 años de secundaria para poder hacer el examen de admisión de ingreso a la Preparatoria  
68 Agrícola. Lo otro, tener la Preparatoria concluida para el Propedéutico; para esta no se  
69 tiene límite de edad, no. Aquí hemos recibido alumnos para la Prepa desde 30 a 40 años,  
70 o sea, es muy abierto los criterios, en este sentido. El criterio para los estudiantes  
71 indígenas es pertenecer a un grupo indígena, hablar una lengua.

72 **E:** ¿Dichos criterios responden al perfil de ingreso recomendado?

73 **D:** Sí... Supongo que tienen una función de ser de acuerdo con el programa institucional.  
74 Sin embargo, a mi parecer, esto conlleva a que los alumnos que ingresan tengan muchas  
75 carencias.

76 **E:** De las actividades que realiza como docente: docencia, investigación y extensión ¿A  
77 cuál dedica mayor tiempo? ¿Qué criterios orienta para dicha distribución?

78 **D:** Definitivamente a la docencia: toda mi función se centra en eso.

79 **E:** ¿Las actividades académicas que realiza sobrepasan las horas de su jornada de laboral?  
80 ¿Lo considera adecuado?

81 **D:** Sí, en algunas ocasiones, pero no siempre. Sí al ser esporádicamente.

82 **E:** Bueno hemos terminado. ¡Muchas gracias!.

---

---

**Anexo 5.9. Entrevista a Personal Docente UACH (3)**

Docente/Hombre

Fecha de realización: 22 de agosto del 2017

Lugar: Instalaciones del Departamento de Ingeniería Agroindustrial

Duración: 00:07:59

**Entrevistadora:** ¿Qué estrategias ha implementado la Institución para prevenir el abandono escolar?

**Docente:** Son las Tutorías académicas, como un medio de tratar las deficiencias que traen los alumnos.

**E:** De las estrategias implementadas ¿cuáles considera más pertinentes?

**D:** También está una cosa que se llama club de matemáticas, físico o químico, donde dan apoyo a los estudiantes. A pesar de todo esto la deserción es alta: yo escuché que entran dos mil quinientos y salen setecientos alumnos. Dijo el Director Académico que, como generación, es alta la deserción, incluso hablaban sobre ese taller de matemáticas, de tratar de ver las materias con más familiaridad, que se apasionen, que le tengan menos miedo, que los motiven a llevar estas materias como llevan las otras.

**E:** ¿Cuáles son, en su opinión y experiencia, las actividades que contribuyen a que los estudiantes no abandonen sus estudios?

**E:** Yo supongo que la beca... yo supongo que los ayuda: el apoyo asistencial debe ser un motivo importante. Las tutorías académicas también, sobre todo para los alumnos que sí acuden a ellas.

**E:** En su experiencia, ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado? ¿A qué cree que se debe?

**D:** En la “Prepa” sí, no está bien definido. Los alumnos que entran al “Prope” tienen un poco más claro a lo que vienen.

**E:** ¿Cuáles son las principales carencias que usted ha detectado?

**D:** Los conocimientos. A pesar que los que ingresan de “Prepa” ya tienen tres años en la UACH, y los de” Prope” un año, en el que se supondría serviría como un medio de

29 inmersión a los estudiantes, la realidad es que aún traen arrastrando muchas materias, que  
30 quizás son básicas al llegar a la carrera de Ingeniería Agroindustrial.

31 **E:** ¿Las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función o solo se  
32 considera como una formalidad?

33 **D:** Es que yo... si no conozco qué tipo de exámenes hacen... Sé que hacen un examen  
34 académico y uno socioeconómico.

35 **E:** ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?

36 **D:** Sé que uno de los criterios es que algunos de los alumnos los aceptan sin bronca,  
37 aunque vengan muy mal. Pero tienen que venir de una escuela, me parece... de  
38 Telesecundaria, o algo así. Creo que la universidad tiene un tipo de arreglo con estas  
39 instituciones, que los acepta sin ningún problema; pero solo es una cierta cantidad de  
40 plazas. Pero los criterios si se definen en el ingreso, conocidos así exactamente no sé, solo  
41 a nivel general.

42 **E:** ¿Dichos criterios responden al perfil de ingreso recomendado?

43 **D:** ¡Claro que no! Ingresan alumnos que no tienen las competencias necesarias para este  
44 tipo de carreras, que académicamente son tan demandantes.

45 **E:** De las actividades que realiza como docente: docencia, investigación y extensión ¿A  
46 cuál dedica mayor tiempo? ¿Qué criterios orienta para dicha distribución?

47 **D:** Yo creo que casi todo es a la docencia, otra parte a la extensión, pero principalmente  
48 todo a la docencia, a la atención de grupos.

49 **E:** ¿Las actividades académicas que realiza sobrepasan las horas de su jornada de laboral?  
50 ¿Lo considera adecuado?

51 **D:** Muy pocas veces lo sobrepasan, por lo que no veo que esté mal.

52 **E:** ¡Gracias! Hemos terminado.

**Anexo 5.10. Entrevista a Personal Administrativo UACH (1)**

Fecha de realización: 22 de agosto de 2017

Lugar: Instalaciones de la UACH

Duración: 00:10:25

**Entrevistadora:** ¿Conoces sobre las estrategias que ha implementado la institución para prevenir el abandono escolar?

**Personal Administrativo:** Tengo entendido que el programa institucional de tutorías es uno que está al pendiente a que los maestros identifiquen a sus tutorados que tengan algún problema y los canalicen a asesoría académica. Las asesorías de pares, que esas son alumnos que ya están en la licenciatura. Este..., también, los cursos remediales: desde hace cinco años se hace un examen de detección, se ven las..., este..., inconsistencias que traigan los alumnos en áreas como matemáticas, este..., para Preparatoria e inglés para Propedéutico y se les dan cursos remediales, ¿no?, de nivelación. Y, por último, nosotros aquí, a través de la UCAME y del servicio médico de atención psicológica. Serían las que identifico ¿no?

**E:** De las estrategias implementadas, ¿cuáles consideras más pertinentes, ósea que tienen como más éxito?

**PA:** Sí... El programa de tutorías, cuando se hace bien, cuando el tutor da seguimiento, me parece que sí identifica, ¿no? Puede identificar... y puede identificar si se trata de problemas de aprendizaje, ¿no?, que existen o si solo es una cuestión emocional y, entonces, los canaliza... Las canalizaciones exitosas sí previenen como gran parte, ¿no?, de la deserción. Entonces es fundamental el papel del tutor, creo yo.

**E:** ¿Crees que cumplen una función determinante en la permanencia de los estudiantes o ya, o no?

**PA:** Sí, por supuesto, nada más que... solo a nivel preparatoria. Este..., nosotros lo hacemos cuando viene la semana de inscripción, acompañados de los papás, y a raíz de que la plática se da más en el sentido que es importante que ellos estén cercanos, que no los vamos a hacer venir pero sí se comuniquen, que consulten en internet, que consulten cómo están los chicos y todo..., este..., hemos logrado..., este..., sobre todo en las señoritas, o en los que son así como más pequeñitos, que se queden porque los papás los están respaldando y ellos lo sienten ¿no?

32 **E:** ¿Cuáles son, en tu opinión y experiencia, las actividades que contribuyen a que los  
33 estudiantes no abandonen sus estudios? Esta podría ser más como de los estudiantes...  
34 ¿qué hacen los estudiantes o qué deberían hacer?

35 **PA:** Bueno, me parece que los que buscan ayuda, ¿no?... O sea, la cuestión de la  
36 autogestión es importante a todos los niveles, incluso en la licenciatura. Generalmente,  
37 como son jóvenes que vienen acostumbrados a ser académicamente buenos, por ejemplo  
38 en su comunidad, y cuando aquí notan que no le entienden a algo y todo esto, se empiezan  
39 a desesperar... intentan estudiar por su cuenta o desatienden otras materias por atender la  
40 que les está costando trabajo... o sea, pocos piden ayuda. Y creo que los que permanecen  
41 son aquellos que son como más extrovertidos: que se juntan con alguien más que sí la  
42 arma del mismo grupo, o que buscan asesoría, que tienen como más habilidades sociales.  
43 Definitivamente, el fortalecer como esa parte del... de la motivación personal, de...  
44 este... el creer en sí mismo, es imprescindible. Y en la licenciatura también pasa, ¿no?,  
45 que a veces los jóvenes que tienen mejores relaciones sociales son los que permanecen,  
46 los que no se están cambiando constantemente de grupo académico ¿no? Si de repente se  
47 les dificulta con el profesor, lo mismo: cambian de tutor...o sea, no permanecen por  
48 miedo al reto.

49 **E:** Ok. En tu experiencia, ¿consideras que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan con  
50 el perfil de ingreso recomendado por la institución?

51 **PA:** Requerido, ¿no? ¿Será...? Mmm... Lo que pasa es que nuestra preparatoria es  
52 agrícola ¿no? Entonces tendría que tener más bien a personas que tuvieran ese perfil o  
53 que les interesaran las carreras. Pero, como ya sabes, ofrecemos becas que son de tipo  
54 asistencial y más bien llegan los que tienen necesidad de seguir estudiando, no  
55 importando que les interese o no la agronomía ¿no? Y el examen es complicado, muy  
56 largo: por ejemplo, tiene habilidades verbales, numéricas, matemáticas, historia, biología  
57 y química. Entonces... este... después que es un examen tan largo te quedas a los que  
58 académicamente tienen como “sistema” para resolver ese tipo de exámenes y no,  
59 necesariamente, a los que les interese el campo ¿no? Que eso ya es un primer filtro  
60 malísimo porque al rato quedas a los que podrían permanecer por el gusto ¿no? Te quedas  
61 a los que lo necesitan ¿no? Y luego, este..., también tiene que ver de qué región vienes,  
62 cuál es tu nivel socioeconómico, si perteneces a una comunidad indígena y todo... Y ya  
63 estando aquí, este..., eso no te da ninguna ventaja, ¿no? Este entorno, a cómo está

64 organizada la escuela, por ejemplo ¿no? el que seas de una comunidad indígena... aunque  
65 tenemos el programa de apoyo a estudiantes indígenas no hay ninguna estrategia  
66 afirmativa, por ejemplo, ¿no? Entonces, este..., el que adquieran el primer nivel, ¿no?,  
67 igual que el resto de tus compañeros que vienen, por ejemplo, de zona metropolitana; o  
68 así lo intenten hacer a través del curso remedial, pero no les alcanza, son chavos que  
69 reprobaban, ¿no?, que... este..., que se dan de baja temporal. Y así, la “Prepa” inicia con  
70 veinticinco grupos, ¿no?, el primer año, este..., y termina con alrededor de quince para  
71 tercer año; entonces, diez grupos académicos completitos se pierden, y los grupos  
72 académicos son de cincuenta personas... entonces... la deserción es altísima ¿no? y el  
73 abandono escolar.

74 **E:** ¿Cuáles son las principales carencias que han detectado con estos mismos chicos?  
75 ¡Bueno...! Ya lo mencionabas un poco, ¿no?

76 **PA:** Sí, un tanto las académicas. Pero me parece que, en los que permanecen, las  
77 emocionales, las afectivas... Son jóvenes con pocas habilidades emocionales, entonces,  
78 como llegan muy jóvenes y ya no tienen la opción como de regresarse a su casa o de que  
79 esté alguien cercano, ¿no?, que esté aconsejándolos y todo... Se hacen relaciones  
80 afectivas de manera muy temprana, y esas relaciones no son siempre como las más sanas  
81 y entonces... También muchos de los que se van es porque o no se adaptaron o extrañan  
82 o están en una relación tormentosa que les quita tiempo, ¿no?, de la escolar y... este... y  
83 eso es algo que... creo que no se ha medido pero que... es como importante. Porque...  
84 este... en el motivo de baja solo viene “académico” o de... este... “de salud” y así lo  
85 justifican: como “de salud” o “personal” ¿no? Entonces, este... cuando te quieres ir  
86 porque estás triste, porque no te adaptas, o por... este... alguna cuestión así, de falta de  
87 adaptación, queda, este... en el rubro de “problema personal”. Que no sabemos  
88 exactamente, pero creo yo que tiene que ver con eso, ¿no?, con la falta de gestión de las  
89 emociones, ¿no?, y del manejo y... pues son muy chiquitos, ni manera de ayudar a todos,  
90 ¿no?

91 **E:** Sí, bueno. Esta... otra vez regreso con la cuestión del filtro para acceder a la  
92 universidad, de las pruebas de acceso a la universidad ¿Crees que cumplen realmente su  
93 función o solo es mera formalidad, lo que platicábamos, que nada más como que puro  
94 requisito?

95 **PA:** Sí, porque haz de cuenta que se supone que el objetivo de la escuela es favorecer a  
96 la población del medio rural ¿no? Entonces, este... Hay varios criterios de selección: uno,  
97 por supuesto, es el examen... pero el promedio de... este... admisión, del examen está,  
98 en realidad, este... sumamente bajo. Te va dando puntaje el socioeconómico y tiene que  
99 ver: uno, del estado del que vienes; otro, de la región (ya sea norte, centro o sur); otro, si  
100 perteneces a una comunidad... este..., indígena, te decía, o de alta marginación; otro, que  
101 vengas de una Telesecundaria o un Telebachillerato, este..., agropecuario, y así...  
102 Entonces todos esos criterios, de alguna manera, van favoreciendo, este..., el ingreso  
103 pero, te digo, o sea..., no es porque estábamos esperando esos perfiles sino nada más es  
104 para que, una vez pasado el examen, ya tengas a tu población objetivo y nada más. O sea,  
105 no tiene como mayor sentido, y como la gente, ya sabe, falsea esos datos... Obviamente  
106 hay muchos que sí son, pero otros así como que no hablan, este..., ninguna lengua y dicen  
107 que sí... Y como no hay algún medio que permita así como que cotejar pues... es un  
108 método de falseamiento eso. Y también que dicen que radican en un estado y no es cierto  
109 radican en otro ¿no? Pero ellos saben que, por ejemplo, es más favorecido que tú vinieras  
110 de Chiapas o de Oaxaca, a que vivas en el Estado de México.

111 **E:** La siguiente pregunta era ¿Conoces los criterios que dan acceso a la Universidad?  
112 Bueno..., pues... ya los acabas de mencionar.

113 **PA:** Son los anteriores. Y el examen es importante pero, pues... no imprescindible.

114 **E:** ¿Los criterios responden al perfil de egreso?

115 **PA:** Definitivamente: no.

116 **E:** ¿Conoces la nota media de acceso?

117 **PA:** Este año comentaba el director general académico, cuando hacíamos la bienvenida,  
118 este..., que fue de 4,2, algo así. Y decía que ha ido como en... algún sentido,  
119 aumentando... que... porque hace algunos años estaba en 3,6. Y todo... donde ahorita la  
120 media es esa, y haz de cuenta: el más alto estuvo cercano al 8 y el más bajo estuvo como  
121 en 2 ¿no? Entonces, pues... definitivamente esos picos son los que te dan ese promedio,  
122 pero están muy bajos, está muy, muy bajo.

123 **E:** De las actividades (ahora ya es como la labor que realizas aquí)... De las actividades  
124 que realizas ¿tienes algunas destinadas al apoyo de los docentes?

125 **PA:** Hay, te decía, en la universidad el programa institucional de tutorías y... este..., ese  
126 está contenido en la subdirección de administración escolar y les dan algunos apoyos de  
127 cursos y talleres. Nosotros, a partir de lo que detectan los tutores, hacemos grupos, ¿no?,  
128 este..., de jóvenes, para temas de asertividad, de desarrollo humano, este..., también se  
129 les da atención psicológica... Pero, en realidad, eso no va directo para el docente: es para  
130 el alumno de lo que detectó el docente ¿no? Como nosotros somos un área de atención a  
131 estudiantes, realmente no: solo de manera indirecta.

132 **E:** ¡Ok! Pues ya hemos terminado, muchas gracias.



---

---

**Anexo 5.11. Entrevista a Personal Administrativo UACH (2)**

Fecha de realización: 22 de agosto de 2017

Lugar: Instalaciones de la UACH

Duración: 00:12:07

**Entrevistador:** ¿Qué estrategias ha implementado la institución para prevenir el abandono escolar?

**Personal Administrativo:** Existen varias, principalmente un programa que tenemos en la Dirección General Académica a través de la Subdirección que es, precisamente, la asesoría de pares se le llama de manera general; aunque el programa es asesoría para asesorías de alumnos de bajo rendimiento. Precisamente estamos dando asesorías a través de sesenta alumnos de la universidad de sexto a séptimo semestre: cada alumno le da asesorías más o menos a un grupo de veinte a veinticinco muchachos, principalmente en matemáticas. La Subdirección les da un apoyo a los alumnos que vienen participando en este programa. El año pasado impulsamos dos periodos para asesoría en el semestre; cuando viene la parte de los extras y títulos 1 y título 2, y cuando vienen los exámenes finales en el semestre escolar. También todos aquellos que tiene que ver con el Programa Institucional de Tutorías, que se imparten a través de asesorías por parte de los profesores.

**E:** De las estrategias implementadas ¿cuáles considera más pertinentes?

**PA:** Creo que las dos son igual de importantes, tanto la tutoría de pares como la tutoría académica, por parte del profesorado. Sin embargo, la tutoría de pares tiene un coste mucho menor que la compensación que le tienes que dar a un profesor. Otra es que el alumno se siente menos intimidado, con alumnos pares tanto el lenguaje, la comunicación, la forma de explicar es diferente; yo creo que es muy pertinente.

**E:** ¿Cree que los padres cumplen una función determinante en la permanencia de los estudiantes?

**PA:** Creo que es importante, sí, el papel del padre en cuanto a motivación y dejar al alumno que haga. Pero para mí es más la convicción de vocación que no está definida en los alumnos, que los padres.

**E:** ¿Cuáles son, en su opinión y experiencia, las actividades que contribuyen a que los estudiantes no abandonen sus estudios?

31 **PA:** Todo lo que hace UCAME, no se trata solo de ver al abandono escolar como algo  
32 exclusivo de la cuestión académica, no. Se trata de ver la otra parte, la parte afectiva, la  
33 parte de la organización del tiempo libre, la parte del desarrollo físico, emocional, la parte  
34 de... romper los vínculos que, quizás, se da por la separación del pueblo. Todos los  
35 talleres que, de manera cotidiana permanente y diaria, que se están dando en UCAME...  
36 claro que impactan muchísimo para que pueda contribuir a que los alumnos no se vayan.

37 **E:** En su experiencia, ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan realmente  
38 con el perfil de ingreso recomendado? ¿A qué cree que se debe?

39 **PA:** ¡Ah, bueno... sí...! Pues... si vamos a los puntos nodales de nuestra institución: que  
40 sean de todo el medio rural, de todo el país, apoyar a los más pobres que se vengán del  
41 medio rural etc., etc. Indígenas... Claro que se cumplen: nadie va entrar que no los  
42 cumpla, eso es un hecho.

43 **E:** ¿Cuáles son las principales carencias que usted ha detectado?

44 **PA:** El personal. Tenemos una deficiencia de personal en toda la universidad, en todas  
45 las áreas. Si Yazmin no te lo dijo te lo digo yo: en UCAME necesitamos personal. La falta  
46 de infraestructura adecuada. En los alumnos pues... son carencias del sistema educativo  
47 nacional, no solo es una carencia de la universidad. O sea, así me llegan o así me llegan  
48 a Chapingo, es una carencia del Sistema Educativo Nacional. Que si es una debilidad la  
49 vamos a transformar en una fortaleza al buscar qué actividades qué políticas, qué acciones  
50 hacemos para apoyarlos... Pero si no se hiciera pues... tú entras con una educación básica  
51 mínima, compitiendo con otra persona que viene de otro nivel educativo de otro estado  
52 mucho más... digamos... “metropolitano”, que te va a poner en clara ventaja frente a los  
53 otros.

54 **E:** ¿Las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función o solo se  
55 considera como una formalidad?

56 **PA:** Si vamos a la prueba de acceso el principal criterio es la calificación en el examen:  
57 todos lo que estén arriba del promedio ya pasaron el primer filtro. Y de ahí se les aplican  
58 todos los demás criterios. Entonces, los otros criterios claro que cumplen, para que nuestra  
59 función, nuestro objetivo, nuestra pertinencia y esencia como universidad, para formar a  
60 los profesionistas que vengán del campo y regresen a sus comunidades de origen a ser  
61 factores de desarrollo, como lo dice el acta constitutiva, claro que la cumplimos. Tiene

---

62 deficiencias como todo, pero sí estamos cumpliendo, como dice el estatuto de preferencia  
63 del medio rural.

64 **E:** ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?

65 **PA:** Como te comentaba estamos cumpliendo con esa parte de ser nacional. Garantizamos  
66 el acceso de alumnos de todos los Estados del país; atender a las comunidades pobres e  
67 indígenas; también, de municipios de procedencia; y pertenencia de lenguas indígenas  
68 también: dividimos al país por regiones, les damos acceso.

69 **E:** ¿Dichos criterios responden al perfil de ingreso recomendado?

70 **PA:** No, que yo lo veo. Si se seleccionamos a los mejores, con mejores habilidades, vamos  
71 a tener un índice más reducido de abandono. Lo propusimos este año y la comisión  
72 académica, no sé si deba decirlo, tal vez por medio o desconocimiento, dijeron que no,  
73 que se quedarán los mismos criterios, como desde el 2009 se vienen aplicando.

74 **E:** ¿Conoce la nota media de acceso?

75 **PA:** La frecuencia fuerte, de una escala del 1 al 10, viene de 6 hacia el 4,3 (que fue la  
76 calificación media). Que esto, de media, entraron más alumnos con 4 que con 8, lo que le  
77 llamamos media general en la universidad y media general a nivel nacional.

78 **E:** ¿De las actividades que realiza tiene algunas que destine al apoyo de los docentes?

79 **PA:** Pues yo creo que sí: todo es apoyo a la docencia, una que otra a lo administrativo.  
80 La formación de tutores: apoyamos para que asistan a congresos, a seminarios... Les  
81 apoyamos con la compra de todo el material didáctico que ellos puedan solicitar, sin  
82 ningún problema.

83 **E:** ¿Cree que podría ayudar en algunas tareas a los docentes, aunque no esté prescrito en  
84 sus actividades?

85 **Entrevistado:** Sí, claro que sí. Creo que el apoyo es fundamental.

86 **PA:** Bueno, hemos terminado. ¡Muchas gracias!

---

---

**Anexo 5.12. Entrevista a Personal Administrativo UACH (3)**

Mujer

Fecha de realización: 22 de agosto de 2017

Lugar: Instalaciones de la UACH

Duración: 00:7:03

**Entrevistadora:** ¿Qué estrategias ha implementado la Institución para prevenir el abandono escolar?

**Personal Administrativo:** Cursos y talleres que, si bien son actividades que no precisamente se enfocan en cuestiones académicas, sino que van entorno al acompañamiento emocional, afectivo y psicológico de los jóvenes, también ayudan. Sé que también se imparten tutorías académicas, e incluso existe un programa de tutorías a nivel institucional. También se tiene un programa de tutoría de pares, que son alumnos asesorando a alumnos en las materias de matemáticas, física o química.

**E:** De las estrategias implementadas ¿cuáles considera más pertinentes?

**PA:** Pienso que quizás son las tutorías, porque se centran en las materias en las que los alumnos tienen mayores dificultades, como matemáticas, física, química, quizás agronomía.

**E:** ¿Cree que los padres cumplen una función determinante en la permanencia de los estudiantes?

**PA:** Yo pienso que sí cumplen un papel, no sé si determinante, importante. Pero para bien y para mal. Para bien: si tú detectas que tu hijo se quiere ir tú tratas de forzar la idea de por qué te vas, enfocar sobre las bondades que tiene la universidad, las bondades, que son muchas: las bondades asistenciales, que son significativas en una universidad *sui generis*, Chapingo, incluso a nivel nacional y no sé si latinoamericano. Eso de la beca, el internado, instalaciones de buen ver, para evitar -se supone- la deserción... y, sin embargo, ocurre.

**E:** ¿Cuáles son, en su opinión y experiencia, las actividades que contribuyen a que los estudiantes no abandonen sus estudios?

---

28 **PA:** La tutoría académica ha permitido acompañar a los jóvenes que tengan problemas  
29 académicos o de salud mental, depresión, o de problemas emocionales, para  
30 acompañarlos en el proceso y así canalizarlos a las instancias correspondientes.

31 **E:** En su experiencia, ¿Considera que los estudiantes de nuevo ingreso cuentan realmente  
32 con el perfil de ingreso recomendado? ¿A qué cree que se debe?

33 **PA:** No, para nada. Los estudiantes que ingresan muestran dificultades académicas. Esto,  
34 a la larga, es lo que genera en una parte el abanado universitario. No todos muestran las  
35 mismas aptitudes al ingreso a la UACH no se parte de una base sólida de conocimientos:  
36 tenemos alumnos con diferencias académicas muy marcadas, lo cual, sin el correcto  
37 acompañamiento y la disposición de aprender por parte de los alumnos, puede dificultar  
38 el proceso de enseñanza conforme va avanzando el semestre.

39 **E:** ¿Cuáles son las principales carencias que usted ha detectado?

40 **PA:** Como ya te he comentado, el nivel con el que entran los alumnos no es el más óptimo:  
41 la apatía que existe por parte de los alumnos para involucrarse en las diferentes  
42 actividades formativas, quizás... llámese tutorías, talleres. Quizás, y ojalá me equivoque,  
43 yo veo un poco de conformismo. Creo que realmente no son conscientes, a veces, de la  
44 oportunidad que están teniendo como alumnos de la UACH, de todos los servicios que les  
45 ofrecen... Son oportunidades que ya quisieran otros estudiantes y que, lamentablemente,  
46 su falta de compromiso -consigo mismos y con la universidad- hace que no las  
47 aprovechen.

48 **E:** ¿Las pruebas de acceso a la universidad cumplen realmente su función o solo se  
49 considera como una formalidad?

50 **PA:** Sí, creo que sí. En efecto, tienen una función establecida y es la de filtrar a los  
51 estudiantes: de todos los que hacen el examen de selección se permite el ingreso de unos  
52 cuantos, no se pueden aceptar todos. Son miles de solicitudes y solo pueden ingresar entre  
53 mil doscientos, me parece... Ahora bien, como institución la UACH, desde su acta  
54 constitutiva, tiene cierta predisposición por que el ingreso de la población de comunidades  
55 rurales sea mayor que el de la zona urbana, aun pese a que el promedio con el que acceden  
56 no sea quizás el más óptimo.

57 **E:** ¿Conoce los criterios que dan acceso a los estudios universitarios?

58 **PA:** Bueno en cierto sentido, como te mencionaba, una parte de los criterios que se  
59 aplican es que... este..., es el ingreso por municipios pobres, la población con alto grado  
60 de marginación; el que los estudios que les dieron acceso ya sea, para los que van a  
61 ingresar a la Preparatoria provengan de escuelas Telesecundaria y el Telebachillerato para  
62 los que ingresan al Propedéutico, así como de alguna institución en que el alumnos cursara  
63 estudios que cuente con perfil agrícola. Otro porcentaje de alumnos ingresa por pertenecer  
64 a una etnia; por regiones del país se busca que ingresen alumnos de toda la República,  
65 aunque últimamente ha disminuido el número de estudiantes del norte del país,  
66 Monterrey, Chihuahua, Baja California y en su lugar sigue aumentando cada vez más el  
67 número de alumnos del centro-sur como Oaxaca, Puebla y Veracruz por mencionarte  
68 algunos.

69 **E:** ¿Dichos criterios responden al perfil de ingreso recomendado?

70 **PA:** ¡Mmm! No, académicamente se les exige mucho, pero el examen prioriza más,  
71 quizás por el compromiso social que tiene, otros aspectos no tanto el académico. Se les  
72 exige mucho en clase, pero al ingreso no, de manera que la constante presión académica  
73 termina haciendo que el alumno explote y se vaya.

74 **E:** ¿Conoce la nota media de acceso?

75 **PA:** De acuerdo con él informe que dio el Director Académico me parece que los alumnos  
76 obtuvieron una nota media de 4,6, que tiene una correspondencia con la nota media  
77 nacional.

78 **E:** ¿De las actividades que realiza tiene algunas que destine al apoyo de los docentes?

79 **PA:** Sí, la mayor parte de ellas, en cuanto a información referente con el alumnado.

80 **E:** ¿Cree que podría ayudar en algunas tareas a los docentes, aunque no esté prescrito en  
81 sus actividades?

82 **PA:** Sí, claro es que sí.

83 **E:** ¡Bueno, pues muchas gracias! Hemos terminado.

---

---

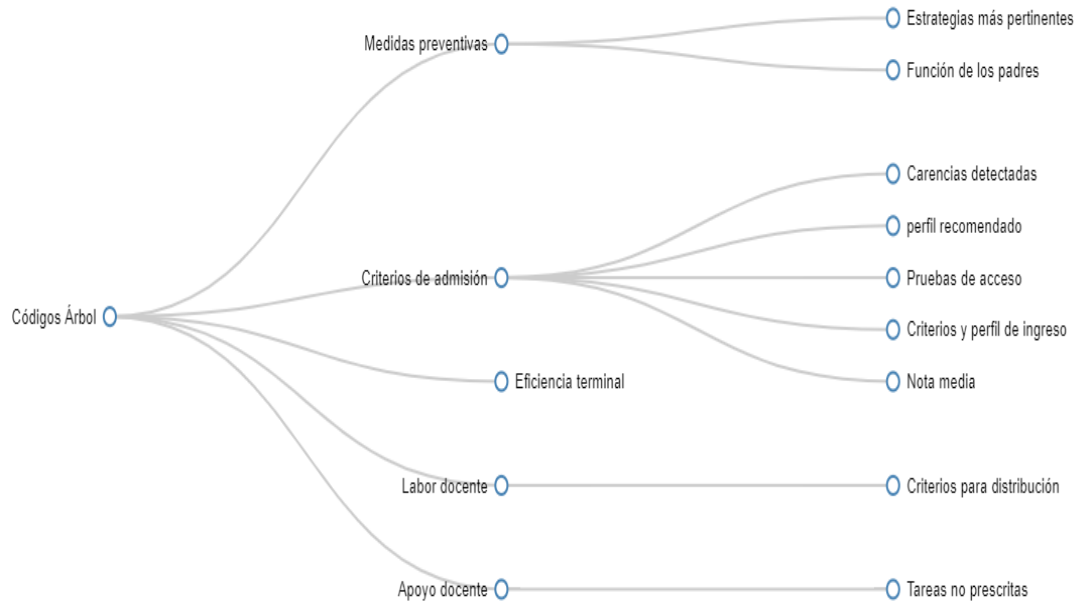
**Anexo 6. Ejemplos de análisis de contenido de las entrevistas con WebQDA**

---

---

**Figura A.1**

*Código árbol WebQDA*



Fuente: Elaboración propia a través de WebQDA.

**Figura A.2**

*Código árbol WebQDA*

webQDA ANÁLISIS CUALITATIVO ABANDONO (0,01%/100)  
Fuentes Internas | Entrevistas | Entrevistas UEx

**Fuentes**  
Fuentes Internas: Entrevistador: Bueno hemos terminado maestro, muchas gracias.  
Fuentes Externas: Anexo 4.3. Transcripción de Entrevista a Docente UEx (3)  
Fecha de realización: 17 de abril de 2018  
Lugar: Instalaciones de la Escuela de Ingenierías Agrarias  
Duración: 00:06:48

**Codificación**  
Entrevistador: ¿Qué estrategias ha implementado la institución para prevenir el abandono?  
Entrevistado: Bueno realmente para prevenir el abandono escolar, he aquí hace tiempo que se cuenta con un plan de acogida y tutorización he que realmente le ofrece a los alumnos la posibilidad de tener un tutor que les vaya orientando un poco bueno no exactamente en los estudios, si no en cualquier duda que les pueda surgir a lo largo de su vida académica. No siempre los alumnos quieren participar en este proceso no es algo obligatorio, entonces.  
Entrevistador: ¿Cree que de esa estrategia implementada, considera que si es como pertinente o se podrían implementar más?  
Entrevistado: Pues quizás se podrían implementar algunas más he aparte de esa tutorización he pues he lo comentábamos de la tutoría entre iguales muchas veces resulta más beneficiosa a que un compañero te diga algo a que te lo diga un profesor  
Entrevistador: En su opinión ¿Que actividades contribuyen a que los estudiantes no abandonen? Por ejemplo no sé, que se sientan cómodos  
Entrevistado: Pues que se sientan cómodos sería una pero pues sobre todo al final todo pasa por aprobar o no aprobar una materia entonces aquí hay algunos profesores sobre todo los que impartimos docencia en el primer curso de la titulación que tenemos ya implementados algunas estrategias para intentar recuperar a esas personas que tienen dificultades para aprobar algunas asignaturas y que podrían abandonar la titulación como son clases de refuerzo en el semestre que no está siendo impartida esa asignatura.  
Entrevistador: ¿Considera que los alumnos de nuevo ingreso cuentan realmente con el perfil de ingreso recomendado para la carrera de industrias?  
Entrevistado: Pues no todos y ese es un problema grave sobre todo el primer curso porque he no partimos del mismo nivel de conocimiento, entonces es complicado en cuatrimestre en un semestre pero realmente son cuatro meses poner a todo el mundo al mismo nivel.

NOMBRE	REFS	FUEN...
⊖ Códigos Libres	0	0
⊕ Códigos Árbol	0	0
⊕ Medidas preventivas	13	2
⊖ Estrategias más pertinentes	10	2
⊖ Función de los padres	6	2
⊕ Criterios de admisión	13	2
⊖ Carencias detectadas	14	2
⊖ perfil recomendado	12	2
⊖ Pruebas de acceso	12	2
⊖ Criterios y perfil de ingreso	9	2
⊖ Nota media	6	2
⊖ Eficiencia terminal	12	2
⊕ Labor docente	7	2
⊖ Criterios para distribución	3	2
⊕ Apoyo docente	12	2
⊖ Tareas no prescritas	6	2

Fuente: Elaboración propia a través de WebQDA



---

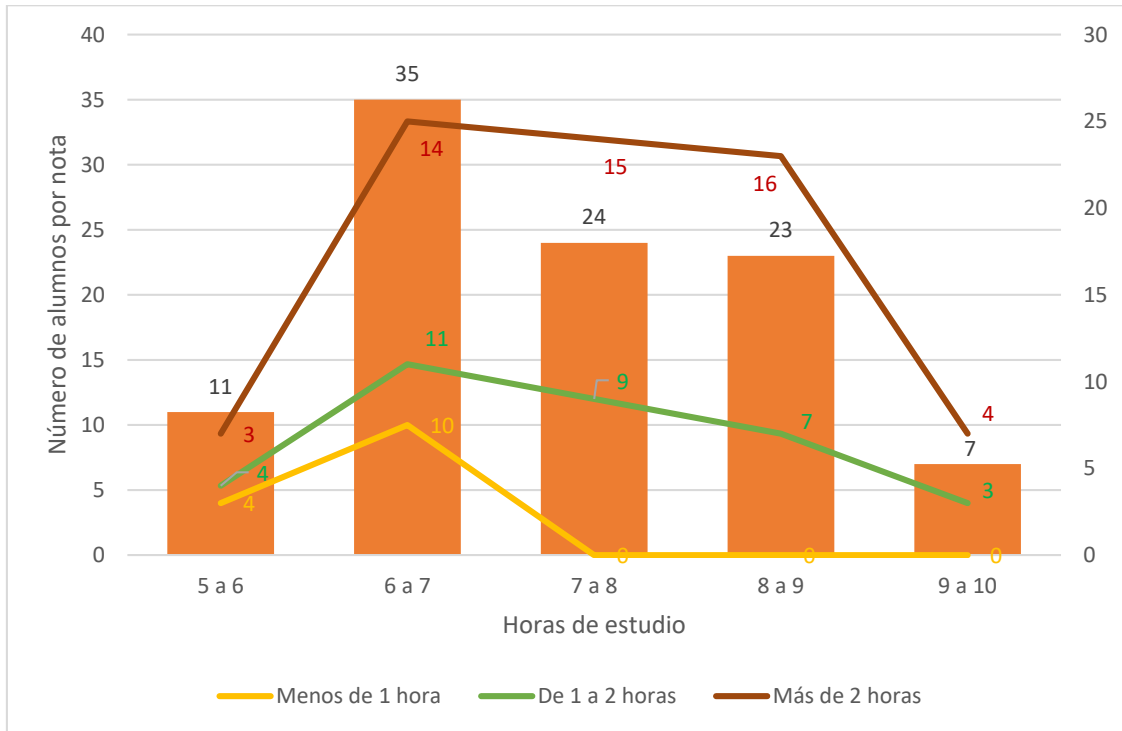
---

**Anexo 7. Gráficos de referencia cruzada**

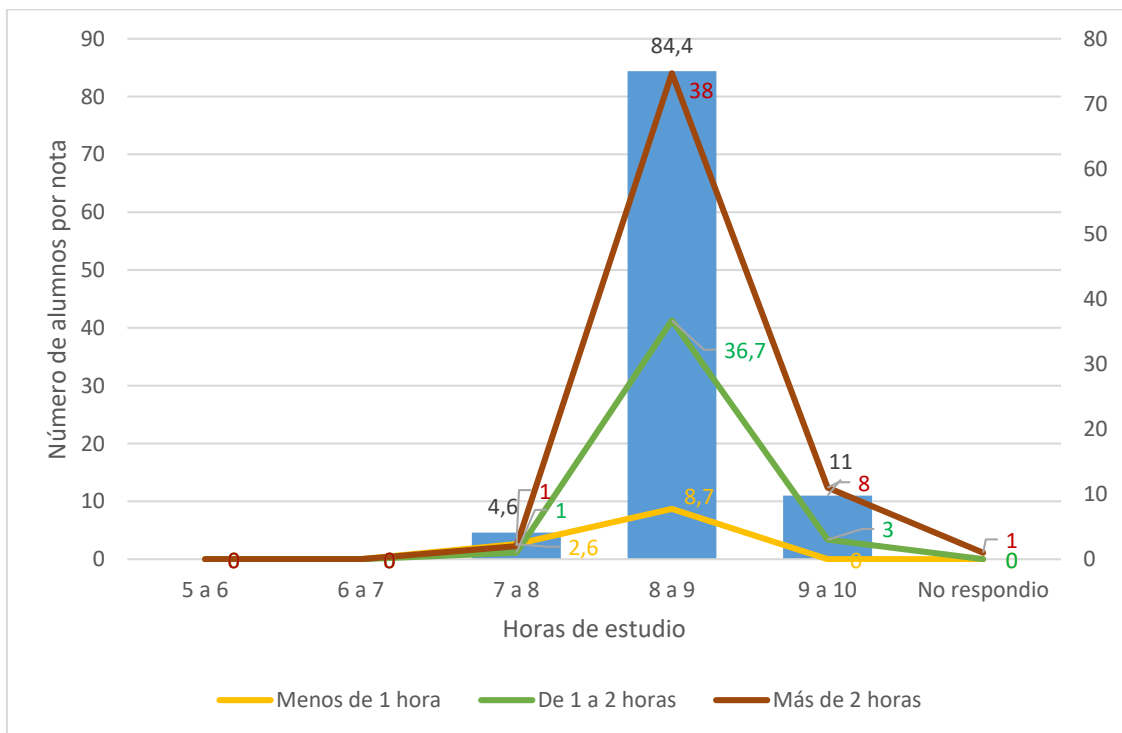
---

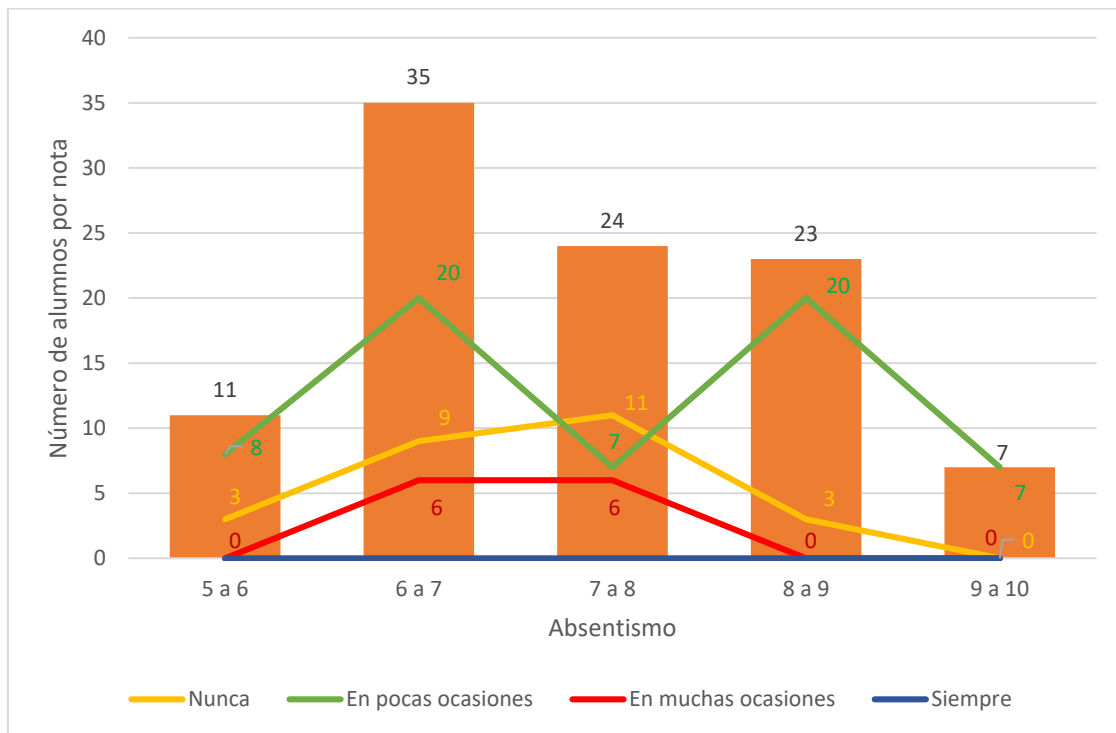
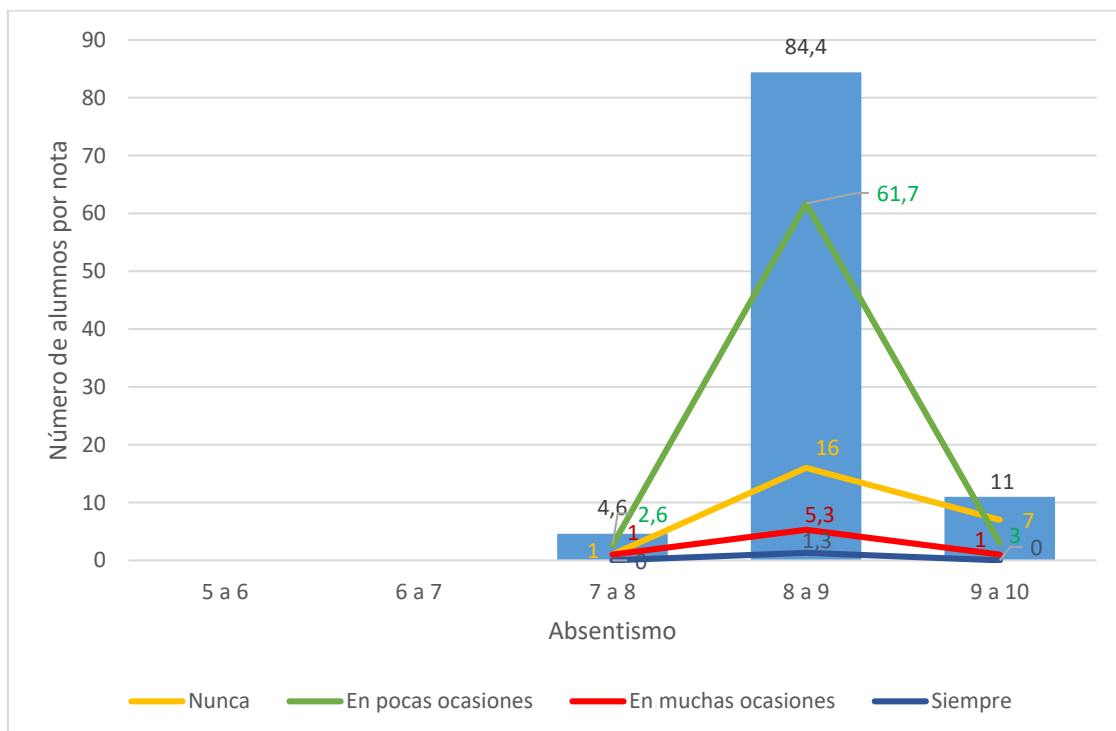
---

**Gráfico A7.1 Relación del promedio actual y del tiempo de estudio (UEx)**

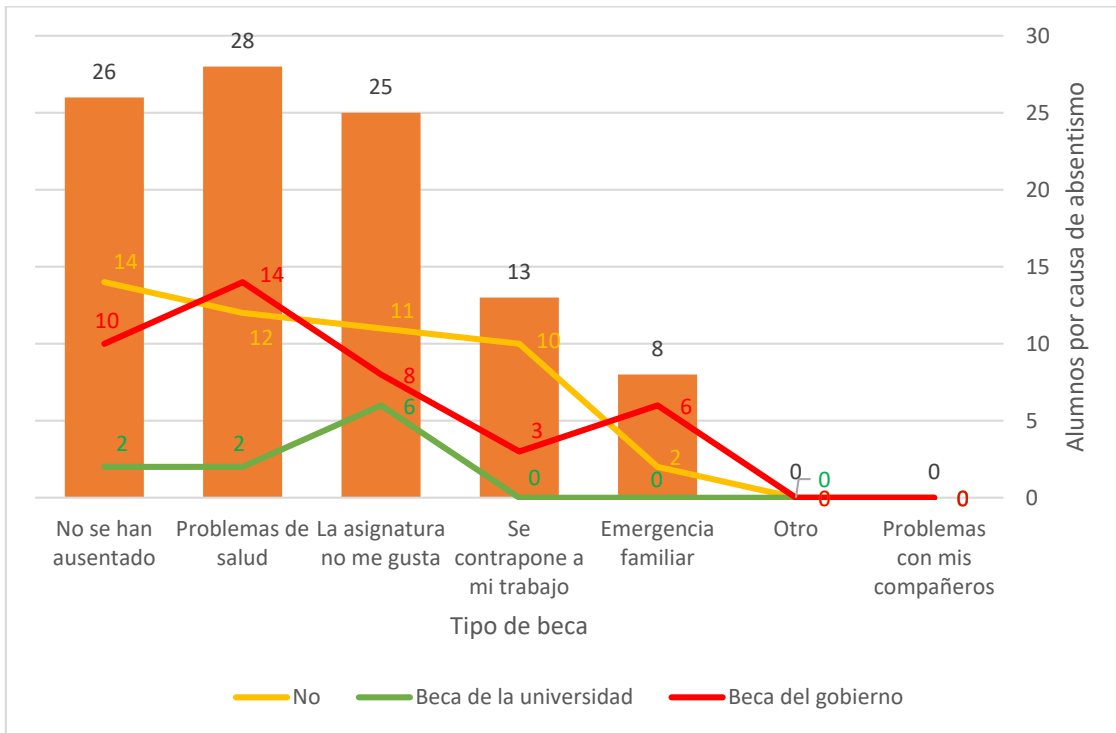


**Gráfico A7.2 Relación del promedio actual y del tiempo de estudio (UACH)**



**Gráfico A7.3 Relación promedio actual y absentismo a clases (UEx)****Gráfico A7.4 Relación promedio actual y absentismo a clases (UACH)**

**Gráfico A7.5 Relación de las causas de absentismo en clase y el tipo de beca (UEx)**



**Gráfico A7.6 Relación de las causas de absentismo en clase y el tipo de beca (UACH)**

