

**Perfil de los alumnos de licenciatura a un año
de estudios. Unidad Cuajimalpa de la
Universidad Autónoma Metropolitana.
Generación 14-O**

**Adrián de Garay
Dinorah Miller**



Introducción

En el trimestre de Otoño del año 2014 la Unidad Cuajimalpa decidió iniciar estudios sistemáticos sobre las trayectorias educativas de sus alumnos de licenciatura de cada generación, desde el momento en que inician sus estudios y hasta que transcurren los cuatros años establecidos en los planes de estudio.

Tanto para la generación 14-O, como la generación 15-P, la Unidad cuenta con información detallada del perfil de ingreso de sus alumnos. Existen dos reportes extensos con los resultados, así como con las dos bases de datos que pueden utilizarse para diferentes propósitos de investigación institucional o académica.

A un año de haber transitado por sus licenciaturas, en Otoño del 2015 se aplicó otro cuestionario a los alumnos de todas las Divisiones académicas de la generación que ingresó en 14-O. Conviene señalar que, como veremos más adelante, la aplicación del cuestionario no fue posible realizarlo a la totalidad de los alumnos activos, debido a que los alumnos lo llenan por internet, por lo que se trata de un ejercicio donde tenemos que contar con la colaboración voluntaria de los mismos. En cualquier caso, logramos una buena cobertura, lo que nos permite avanzar en el estudio de sus trayectorias en el primer año de estudios universitarios.

De esta forma, se continúa cumpliendo con los compromisos establecidos en el Plan de Desarrollo Institucional 2012-2024 (PDI), así como en las Políticas Operativas de Docencia (PODC) de la Unidad.

Proporcionarles a los Directores de División y a los Coordinadores de Licenciatura información detallada sobre las trayectorias educativas de cada una de las generaciones de estudiantes que ingresan a la UAM-C, así como el tipo de itinerarios que llevan a cabo, permitirá que de manera particular se diseñen programas específicos para disminuir el rezago, el abandono y la deserción escolar, así como lograr, sin retórica, la formación integral de los estudiantes.

La mayoría de las dimensiones de observación establecidas en el proyecto para conocer a los alumnos de nuevo ingreso se mantienen, con objeto de poder hacer comparaciones que nos permitan vislumbrar los cambios, positivos o negativos, entre el perfil previo a estudiar en la UAM y lo que ocurre un año después. Pero también hemos agregado nuevas dimensiones que nos permitan aproximarnos con mayor detalle a lo que acontece en su trayectoria interna en la UAM.

De manera adicional a los cuestionarios de nuevo ingreso y el de un año después, incorporamos información proveniente del Archivo General de Alumnos (AGA), que hemos empleado para rastrear el tipo de actividad académica realizada durante el año, esto es, si mantienen o no su estado escolar Activo, o han interrumpido en algún trimestre. Igualmente, usamos el AGA para observar el grado de avance de cumplimiento de créditos en el primer año conforme a los Planes de estudio de las licenciaturas, a partir de lo cual logramos identificar

diversos aspectos de los perfiles de trayectorias atendiendo al grado de avance crediticio, o si se quiere el grado de rezago.

La importancia estratégica como institución educativa por aproximarnos al conocimiento de los jóvenes universitarios que transitan por la UAM, se ha convertido en una tarea impostergable. No podemos seguir trabajando y definiendo políticas institucionales a distintos niveles, partiendo de supuestos sin sustento analítico, con simples apreciaciones subjetivas, y muchas veces peyorativas, sobre quiénes son nuestros alumnos. La preocupación e interés de las autoridades para instrumentar diversas acciones para mejorar los índices de titulación de miles de jóvenes, debe cada día más fundarse en muy distintos estudios especializados que les den sustento.

I. Descripción general de la Generación de Otoño 2014.

De acuerdo a la información proporcionada por el Archivo General de Alumnos, la generación de Otoño de 2014 tuvo 485 integrantes al nuevo ingreso. Al término del primer año, los estudiantes activos en primavera 2015 (inscritos con créditos) eran 411 (85%). Finalmente, al inicio del segundo año (cuarta semana de otoño del 2015) sabemos que los estudiantes con esta condición fueron 385 (79%) (Cuadro 1). Cabe señalar que esta población es el universo potencial de respuesta del cuestionario de primer año, el cual fue respondido por 377 estudiantes.

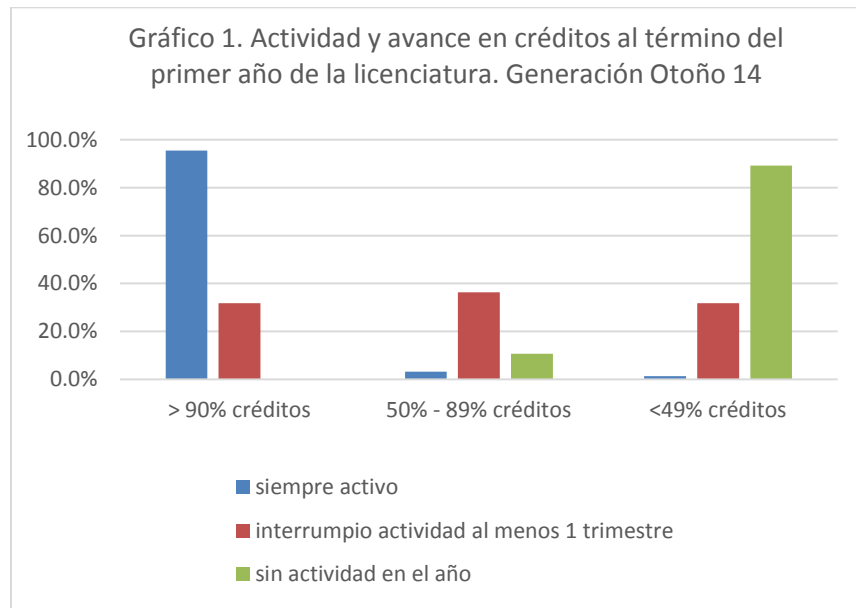
Cuadro 1. Alumnos inscritos con carga de créditos durante el primer año de la Licenciatura. Generación de Otoño del 2014.

Otoño 2014	Invierno 2015	Primavera 2015	Otoño 2015 (inicio del segundo año)
485	435	411	385
100%	89,7%	84,7%	79,4%

*Fuente: AGA. Universidad Autónoma Metropolitana

Ahora bien, reconstruimos la trayectoria escolar del primer año considerando dos indicadores, tanto la actividad (inscritos con créditos) como su avance en créditos. Esto último lo medimos de acuerdo a los créditos máximos de los planes y programas de cada licenciatura. Con ambos indicadores podemos valorar mejor el rezago, aún de los que permanecieron siempre inscritos durante todo el año. Consideramos las interrupciones, cuando no se inscribieron créditos en algún trimestre y finalmente los que no tuvieron actividad son aquellos no inscritos o inscritos en blanco (es decir, sin avance académico). En el gráfico 1 vemos que hay una asociación positiva entre inscribir créditos y el avance académico. Una proporción muy pequeña de los inscritos manifiesta algún tipo de rezago. Por el contrario, dos terceras partes de los que interrumpieron su inscripción en algún trimestre tuvieron algún tipo de rezago. Los más preocupantes son una tercera parte que no logró avanzar ni el 50% de los créditos esperados al término del

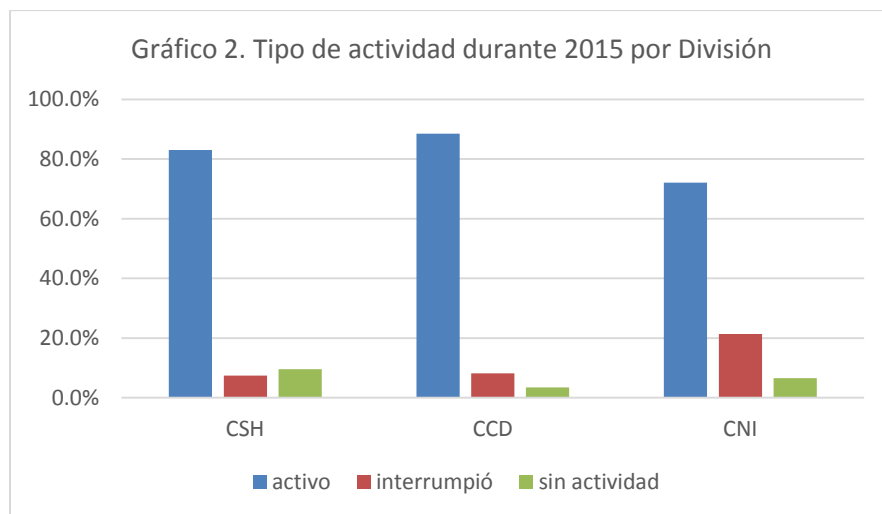
primer año. Los que no tuvieron actividad en el año fueron 28 estudiantes en términos absolutos.



*Fuente: AGA. Información de Otoño 2015 para 467 estudiantes

** baja: 18 estudiantes en el año

Finalmente, el último gráfico 2 muestra la situación por tipo de actividad pero añadiendo la información por División. Donde hubo mayor proporción de activos fue en CCD. El rezago alcanzó una quinta parte de los matriculados en CNI. Y los estudiantes sin actividad fueron la décima parte de CSH.



II. La encuesta del primer año de la licenciatura.

1. Cambios en el estado civil y nacimiento de hijos.

El Cuestionario de primer año inicia registrando cambios en el origen civil de los estudiantes durante el primer año de la licenciatura. De los estudiantes que respondieron la encuesta y pertenecen a la Generación 14-O. El 6.1% manifiesta haber cambiado de estado civil. La División en la que mayor proporción de cambios hubo fue en DCSH (12%). De los estudiantes que manifestaron cambios en el estado civil fue para establecer una relación de pareja, mayoritariamente como Unión Libre. (Cuadro 2).

Cuadro 2. Cambio de estado civil durante el primer año

	CSH	CCD	CNI	Total
Sí	10	5	8	23
	12,8%	3,8%	4,7%	6,1%
No	68	125	161	354
	87,2%	96,2%	95,3%	93,9%
	78	130	169	377
	100%	100%	100%	100%

Respecto a los estudiantes con hijos, el 4% (17 estudiantes) de esta generación los tiene, pero solo cuatro de ellos registraron el nacimiento de un hijo durante el primer año en la UAM (Cuadro 3). No existe diferencia proporcional entre divisiones. Sin embargo, es importante dar cuenta tanto de los cambios en el estado civil como del nacimiento de los hijos ya que los estudiantes universitarios se encuentran en un periodo del ciclo de vida en el que las trayectorias escolares normalmente conviven con otros eventos de orden biográfico relevantes como estos que mencionamos.

Cuadro 3. Universitarios con hijos por División

	Tiene hijos			Total
	CSH	CCD	CNI	
Sí	4	6	7	17
	5,1%	4,6%	4,1%	4,5%
No	74	124	162	360
	94,9%	95,4%	95,9%	95,5%
	78	130	169	377
Nació un hijo durante el primer año de la licenciatura				
	CSH	CCD	CNI	Total
Sí	1	3	0	4
	20,0%	50,0%	0,0%	21,1%
No	4	3	8	15
	80,0%	50,0%	100,0%	78,9%
	5	6	8	19
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

2. Empleo durante el primer año de la licenciatura.

Otro conjunto de preguntas tiene que ver con haber sostenido actividades productivas esporádicas, comúnmente referidas como “chambitas” o trabajos formales durante el primer año de la licenciatura. Las chambitas fueron realizadas por 43% y los trabajos formales por 29% de la generación. En CCD es donde proporcionalmente se encuentran más estudiantes que realizaron actividades productivas durante el primer año, en cualquiera de las modalidades mencionadas (Cuadro 4).

Cuadro 4. Universitarios que trabajan por División

	Trabajos esporádicos (chambas)			Total
	CSH	CCD	CNI	
Sí	32	62	69	163
	41,0%	47,7%	41,1%	43,4%
No	46	68	99	213
	59,0%	52,3%	58,9%	56,6%
Trabajo				
Sí	23	39	49	111
	29,5%	30,0%	29,2%	29,5%
No	55	91	119	265
	70,5%	70,0%	70,8%	70,5%
	78	130	168	376
	100%	100%	100%	100%

Respecto a los cambios en la condición laboral o productiva, el 22% de los estudiantes que no trabajaban en el 2014 lo hicieron durante el primer año. Pero el 31% de los estudiantes que trabajaban al ingreso dejaron de hacerlo durante el primer año. Los motivos para haber sostenido actividades laborales o productivas durante el primer año son para *sostener los estudios universitarios* para más de la mitad de los estudiantes de CSH y CNI y *ayudar a los gastos familiares* sobre una quinta parte. En la otra división CCD los motivos son más variables, destaca *sostener los estudios y tener independencia económica*.

	CSH	CCD	CNI	total
Para pagar mis estudios	13	15	25	53
	56,5%	38,5%	51,0%	47,7%
Para ayudar al gasto familiar	5	7	11	23
	21,7%	17,9%	22,4%	20,7%
Para sostener a mi familia	2	4	3	9
	8,7%	10,3%	6,1%	8,1%
Para adquirir experiencia laboral	1	3	2	6
	4,3%	7,7%	4,1%	5,4%
Para tener independencia económica de mi familia	2	10	8	20
	8,7%	25,6%	16,3%	18,0%
	23	39	49	111
	100%	100%	100%	100%

Un dato que resulta interesante es la relación que tiene el trabajo o actividad productiva realizada durante este primer año con los estudios universitarios. Solamente los estudiantes de CCD manifiestan una relación laboral más vinculada a los estudios profesionales.

Cuadro 6. Trabajo relacionado con los estudios

				Total
	CSH	CCD	CNI	
Siempre	2	5	2	9
	8,3%	12,8%	4,1%	8,0%
Casi siempre	2	11	7	20
	8,3%	28,2%	14,3%	17,9%
Casi nunca	12	11	15	38
	50,0%	28,2%	30,6%	33,9%
Nunca	8	12	25	45
	33,3%	30,8%	51,0%	40,2%
	24	39	49	112
	100%	100%	100%	100%

3. Interrupción de estudios durante el primer año de la licenciatura.

De los integrantes de la generación 2014 que respondieron el cuestionario del primer año, el 7% manifiesta haber interrumpido sus estudios durante el primer año. El principal motivo es la falta de recursos económicos, pero también el desempeño académico o la formación de la familia. Cabe señalar que estas respuestas las dieron exclusivamente los estudiantes que interrumpieron pero que continúan al inicio del segundo año (26 en total). Esta es una población de riesgo potencial ya que el 64% presenta algún grado de rezago en el avance de créditos aprobados de acuerdo a los planes y programas de estudio de las respectivas licenciaturas. En esta población se reitera lo que habíamos adelantado al inicio del documento, es en CNI donde esta población es proporcionalmente más presente.

Cuadro 7. Interrupción de los estudios durante el 1er. año

	CSH	CCD	CNI	
Sí	5	7	14	26
	6,4%	5,4%	8,3%	6,9%
No	73	123	154	350
	93,6%	94,6%	91,7%	93,1%
	78	130	168	376
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Como complemento, preguntamos acerca de si dejaron de inscribir materias y sus motivos. El 42% dejaron de inscribir materias, pero las diferencias entre divisiones son muy importantes, ya que ocurrió en más de la mitad de los estudiantes en CNN y solo una tercera parte de las otras divisiones. Los motivos para no inscribirse también son elocuentes, especialmente porque en CCD y CNI más de la mitad de las respuestas apuntan a causas atribuibles a la organización escolar (cupos, horarios, seriación, etc).

Cuadro 8. No inscribió materias y motivos para no hacerlo

	Dejó de inscribir materias durante el primer año			Total
	CSH	CCD	CNI	
Sí	25	46	89	160
	32,1%	35,4%	53,0%	42,6%
No	53	84	79	216
	67,9%	64,6%	47,0%	57,4%
	78	130	168	376

Motivos para no inscribir materias				
Porque no encontré cupo	1	9	7	17
	4,0%	19,6%	7,8%	10,6%
Los horarios se empalmaban	1	3	6	10
	4,0%	6,5%	6,7%	6,2%
Los horarios no me convenían	4	6	9	19
	16,0%	13,0%	10,0%	11,8%
Por problemas de seriación	6	11	38	55
	24,0%	23,9%	42,2%	34,2%
Los profesores no me convencían	3	3	3	9
	12,0%	6,5%	3,3%	5,6%
No aprobé algún examen de recuperación	5	6	11	22
	20,0%	13,0%	12,2%	13,7%
Por asuntos familiares	2	5	4	11
	8,0%	10,9%	4,4%	6,8%
Por motivos laborales	3	3	12	18
	12,0%	6,5%	13,3%	11,2%
Total	25	46	90	161
	100%	100%	100%	100%

4. Intenciones de cambio de licenciatura, Unidad o Institución

En cualquier institución de educación superior, siempre existirá un conjunto de alumnos que por diversas razones durante el transcurso de su primer año de estudios, aun si permanecen en la misma, han pensado cambiarse de licenciatura, de plantel como puede ser el caso de la UAM, e incluso cambiarse de institución. Para registrar las intenciones de cambio de los alumnos, en el cuestionario incluimos cuatro preguntas relativas a ello. Veamos las respuestas.

En primer lugar, les preguntamos si han pensado cambiarse de licenciatura. Al respecto, el 21.5% de los alumnos activos al iniciar su segundo año, han considerado dicha posibilidad; proporción que se eleva al 28.2% de los inscritos en CSH, y en CNI del 24.4%, lo cual son porcentajes a tomar seriamente en cuenta con mayor detalle al interior de cada División Académica. La División donde en menor medida han estimado el eventual cambio es en CCD con el 13.8%. (Cuadro 9).

Cuadro 9. Han considerado cambiarse de licenciatura

	CSH	CCD	CNI	Total
Sí	22 28.2%	18 13.8%	41 24.4%	81 21.5%
No	56 71.8%	112 86.2%	127 75.6%	295 78.5%
Total	78 100%	130 100%	168 100%	376 100%

En segundo lugar, preguntamos si han considerado cambiarse de Unidad académica dentro de la UAM. En este caso, vuelve a repetirse la División de CSH donde es mayor la proporción que ha pensado cambiarse de Unidad: 19.2%, claramente por arriba de las Divisiones de CCD y CNI. (Cuadro 10).

Cuadro 10. Han considerado cambiarse de Unidad

	CSH	CCD	CNI	Total
Sí	15 19.2%	17 13.1%	20 12.0%	52 13.9%
No	63 80.8%	113 86.9%	147 88.0%	323 86.1%
Total	78 100%	130 100%	167 100%	375 100%

En tercer lugar, indagamos si han pensado cambiarse de institución. En este caso, es inferior la proporción de alumnos que en sus escenarios preferirían eventualmente dejar la UAM para continuar sus estudios en otra universidad, siendo en CNI donde se manifiesta una mayor intencionalidad en comparación con CSH y CNI. (Cuadro 11).

Cuadro 11. Han considerado cambiarse de institución

	CSH	CCD	CNI	Total
Si	8 10.3%	10 7.7%	19 11.4%	37 9.9%
No	70 89.7%	120 92.3%	148 88.6%	338 90.1%
Total	78 100%	130 100%	167 100%	375 100%

Finalmente, les preguntamos cuál sería el motivo principal del cambio de licenciatura, Unidad o universidad. A nivel del conjunto, la mayor proporción se localiza entre los que harían su cambio por Interés Vocacional (32%), seguido por aquellos que opinan que se cambiarían por el Plan de Estudios (18.4%), y en tercer término porque la Unidad Cuajimalpa les queda lejos de su lugar de residencia (17.5%). El comportamiento al interior de la Divisiones tiene algunas variantes. Si bien en los tres casos el mayor porcentaje se localiza en Interés Vocacional, en CSH asciende a 41.7%, a diferencia del 27.5% de CNI. Y la segunda mayor proporción en CCD y en CNI se encuentra en la consideración de la lejanía del plantel. (25% y 15.7%). Recuérdese como lo mostramos en el Reporte de primer ingreso de la Generación que más de la mitad de los alumnos admitidos no vivían en la zona de influencia geográfica de la Unidad. (Cuadro 12).

Cuadro 12. Motivo principal para considerar el cambio

	CSH	CCD	CNI	Total
Modelo trimestral	2 8.3%	1 3.6%	4 7.8%	7 6.8%
Plan de estudios	6 25.0%	7 25.0%	6 11.8%	19 18.4%
Interés vocacional	10 41.7%	9 32.1%	14 27.5%	33 32.0%
La Unidad me queda lejos	3 12.5%	7 25.0%	8 15.7%	18 17.5%
El ambiente escolar / institucional	0 0.0%	1 3.6%	0 0.0%	1 1.0%
El trato de los profesores	0 0.0%	0 0.0%	2 3.9%	2 1.9%
Lo había decidido antes de entrar	0 0.0%	0 0.0%	4 7.8%	4 3.9%
Horario	0 0.0%	0 0.0%	2 3.9%	2 1.9%
Otra	3 12.5%	3 10.7%	11 21.6%	17 16.5%
Total	24 100%	28 100%	51 100%	103 100%

5. Cambios experimentados en el primer año de la licenciatura

Indudablemente es en el primer año de la carrera donde la ruptura pedagógica, cultural y generacional con respecto al bachillerato es más notoria. Los jóvenes entran en un universo desconocido, una nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar previos. En torno al trabajo escolar, la universidad está organizada para desarrollar la especialización del saber y el conocimiento, situación radicalmente distinta a la formación genérica que orienta al sistema educativo precedente. Pedagógicamente, la relación maestro-alumno, desde la perspectiva adquirida en el pasado por los alumnos, es paulatinamente desestructurada y reestructurada para dar lugar en mayor medida a relaciones basadas en el compromiso y la responsabilidad individual.

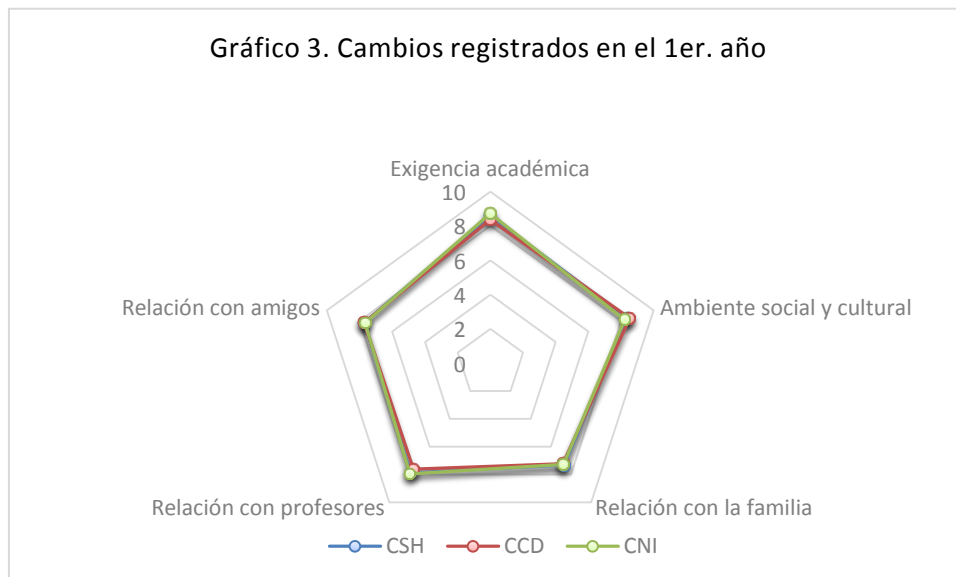
Esta situación provoca que los problemas de adaptación al trabajo académico en el nivel superior sean vividos por los jóvenes con mucha fuerza, ya que tienen que familiarizarse con las nuevas técnicas de trabajo escolar: las tutorías, el trabajo de investigación, la elaboración de notas, la necesidad de exponer en el salón de clases, la realización de múltiples prácticas y procedimientos pautados en los talleres y laboratorios, etcétera.

Si los fracasos y abandonos son masivos durante el primer año, como ocurre en la mayor parte de nuestras instituciones de educación superior, es precisamente porque en muchos casos no se ha producido la adecuación entre los cambios generados por las exigencias universitarias, en términos del contenido intelectual y desarrollo cognitivo que implica y los métodos de exposición del saber y los conocimientos y las prácticas y referentes simbólicos acumulados que los jóvenes traen previamente.

Cuando los jóvenes son admitidos en la UAM y se les asigna un número de matrícula se convierten en alumnos, pero sólo a través de incorporar en su vida cotidiana escolar una serie de prácticas académicas, intelectuales, culturales y sociales se constituyen en estudiantes universitarios. Se trata de un proceso donde se ponen en juego los cursos de vida de los sujetos para conseguir o no integrarse al sistema académico y cultural de la Universidad.

Para aproximarnos a conocer los cambios que experimentaron los alumnos en su primer año, diseñamos una batería de preguntas utilizando una escala de 0 a 10, donde cero significan nada y 10 significa mucho. Registramos sus opiniones en relación a los siguientes asuntos: cambios en la exigencia académica, en el ambiente social y cultural escolar, en relación con su familia, con sus profesores y con sus amistades. Como puede observarse en el Gráfico 3 en todas ellas el promedio de respuesta de las tres Divisiones Académicas se sitúa por arriba del 7.5, siendo la exigencia académica y el ambiente social y cultural de la Universidad la que denota mayores cambios.

Gráfico 3. Cambios registrados en el 1er. año



Consideradas en su conjunto las dimensiones académicas de las preguntas, no cabe duda que el primer año de estudios en la universidad representa para cientos de jóvenes la incorporación a un mundo académico, cultural y social novedoso. En muchos sentidos, la problemática ha sido reconocida por las autoridades de la Unidad, no en balde los diversos programas de inducción al medio universitario con objeto de proporcionarles a los alumnos algunos elementos para facilitar su incorporación académica y social.

En conclusión, los datos obtenidos ponen así de manifiesto la trascendencia de que la UAM-A cuente con programas que permitan una exitosa integración a la institución, favoreciendo la permanencia de los alumnos, y proporcionando el apoyo necesario que les permita superar las dificultades académicas, sociales y culturales implicadas en el proceso de integración institucional.

6. Otorgamiento de becas y relación con los tutores

Desde los inicios del presente siglo, fundamentalmente a través de la Secretaría de Educación Pública, el Gobierno Federal estableció un programa nacional de becas para ayudar a los alumnos de escasos recursos económicos. (Antes PRONABES, hoy Beca de Manutención). También es cierto que existen otros programas de becas que otorgan las empresas u otro organismo público.

De acuerdo a la respuesta de los alumnos, el 36.2% disfrutó de algún tipo de beca durante su primer año de estudios. Se trata de una proporción importante, aunque quizá insuficiente si se consideran las condiciones socioeconómicas de los alumnos de la Unidad. (Cuadro 13).

Cuadro 13. Alumnos que tienen Beca

	CSH	CCD	CNI	Total
Si	31 39.7%	43 33.1%	62 36.9%	136 36.2%
No	47 60.3%	87 66.9%	106 63.1%	240 63.8%
Total	78 100%	130 100%	168 100%	376 100%

Ahora bien, como se sabe, todos los alumnos que tienen Beca de Manutención deben tener un tutor asignado por la institución, pues forma parte del Programa de la SEP. Una situación que ha llevado a las instituciones a establecer sus programas de tutorías. En muchas universidades los programas de tutorías están destinados exclusivamente para quienes gozan de la Beca de la SEP, pero también existen instituciones que han realizado el esfuerzo por establecer sus programas de tutorías para el conjunto de sus alumnos. Este es el caso de la UAM-C, lo cual está plasmado en su PDI. Por lo demás, se trata de la única Unidad de la UAM que tiene un Programa que pretende abarcar al total de sus alumnos. Por lo mismo, ante la pregunta de si a los alumnos de la Generación 14-O se les asignó un tutor a su ingreso, casi la totalidad respondió afirmativamente. (Cuadro 14).

Cuadro 14. Alumnos a los que se les asignó un tutor

	CSH	CCD	CNI	Total
Sí	77 98.7%	125 96.2%	162 96.4%	364 96.8%
No	1 1.3%	5 3.8%	6 3.6%	12 3.2%
Total	78 100%	130 100%	168 100%	376 100%

A continuación mostraremos los resultados de varias preguntas que hicimos en relación al trabajo que los alumnos llevaron a cabo con sus tutores en el primer año de estudios. La primera pregunta consistía en averiguar la frecuencia con la que cada trimestre los alumnos se reúnen con sus tutores. Los resultados obtenidos muestran serios problemas en la implementación del Programa, ya que el 39.8% asegura que nunca se reunieron con sus tutores, lo que en el caso de CCD llega hasta el 64.8%.

Desde nuestro punto de vista esta realidad pone al descubierto el nivel de simulación con el que opera el Programa de Tutorías de la Unidad, pues si bien casi a la totalidad de los alumnos se les asigna tutor, en la práctica cotidiana para

un importante conjunto se trata de un simple trámite burocrático. Sólo en el caso de CNI es notorio que existe un mayor interés de los profesores, de sus autoridades y de los alumnos por hacer del Programa de Tutorías una realidad, ya que el 30.9% de los alumnos declararon que visitaron a sus tutores dos o más veces por trimestre, a diferencia de CCD con el 10.4% o de CSH con el 16.9%. (Cuadro 15).

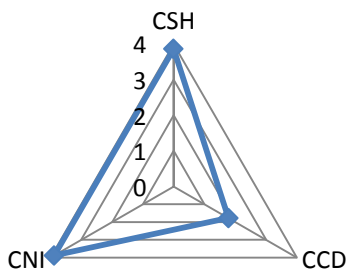
Cuadro 15. Frecuencia trimestral de reunirse con tutor

	CSH	CCD	CNI	Total
Tres o más	1 1.3%	3 2.4%	18 11.1%	22 6.0%
Dos	12 15.6%	10 8.0%	32 19.8%	54 14.8%
Una	43 55.8%	31 24.8%	69 42.6%	143 39.3%
Ninguna	21 27.3%	81 64.8%	43 26.5%	145 39.8%
Total	77 100%	125 100%	162 100%	364 100%

Aunque desde el año 2001 la ANUIES formuló y publicó el libro *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, donde uno de los temas centrales consistía en distinguir entre asesoría académica y tutoría institucional, lo cierto es que se trata de una temática compleja que enfrentan las instituciones, pues no faltan las opiniones de los tutores acerca de hasta dónde llega la tutoría, la asesoría o incluso el gabinete de apoyo psicológico, por no hablar de los reclamos o quejas de que se trata de una actividad no obligatoria que tienen que llevar a cabo los profesores. Con independencia de ello, tratamos de formular preguntas que procuran acercarse a la propuesta de la ANUIES para conocer la opinión de los alumnos.

La primera pregunta, muy general, consistió en conocer la opinión de los alumnos sobre si acaso la tutoría les había ayudado para su desempeño académico durante el año escolar. En esta pregunta utilizamos la misma escala planteada donde evalúan de 0 a 10, de lo negativo a lo positivo. Las respuestas son indicativas de que, en promedio, los alumnos aprecian que el papel de los tutores no contribuyó para ayudarlos en su desempeño académico, especialmente en CCD. (Gráfico 4).

Gráfico 4. Apoyo para el desempeño académico durante el 1er. año



Las siguientes preguntas tienen que ver con distintos tipos de apoyos que recibieron o no de sus tutores. En primer término, en relación a orientarlos acerca de la organización y funcionamiento de la Unidad. Las respuestas indican que dos terceras partes no recibieron soporte en este sentido, proporción que se eleva en CCD al 79.2%, y de nuevo en CNI existe una relativa mayor atención con el 43.2%. (Cuadro 16).

Cuadro 16. Apoyos del tutor sobre la organización y funcionamiento de la Unidad

	CSH	CCD	CNI	Total
Sí	26 33.8%	26 20.8%	70 43.2%	122 33.5%
No	51 66.2%	99 79.2%	92 56.8%	242 66.5%
Total	77 100%	125 100%	162 100%	364 100%

En segundo lugar, nos interesaba saber si los profesores apoyan a sus tutorados en relación a la organización del Plan de estudios de sus licenciaturas, pues como sabemos, después del primer trimestre los alumnos tienen un importante papel en decidir cómo construir su trayectoria escolar. Las respuestas de los alumnos constatan que en su mayoría no recibieron apoyo de sus tutores en este sentido, particularmente en CCD, y donde existió mayor apoyo fue en CNI. (Cuadro 17).

Cuadro 17. Apoyos del tutor sobre la organización del Plan de estudios

	CSH	CCD	CNI	Total
Sí	33 42.9%	31 24.8%	78 48.1%	142 39.0%
No	44 57.1%	94 75.2%	84 51.9%	222 61.0%
Total	77 100%	125 100%	162 100%	364 100%

En tercer lugar, para la gran mayoría de los alumnos, los tutores tampoco les ofrecieron apoyo sobre diversos recursos institucionales con los que cuentan, como la biblioteca, bases de datos, etcétera. Sólo el 16.8% considera que recibieron orientación. Se repite el patrón entre Divisiones académicas. (Cuadro 18).

Cuadro 18. Apoyo de tutores sobre diversos recursos institucionales

	CSH	CCD	CNI	Total
Sí	14 18.2%	13 10.4%	34 21.0%	61 16.8%
No	63 81.8%	112 89.6%	128 79.0%	303 83.2%
Total	77 100%	125 100%	162 100%	364 100%

El ingreso a la universidad implica ajustar o modificar las estrategias de estudio y la organización del tiempo de los alumnos. Se trata de un proceso en el que los sujetos aprender paulatinamente a usar su tiempo de otra forma para cumplir con las exigencias académicas. En ese terreno, los tutores pueden constituir un respaldo importante para que los alumnos logren adaptarse a un nuevo modelo educativo. Sin embargo, para un poco más de dos terceras partes de los encuestados, no recibieron apoyo de sus tutores para diseñar estrategias de estudio y un uso más adecuado de sus tiempos escolares, y en el caso de CCD asciende al 80.8%. (Cuadro 19).

Cuadro 19. Apoyo de tutores sobre estrategias de estudio y organización del tiempo

	CSH	CCD	CNI	Total
Si	25 32.5%	24 19.2%	64 39.5%	113 31.0%
No	52 67.5%	101 80.8%	98 60.5%	251 69.0%
Total	77 100%	125 100%	162 100%	364 100%

Finalmente preguntamos si acaso los tutores orientaron a sus alumnos para decidir a qué UEA inscribirse y con qué profesores les recomendaban hacerlo. Una vez más el apoyo recibido abarca a muy pocos alumnos, pues el 75.3% afirma que no contó con el apoyo de sus tutores en este rubro. Llama la atención que en CNI una proporción que asciende al 37% sí tuvo respaldo de sus tutores. (Cuadro 20).

Cuadro 20. Apoyo de tutores para decidir materias y profesores

	CSH	CCD	CNI	Total
Si	13 16.9%	17 13.6%	60 37.0%	90 24.7%
No	64 83.1%	108 86.4%	102 63.0%	274 75.3%
Total	77 100%	125 100%	162 100%	364 100%

Recapitulando. Desde nuestra perspectiva, y considerando solamente las opiniones de los alumnos de la Generación 14-O que cumplieron un año de estancia en la UAM-C, todo indica que el Programa de Tutorías de la Unidad requiere una revisión y análisis a profundidad. En primer lugar porque pese a que a casi la totalidad de los alumnos se les asigna un tutor, cerca del 40% jamás se reunió con ellos. Aquí caben algunas preguntas: ¿No acudieron a sus tutores porque no lo consideraron necesario?, ¿No fueron con ellos porque nadie les informó lo que tenían que hacer con precisión?, ¿No les interesa tener tutor y por ello nunca acudieron?, ¿Intentaron una o más ocasiones entrevistarse con el tutor y nunca los recibieron?

En segundo lugar, de todos los eventuales tipos de apoyo esperados por los tutores, además de la respuesta negativa obvia de quienes nunca fueron con sus tutores; de los que acudieron, en general, la opinión es muy poco favorable, particularmente en el caso de CCD. La apuesta institucional a las tutorías, plasmada en diversos documentos, requiere de un análisis a fondo a todos los niveles, pues los datos obtenidos indican la fragilidad del Programa. Se trata de un

tema central, pues plantear en el PDI que se trata de un programa universal, y qué en los informes anuales de la Unidad se constata que casi todos los estudiantes tienen asignado un tutor, dista mucho de lo que ocurre en la práctica.

7. Familia y hogar.

Al momento de ingresar a la UAM, el 51.4% de los alumnos declaró que vivía con ambos padres. Un año después esa condición de vida se modificó ligeramente al descender al 44.7%. Lo mismo ocurrió con quienes vivían con su madre al pasar del 22.5% al 19.7%, así como quienes vivían con algún hermano que descendió del 4.5% al 2.7%. Incrementándose así las proporciones de quienes pasaron a vivir solos del 3.4% al 6.9%, con otros parientes del 6.9% al 8.5%, o bien con otras personas sin parentesco del 1.9% al 5.9%. La División de CSH es donde se denotan menores cambios. Esto significa que además del cambio que representa cambiar de nivel educativo al ingresar a la universidad, también se perciben algunos cambios en los contextos de vida cotidiana en sus lugares de residencia, así como reafirmar que hoy por hoy, las estructuras familiares tradicionales tienden a perder peso social. (Cuadro 21).

Cuadro 21. Con quien viven

	CSH	CCD	CNI	Total
Ambos padres	41 52.6%	53 40.8%	74 44.0%	168 44.7%
Madre	17 21.8%	28 21.5%	29 17.3%	74 19.7%
Padre	1 1.3%	7 5.4%	10 6.0%	18 4.8%
Hermanos	3 3.8%	3 2.3%	4 2.4%	10 2.7%
Con mi pareja	2 2.6%	0 0.0%	5 3.0%	7 1.9%
Con mi propia familia	2 2.6%	3 2.3%	3 1.8%	8 2.1%
Amigos	1 1.3%	5 3.8%	5 3.0%	11 2.9%
Con otros parientes	6 7.7%	12 9.2%	14 8.3%	32 8.5%
Con otras personas sin parentesco	0 0.0%	10 7.7%	12 7.1%	22 5.9%
Solo	5 6.4%	9 6.9%	12 7.1%	26 6.9%
Total	78 100%	130 100%	168 100%	376 100%

Adicionalmente preguntamos la razón por la cual ya no viven con sus padres a quienes cambiaron su condición en el último año, y la respuesta que abarcó a la mayoría (51.7%) se concentró entre aquellos que lo hicieron porque iniciaron sus estudios en la UAM, seguido de aquellos que se cambiaron de ciudad (22.4%). (Cuadro 22).

Cuadro 22. Razón por la cual no viven con sus padres

	CSH	CCD	CNI	Total
Porque me casé o me uní con mi pareja	1 9.1%	2 8.3%	0 0.0%	3 5.2%
Porque inicié mis estudios en la UAM	3 27.3%	14 58.3%	13 56.5%	30 51.7%
Porque me fui a vivir mundo, a tener experiencias	1 9.1%	0 0.0%	1 4.3%	2 3.4%
Porque quería mi propia casa	1 9.1%	0 0.0%	1 4.3%	2 3.4%
Porque tenía problemas con padre o madre	1 9.1%	1 4.2%	2 8.7%	4 6.9%
Mi papá/ mamá ya no podían sostenerme	0 0.0%	1 4.2%	1 4.3%	2 3.4%
Porque cambié de país o ciudad	2 18.2%	6 25.0%	5 21.7%	13 22.4%
Otra	2 18.2%	0 0.0%	0 0.0%	2 3.4%
Total	11 100%	24 100%	23 100%	58 100%

8. Tiempo de traslado

En este contexto, de nueva cuenta indagamos el tiempo que emplean los alumnos para trasladarse diariamente a la UAM-C. Del total de ellos, el mayor porcentaje se ubica entre aquellos que invierte de media hora a una hora: 25.5%, llegando a 29.8% en CNI, en contraste con el 18.5% de CCD. Otro 18.4% emplea más de dos horas, y otro 21% de hora y media a dos horas. (Cuadro 23). El tiempo invertido en transporte menoscaba, sin duda, el tiempo que se puede invertir en los estudios, más el desgaste físico y emocional que representan las horas de traslado. De hecho, el 39.4% de la población ocupa hora y media o más en llegar a la Unidad, más un tiempo similar de regreso a sus hogares, situación que se agrava en el caso de CCD, cuya proporción asciende al 51.4%. Se trata de condiciones de uso del tiempo poco propicias para la concentración en el estudio,

sobre todo si consideramos que en su gran mayoría lo hace en transporte público. En comparación con el tiempo de traslado que declararon al iniciar sus estudios, se manifiesta una variación a reducir el tiempo de traslado, aunque no es estadísticamente significativa.

Cuadro 23. Tiempo de traslado de residencia a UAM-C

	CSH	CCD	CNI	Total
Menos de media hora	10 12.8%	16 12.3%	23 13.7%	49 13.0%
De media hora a una hora	22 28.2%	24 18.5%	50 29.8%	96 25.5%
De una hora a una hora y media	22 28.2%	25 19.2%	36 21.4%	83 22.1%
De una hora y media a dos horas	15 19.2%	35 26.9%	29 17.3%	79 21.0%
Más de dos horas	9 11.5%	30 23.1%	30 17.9%	69 18.4%
Total	78 100%	130 100%	168 100%	376 100%

9. Escolaridad de los padres

Al igual que en la caracterización del perfil de ingreso, procedimos a construir un índice de movilidad escolar intergeneracional que nos permitiera contrastar el nivel de escolaridad de ambos padres con el alcanzado por el hijo o hija que continuaba sus estudios en la UAM-C. Usamos tres categorías: Movilidad Total: cuando ninguno de los dos padres accedió a la educación superior; Movilidad Parcial: cuando al menos uno de los dos progenitores tuvo y/o concluyó estudios universitarios; Sin Movilidad: cuando ambos padres tuvieron o concluyeron estudios universitarios. En el Cuadro 24 podemos observar que en términos generales, poco más de la mitad de los estudiantes de nuevo ingreso de la Unidad proviene de hogares que experimentan por primera vez la experiencia universitaria en contraste con la generación de sus padres. Igualmente nótese que los alumnos de CSH han alcanzado superar la escolaridad de ambos padres siendo ellos quienes experimentan las tasas de movilidad escolar más altas. En contraste, la menor movilidad escolar intergeneracional la tienen los estudiantes de CCD. Estamos así frente a una población de alumnos que en su mayoría carece de los referentes culturales familiares necesarios para enfrentar sus estudios universitarios, lo que seguramente representa un esfuerzo mayor por parte de ellos. Las diferencias con el conjunto de toda la población que ingresó en Otoño del año 2014 tampoco son estadísticamente significativas.

Cuadro 24. índice de movilidad para ambos padres

	CSH	CCD	CNI	Total
Ninguno de los padres con ES	50 62.5%	61 46.9%	84 52.2%	195 52.6%
Alguno de los padres con ES	8 10.0%	31 23.8%	39 24.2%	78 21.0%
Ambos padres con ES	22 27.5%	38 29.2%	38 23.6%	98 26.4%
Total	80 100%	130 100%	161 100%	371 100%

10. Condiciones de y para el estudio en casa

Desde el primer ingreso hemos estado interesados en saber si los estudiantes cuentan con un espacio privado de estudio en su vivienda. Al ingreso, dos terceras partes respondieron afirmativamente, un año después la proporción disminuyó a poco más de la mitad (52%). Solo una cuarta parte que manifestó no tener espacio privado al ingreso, un año después respondió afirmativamente. A la inversa, 31% que respondieron afirmativamente al ingreso, ahora manifiestan no tenerlo. Entonces, las condiciones de estudio dentro de la vivienda no mejoraron durante este periodo, quizá debido al cambio de residencia de parte de ellos.

Cuadro 25. Lugar de estudio en casa

	CSH	CCD	CNI	
Sí	31 39,7%	78 60,0%	88 52,4%	197 52,4%
No	47 60,3%	52 40,0%	80 47,6%	179 47,6%
	78 100,0%	130 100,0%	168 100,0%	376 100,0%

Igualmente preguntamos por el tipo de bienes o servicios que fueron adquiridos para apoyar el trabajo académico durante el primer año. En general equipo de cómputo y servicio de internet fue una adquisición recurrente, esto último especialmente en CNI. En CCD el software y otros materiales.

Cuadro 26. Material adquirido durante el 1er. año

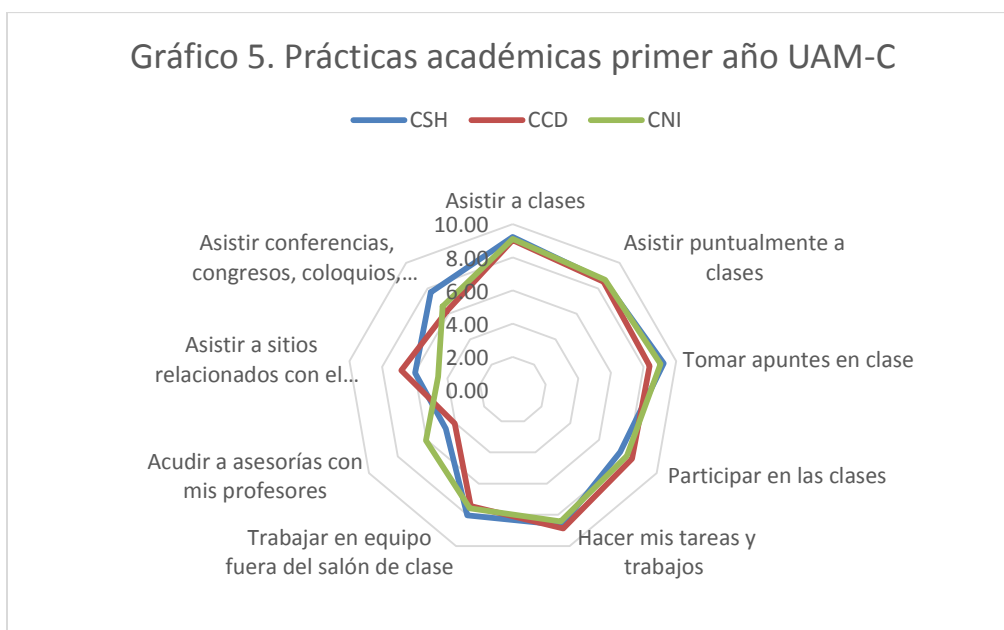
	Adquisición de software			Total
	CSH	CCD	CNI	
Sí	15 19,2%	59 45,4%	56 33,3%	130 34,6%
No	63 80,8%	71 54,6%	112 66,7%	246 65,4%
	Tablet- celular			Total
Sí	23 29,5%	32 24,6%	43 25,6%	98 26,1%
No	55 70,5%	98 75,4%	125 74,4%	278 73,9%
	Equipo de cómputo			Total
Sí	26 33,3%	45 34,6%	66 39,3%	137 36,4%
No	52 66,7%	85 65,4%	102 60,7%	239 63,6%
	Internet			Total
Sí	27 34,6%	53 40,8%	65 38,7%	145 38,6%
No	51 65,4%	77 59,2%	103 61,3%	231 61,4%
	Otros materiales			Total
Sí	31 39,7%	71 54,6%	79 47,0%	181 48,1%
No	47 60,3%	59 45,4%	89 53,0%	195 51,9%
	78 100,0%	130 100,0%	168 100,0%	376 100,0%

A un año de haber ingresado a la universidad, el 93% de los estudiantes que se mantienen activos para iniciar el segundo año, cuentan con un equipo de cómputo y el 86% tiene internet. Lo que nos habla de un esfuerzo individual y/o familiar para adquirir tecnologías y servicios que apoyen el trabajo académico.

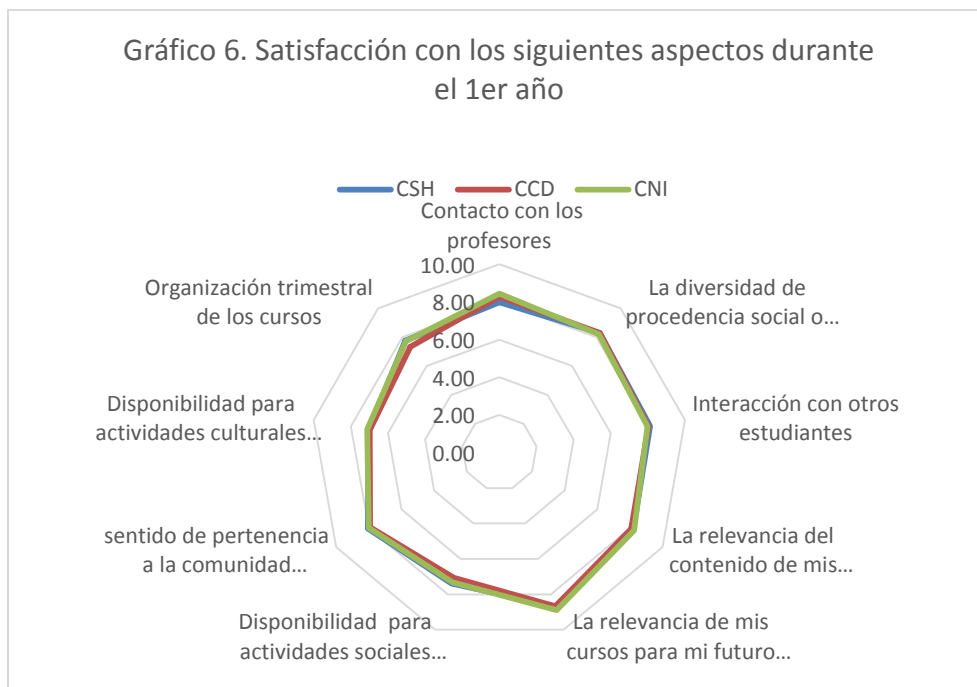
11. Prácticas académicas.

Este conjunto de preguntas responden a las prácticas académicas desarrolladas durante el primer año de la licenciatura. Cabe recordar que al nuevo ingreso registramos una batería de preguntas semejante para los estudios de bachillerato

o equivalente; en ese momento, no se marcaron distinciones entre los estudiantes que se matricularon en las tres divisiones de la Unidad. A diferencia del nuevo ingreso, durante el primer año ya empezamos a ver prácticas diferenciadas, especialmente en aquellas que se desarrollan fuera del ámbito estrictamente del salón de clases. Por ejemplo, en CNI, es más frecuente asistir a asesorías; en CCD a sitios relacionados con el desarrollo profesional y en CSH a coloquios, conferencias, etc.

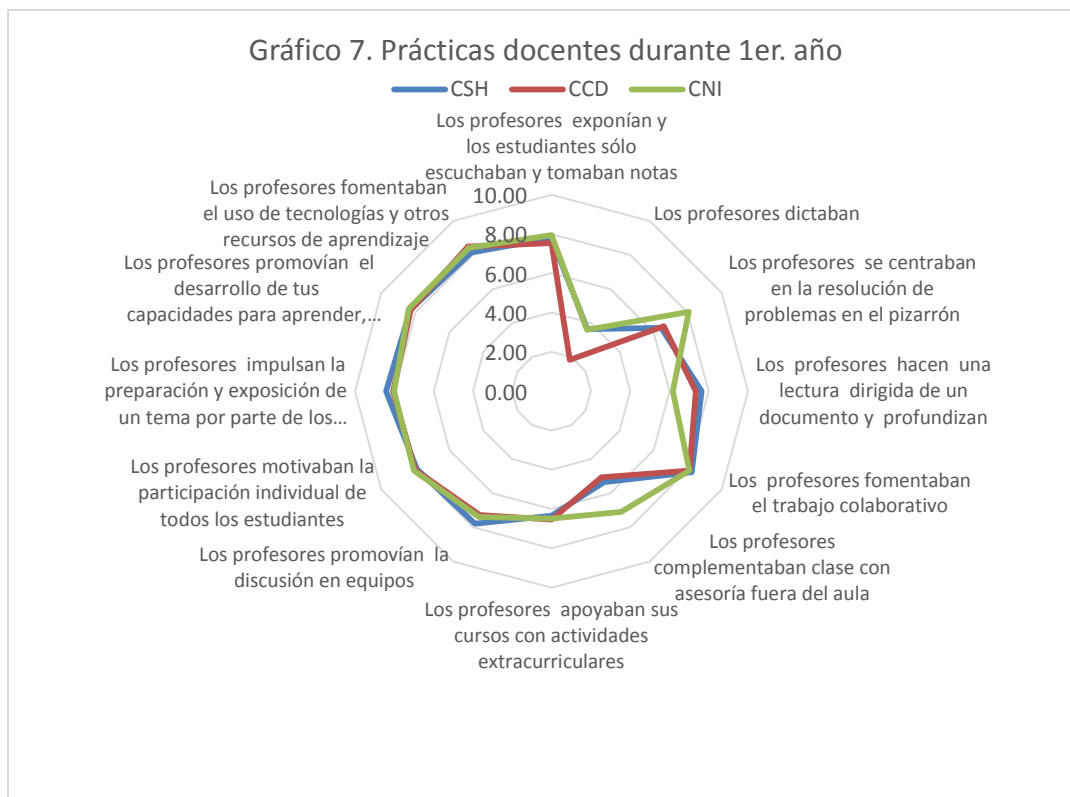


A diferencia de las prácticas académicas, la opinión vertida en torno a la satisfacción con ciertos aspectos relativos al desarrollo académico. En el siguiente gráfico puede verse que el contraste entre divisiones es poco notable. Las actividades de apoyo académico que resultan más destacadas son el contacto con los profesores (aquí repunta levemente CNI), el sentido de pertenencia a la comunidad, y la relevancia de los cursos para el futuro profesional. En contraste, la disponibilidad de actividades culturales es la que tiene el puntaje más bajo de satisfacción.

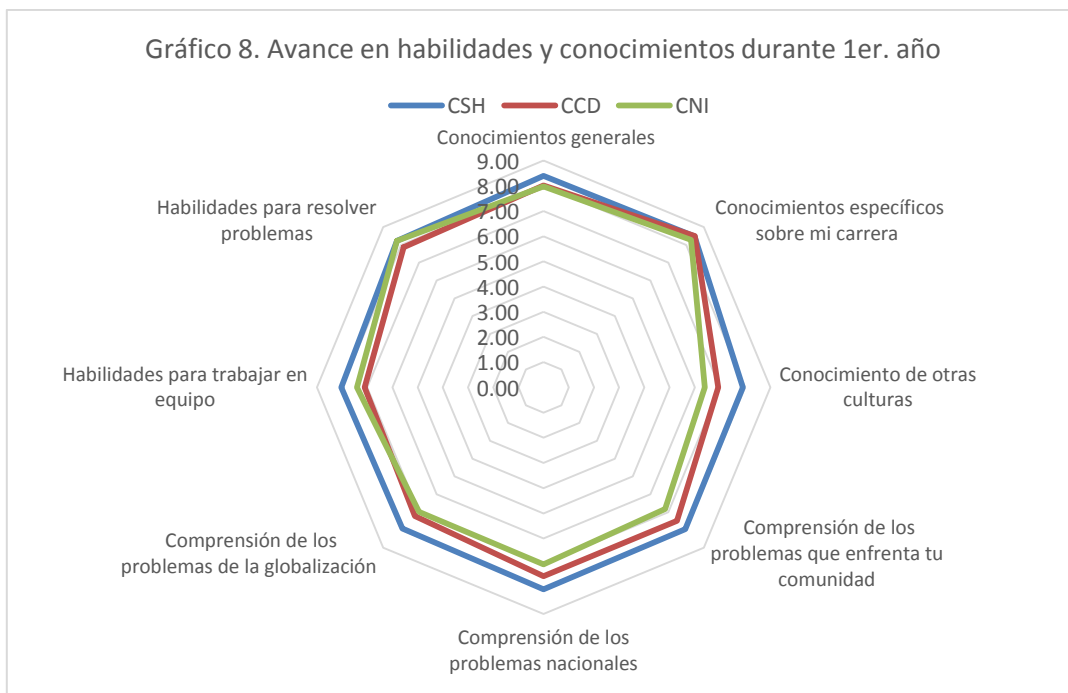


12. Organización de la docencia en la UAM-C durante el primer año de la licenciatura.

Respecto a las prácticas docentes, en general se aprecian puntajes altos en torno a diversas prácticas que promueven las capacidades de aprendizaje y el apoyo de diversos recursos, tanto tecnológicos como de otro orden. En general, una práctica poco atendida es el desarrollo de actividades extracurriculares en las tres divisiones. Las diferencias que contrastan por División son la asesoría fuera del aula especialmente en CNI, como ya se había señalado anteriormente; el dictado que persiste, con poca frecuencia, pero aún se conserva en CNI y CSH. Cabe señalar la coincidencia con la baja satisfacción de los estudiantes de las tres unidades respecto a la disponibilidad de actividades culturales en la Unidad.



Finalmente el otro conjunto de preguntas están orientadas a conocer el avance en el desarrollo de habilidades y conocimientos durante el primer año. Si bien las diferencias son pequeñas entre Divisiones, se puede apreciar ligeramente una valoración mayor para el conjunto de los indicadores en CSH y los puntajes más bajos en CNI. Especialmente en lo tocante al conocimiento de problemas globales, nacionales y de la comunidad. Quizá esto obedezca al perfil profesional y de los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio.



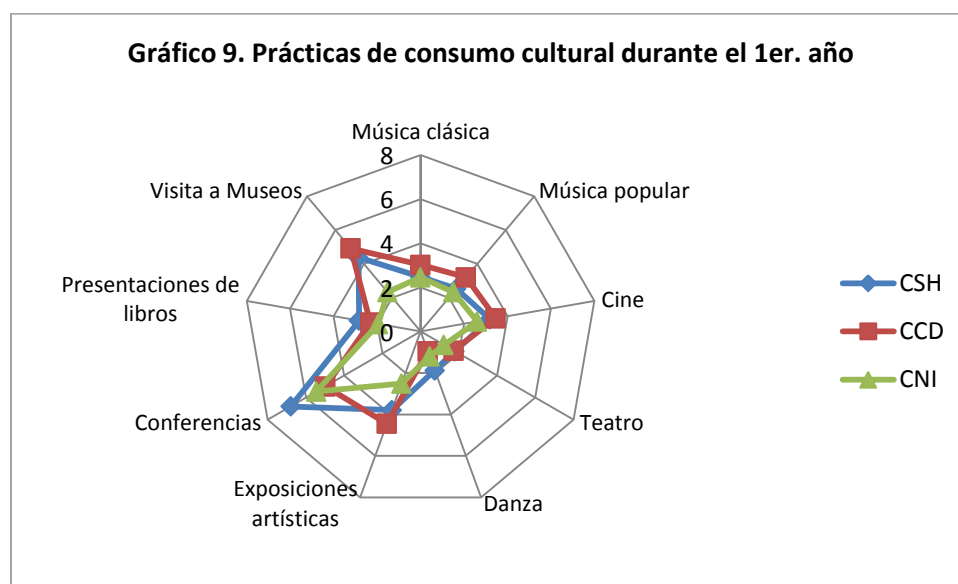
13. Prácticas de consumo cultural

La formación de los estudiantes de los que se hace cargo en buena medida la institución escolar, no se limita, o no debería limitarse, a los cursos que se les ofrecen dentro de cada plan de estudios. Conocer las distintas manifestaciones artísticas producto de la humanidad, como la música, el teatro, la pintura, el cine, así como acudir a coloquios, congresos y conferencias impartidas por especialistas en distintas materias, enriquecen significativamente la conformación de los valores y actitudes de los estudiantes. En la medida que el objetivo de la Universidad es la formación integral de los sujetos, sin duda la cultura y sus distintas manifestaciones son parte importante en ese proceso, ya que no somos una organización que tenga como único propósito la habilitación de sujetos en distintos campos profesionales.

La vida de los estudiantes no se agota en el marco estrecho de las relaciones educativas en los salones y laboratorios. Dado su rol social, se apropian de la cultura de muy diversas maneras y su situación de aprendices los convierte en potenciales consumidores culturales. Su vida está llena de búsquedas y de inquietudes, incluyendo la cultura. Observaremos así la diversidad de consumo cultural entre los alumnos al interior de las instalaciones de la UAM-C, con objeto de mostrar la importancia que tiene en la formación integral de los estudiantes apropiarse de un mundo cultural más allá de las aulas. Las actividades de consumo cultural por las cuales preguntamos con qué frecuencia acudían fueron las siguientes: Conciertos de música clásica o sinfónica, Conciertos de rock, salsa,

grupera u otros, Cine, Teatro, Danza, Museos, Exposiciones artísticas, Presentación de libros, Conferencias.

Empleando la misma escala de 0 a 10, donde cero era Nunca y 10 Frecuentemente, hicimos un promedio por cada práctica de consumo cultural y por División. Salvo en el caso de asistencia a conferencias por parte de alumnos de CSH cuyo promedio es 6.79, en todas las demás prácticas el promedio es menor a cinco, siendo en general en CNI donde la asistencia a eventos culturales internos es más baja que las otras dos Divisiones. (Gráfico 9).



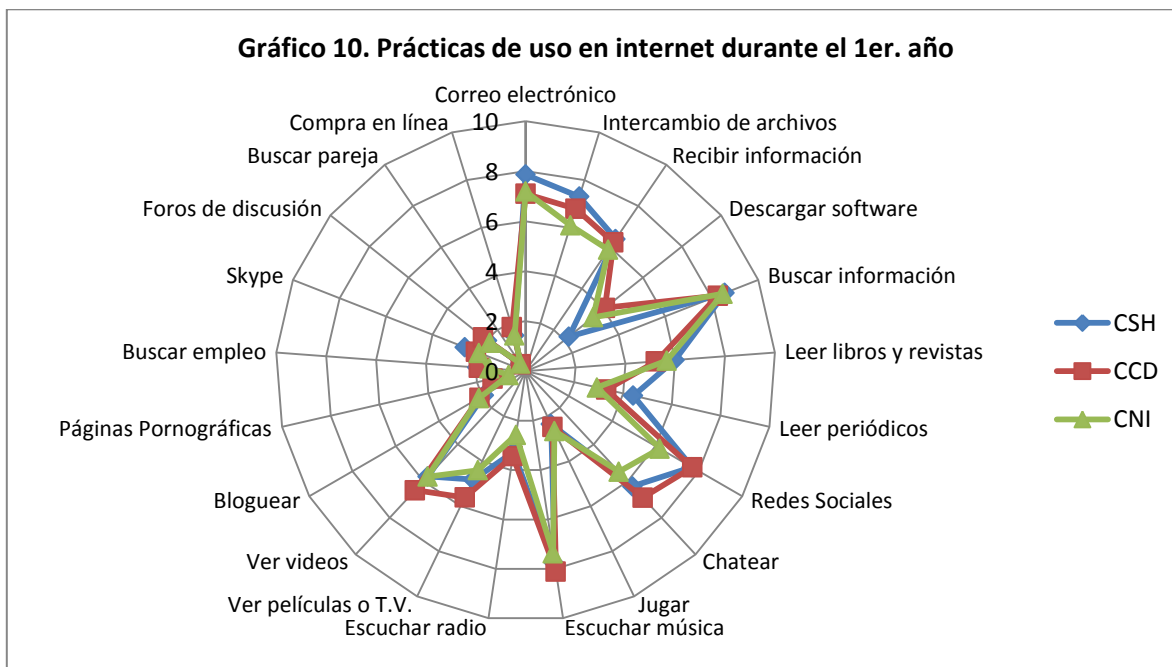
Del conjunto de la información obtenida, consideramos que la gran mayoría de los alumnos de la Generación no se integró a la vida cultural de la UAM-C a través de su oferta cultural. Se trata de una problemática en la que hay que poner atención con cuidado para promover de un forma más intensiva los eventos, e incluso atendiendo a las propias demandas culturales de los estudiantes, para hacer de la Unidad también un espacio de formación de públicos cultos.

14. Uso de internet

El uso que los estudiantes hacen de internet es muy variado. De hecho, en el cuestionario se les preguntó sobre 21 opciones distintas y los alumnos podían contestar en cada una de ellas utilizando la escala de 0 a 10, donde 0 significa Nunca y 10 Frecuentemente.

Cinco acciones fueron las más usadas por los alumnos durante su primer año de estudios en la UAM. Por orden de importancia: Buscar información, Correo electrónico, escuchar música, intercambio de archivos, recibir información y

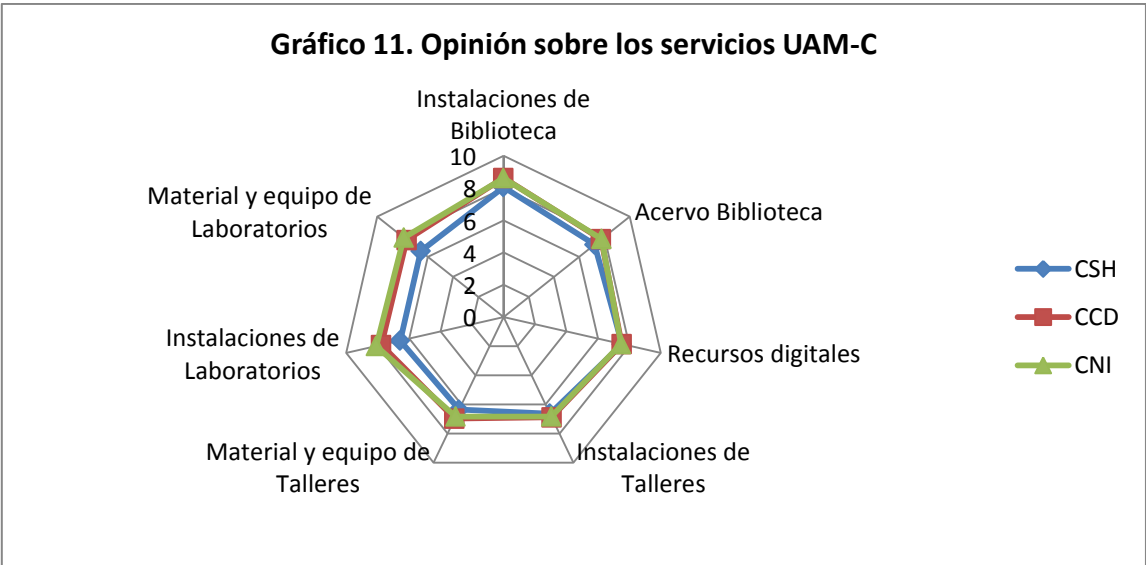
Redes Sociales, sin existir diferencias entre divisiones académicas. En comparación con el uso que hacían en bachillerato donde la tendencia global tenía una orientación más evidente hacia un uso de entretenimiento, diversión, comunicación entre amigos y familiares que uno uso propiamente académico, un año después se manifiestan algunos cambios hacia el empleo más intensivo de internet relacionado con sus actividades académicas. (Gráfico 10).



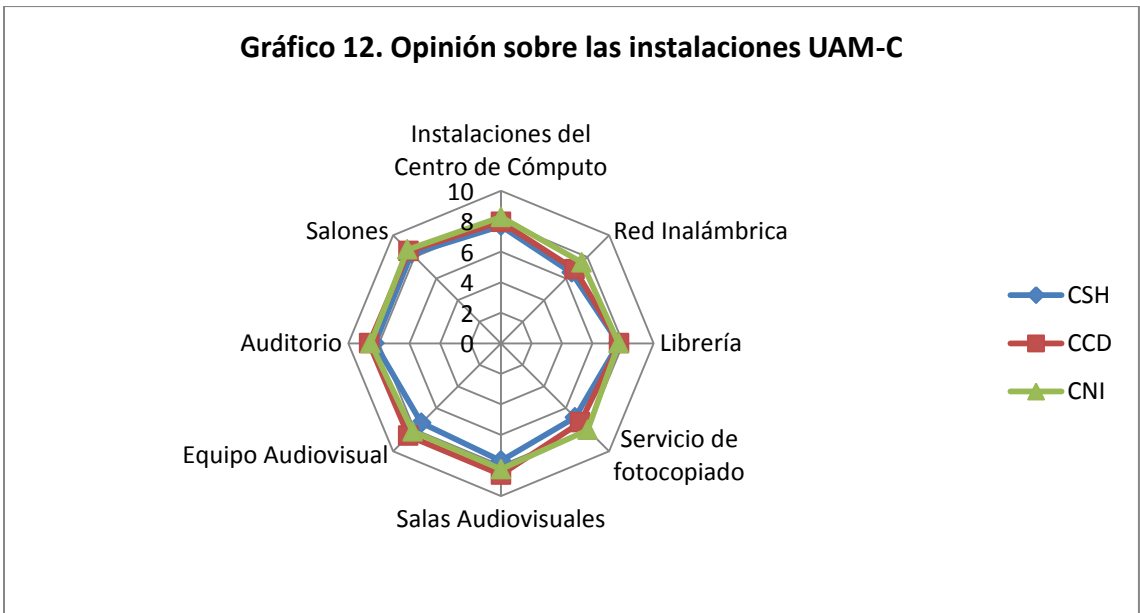
15. Opinión sobre la calidad de los servicios

Las instalaciones, equipamiento y servicios de apoyo que fundamentalmente están bajo la responsabilidad de la Secretaría de la Unidad, son, sin duda, un soporte importante para que todos los alumnos lleven a cabo adecuadamente sus estudios al interior del plantel. La mejora continua de las instalaciones, equipamiento y calidad de los servicios que se ofrecen es una tarea cotidiana a la que es necesario poner la atención debida.

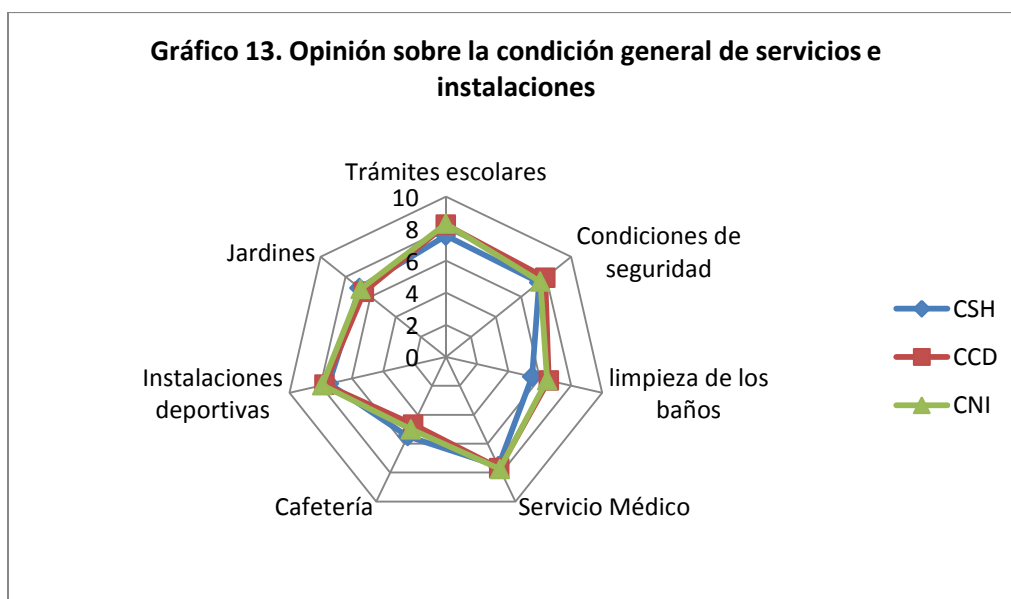
En este sentido, formulamos un conjunto de preguntas para que los alumnos opinaran sobre los servicios de la Unidad. En primer lugar, les presentamos la evaluación realizada sobre las instalaciones de la biblioteca, el acervo bibliográfico, los recursos digitales, las instalaciones, materiales y equipo de talleres y laboratorios. La opinión más positiva se localiza en las instalaciones de la biblioteca cuyo promedio de calificación se sitúa arriba de 8. Le sigue la valoración positiva los recursos digitales y el acervo de la biblioteca. La opinión más desfavorable se encuentra en instalaciones, equipo y materiales de talleres, pero en ningún caso el promedio es negativo. (Gráfico 11).



Un segundo grupo de preguntas incluye las instalaciones del centro de cómputo, la red inalámbrica, librería, fotocopiado, salas audiovisuales, equipo audiovisual, auditorio y salones. La mejor evaluación es sobre el auditorio y los salones de clase, que en promedio se ubica por arriba de 8. Los servicios que reciben una evaluación menos positiva son la librería y la red inalámbrica. En ambos casos es urgente que se atiendan estos servicios, en particular el caso de la red inalámbrica dado el uso intensivo que los alumnos hacen de ella al interior de la Unidad, y no está por demás agregar el servicio de fotocopiado, que parece afecta más a los alumnos de CSH. (Gráfico 12).



En tercer lugar, agrupamos la opinión de los alumnos en cuanto a los trámites escolares, las condiciones de seguridad en la Unidad, los jardines, la limpieza de los baños, el servicio de cafetería, el servicio médico y las instalaciones deportivas. Al respecto, resalta el caso de la cafetería por ser el único servicio donde los alumnos lo califican reprobatoriamente. La limpieza de los baños tampoco es bien evaluada, particularmente en CSH; y solamente en CCD y CNI los trámites escolares recibieron una calificación por arriba de ocho. (Gráfico 13).

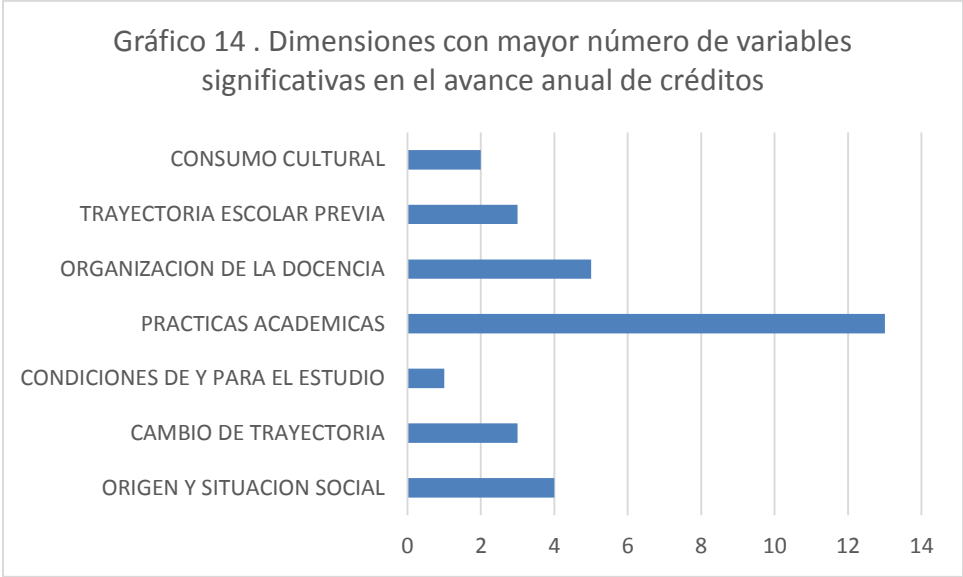


Una mirada general a la opinión de los alumnos sobre las instalaciones, equipamiento y servicio diversos, arroja que existen varias zonas que requieren mejorar sustancialmente. La calidad educativa también pasa por tener calidad en los servicios universitarios.

III. Dimensiones y variables asociadas con los créditos aprobados de planes y programas de estudio durante el primer año.

Tal como lo referimos al inicio del documento, empleamos información del AGA institucional para medir el avance en créditos logrado, tanto trimestral como anualmente. Empleamos la información de planes y programas de estudio para aproximar el número de créditos que idealmente deberían tener aprobados al término del primer año y con ello relativizamos los créditos acumulados aprobados. Con esta información generamos tres categorías de avance: Avance Esperado cuando se aprobaron en el año 90% o más de los créditos del programa, Avance parcial cuando se aprobaron entre el 50% y 89%, y Sin Avance cuando se aprobaron menos del 50% de créditos. Trabajamos la prueba de

asociación estadística para analizar qué variables mostraban asociación significativa con las categorías de avance en créditos. En el gráfico 14 mostramos las dimensiones de la encuesta donde existen variables asociadas al avance, y detallamos las variables en el cuadro 27.



Cuadro 27. Variables por dimensión con asociación significativa al tipo de avance
ORIGEN Y SITUACION SOCIAL: edad, estado civil , hijos y trabajaron durante el primer año
CAMBIO DE TRAYECTORIA: cambio de carrera, cambio de unidad, beca,
CONDICIONES DE Y PARA EL ESTUDIO: Tiempo de traslado a UAM
PRACTICAS ACADEMICAS: Asistir a clase, puntualidad, participación en clase, trabajo en grupo, trabajo en equipo, asistir a asesorías, horas de estudio, satisfacción con profes, satisfacción con comunidad UAM, organización trimestral, cambios en exigencia académica, cambios sociales y culturales, cambios en la relación de amigos
ORGANIZACION DE LA DOCENCIA: fomento trabajo colaborativo, fomento de la discusión, promueven capacidad de alumnos, profesores justos, profesores honestos,
TRAYECTORIA ESCOLAR PREVIA: puntaje en el examen, promedio prepa, perfil ideal
CONSUMO CULTURAL: intercambio de archivos, asistencia a conferencias

Es sugestivo notar que la dimensión que resulta más involucrada con el tipo de avance en créditos es el de las prácticas académicas que los estudiantes realizaron dentro y fuera del aula. En segundo orden encontramos las prácticas docentes. Parece entonces que durante el primer año resulta clave la relación académica que se establece dentro del salón de clase, con los profesores y con la propia identidad e integración institucional. Aquellos estudiantes que percibieron fomento y reconocimiento al trabajo académico que realizan, además de promover trabajo colaborativo dentro y fuera del aula, reconocen incentivos para avanzar en los cursos.

En un segundo orden, vemos aspectos que no se vinculan directamente con la institución sino a las condiciones de origen y situación social de los estudiantes, o a su desempeño escolar previo a su llegada a la UAM-C. Nos referimos a estudiantes que están por encima de los valores típicos asociados con la licenciatura, que viven en pareja con hijos y que trabajaron durante el primer año de la licenciatura. No necesariamente estas condiciones deben cumplirse simultáneamente en un estudiante; cada una de estas características representa en sí misma una variable que disminuye la probabilidad de Avance Esperado en

las trayectorias. Lo mismo sucede con la relación entre el ritmo de avance y el puntaje alcanzado en el Examen de Admisión y el promedio de preparatoria.

Las dimensiones que aparecieron menos, pero no por ello dejan de ser interesantes, son las que refieren a la dimensión cultural, específicamente asociadas a la posibilidad de intercambiar archivos y la iniciativa de asistir a conferencias. En el primer caso, no es posible precisar más esta información; no obstante, en la medida en que se ha incrementado el uso de archivos y material digital para los cursos, suponemos que la disponibilidad y acceso de este material por parte de los profesores, compañeros y eventualmente recursos institucionales contribuye a diferenciar el tipo de Avance en créditos. Finalmente un aspecto sumamente relevante que no está directamente vinculada a lo académico pero si a la ubicación de la UAM-C es el tiempo de traslado que afecta negativamente. Sabemos que la movilidad en ciertas partes de la ciudad de México se ha venido tornando complicada, especialmente en ciertas zonas que como Cuajimalpa carecen de una infraestructura de transporte público adecuada y eficiente – considerando como sabemos, que la mayor parte de los estudiantes se traslada por este medio-.

Conviene adicionalmente hacer referencia a variables de las diferentes dimensiones de análisis que resultaron no ser significativas conforme al método estadístico empleado. En particular, queremos poner atención en aquellas características de los estudiantes que en ocasiones se afirma resultan ser claves para explicar sus trayectorias educativas. Por supuesto que los resultados encontrados no pueden generalizarse para todas las generaciones de estudiantes, de ahí la importancia de realizar estudios y seguimiento a cada generación para ir confirmando o no los resultados.

En primer lugar, resultaron no ser estadísticamente significativas tres variables que corresponden a la trayectoria escolar previa, a saber: el bachillerato donde realizaron sus estudios, el tiempo que invirtieron en cursar el bachillerato, así como el tiempo transcurrido entre la conclusión de sus estudios de bachillerato y el ingreso a la UAM. Esto expresa que el ritmo de avance en el cumplimiento de créditos de los alumnos en el primer año de estudios de la Generación 14-O no tiene relación con el hecho de haber estudiado en un bachillerato privado o uno público, como tampoco que hayan invertido más de tres años en cursar sus estudios de preparatoria, o bien que haya transcurrido más de un año entre la terminación del bachillerato y su ingreso a la UAM-C.

En segundo lugar, en la dimensión que denominamos Familia y Hogar, el hecho de que los estudiantes vivan o no con ambos padres, o el nivel de escolaridad alcanzado por los mismos, tampoco resultó estadísticamente significativo. En este

caso, es importante señalar que si bien para determinadas corrientes teóricas de la sociología de la educación, así como para el sentido común de ciertos sectores de académicos y autoridades universitarias, la educación alcanzada por los padres constituye un factor importante que puede explicar el tipo de trayectorias educativas de los estudiantes. Al menos para esta Generación no es el caso.

Una subdimensión dentro de la dimensión de Prácticas Académicas que no resultó ser importante para explicar el avance crediticio fue la de la relación y trabajo con los tutores. Evidentemente, el hecho de que el 40% de los alumnos nunca se reunieron con los tutores marca en buena medida los resultados de la prueba estadística; pero aun así, es claro que el Programa de Tutorías, además de no llevarse a cabo en la práctica entre la mayoría de los estudiantes y los profesores, tampoco tienen impacto para lograr que los alumnos se integren al modelo educativo y que repercuta en su avance de créditos.

En cuarto lugar, si bien la dimensión de organización de la docencia en la Unidad resultó en varios aspectos ser relevante para favorecer la integración y avance de los alumnos de nuevo ingreso, existen varios indicadores que no fueron significativos para eso, en especial nos interesa destacar el fomento al uso de las TIC, que si bien se lleva a efecto en general entre los docentes, la realidad es que no repercute en el aprovechamiento escolar medido por el avance de créditos.

Finalmente, nos referiremos a la dimensión de las prácticas de consumo cultural. Una línea de lectura tiene que ver con la asistencia de los alumnos a la oferta cultural de la Unidad, donde ninguna de las prácticas resultaron ser significativas; sin duda, en buena medida por la muy baja participación de los alumnos en ello. Este es todo un tema, porque varios estudios han mostrado que en la medida que los alumnos participan de la oferta cultural, beneficia en sus trayectorias, lo que no ocurre al menos en esta Generación.

La segunda línea se refiere al uso que hacen del internet. Al respecto, detectamos, como ya referimos, dos tipos de uso que favorecen su avance en créditos; son pocos, pero tampoco, como también suele interpretarse, el uso del internet para aspectos de diversión y entretenimiento afecta negativamente el tipo de trayectoria.