

¿Y CUATRO AÑOS DESPÚES?

**De cómo los estudiantes de una generación
transitan por la universidad**

Adrián de Garay

Introducción

A principios del año 2003, la Rectoría de la Unidad Azcapotzalco inició la realización del proyecto denominado “Trayectorias escolares y culturales de los estudiantes”. Dicho proyecto tiene como objetivo contar con mayor información sobre los alumnos, misma que permita construir e implementar diversas acciones en el marco de las Políticas Operativas de Docencia que orientan la labor educativa de la Institución, para así garantizar la formación integral de los mismos.

Como una primera etapa del proyecto, se aplicó un cuestionario a todos los jóvenes que, habiendo sido admitidos en la Universidad, acudieron a inscribirse en el trimestre de primavera de 2003. El total de alumnos de nuevo ingreso encuestados fue de 1,203 distribuido en las tres divisiones académicas.¹

Las dimensiones de observación del cuestionario fueron el perfil socioeconómico y cultural, los hábitos de estudio desarrollados con antelación a su ingreso en la UAM, la opinión que tenían sobre sus profesores durante el bachillerato, las prácticas de consumo cultural que llevaban a cabo, así como los motivos que los llevaron a estudiar en la UAM-A y sus expectativas de desarrollo futuro, tanto a nivel académico como profesional.

En mayo del 2004, del 2005 del 2006 y 2007 se procedió a la aplicación de otros cuestionarios al momento de que esa generación cumplió uno, dos, tres y cuatro años en la UAM, con objeto de dar seguimiento a las características de la totalidad de la población estudiantil que logró permanecer en su respectiva carrera, y al mismo tiempo aproximarnos al conocimiento de sus principales prácticas académicas y culturales en la universidad, para descifrar si se han modificado o no y en qué sentido. Igualmente indagamos su opinión sobre el profesorado, sobre los servicios múltiples que ofrece la Unidad, así como el uso que hacen de ellos, para finalmente saber el grado de satisfacción de sus expectativas educativas.

¹ La Unidad Azcapotzalco de la UAM está conformada por tres divisiones académicas, a saber: Ciencias Básicas e Ingeniería, misma que impartía nueve licenciaturas (en la actualidad imparte diez), todas de ingeniería; Ciencias Sociales y Humanidades que imparte cuatro licenciaturas y Ciencias y Artes para el Diseño que ofrece tres licenciaturas. La población total promedio que atiende la Unidad al año es de 14 mil estudiantes.

El proyecto lo hemos sostenido para todas las generaciones que han ingresado a la Unidad desde 2003 a la fecha, lo que ha resultado ser un insumo de primer orden para la formulación de políticas y acciones muy diversas y concretas para atender la formación integral de los alumnos de todas las licenciaturas que impartimos.

En 2005 publicamos el libro *En el camino de la universidad*, en el que, entre otras cuestiones, ofrecimos una caracterización del perfil socioeconómico y cultural de los alumnos de la generación que ingresó en el trimestre de primavera del 2003(G03P) y permanecía un año después, donde construimos distintos índices estadísticos para conocer el tipo de trayectoria escolar que distinguía a la generación, es decir, el ritmo con el que habían cubierto los planes de estudio de sus respectivas licenciaturas, y también un acercamiento al desempeño académico logrado en un año de estudios en la UAM-A, relacionado, además, con las prácticas académicas que les caracterizaba en su vida cotidiana como estudiantes.

Ahora, en este libro, pretendemos ofrecer una mirada a lo ocurrido a esa generación al cabo de cuatro años de estudios de licenciatura, esto es, al momento en que formalmente, de acuerdo a los planes y programas de estudio aprobados por el Colegio Académico, debieron haber concluido la totalidad de sus créditos de licenciatura: mayo del 2007.

En este sentido, nuestra finalidad es mostrar algunas características y el comportamiento global de la generación y su situación escolar después de cuatro años de haber iniciado sus estudios universitarios, haciendo algunas comparaciones con el perfil que esa generación tenía al momento del ingreso a la UAM, así como destacar distintos comportamientos, prácticas y formas heterogéneas en que los alumnos han transitado o abandonado, parcial o definitivamente, sus licenciaturas.

De esta forma, el producto de la investigación realizada durante cinco años, se suma a los esfuerzos que varios investigadores vienen efectuando desde diversos ámbitos institucionales para contribuir al conocimiento de los estudiantes universitarios en el país, y así dotar a las instituciones de mayores elementos para el diseño e implementación de políticas que permitan mejorar la calidad de los procesos educativos.

En la gran mayoría de los trabajos publicados por quienes nos dedicamos al conocimiento de los estudiantes, existe un consenso implícito acerca de la noción o concepto de trayectoria escolar, lo que nos ha permitido hacer referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere poner en interacción las condiciones de vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales y colectivas que se ponen en juego conforme a la autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de sus propias trayectorias escolares.

El sistema educativo es portador de un conjunto de representaciones simbólicas que suponen rutas “normales”, a partir de una particular geometría escolar: escaleras, pirámides, cúspides. Hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quiénes son los viajeros, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se aprecia como déficit, como desvío, anormalidad. En este contexto, nuestros trabajos pretenden invitar a construir una mirada analítica más compleja del fenómeno de las trayectorias escolares, que buscan aproximarse al conocimiento de las distintas formas en que se configuran las trayectorias de los alumnos y sobre las cuales es indispensable profundizar.

Es importante advertir al lector, que a principios de julio del 2005 tuve el honor de ser designado por la Junta Directiva de la Universidad Autónoma Metropolitana para ocupar el cargo de Rector de la Unidad Azcapotzalco, lo que me ha permitido impulsar una serie de políticas aprovechando mi experiencia y resultados de investigación llevados a cabo en los últimos diez años. Por lo mismo, es probable que el lector encuentre varios pasajes del libro donde mi propia subjetividad se pone en juego. Disculpas por ello.

Agradezco al Mtro. Jorge Bobadilla, Coordinador General de Planeación (COPLAN), así como a sus colaboradores y alumnos de Servicio Social su empeño y atención para organizar y darle seguimiento a las distintas fases operativas del proyecto. Al Lic. David Hernández, Coordinador de Sistemas Escolares y al Ing. Juan Carlos Pedral, Coordinador de Sistemas de Cómputo, el apoyo logístico para la aplicación de los cuestionarios. A la Lic. Rosalinda

Aldaz, Jefa de la Oficina de Comunicación, quien leyó cuidadosamente el texto para pulir la redacción y estilo del libro.

Mención aparte merece la Mtra. Rosalía Serrano de la Paz, Jefa del Proyecto de Planeación y Prospectiva dependiente de la Coordinación General de Planeación, a quien le estoy profundamente agradecido porque tuvo a su cargo la titánica tarea de supervisar la aplicación de los cuestionarios durante los cuatro años, preparar las bases de datos y los cuadros estadísticos que soportan el análisis de la investigación que ahora presentamos a los lectores.

El conjunto de la generación

Una primera aproximación global a la generación consiste en agruparla de acuerdo a su condición educativa legal, que son los parámetros con los que la Dirección de Sistemas Escolares de la Rectoría General de la UAM clasifica a los alumnos. El primer dato que salta a la vista es que sólo el 5.4% de la G03P logró concluir en tiempo y forma su licenciatura-doce trimestres-, es decir, una mínima proporción de la población consiguió ajustarse plenamente al diseño de sus planes y programas de estudio correspondientes al concluir todos sus créditos, así como los demás requisitos que se establecen, como por ejemplo, el cumplimiento del Servicio Social y la acreditación de una lengua extranjera.²

Esta realidad es apabullante, manifiesta, entre muchas otras cosas, la enorme distancia que existe entre lo que una institución prevé en sus diseños curriculares, lo que planea e instrumenta para propiciar su cumplimiento cabal y lo que ocurre con la realidad educativa de los alumnos que admitimos cada ciclo escolar. Como se ha señalado en varios estudios, la noción del tiempo de las instituciones es muy distinta a la noción del tiempo que impera entre los jóvenes universitarios.

El problema es mayor si consideramos que varias de las políticas públicas encabezadas por la Secretaría de Educación Pública del País, así como los criterios de evaluación con los que trabajan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y las

² Hay que señalar que la Legislación Universitaria permite que un alumno pueda cursar sus estudios en diez años.

distintas agencias acreditadoras, reconocidas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES), se fundan en el supuesto de que los estudiantes universitarios se incorporan, transitan y culminan sus estudios en los tiempos previstos en los planes y programas de estudio que definen las instituciones. El rezago, el abandono y la deserción son fenómenos educativos que predominan en nuestro sistema de educación superior y de los cuales es ineludible hacerse cargo para comprender y explicar sus motivos, cuestión que no parece estar suficientemente presente en la política educativa nacional.

Pero, ¿Dónde está el restante 94.6% de la población de la G03P que no concluyó sus estudios universitarios? Una proporción que asciende al 6.8% se dio de baja voluntariamente de la Universidad o causaron baja reglamentaria, esto es, dejaron de ser alumnos y no pueden volver a serlo salvo que realicen de nuevo el Examen de Selección.³ Por su parte, un 18.9% de la G03P ha perdido temporalmente su calidad de alumnos al no haberse inscrito a ninguna UEA durante seis trimestres consecutivos conforme lo establece la Legislación de la UAM, lo que podría denominarse como un abandono temporal de sus estudios, pues aun pueden recuperar su calidad de alumnos cumpliendo una serie de requisitos previos establecidos en el Reglamento de Estudios Superiores.⁴

Sin embargo, de acuerdo a la experiencia histórica de la Unidad, son contados los casos en que una vez abandonados sus estudios por ese tiempo, o más, regresan a la Universidad, más aun si se toma en cuenta que de ese 18.9% el 32.5% no había acreditado ninguna UEA de su plan de estudios, lo que significa que prácticamente nunca fueron alumnos activos de la UAM. Otro grupo de alumnos se caracterizó por no haberse inscrito en el trimestre en que aplicamos el cuestionario, alcanzando una proporción del 14.6%. De ellos, el 26.7% estaban en el límite de poder perder su calidad de alumnos al cumplir en ese momento cinco trimestres consecutivos sin inscripción. Un pequeño grupo

³ Los distintos motivos por los cuales se puede incurrir en baja reglamentaria pueden consultarse en el Reglamento de Estudios Superiores de la UAM.

⁴ Aunque la legislación prevé la posibilidad de recuperar la calidad de alumno para estos casos de abandono por seis trimestres o más, sin llegar al límite de diez años, en lo hechos son muy pocos los casos de sujetos que solicitan su reincorporación. En consulta con las tres divisiones académicas, que son las instancias que reciben, evalúan y, en su caso, otorgan de nuevo la calidad de alumno, en los últimos cuatro años sólo lo han solicitado alrededor de veinte alumnos por año.

que asciende al 1.4% pese a que se inscribieron, es decir, son alumnos activos, no fue posible aplicarles el cuestionario. Y finalmente, un porcentaje de 52.9% de la generación aun permanece en activo cursando sus estudios de manera regular, mismos que sí contestaron el cuestionario y todavía no han concluido sus créditos totales y se encontraban iniciando su treceavo trimestre en UAM.

En resumen, tenemos una generación con una bajísima proporción de alumnos que concluyó en tiempo y forma su licenciatura de acuerdo a lo previsto en los planes y programas de estudio aprobados por el Colegio Académico; un considerable porcentaje que ha perdido su calidad de alumno o está cerca de perderla, y que recuperarla no es fácil; una pequeña proporción que causaron baja reglamentaria; y una mayoría que aun se encuentra transitando con diversos ritmos de avance el currículum de sus licenciaturas. (Cuadro 1).

Cuadro 1	
Situación escolar general a cuatro años. G03P	
Inscritos (iniciando treceavo trimestre)	54.3%
No reinscritos al trimestre	14.6%
Concluyeron licenciatura	5.4%
No inscritos en 6 trimestres	18.9%
Baja	6.8%
TOTAL	100%

Los alumnos que concluyeron sus estudios

¿De qué licenciaturas y divisiones académicas son los pocos alumnos que lograron concluir en cuatro años su carrera profesional? Primeramente es conveniente señalar que la UAM-A cuenta con 17 Programas de Licenciatura, diez en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), cuatro en la División de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) y tres en la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD). Debido a ello, en CBI se concentra históricamente el mayor número de alumnos matriculados de todas las generaciones inscritas, seguidos de CSH y finalmente por CYAD.⁵

⁵ La composición histórica promedio en los últimos ocho años ha sido: 46% en CBI, 33.2% en CSH y 20.8% en CYAD.

Sin embargo, aunque pudiera esperarse que en CBI se concentrara el mayor porcentaje de alumnos que se ajustan a lo esperado en el papel, de los casos que culminaron sus estudios, más de la mitad, esto es el 64.6% corresponden a la división de CYAD, 32.3% de CSH y sólo 3.1% en CBI. Esto significa que la división de CYAD, pese a ser la que contiene el menor número de alumnos en la Unidad, fue la que tuvo el mejor resultado, guardando todas las proporciones por la reducida cantidad de alumnos en relación al total, mientras que a la inversa, CBI que tiene el mayor número de alumnos fue la división que tuvo magros resultados en el egreso.

Pese a ser un grupo pequeño, nos hicimos otras preguntas: ¿Cuál era el perfil de estos alumnos al momento de ingresar a la UAM?, ¿Es posible identificar algunas características de origen social, trayectoria escolar del bachillerato, puntaje en el Examen de Selección como distintivas en comparación con los que aún no concluyen sus estudios? En definitiva, ¿origen es destino?

Uno de los indicadores que comúnmente se utilizan para observar el origen social de los alumnos es la escolaridad de sus padres. Una conjetura analítica consiste en suponer que los jóvenes que han crecido en el seno de una familia donde sus padres tuvieron la oportunidad de realizar estudios a nivel superior, desde licenciatura no terminada hasta doctorado, se encuentran en mejores condiciones académicas y de ambiente cultural para afrontar una licenciatura, mismas que les permiten culminar satisfactoriamente sus estudios en los tiempos previstos en los planes y programas de estudios de la universidad. De manera inversa, los jóvenes cuyos padres no tuvieron acceso a estudios superiores, se encuentran, según dicho argumento, en condiciones menos propicias para tener una trayectoria universitaria exitosa porque no encuentran en sus casas ambientes de interacción intelectual del mismo nivel en el que ahora se encuentran en la universidad.

En los Cuadros 2 y 3 se puede observar comparativamente la escolaridad de los padres del conjunto de la generación al momento de ingresar a la UAM con la población que logró egresar al término de cuatro años de estudios. Mientras que en relación a la escolaridad del padre no existen diferencias significativas, nótese sin embargo, cómo en la escolaridad de la madre es mayor la proporción de alumnos egresados cuyas madres no tuvieron

acceso a la educación superior en comparación con el conjunto de la generación al ingreso; en consecuencia, no es posible sostener que a mayor educación de los padres sea esperable una trayectoria escolar más exitosa. Es más, podría conjeturarse que en las familias donde la madre no cuenta con estudios superiores, el apoyo, compromiso, deseo de superación de los jóvenes es mayor que en los casos de familias donde la madre tiene estudios superiores y probablemente desarrolla alguna actividad profesional. En todo caso, los ambientes familiares son diferentes, pero no son definitivos para explicar el tipo de trayectoria escolar.

Cuadro 2		
Escolaridad del Padre (%)		
	Todos los alumnos al ingreso	Los alumnos egresados
Sin estudios superiores	65.9	65.3
Con estudios superiores	32.0	32.7
Lo ignora	2.1	2.0
Total	100	100

Cuadro 3		
Escolaridad de la Madre (%)		
	Todos los alumnos al ingreso	Los alumnos egresados
Sin estudios superiores	85.5	91.3
Con estudios superiores	13.6	8.7
Lo ignora	0.9	0.0
Total	100	100

Otro indicador que permite observar hasta qué punto el origen de los sujetos incide en su futuro escolar es el promedio del bachillerato. Al respecto, nos encontramos que en el caso de la generación que estudiamos sí existe una relativa relación, ya que el promedio de la educación media superior de los alumnos que concluyeron sus estudios universitarios es mayor al resto de la población. Véase cómo mientras que el 6.8% de toda la generación llegó a la UAM con un promedio por arriba de 9, del total de los egresados a cuatro años la proporción asciende al 13.8%, y es menor el porcentaje de alumnos egresados de la universidad que posee un promedio de bachillerato por debajo de 8 en comparación con el conjunto de la generación al ingresar a la UAM. Atendiendo a este indicador, puede derivarse que origen es destino, aunque

sea parcialmente, debido al peso que tiene el conjunto de alumnos que ingresa con promedios de 7 a 7.9 (Cuadro 4).

Cuadro 4		
Promedio del bachillerato (%)		
	Todos los alumnos al ingreso	Los alumnos egresados
7 a 7.9	61.6	58.5
8 a 9	31.6	27.7
9.1 a 10	6.8	13.8
Total	100	100

Un indicador adicional que permite prestar atención sobre el tipo de trayectoria escolar esperable de los jóvenes universitarios atendiendo a sus antecedentes previos es el puntaje que obtienen en el Examen de Selección que aplica la Universidad. Para nuestro análisis, agrupamos a los estudiantes en tres categorías, a saber: 1) Bajo: estudiantes con un puntaje de 450 a 600 puntos; 2) Medio: alumnos con un puntaje de 601 a 750 puntos; 3) Alto: estudiantes con 751 puntos o más.

Previamente hay que señalar que la mitad de la generación obtuvo un puntaje Bajo, y fue muy reducido el porcentaje de jóvenes con Alto puntaje, lo que en si mismo representa un serio problema institucional y que refleja el escaso nivel educativo que reciben los jóvenes en el sistema de educación media superior, o por lo menos el mal desempeño que manifiestan los jóvenes al someterse a una evaluación diagnóstica como lo es un examen de admisión para ingresar a una institución de educación superior, particularmente a la UAM. Dicho esto, obsérvese en el Cuadro 5 la presencia de una relativa relación entre el puntaje del Examen de Selección para el total de la generación estudiada y el puntaje de los alumnos que lograron egresar en tiempo y forma. Dada la poca proporción de jóvenes que ingresaron con promedio Alto, no es perceptible una correlación notoria entre el ingreso y el egreso, pero sí es importante señalar cómo se modificaron las proporciones entre los puntajes Bajo y Medio, ya que es considerablemente mayor el porcentaje de alumnos que habiendo obtenido un puntaje Medio egresaron, en comparación con los de puntaje Bajo .

Cuadro 5		
Puntaje en el Examen de Selección (%)		
	Todos los alumnos al ingreso	Los alumnos egresados
Bajo	50.9	38.5
Medio	44.8	58.5
Alto	4.3	3.0
Total	100	100

Finalmente, es conveniente apuntar un dato revelador que caracteriza a buena parte de los alumnos egresados de la generación, esto es, el 73.8% tuvo acceso al Programa Nacional de Becas, PRONABES, a través del cual contaron y mantuvieron durante sus cuatro años de estancia en la UAM un apoyo económico para mantener sus estudios, gracias a que sostuvieron desde el inicio de sus carreras una trayectoria escolar continua y un promedio mínimo de calificaciones de B (8 ó más).

Es menester recordar que el PRONABES, además de otorgar un apoyo económico a los alumnos, supone la asignación de un tutor académico que acompaña al sujeto durante todos sus estudios, con objeto de contribuir a que los alumnos construyan las mejores estrategias y tomen las decisiones más convenientes para transitar exitosamente sus estudios universitarios. Por lo mismo, la gran mayoría de las instituciones han diseñado importantes programas de tutorías para dar soporte al PRONABES, para los cuales la contribución de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha sido fundamental gracias a sus publicaciones y a los foros y congresos nacionales que ha organizado en los últimos años.

En el caso de la Unidad, cada una de las divisiones académicas se ha dado a la tarea de diseñar sus propios programas de tutorías, los cuales paulatinamente han logrado consolidarse. Y aunque las tutorías no se reconocen formalmente en el sistema de promoción y becas institucionales para los académicos, decenas de ellos se han comprometido en el programa.

Adicionalmente, a partir de finales del 2007, con la colaboración de la Universidad Veracruzana, se ha implementado un sistema electrónico en línea para el seguimiento y gestión de los programas de tutoría, lo que está facilitando la comunicación entre tutores y tutorados, además de que permite obtener reportes individuales e institucionales sobre los resultados de los programas en cada división académica, para así darle seguimiento puntual y,

en su caso, diseñar líneas de acción adecuadas para fortalecer la docencia en general y las tutorías en particular.

Los alumnos que causaron Baja en la Universidad por renuncia o por Reglamento

Como ya lo hemos indicado, un porcentaje que asciende al 6.8% de la G03P se dio de Baja voluntariamente, o incurrieron en alguna situación que sanciona el Reglamento de Estudios Superiores de la UAM para causar Baja. Pese a tratarse también de una población pequeña, consideramos relevante rastrear algunos datos de la misma.

En primer lugar, la mayoría de los alumnos que causaron Baja se localizan en la división de Ciencias Básicas e Ingeniería con el 45.1%, seguidos por un 39% de la división de Ciencias Sociales y Humanidades, y finalmente la división de Ciencias y Artes para el Diseño con 15.9%.

En segundo lugar, en relación a la composición de género de este subgrupo, es patente que fueron los hombres quienes en mayor medida causaron Baja, más aún si se considera el peso relativo que tenían al momento de ingresar a la UAM. Mientras que en el conjunto de la generación al comenzar sus estudios el 68.9% eran hombres, del total de los alumnos que abandonaron el 74.3% corresponde a ellos; resultados indicativos de una mayor permanencia de las mujeres cursando sus estudios.

En tercer lugar, indagamos en qué momento de avance curricular de sus licenciaturas causaron Baja. Al respecto, el 32.9% nunca acreditó alguna UEA de su plan de estudios⁶; otro 64.6% de esta población no rebasó el 50% de créditos de sus planes de estudio, y sólo el 2.4% se localizaba entre el 51 y el 70 por ciento de créditos cursados al momento de causar Baja.

Ahora bien, siguiendo con la línea de análisis del apartado anterior, nos adentramos a revisar el perfil de ingreso que tenía este subgrupo de alumnos al momento de ingresar a la UAM. En relación a la escolaridad de los padres, no

⁶ Uno de los problemas de registro escolar y de rendición de cuentas sobre el desempeño de los alumnos inscritos, es que una considerable proporción no cursa ninguna UEA, lo que hace suponer a las máximas autoridades que se trata de una población que realiza exámenes de ingreso a varias instituciones y finalmente optan por una distinta a la UAM, pero nunca se dan Baja reglamentaria.

encontramos diferencias significativas entre este grupo y el conjunto de la generación en cuanto a la escolaridad del padre, aunque si es notoria la diferencia en la escolaridad de las madres, ya que mientras para todos los alumnos de la generación el 13.6% declaró que su madre tuvo estudios a nivel superior, el 21.7% de los que causaron Baja su madre contaba con estudios a nivel superior. ¿Acaso esto significa que los alumnos provenientes de ambientes familiares donde la madre cuenta con estudios superiores viven un ambiente académico y cultural en la UAM lo suficientemente distinto a sus antecedentes que los lleva a renunciar y optar por otra institución? (Cuadros 6 y 7).

Cuadro 6		
Escolaridad del Padre (%)		
	Todos los alumnos al ingreso	Los alumnos en Baja
Sin estudios superiores	65.9	65.3
Con estudios superiores	32.0	34.7
Lo ignora	2.1	0
Total	100	100

Cuadro 7		
Escolaridad de la Madre (%)		
	Todos los alumnos al ingreso	Los alumnos en Baja
Sin estudios superiores	85.5	76.1
Con estudios superiores	13.6	21.7
Lo ignora	0.9	2.2
Total	100	100

En atención al promedio del bachillerato, ya hemos indicado que el 61.6% de la generación poseía un promedio de entre 7 y 7.9; sin embargo, del grupo de alumnos que causaron Baja, el 74.4% logró ingresar con ese promedio, lo que sugiere que, al menos en parte, el bajo promedio obtenido en el bachillerato pudo haber influido para que no logran permanecer en la UAM. En este caso, podría inferirse que origen es destino. (Cuadro 8).

Cuadro 8		
Promedio del bachillerato (%)		
	Todos los alumnos al ingreso	Los alumnos en Baja
7 a 7.9	61.6	74.4
8 a 9	31.6	24.4
9.1 a 10	6.8	1.2
Total	100	100

Por último, véase en el Cuadro 9 el comportamiento de la población atendiendo al puntaje obtenido en el Examen de Selección. La diferencia entre el conjunto de la generación y los que causaron Baja es relativamente poco significativa, aunque se denota una ligera tendencia al hecho de que es mayor el porcentaje de alumnos que causaron Baja y que fueron admitidos con Bajo puntaje.

Cuadro 9		
Puntaje en el Examen de Selección (%)		
	Todos los alumnos al ingreso	Los alumnos en Baja
Bajo	50.9	53.7
Medio	44.8	43.9
Alto	4.3	2.4
Total	100	100

Los alumnos no reinscritos en seis trimestres lectivos

Una proporción que asciende casi a una quinta parte de la G03P al haber acumulado seis trimestres consecutivos sin haberse inscrito han perdido temporalmente su calidad de alumnos. Aunque están en condiciones reglamentarias para reincorporarse a sus estudios, el procedimiento de reingreso pasa por una serie de requisitos académicos previos que tienen que cumplir antes de que continúen sus licenciaturas. Se trata de sujetos que han abandonado por dos años o más la Universidad, pero ignoramos si es de manera definitiva porque pueden volver a incorporarse siempre y cuando no rebasen diez años de haber sido admitidos. Del total de los alumnos que ha suspendido sus estudios, la mayor proporción se localiza en CBI con el 39.5%, seguida por CSH con 35.5%, y ubicándose la menor proporción en CyAD con 27.5%.

Del conjunto de este subgrupo de alumnos, el 32.5% no contaba con ningún crédito aprobado y el resto no había rebasado el 50% de los mismos. Atendiendo al comportamiento divisional, obsérvese en el Cuadro 10 la alta proporción de alumnos de CBI que ha abandonado la Universidad por seis o más trimestres sin haber acreditado materia alguna: 42.2%.

Cuadro 10				
Porcentaje de créditos cubiertos				
	CBI	CSH	CyAD	Total
Sin créditos	42.2	28.4	22.8	32.5
50% o menos	57.8	71.6	77.2	67.5
Total	100	100	100	100

En relación a la composición de género de este subgrupo, también se denota que el abandono temporal de los hombres es proporcionalmente mayor que el de las mujeres, observando el peso relativo que tenían al momento de ingresar a la UAM. Mientras que en el conjunto de la generación al comenzar sus estudios el 68.9% eran hombres, del total de los alumnos que abandonaron el 75.8% corresponde a ellos; resultados que muestran una mayor permanencia de las mujeres cursando sus estudios. (Cuadro 11).

Cuadro 11		
Porcentaje de créditos cubiertos por género		
	Al inicio	Abandono por 6 trimestres
Hombres	68.9	75.8
Mujeres	31.1	24.2
Total	100	100

Algunos datos sobre el perfil de este subgrupo muestran en primer lugar que en cuanto a la escolaridad del padre, existe una relativa diferencia con el conjunto de la generación, ya que es mayor la proporción de jóvenes que abandonaron sus estudios y cuyos padres tuvieron estudios a nivel superior a diferencia del resto; y en el caso de la escolaridad de la madre no existen diferencias significativas. Un comportamiento inverso al que observamos con el subgrupo de los alumnos que causaron Baja reglamentaria. (Cuadros 12 y 13).

Cuadro 12		
Escolaridad del Padre (%)		
	Todos los alumnos al ingreso	Los alumnos que abandonan por 6 trimestres
Sin estudios superiores	65.9	58.4
Con estudios superiores	32.0	38.9
Lo ignora	2.1	2.7
Total	100	100

Cuadro 13		
Escolaridad de la Madre (%)		
	Todos los alumnos al ingreso	Los alumnos que abandonan por 6 trimestres
Sin estudios superiores	85.5	83.1
Con estudios superiores	13.6	16.2
Lo ignora	0.9	0.7
Total	100	100

En relación al promedio del bachillerato, aunque existe una diferencia entre la generación en su conjunto y el subgrupo de alumnos que han abandonado por seis trimestres, que muestra que se fueron en mayor proporción los que tenían bajo promedio, no es estadísticamente significativa. (Cuadro 14).

Cuadro 14		
Promedio del bachillerato (%)		
	Todos los alumnos al ingreso	Los alumnos que abandonan por 6 trimestres
7 a 7.9	61.6	64.5
8 a 9	31.6	31.1
9.1 a 10	6.8	4.4
Total	100	100

Finalmente, en cuanto al comportamiento de los alumnos atendiendo al puntaje obtenido en el Examen de Selección, los resultados del análisis tampoco arrojan resultados estadísticamente significativos, a pesar de que es ligeramente mayor la proporción de jóvenes que abandonó sus estudios con puntaje Medio en comparación con el total de la generación. (Cuadro 15).

Cuadro 15		
Puntaje en el Examen de Selección (%)		
	Todos los alumnos al ingreso	Los alumnos que abandonan por 6 trimestres
Bajo	50.9	47.4
Medio	44.8	47.8
Alto	4.3	4.8
Total	100	100

Los alumnos que se inscribieron para cursar su treceavo trimestre

Todas las licenciaturas que se imparten en la Unidad están programadas para ser cursadas en doce trimestres, esto es, cuatro años. Sin embargo, como lo hemos constatado, al menos para la generación que ingresó a la UAM-A en primavera del 2003, el 54.3%, aun no había concluido sus estudios. Adentrémonos ahora en el conocimiento de este amplio grupo de alumnos.

Avance curricular

Para el conjunto de este grupo, el 34.6% había cursado 50% o menos de los créditos correspondientes a sus licenciaturas. Esto significa que, en el mejor de los casos, se trata de sujetos que han invertido el doble tiempo para completar la mitad de su carrera profesional. Como puede observarse en el Cuadro 16 en el caso de CBI es donde existe el mayor rezago: 56.6% de la G03P sólo ha cursado cuando mucho la mitad de sus créditos, seguidos de CSH con el 26.1% y 22.7% en CYAD. Más aún, si sumamos a ello para CBI el 24.5% de alumnos que se ubican entre el 51 y el setenta por ciento de créditos, nos encontramos con un porcentaje del 81.1% de sujetos que ni siquiera reúnen los requisitos para realizar su Servicio Social de acuerdo a la Legislación.

Si consideramos que el 45.1% de los alumnos que causaron Baja y el 39.5% que perdieron temporalmente su calidad de alumnos por abandono de seis trimestres o más proviene de CBI, es evidente que en dicha división se concentra el mayor índice de deserción, abandono o rezago escolar.

Cuadro 16				
Porcentaje de créditos cursados				
	CBI	CSH	CYAD	Total
50% o menos	111	69	40	220
%	56.63	26.14	22.73	34.6
De 51 a 70%	48	55	33	136
%	24.49	20.83	18.75	21.4
De 71 a 90%	30	86	66	182
%	15.31	32.58	37.50	28.6
Más del 90%	7	54	37	98
%	3.57	20.45	21.02	15.4
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

En el caso de las divisiones de CYAD y CSH un porcentaje de 21% y 20.4% respectivamente se encontraban muy cerca de concluir sus créditos, lo que previsiblemente supondría que estos alumnos en un lapso no mayor a dos trimestres más terminarían sus licenciaturas.

¿El comportamiento entre mujeres y hombres es el mismo? Con algunos matices, puede decirse que del grupo de alumnos rezagados, las mujeres manifiestan una trayectoria curricular menos irregular que los hombres. En CBI el 58.1% de los hombres había cubierto cuando mucho 50% o menos de sus créditos, mientras que en el caso de las mujeres se ubicaba el 50%. En CSH destaca que para los hombres un 17.5% había cursado más del 90% de créditos en comparación con el 23.6% de las mujeres. Y en CYAD el 15.5% de los hombres registraba 90% de créditos o más, en contraste con el 31.7% de las mujeres. Pese al rezago, las mujeres logran mejor nivel de avance relativo en sus créditos. (Cuadro 17).

Cuadro 17				
Porcentaje de créditos cursados por género y por división (%)				
División		Masculino	Femenino	Total
CBI	50% o menos	58.1	50.0	56.6
	de 51 a 70%	25.6	19.4	24.5
	de 71 a 90%	13.1	25.0	15.3
	Más del 90%	3.1	5.6	3.6
	Total	100	100	100
CSH	50% o menos	26.3	26.0	26.1
	de 51 a 70%	23.4	18.1	20.8
	de 71 a 90%	32.8	32.3	32.6
	Más del 90%	17.5	23.6	20.5
	Total	100	100	100
CYAD	50% o menos	24.1	20.0	22.7
	de 51 a 70%	20.7	15.0	18.8
	de 71 a 90%	39.7	33.3	37.5
	Más del 90%	15.5	31.7	21.0
	Total	100	100	100

Promedio del bachillerato, puntaje en el Examen de Selección y escolaridad de los padres

Para las teorías deterministas, el origen social, cultural y académico de los sujetos incide de manera notable en el desempeño y éxito escolar. Si esto es cierto, al comparar el promedio del bachillerato y el puntaje logrado en el Examen de Selección del total de la G03P con este grupo de rezagados, se esperaría alguna correlación significativa, esto es, los 636 alumnos de este grupo deberían tener un promedio de bachillerato y un puntaje inferior al promedio general.

En relación al promedio de bachillerato, nótese en el Cuadro 18 que las diferencias entre el total de la generación y los que aun permanecen no existen diferencias estadísticas significativas, algo similar ocurre en el comportamiento entre las divisiones. La mayor distancia entre el perfil de G03P al inicio con los que aun estudian, se encuentra en CBI entre aquellos que tienen un promedio de entre 7 y 7.9: 3%, lo que desde nuestra lectura no representa una diferencia de fondo. En resumen, atendiendo al promedio del bachillerato como un predictor del tipo de trayectoria escolar en la G03P que aun estudia en la UAM no se puede sostener que origen sea destino.

Cuadro 18								
Promedio del Bachillerato (%)								
	CBI (inicio)	CBI	CSH (inicio)	CSH	CYAD (inicio)	CYAD	Total (inicio)	Total
7 a 7.9	60.6	57.6	61.5	59.5	69.0	69.3	63.3	61.6
8 a 9	33.3	34.7	32.7	33.7	25.9	25.0	31.0	31.6
9.1 a 10	6.1	7.7	5.9	6.8	5.1	5.7	5.7	6.8
Total	100	100	100	100	100.0	100	100	100

Atendiendo al indicador del puntaje en el Examen de Selección, a nivel del conjunto de los alumnos rezagados tampoco localizamos diferencias significativas entre ellos y el total de la población que inició sus estudios en 2003. Por divisiones académicas, en el caso de CYAD encontramos una ligera diferencia que vale la pena anotar. Si bien el porcentaje de alumnos que tuvo un Alto puntaje es idéntico entre el total de la G03P y los rezagados, existe un aumento de 4.8% en el subgrupo con Bajo puntaje y una disminución equivalente en el subgrupo de Medio puntaje. (Cuadro 19).

Cuadro 19								
Puntaje en el Examen de Selección (%)								
	CBI (inicio)	CBI	CSH (inicio)	CSH	CYAD (inicio)	CYAD	Total (inicio)	Total
Bajo	64.4	65.8	42.1	43.6	46.9	51.7	50.9	52.7
Medio	31.2	28.6	52.6	50.4	50.3	45.5	44.8	42.3
Alto	4.4	5.6	5.3	6.1	2.8	2.8	4.3	5.0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Por último, revisamos el comportamiento de este grupo de alumnos tomando como indicador la escolaridad de los padres. Al igual que en los dos indicadores anteriores, tampoco en este caso se vislumbran diferencias estadísticas significativas que permitan afirmar que el grado de escolaridad de los padres de familia de los alumnos haya repercutido en el tipo de avance curricular del grupo de los alumnos rezagados. (Cuadros 20 y 21).

Cuadro 20					
Porcentaje de créditos cursados/escolaridad del padre (%)					
	50% o menos	de 51 a 70%	de 71 a 90%	Más del 90%	Total
Sin contacto	34.5	22.1	28.8	14.6	100
Con contacto	34.7	19.4	28.2	17.6	100
Total	34.6	21.4	28.6	15.4	100

*Sin contacto: sin estudios hasta bachillerato concluido

*Con contacto: estudios parciales de licenciatura hasta posgrado

Cuadro 21					
Porcentaje de créditos cursados/escolaridad de la madre (%)					
	50% o menos	de 51 a 70%	de 71 a 90%	Más del 90%	Total
Sin contacto	34.0	22.0	28.3	15.8	100
Con contacto	37.9	18.4	30.1	13.6	100
Total	34.6	21.4	28.6	15.4	100

*Sin contacto: sin estudios hasta bachillerato concluido

*Con contacto: estudios parciales de licenciatura hasta posgrado

Condición laboral

Cuando en la primavera del 2003 inició sus estudios esta generación, el 43.5% de los alumnos declaró que trabajaba además de estudiar. Al cabo de cuatro años, un poco más de la mitad de los alumnos que aun permanecía en la UAM, esto es el 52.7%, combinaba sus estudios con la realización de actividades laborales renumeradas, particularmente en el caso de CBI la proporción ascendía a 59.2% en contraste con el 48.9% de CYAD. (Cuadro 22).

Cuadro 22				
Condición laboral				
	CBI	CSH	CYAD	Total
alumnos que Sí trabajan	116	133	86	335
%	59.2	50.4	48.9	52.7
alumnos que No trabajan	80	131	90	301
%	40.8	49.6	51.1	47.3
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

La condición laboral de la mayoría de los alumnos, vuelve a poner en el terreno de la planeación académica y de las políticas institucionales, que es

necesario construir alternativas de desarrollo curricular para un importante sector de alumnos que no se dedica de tiempo completo a sus estudios, aunque se registren, paguen y se inscriban como tales.⁷

Evidentemente no es lo mismo tener una actividad laboral al momento de iniciar los estudios a tenerla una vez que se han adquirido determinados conocimientos en el transcurso de la licenciatura, mismos que se pueden poner en relación con los desempeños laborales. Incluso, es provechoso que esto ocurra para que al término de sus licenciaturas los alumnos cuenten con algún tipo de experiencia profesional que pueda ubicarlos en mejores condiciones en el mercado laboral.

Tan es así que de los alumnos que trabajan al iniciar sus estudios el 42% declaraba que su actividad laboral no tenía relación alguna con los estudios que comenzaban, mientras que cuatro años después esa proporción disminuyó al 28.7%, y es en la división de CYAD donde es mayor el porcentaje de alumnos-trabajadores que consideran que su actividad laboral está plenamente relacionada con sus estudios: 38.4%.⁸ Pero también es pertinente anotar que de los alumnos-trabajadores de la división de CSH, el 34.6% asegura que su trabajo nada tiene que ver con sus estudios profesionales. (Cuadro 23).

Cuadro 23				
Relación del trabajo con los estudios				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Totalmente	28	28	33	89
%	24.14	21.05	38.37	26.57
Con frecuencia	17	25	14	56
%	14.66	18.80	16.28	16.72
En ocasiones	40	34	20	94
%	34.48	25.56	23.26	28.06
Nunca	31	46	19	96
%	26.72	34.59	22.09	28.66
Total	116	133	86	335
%	100	100	100	100

⁷ Una experiencia que valdría la pena estudiar se localiza en la Universidad del Valle de México (UVM), y en la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) que han diseñado esquemas organizacionales particulares para atender a este perfil de alumnos.

⁸ No olvidemos además que los alumnos de CYAD de este grupo de rezagados tienen mayor grado de avance curricular en comparación con las otras divisiones.

Una pregunta que les hicimos a los alumnos que trabajan fue la siguiente: ¿Los conocimientos adquiridos en la carrera hasta ahora los has aplicado en tú actividad laboral? Es interesante que pese a que el 56% de los alumnos rezagados no había cubierto más del 70% de sus créditos, un porcentaje que asciende al 65.1% aprecia que lo aprendido en la UAM lo aplican en sus trabajos, en particular destaca CYAD con el 72.1%, seguida de CBI con 66.4% y CSH con 59.4%. En el caso de CYAD en parte es explicable porque el avance curricular de los rezagados es mayor que las otras divisiones, pero llama la atención CBI que siendo la división donde es mayor el rezago escolar, y los que más trabajan (56.6% con 50% o menos de créditos cubiertos y 59.2% trabajaba), la proporción de alumnos que declara que sus conocimientos adquiridos en la UAM los utiliza en su trabajo es de consideración. (Cuadro 24).

Cuadro 24				
Los conocimientos adquiridos en la carrera hasta ahora ¿los has aplicado en tu trabajo?				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	77	79	62	218
%	66.4	59.4	72.1	65.1
No	39	53	24	116
%	33.6	39.8	27.9	34.6
No contestó		1		1
%		0.8		0.3
Total	116	133	86	335
%	100	100	100	100

Pero, ¿Hasta qué punto los alumnos-trabajadores aprecian que combinar sus estudios profesionales con una actividad laboral afecta su desempeño escolar? Como puede verse en el Cuadro 25, una importante proporción que asciende al 68.1% asegura que su condición laboral ha repercutido negativamente en su desempeño escolar.

Cuadro 25				
¿Consideras que tu trabajo ha tenido efectos negativos en tu desempeño escolar?				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	81	94	53	228
%	69.8	70.7	61.6	68.1
No	35	38	33	106
%	30.2	28.6	38.4	31.6
No contestó	0	1	0	1
%	0	0.8	0	0.3
Total	116	133	86	335
	100	100	100	100

Teniendo como indicadores de desempeño escolar el avance en el cumplimiento de créditos, el promedio de calificaciones obtenido en UAM y el número de UEA reprobadas (NA´S) al momento de cumplir cuatro años de estudios, se aprecia que los alumnos-trabajadores tienen trayectorias más rezagada que el resto, promedios más bajos y mayor número de reprobadas.

En efecto, mientras que el 25.9% de los alumnos que no trabajan habían cubierto el 50% o menos de sus créditos, los alumnos-trabajadores ubicados en ese subgrupo ascendía al 42.4%; a su vez, el 20.6% de los que no trabajaban llevaban más del 90% de créditos, los alumnos-trabajadores representaban sólo el 10.7%. (Cuadro 26).

Cuadro 26			
Condición laboral/porcentaje de créditos cubiertos			
	Sí	No	Total
50% o menos	142	78	220
%	42.4	25.9	34.6
De 51 a 70%	72	64	136
%	21.5	21.3	21.4
De 71 a 90%	85	97	182
%	25.4	32.2	28.6
Más del 90%	36	62	98
%	10.7	20.6	15.4
Total	335	301	636
%	100	100	100

En relación al promedio en la UAM, también se denotan comportamientos diferenciados, ya que mientras el 47.2% de los alumnos-trabajadores llevaban un promedio de entre 6 y 7.9, el porcentaje de los que no trabajaban con ese promedio era menor: 36.2%. (Cuadro 27).

Cuadro 27
Condición laboral/promedio UAM

	Sí	No	Total
6 a 7.9	158	109	267
%	47.2	36.2	42.0
8 a 9	159	164	323
%	47.5	54.5	50.8
9.1 a 10	18	28	46
%	5.4	9.3	7.2
Total	335	301	636
%	100	100	100

Finalmente, el indicador de número de UEA reprobadas en el transcurso de la carrera es otra manera de “medir” el desempeño escolar.⁹ Como puede observarse en el Cuadro 28, es notable la mayor proporción de alumnos-trabajadores que en el transcurso de sus estudios han reprobado once o más UEA en comparación con el resto de los alumnos rezagados. (43.3% y 32.6% respectivamente.).

Cuadro 28			
Condición laboral/Número de NA'S			
	Sí	No	Total
ninguna	15	16	31
%	4.5	5.3	4.9
De 1 a 5	74	89	163
%	22.1	29.6	25.6
De 6 a 10	101	98	199
%	30.1	32.6	31.3
11 o más	145	98	243
%	43.3	32.6	38.2
Total	335	301	636
%	100	100	100

A manera de recapitulación, queremos destacar que varios investigadores hemos repetido en diversos foros, artículos y libros que una importante proporción de los alumnos que cursan una carrera universitaria, sobre todo en las instituciones públicas, aunque no exclusivamente, combinan sus estudios con la realización de actividades laborales de distinto tipo e intensidad horaria. Por esta condición, es prácticamente imposible

⁹ Se trata de cursos en los que los alumnos se inscriben, y con independencia de que hayan asistido y tratado de cumplir con el programa o simplemente abandonaron en algún momento, nunca se dieron de baja y los profesores asentaron NA en sus Actas de Calificaciones.

considerarlos o suponer que se comporten como alumnos de tiempo completo y exclusivo, y en consecuencia exigirles para que logren transitar por la universidad en línea recta y a una velocidad que se ajuste a lo establecido en los planes y programas de estudio de sus licenciaturas.

Esta observación viene a colación porque tenemos noticia de que algunas universidades privadas de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, están siendo capaces de reconocer esta realidad educativa y, por lo tanto, diseñan e instrumentan distintas políticas institucionales para atender adecuada y abiertamente a sus alumnos-trabajadores, a los cuales no se les considera como desviados del camino correcto, sino como sujetos que merecen un tratamiento diferente, acorde a su realidad educativa y social.

Sin embargo, uno de los problemas que enfrentamos como institución pública es que debido a los bajos costos de las colegiaturas, los alumnos se inscriben de tiempo completo a pesar de que en los hechos llevan una carga curricular de alumnos de medio tiempo- o menos- por el número de UEA a las que se inscriben, o bien porque abandonan o renuncian en algún momento de los trimestres lectivos a una o varias materias, sin que ello represente un costo económico de consideración debido a que la cuota anual por inscripción y por tres trimestres sólo asciende a 512 pesos.

El problema es que ni los alumnos se reconocen como alumnos de medio tiempo, ni la universidad logra ubicarlos con claridad en esa condición porque no se registran como tales, lo que hace muy difícil construir con precisión políticas y mecanismos de seguimiento a sus trayectorias.

De tal forma que las autoridades de las instituciones educativas públicas se encuentran atrapadas entre dos realidades y lógicas difíciles de conciliar. Por una parte, la que proviene de la Secretaría de Educación Pública que poco a poco ha venido condicionando parte de los recursos financieros que se destinan a las universidades, dependiendo de la mayor eficiencia terminal de sus alumnos en función de cumplir con lo establecido en los planes y programas de estudio, esto es, un solo camino, una sola ruta; y por otra parte, los tiempos y lógicas que sectores importantes de alumnos imprimen a sus trayectorias escolares, esto es, distintos caminos, diferentes rutas. Y aunque el PRONABES ha intentado paliar el abandono y rezago escolar en el subsistema público, su cobertura es limitada ya que sólo abarca en promedio al 10% de la

matrícula nacional, y en muchos casos el monto de la beca resulta insuficiente para que los alumnos enfrenten sus necesidades económicas.

Estado civil

Un rasgo que distingue a los jóvenes universitarios en comparación con aquellos que no logran acceder a estudios superiores es su estado civil. Mientras que en los universitarios el establecimiento de compromisos familiares se aplaza para el futuro en su gran mayoría, para buena parte de los no universitarios del mismo grupo de edad ya tienen compromisos familiares por estar casados o sostener unión libre y en muchos casos acompañado de tener hijos.¹⁰

Para la generación de alumnos que nos ocupa, al momento de iniciar sus estudios de licenciatura en la primavera de 2003 el 91.9% era soltero(a). Para el grupo de rezagados a cuatro años de estancia en la UAM la proporción de solteros había descendido al 87.9%. La diferencia no es muy significativa, pero muestra que para un pequeño sector de alumnos su condición y responsabilidad familiar se ha modificado durante sus estudios. (Cuadro 29).

Cuadro 29				
Estado civil				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Soltero (a)	169	233	157	559
%	86.2	88.3	89.2	87.9
Casado (a)	18	26	11	55
%	9.2	9.8	6.3	8.6
Divorciado (a)	2	3	0	5
%	1.0	1.1	0.0	0.8
Unión libre	7	2	8	17
%	3.6	0.8	4.5	2.7
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

¹⁰ Para tal efecto, consúltese los resultados de las Encuestas Nacionales de Juventud realizadas por el Instituto Mexicano de la Juventud.

Razones de los alumnos para explicar la no conclusión de sus estudios en cuatro años

Las razones que los propios sujetos atribuyen a su rezago escolar son diversas, van desde consideraciones sociales y personales como el trabajo, problemas de salud, los hijos, hasta por asuntos que atribuyen a la organización curricular y a la administración universitaria propiamente dicha. Aunque pueden existir varias razones que se conjugan para que los alumnos expliquen su rezago escolar, les solicitamos que nos dijeran la que consideran la primordial, la más importante.

La respuesta que concentró al mayor porcentaje de alumnos a nivel de las tres divisiones fue el hecho de que sean alumnos-trabajadores (30.7%), seguida por problemas de seriación entre las UEA de sus planes de estudio (25.2%) y por falta de cupo en los grupos que se ofertan de las UEA (17.8%). (Cuadro 30). Si sumamos estas dos últimas respuestas, nos encontramos que el 43% de alumnos atribuyen como principal razón de su rezago a las condiciones que les ofrece la propia Institución, situación que debería evitarse en la medida de las posibilidades de las divisiones.¹¹

En relación a los problemas de seriación entre las UEA, los cambios que realizó en sus Planes y Programas de estudio la división de CyAD a finales del año 2005, y los que ha venido llevando a cabo CBI entre el 2006 y el 2007, se ven reflejados en las respuestas, ya que son menos agudos que en CSH, división que sigue sin poder concretar reformas de fondo a sus licenciaturas para permitir una seriación menos ominosa y en consecuencia construir estructuras curriculares flexibles.

En cuanto al problema de cupos, las tres divisiones tienen identificadas con cierta precisión las UEA donde no siempre pueden cubrir plenamente las solicitudes de todos los alumnos. Las razones de ello son diversas, entre otras: 1) Los alumnos buscan inscribirse con determinados profesores, y se rehúsan a hacerlo con otros por diferentes motivos, aunque haya cupo en sus grupos; 2) Se saturan los grupos en horarios altamente demandados, mientras que en

¹¹ No sumamos la respuesta de “traslape de horarios” porque es prácticamente imposible que la planeación universitaria pueda atender la gran diversidad de trayectorias escolares individuales para ofrecer horarios “a doc” a necesidades particulares.

otros hay poca demanda; 3) Insuficiencia de docentes en determinadas UEA en algún trimestre; 4) Baja oferta de UEA o cupos para que los alumnos de una división puedan tomar alguna UEA en otra división.

Las cuatro problemáticas deberían de ser motivo de atención y búsqueda de alternativas eficientes y eficaces, cuestión que le corresponde tanto a las autoridades departamentales y divisionales como a sus órganos colegiados.

Cuadro 30				
¿Cuál es la principal razón por la que no concluiste la licenciatura en 12 trimestres?				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Soy alumno de medio tiempo	13	5	8	26
%	6.6	1.9	4.5	4.1
Por mis responsabilidades laborales	75	75	45	195
%	38.3	28.4	25.6	30.7
Por la excesiva carga académica	15	17	16	48
%	7.7	6.4	9.1	7.5
Por problemas de seriación	40	85	35	160
%	20.4	32.2	19.9	25.2
Por falta de cupo en las UEA	40	29	44	113
%	20.4	11.0	25.0	17.8
Por el traslape de horarios	10	12	14	36
%	5.1	4.5	8.0	5.7
Porque aun no he terminado mi tesina	1	13	2	16
%	0.5	4.9	1.1	2.5
Por motivos de salud	1	17	8	26
%	0.5	6.4	4.5	4.1
Por que me casé	1	3	3	7
%	0.5	1.1	1.7	1.1
Por que tengo hijos	0	8	1	9
%	0.0	3.0	0.6	1.4
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Recursos materiales para desarrollar los estudios y valoración familiar

Las condiciones materiales y los recursos educativos familiares para el estudio pueden jugar un papel importante en el desempeño y éxito escolar de los jóvenes universitarios. En esta perspectiva, es importante conocer las condiciones de estudio que poseen los alumnos en sus lugares de residencia. Revisemos en primer lugar el indicador de posesión de computadora personal,

herramienta básica para el desarrollo de trabajos escolares de diverso tipo, así como para conectarse a Internet, como fuente de información fundamental hoy en día.

Al momento de su ingreso a la UAM, del total de la G03P el 69.2% afirmaba que tenía computadora personal (67.6% en CBI, 62.1% en CSH y 81.2% en CYAD). A cuatro años de estar en la universidad, los alumnos rezagados han mejorado notablemente sus condiciones de infraestructura tecnológica, ya que el 87.1% declaró que tenía computadora. Aunque de nuevo en CYAD es mayor el equipamiento, las distancias interdivisionales se redujeron considerablemente. Las necesidades formativas y la reducción de los costos de las computadoras explican este avance. (Cuadro 31).

Es analíticamente interesante contrastar el equipamiento informático de los alumnos en comparación con lo que ocurre a nivel del conjunto de la población del Distrito Federal. Según la *Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales* que aparece en la página electrónica del Sistema de Información Cultural del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, realizada en 2003, en la ciudad de México el 37.4% de las familias tenían computadora en sus casas, fecha en que el 69.2% de los alumnos de la G03P declararon tenerla. Esto significa que en las familias que logran que alguno de sus miembros de ellas se incorpore a los estudios superiores, se construyen estrategias diversas para dotarlos paulatinamente de los instrumentos indispensables para el trabajo escolar universitario.

Cuadro 31				
Medios para estudiar en casa: computadora				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	168	222	164	554
%	85.7	84.1	93.2	87.1
No	28	42	12	82
%	14.3	15.9	6.8	12.9
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Pero además de la computadora, cada día es más importante que los jóvenes tengan la posibilidad de conectarse a Internet para la búsqueda de múltiples fuentes informáticas para su formación profesional, para establecer

comunicación con sus compañeros de clase y con sus propios profesores. En este sentido, aun si sabemos que la mayoría de los alumnos de este subgrupo tiene computadora en sus casas, es pertinente saber quiénes tienen posibilidad de conectarse a internet desde sus hogares de residencia actual.

Para el conjunto de la G03P al inicio de sus licenciaturas, sólo el 48% tenía posibilidades de conectarse a Internet desde sus hogares (45.2% en CBI, 44.3% en CSH y 56.2% en CYAD). En el 2007, la mayoría de los alumnos rezagados ya contaba con internet en casa, el 55.7%, pero aun existía una considerable proporción de jóvenes que no tenía la posibilidad de hacerlo, sobre todo en CBI y en CSH. (Cuadro 32). Sin embargo, en comparación con los datos que arroja la *Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales* que para el Distrito Federal en el 2003 era de 24.4% de familias conectadas, nuestra población está muy por arriba del promedio.

Cuadro 32				
Medios para estudiar en casa: internet				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	102	140	112	354
%	52.0	53.0	63.6	55.7
No	94	124	64	282
%	48.0	47.0	36.4	44.3
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Por supuesto que el carecer de computadora personal no significa que los alumnos no utilicen las herramientas tecnológicas para buscar y conseguir información. Tan es así que el 78.5% de los alumnos que permanecían en la UAM usa Internet frecuentemente con ese propósito, y un 17.5% lo hace con alguna frecuencia, para lo cual seguramente emplean distintas estrategias para lograr conectarse. (Cuadro 33).

Cuadro 33				
Frecuencia de usar Internet para buscar información				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Frecuentemente	144	205	150	499
%	73.5	77.7	85.2	78.5
En ocasiones	41	50	20	111
%	20.9	18.9	11.4	17.5
Casi nunca	6	3	2	11
%	3.1	1.1	1.1	1.7
Nunca	5	3	4	12
%	2.6	1.1	2.3	1.9
No contestó	0	3	0	3
%	0.0	1.1	0.0	0.5
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

El uso de computadoras para realizar trabajos escolares o para buscar información por Internet por parte de los alumnos no se limita al hecho de que cuenten en sus hogares con esas condiciones materiales. Como se observa en el Cuadro 34, acudir al centro de cómputo de la Unidad es un recurso importante para la gran mayoría de los alumnos.¹²

Cuadro 34				
Frecuencia de usar servicios del centro de cómputo de la UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
frecuentemente	83	112	112	307
%	42.3	42.4	64.0	48.3
En ocasiones	82	105	54	241
%	41.8	39.8	30.9	38.0
casi nunca	26	41	9	76
%	13.3	15.5	5.1	12.0
Nunca	5	6	0	11
%	2.6	2.3	0.0	1.7
Total	196	264	175	636
%	100	100	100	100

Interesados en la mejora de la calidad de los servicios que proporciona la Unidad a la comunidad universitaria, en el cuestionario que aplicamos a los alumnos de todas las generaciones cuando cumplen uno, dos, tres y cuatro años de estancia en la UAM, incluimos varias preguntas con objeto de conocer

¹² Para todos aquellos que no tienen computadora y/o Internet en sus casas, acudir a los llamados café-internet se ha convertido en una práctica común entre los jóvenes universitarios. Por lo demás, se trata también de importantes espacios de socialización juvenil.

su opinión sobre los diversos servicios. En el caso del centro de cómputo, un poco más de la mitad de los alumnos rezagados consideró en el 2007 que los servicios son Buenos, y no es nada despreciable la proporción que aseguró que son Muy Buenos. La opinión negativa sobre la calidad de los servicios del centro de cómputo no llega al 10% de este subgrupo de alumnos. (Cuadro 35).

Cuadro 35
Evaluación de la calidad de los servicios del Centro de Cómputo

	CBI	CSH	CYAD	Total
muy buenos	82	80	76	238
%	41.8	30.3	43.2	37.4
Buenos	99	152	83	334
%	50.5	57.6	47.2	52.5
Malos	11	22	13	46
%	5.6	8.3	7.4	7.2
muy malos	2	8	4	14
%	1.0	3.0	2.3	2.2
No lo sé	2	2	0	4
%	1.0	0.8	0.0	0.6
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

El tránsito por la universidad es un proceso en el que los jóvenes, al estar adquiriendo una formación profesional en determinado campo del saber científico, humanístico y tecnológico, les exige adjudicarse de libros especializados propios de la disciplina, mismos que les permitan, junto con el trabajo de consulta en la biblioteca y en internet, constituirse en sujetos conocedores y cultos en muy diversos ámbitos intelectuales.

En este sentido, en el cuestionario que les aplicamos a cuatro años de estar en la UAM, al igual que en los años anteriores, les preguntamos si contaban ya con libros especializados en sus bibliotecas personales. Al respecto, como se observa en el Cuadro 36, la mitad de la población contaba con textos especializados en sus casas, lo que refleja un esfuerzo personal y familiar por dotarse de los recursos bibliográficos indispensables para su formación profesional, particularmente en CBI donde se manifiesta un mejor equipamiento bibliográfico. Sin embargo, todavía eran muchos los jóvenes que a cuatro años de trayectoria universitaria no había logrado adquirir libros especializados, lo que obliga a que la Unidad continúe fortaleciendo la política

de conformar sólidos acervos bibliográficos en la biblioteca para consulta y préstamo de sus alumnos.

Cuadro 36				
Medios para estudiar en casa: libros especializados				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	110	134	89	333
%	56.1	50.8	50.6	52.4
No	86	130	87	303
%	43.9	49.2	49.4	47.6
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

En este contexto, la percepción que tienen los alumnos sobre las condiciones económicas que tienen para sostener sus estudios es importante, motivo por el cual se les formuló la siguiente pregunta: ¿Los recursos económicos con los que cuentas para apoyar tus estudios son “excelentes”, “suficientes” o “insuficientes”? En el 2003 el 80% afirmaba que eran “suficientes”, el 6.7% “excelentes” y el 13.3% “insuficientes”. Cuatro años después, ante la misma pregunta a los alumnos que permanecían como activos en la UAM-A, la proporción de quienes aseguran que tienen condiciones económicas “insuficientes” creció al 19.2%, lo que significa que un importante porcentaje de los jóvenes que ya se encuentran estudiando una carrera universitaria, han visto disminuir sus condiciones económicas y, aún así, continúan en el sistema escolar. La división donde es mayor la percepción de los que señalan que no cuentan con condiciones económicas suficientes es en CSH: 22%. (Cuadro 37).

Cuadro 37				
Recursos económicos para desarrollar sus actividades académicas				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Excelentes	17	25	21	63
%	8.7	9.5	11.9	9.9
Suficientes	146	181	124	451
%	74.5	68.6	70.5	70.9
Insuficientes	33	58	31	122
%	16.8	22.0	17.6	19.2
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Conocer la apreciación que tienen los alumnos sobre la valoración intersubjetiva que le otorga su familia al hecho de que realicen estudios de nivel superior es relevante, ya que el nivel de aspiraciones escolares puede estar relacionada con la imagen social que la familia tiene de sí misma y la que se construyen los propios jóvenes. Esta imagen es el producto complejo, no solamente del status socio-profesional de los padres, sino igualmente de la historia escolar de la familia nuclear.

Como puede observarse en el Cuadro 38, la gran mayoría de los alumnos rezagados activos consideró en el 2007 que sus familias le otorgan un valor “muy alto” o “alto” al hecho de que estén estudiando una carrera: 92.3%. Esta proporción es muy similar a la registrada con los alumnos hace cuatro años cuando iniciaron sus estudios en la UAM-A, lo que representa un significado adicional, es decir, el paso por la universidad, aún si todavía no se concluyen los estudios correspondientes después de cuatro años, hace percibir a los jóvenes que sus familias valoran positivamente su esfuerzo educativo, su permanencia en la escuela.

Por su parte, entre las divisiones académicas, al igual que en el 2003, en CyAD se contiene al mayor porcentaje de alumnos que consideran que sus familias le otorgan un “muy alto” valor a sus estudios universitarios: 71%, en comparación con CBI que, como en el 2003, continúa por debajo del resto de las divisiones con 56.1%. En términos generales, podemos afirmar que los estudiantes encuestados, con algunos matices, consideran que tienen un importante apoyo valorativo de sus familias para que realicen sus estudios. No

cabe duda que las expectativas puestas en la educación como factor de movilidad social, continúan siendo trascendentales para las familias mexicanas.

Cuadro 38				
Valoración familiar de los estudios				
	CBI	CSH	CYAD	Total
muy alta	110	166	125	401
%	56.1	62.9	71.0	63.1
alta	64	84	38	186
%	32.7	31.8	21.6	29.2
media	14	12	10	36
%	7.1	4.5	5.7	5.7
baja	5	1	1	7
%	2.6	0.4	0.6	1.1
muy baja	3	1	2	6
%	1.5	0.4	1.1	0.9
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Las prácticas escolares de los alumnos

Las distintas prácticas y modalidades de estudio que llevan a cabo los jóvenes estudiantes durante su trayectoria académica es una temática que abordamos en todos nuestros trabajos de investigación. Se trata de aproximarnos al conocimiento de cómo la tarea pedagógica en la UAM-A genera y/o modifica, para bien o para mal, determinados *habitus* entre su población.

Nos acercamos así a reconocer en las actividades más frecuentes o infrecuentes, indicios sobre las prácticas predominantes de los jóvenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de indicadores como la regularidad en la asistencia a clases, el tiempo dedicado a la lectura y los trabajos escolares, si elaboran resúmenes, fichas o notas producto de sus lecturas, si acostumbran estudiar solos o en equipo, etcétera.

Asistencia y puntualidad de los alumnos para acudir a clases

La práctica docente e institucional de obligar a los alumnos para que asistan siempre a sus clases no es tan marcada en la educación superior en

comparación con el bachillerato, quizá por ello para los alumnos de la GO3P que permanecían activos no fue una práctica común a todos durante su cuarto año de estancia en la UAM. De hecho, en comparación con lo que declaró el conjunto de la generación al cabo del primer año de estudios universitarios, para este subgrupo, al menos, se denota una disminución en la asiduidad para asistir a sus clases: en el primer año 74.4% afirmó que “siempre” lo hacía y en 2007 sólo el 66.2%. Y aunque en la división de CYAD se muestra una mayor asistencia promedio que en la otras dos divisiones, fue la división donde en mayor proporción disminuyó la asistencia frecuente a clases al pasar de 82.5% al cabo del primer año para toda la generación al 69.2% en el cuarto para este subgrupo de alumnos. (Cuadro 39).

Cuadro 39
Frecuencia de asistir a clases en el cuarto año en UAM

	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	123	175	123	421
%	62.8	66.3	69.9	66.2
casi siempre	70	84	52	206
%	35.7	31.8	29.5	32.4
casi nunca	3	5	1	8
%	1.5	1.9	0.6	1.3
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Una posible explicación a la falta de regularidad en la asistencia a clases se encuentra en el hecho de que el 52.7% de los alumnos realizan una actividad laboral, motivo por el cual sus condiciones para dedicarse de tiempo exclusivo a la universidad se restringen. Utilizando la prueba estadística de Ji-Cuadrada, encontramos una relación significativa: mientras que en el caso de los alumnos que no trabajan el 74.8% declaró asistir “siempre” a clases, los que trabajan representan el 58.5%. De nuevo, aparece la problemática de los estudiantes-trabajadores.

Ser puntuales para ir a las sesiones de clase no es una práctica difundida entre los alumnos rezagados. Aunque aumentó ligeramente la proporción de jóvenes que “siempre” son puntuales en la universidad en comparación con la práctica que tenían en el primer año de estudios toda la

generación al pasar del 45.1% al 49.2%, hay que reconocer que los alumnos no se caracterizan por la puntualidad.¹³ (Cuadro 40).

Cuadro 40				
Frecuencia de asistir puntualmente a clases en el cuarto año en UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	97	134	82	313
%	49.5	50.8	46.6	49.2
casi siempre	92	125	91	308
%	46.9	47.3	51.7	48.4
casi nunca	7	5	3	14
%	3.6	1.9	1.7	2.2
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Preparación de las clases por parte de los alumnos

En el mes de mayo del 2004 les preguntamos a los jóvenes que habían cumplido un año de estancia en la UAM-A, con qué frecuencia acostumbraban preparar sus clases. Al respecto, la proporción que declaró que “siempre” o “casi siempre” lo hacía abarcó al 54.5%, es decir, cerca de la mitad de los estudiantes de la generación no había desarrollado en un año de estudios de licenciatura el *habitus* de preparar regularmente sus clases. Ante la misma pregunta a los alumnos rezagados que cumplieron cuatro años en la UAM, si bien se manifiesta un avance positivo importante en comparación con su primer año (45.5%), nótese cómo el 36.5% del este subgrupo acepta que “nunca” o “casi nunca” preparaba sus clases en el transcurso de su cuarto año en la UAM.

En la división de CBI es más palpable la ausencia del *habitus* por preparar sus clases entre un importante sector de los alumnos rezagados, al punto que durante su cuarto año de estar cursando su carrera, el 48.5% reconoce que “nunca” o “casi nunca” prepara sus clases.

Esto significa que el tránsito por la educación superior para cientos de jóvenes que se incorporan a la UAM-A, no se traduce en la conformación de

¹³ Un factor relacionado con la puntualidad para asistir a clases tiene que ver con que el 54.4% de los alumnos de este subgrupo invierte más de hora y media en trasladarse de sus hogares a la universidad.

una nueva actitud frente al trabajo y la disciplina por el estudio ante las exigencias universitarias. (Cuadro 41).

Cuadro 41				
Frecuencia en preparar las clases en el cuarto año en UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	20	56	31	107
%	10.2	21.2	17.6	16.8
casi siempre	81	141	75	297
%	41.3	53.4	42.6	46.7
casi nunca	87	65	64	216
%	44	25	36	34
Nunca	8	2	6	16
%	4.1	0.8	3.4	2.5
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Horas a la semana dedicadas a la preparación de clases, laboratorios y talleres

La lectura de libros, revistas especializadas, periódicos, manuales de operación de equipos de laboratorios, ejecutar maquetas u objetos de diseño, preparar bitácoras de las prácticas, así como la realización de tareas escolares diversas, son actividades indispensables en la formación de cualquier alumno de la UAM. Los planes y programas de las licenciaturas indican, incluso, el número de horas que cada estudiante debe dedicar a cada materia, tanto adentro como fuera del aula o laboratorio. En el caso de la Unidad Azcapotzalco, en promedio los estudiantes que se dedican de tiempo completo real a la universidad deberían invertir 35 horas a la semana en sus clases, lo que significa que corresponderían emplear fuera del aula alrededor de 20 horas por semana.

La realidad es muy distinta a lo que se espera haga un alumno de acuerdo a los planes y programas de estudio de sus licenciaturas, ya que el 60.1% dedicó, cuando mucho, cinco horas a la semana a realizar tareas y trabajos escolares durante su cuarto año en la UAM. Sin embargo, hay que reconocer que comparación con lo que declaró el conjunto de la generación al cumplir un año, el indicador de tiempo invertido a los estudios fuera del aula

aumentó considerablemente, ya que en el 2004 el 87.7% invertía máximo cinco horas a semana. El proceso de integración a las prácticas académicas que exige el nivel de educación superior ciertamente se produce e interioriza entre los jóvenes universitarios, pero ocurre de manera más lenta y pausada de lo que pudiera esperarse. (Cuadro 41).

Cuadro 41				
Horas a la semana a la preparación de tareas y trabajos escolares				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Menos de 1	36	17	15	68
%	18.4	6.4	8.5	10.7
de 1 a 5	107	113	94	314
%	54.6	42.8	53.4	49.4
de 6 a 10	36	87	46	169
%	18.4	33.0	26.1	26.6
de 11 a 15	13	27	17	57
%	6.6	10.2	9.7	9.0
de 16 a 20	2	15	2	19
%	1.0	5.7	1.1	3.0
más de 20	2	5	2	9
%	1.0	1.9	1.1	1.4
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

El escenario es menos desalentador en la división de CSH, no sólo porque fue relativamente menor el porcentaje de alumnos que empleaban cinco horas o menos a sus tareas y trabajos en su cuarto año, sino también porque es la división que tuvo cambios positivos más palpables en comparación con las otras divisiones entre el primero y el cuarto año.

Como sea, no hemos sido suficientemente capaces de contribuir a la construcción de un ambiente de socialización que pase por la cimentación pronta de determinados *habitus* asociados al trabajo académico. En este contexto, es parcialmente explicable que si sectores considerables de los alumnos no preparan sus clases frecuentemente y dedican pocas horas a ello, el ritmo en su trayectoria escolar sea, insistimos, radicalmente diferente a lo estipulado en los planes y programas aprobados por el Colegio Académico de la Universidad.

Por los datos que hemos obtenido en universidades públicas estatales, públicas federales, universidades tecnológicas y privadas a nivel nacional, así

como por estudios realizados en otros países miembros de la OCDE, la problemática observada en la UAM-A está relativamente generalizada entre los jóvenes universitarios actuales, lo que pudiera representar que estamos frente a una generación que encuentra en la universidad un espacio propicio para desarrollar diversas pautas de socialización, pero que no pasan preponderantemente por el objeto central para lo cual existe dicha institución social: la formación de profesionistas.

Estrategias para la obtención de materiales de estudio. Opinión y uso de algunos servicios institucionales

Independientemente del tiempo que le dedican a la preparación de clases y a la realización de trabajos escolares, los estudiantes tienen que allegarse de información y materiales para llevar a cabo sus tareas. Para ello, utilizan diversas estrategias, como son: acudir a la biblioteca y hemeroteca de la Universidad, a otras bibliotecas, compran libros, fotocopian textos, los piden prestados, “bajan” información de internet. Veamos a detalle lo ocurrido durante el cuarto año de estudios para el caso de la generación activa del 2003-P.

Hacer uso de la biblioteca de la Unidad, sacar fotocopias y obtener información de internet son las prácticas más ampliamente generalizadas: 88.8%, 80.3% y 72.3% respectivamente, afirma que lo hace “siempre” o “casi siempre”. Estos tres mecanismos ocupaban los mismos lugares cuando concluyó el conjunto de la G03P su primer año, con la diferencia de que en el cuarto año aumentó considerablemente la proporción de quienes usan el internet, en tanto que el porcentaje de quienes sacan fotocopias disminuyó ligeramente y pedir prestados los libros aumentó parcialmente. (Cuadro 42).

Cuadro 42						
Estrategias para conseguir textos o información para realizar diversos trabajos escolares (%)						
	biblioteca UAM	otra biblioteca	Compra	fotocopia	Prestados	internet
Siempre	45.4	7.9	11.8	28.1	14.3	28.9
casi siempre	43.4	25.9	31.9	52.2	41.0	43.4
casi nunca	9.7	43.4	45.3	17.9	34.4	18.6
Nunca	1.5	22.5	10.7	1.6	10.1	9

Aún si no todos los alumnos tienen la posibilidad de conectarse desde sus casas a la red de redes, es de llamar la atención la importancia que ha adquirido esta fuente de consulta en la vida cotidiana de los jóvenes universitarios, para lo cual en parte acuden al Centro de Cómputo y también es común que frecuenten los llamados café-internet que han proliferado en la ciudad de México y su zona metropolitana y, por supuesto la solidaridad de los compañeros del grupo escolar o de las familiares que cuentan con ello para lograr el acceso a Internet.

El crecimiento en el uso de Internet para diferentes propósitos, y el paulatino equipamiento personal que hacen los alumnos, están generando las condiciones, a diferencia de lo que ocurría hace pocos años, para impulsar en mayor medida el uso de herramientas virtuales que propicien procesos de enseñanza-aprendizaje semipresenciales, cuestión que puede, además, favorecer a los alumnos que no siempre cuentan con las condiciones para asistir de tiempo completo al plantel.

En este contexto, las diversas acciones llevadas a cabo por la Oficina de Educación Virtual dependiente de la Coordinación General de Desarrollo Académico de la Unidad, así como los proyectos que se están instrumentando en las divisiones para fomentar el uso de plataformas educativas virtuales, abonan al proceso de cambio de los paradigmas educativos.

En el segundo año de operación de la Oficina de Educación Virtual (OEV), se mantuvo el objetivo central de consolidarse como un órgano de la institución que apoye la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior que se imparte en la UAM-Azacapotzalco. El principio básico de su quehacer ha sido el reconocimiento de la importancia del aprendizaje, por ello se concibe al trabajo de la OEV como una iniciativa para preparar a los alumnos para el ingreso al mundo del trabajo, fomentando sus competencias profesionales en las metodologías e instrumentos de la comunicación interpersonal a través de la computadora.

A partir de este principio, la OEV ha centrado su proyecto de capacitación a los académicos para integrar en su labor docente la apertura de espacios virtuales para apuntalar sus cursos. El proceso inicia con talleres de capacitación para académicos en el uso de la plataforma Moodle, con lo que se busca incrementar su participación en la integración de *aulas virtuales*. En

segundo término, se establecen mecanismos para dar asesoría y seguimiento en el uso de estos espacios docentes.

Durante 2007, se conservaron las actividades de la OEV en cuanto a su operación: se impartieron cuatro talleres de competencias básicas para la educación virtual en períodos intertrimestrales, se dio asesoría y seguimiento a las necesidades de profesores para avanzar en el establecimiento y manejo de sus *aulas virtuales*, y se mantuvo la aplicación de evaluaciones a los alumnos que participan en las mismas. (encuestas trimestrales). En este sentido, las acciones de esta instancia dan continuidad al proceso de posicionamiento y consolidación de este espacio para fortalecer, con la incorporación de las tecnologías de la informática, las actividades docentes.

Con estas acciones, la OEV, durante 2007, logró integrar nuevas *aulas virtuales* al formar a 83 académicos, 56 más que en el año 2006. Con el uso de la plataforma Moodle, los profesores impartieron 120 UEA, 83 más que en 2006, y se atendieron a 3 mil 317 alumnos, 2 mil 417 más que el año anterior.

Como puede notarse, en la medida que aumenta el radio de influencia de la OEV al capacitar a más profesores, el efecto en la construcción de más *aulas virtuales* y por ende, más alumnos incorporados, avanzamos sostenidamente en la construcción de la educación virtual.

En este contexto, es relevante anotar que la opinión de los alumnos que ya han tomado alguna UEA con académicos que se apoyan en el uso de *aulas virtuales* es altamente positiva. Por ejemplo, el 79.9% de los alumnos considera que se complementaron adecuadamente las sesiones de clase presenciales con las sesiones virtuales; el 68.9% aprecia que el tipo de trabajo realizado en el *aula virtual* ha contribuido a un buen aprendizaje de los contenidos; el 81.8% asegura que sus cursos apoyados con aulas virtuales les ha demandado mayor esfuerzo personal.

Por su parte, la cultura de la fotocopia se encuentra muy extendida entre la población, lo que es fiel reflejo, no sólo de las carencias económicas de los alumnos, sino también de la ausencia de una cultura por la apropiación y dominio de las obras, de la integración del conocimiento científico, humanístico y tecnológico.

En cuanto a la obtención de textos en la biblioteca de la institución, es evidente que cualquier política institucional que fortalezca los acervos

bibliográficos continuará beneficiando a nuestros alumnos, mismos que tienen a la biblioteca de la UAM como una fuente fundamental de búsqueda de materiales para leer los textos y hacer los trabajos que les encomiendan sus profesores. En este contexto, es pertinente conocer qué opinión les merece a los principales usuarios. Como puede observarse en el Cuadro 43, el 89% de los alumnos rezgados de la G03P considera que la calidad de la biblioteca es “muy buena” o “buena”, lo que manifiesta el alto grado de satisfacción que han obtenido nuestros alumnos en el transcurso de sus estudios, ya que es la misma opinión que expresaron al concluir su primer año en la UAM. En las divisiones académicas, los estudiantes de CYAD y CBI son los que tienen la mejor opinión en comparación con los de CSH, aunque estos últimos también expresaron un juicio bastante favorable.

Cuadro 43				
Opinión de la calidad de los servicios de la biblioteca de la Unidad				
	CBI	CSH	CYAD	Total
muy buenos	74	75	70	219
%	37.8	28.4	39.8	34.4
Buenos	104	148	95	347
%	53.1	56.1	54.0	54.6
Malos	10	30	10	50
%	5.1	11.4	5.7	7.9
muy malos	7	10	1	18
%	3.6	3.8	0.6	2.8
No lo sé	1	1	0	2
%	0.5	0.4	0.0	0.3
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Para los propósitos de la problemática revisada en este apartado, además de la biblioteca existen otros servicios que apoyan a los alumnos para cumplir con sus lecturas y trabajos escolares: el centro de cómputo, el servicio de fotocopiado y la librería. Revisemos la frecuencia con la que acuden a dichos servicios, así como la opinión sobre la calidad de los mismos, con excepción del Centro de Cómputo al que ya hicimos referencia en un apartado previo.

Revisemos el caso de los servicios de fotocopiado existentes en la Unidad, debido a la importancia estratégica que tiene la adquisición de

materiales fotocopiados para todos los alumnos. Para la generación de alumnos activos de primavera de 2003, un porcentaje del 66.6% acuden con frecuencia, sobre todo en CSH que llega al 72.3%, no así en CBI donde incluso el 9.7% declaró que nunca utiliza el servicio. No cabe duda la relevancia que tiene para los alumnos el contar con un servicio de fotocopias en las instalaciones, aunque de acuerdo a la trascendencia que tiene para que adquieran materiales para sus estudios, quizá debería ser mayor su uso, aunque no hay que olvidar que muchos alumnos optan por sacar fotocopias en los *changarros* que se encuentran en la acera de enfrente de la Unidad. (Cuadro 44).

Cuadro 44				
Frecuencia de usar el servicio de fotocopiado que ofrece UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	18	75	27	120
%	9.2	28.4	15.4	18.9
casi siempre	98	116	87	301
%	50.0	43.9	49.7	47.4
casi nunca	61	67	59	187
%	31.1	25.4	33.7	29.4
Nunca	19	6	2	27
%	9.7	2.3	1.1	4.3
Total	196	264	175	636
%	100	100	100	100

Por su parte, el 65% de la población opina que la calidad del servicio de centro de fotocopiado es “muy buena” o “buena”, proporción que asciende al 71.4% en CYAD. Conscientes de que el servicio de fotocopiado requiere mejorarse para lograr acrecentar el porcentaje que opina que es “muy buena” la calidad del servicio, desde el año 2007 se han realizado diversas acciones por parte de la Secretaría de la Unidad para mejorarlo paulatinamente. (Cuadro 45).

Cuadro 45				
Opinión de los servicios de fotocopiado de UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
muy buenos	29	30	30	89
%	14.8	11.4	17.1	14.0
Buenos	101	128	95	324
%	51.5	48.5	54.3	51.0
Malos	46	78	41	165
%	23.5	29.5	23.4	26.0
muy malos	13	25	8	46
%	6.6	9.5	4.6	7.2
no lo sé	7	3	1	11
%	3.6	1.1	0.6	1.7
Total	196	264	175	636
%	100	100	100	100

En el caso de la librería, dos terceras partes de la G03P de alumnos rezagados acudieron en su cuarto año con alguna regularidad a comprar materiales diversos. En general, puede decirse que el contar con una librería dentro de las instalaciones de la Universidad constituye un servicio ampliamente utilizado por los alumnos. (Cuadro 46). En relación a la opinión que tienen sobre la calidad de la librería, el 85.3% afirma que es “muy buena” o “buena”, de tal suerte que se trata de un servicio institucional que, sin duda, está cumpliendo con los requerimientos de los alumnos, y con el propósito de ampliar y mejorar el servicio y las instalaciones, actualmente se encuentra en proceso de construcción la nueva librería de la Unidad. (Cuadro 47).

Cuadro 46				
Frecuencia de usar el servicio de fotocopiado que ofrece UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
siempre	18	75	27	120
%	9.2	28.4	15.4	18.9
casi siempre	98	116	87	301
%	50.0	43.9	49.7	47.4
casi nunca	61	67	59	187
%	31.1	25.4	33.7	29.4
nunca	19	6	2	27
%	9.7	2.3	1.1	4.3
Total	196	264	175	635
%	100	100	100	100

Cuadro 47				
Opinión de la calidad de los servicios de la librería de UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
muy buenos	52	49	37	138
	26.5	18.6	21.1	21.7
buenos	123	171	110	404
	62.8	64.8	62.9	63.6
Malos	13	33	23	69
	6.6	12.5	13.1	10.9
muy malos	6	9	3	18
	3.1	3.4	1.7	2.8
no lo sé	2	2	2	6
	1.0	0.8	1.1	0.9
Total	196	264	175	636
	100	100	100	100

Organización de la información producto de la lectura

Si la lectura de libros, revistas especializadas, periódicos y manuales constituye una práctica necesaria para que los estudiantes preparen sus clases y realicen sus trabajos escolares, a la cual le dedican tiempos heterogéneos entre las divisiones académicas, indagar en qué medida organizan o no la información y los conocimientos adquiridos a través de la elaboración de resúmenes, fichas, esquemas conceptuales y diagramas, nos permite distinguir a los estudiantes que cuentan con una disposición, habilidad e interés intelectual por sintetizar y recapitular su aprendizaje.

Cuando en mayo del 2004, a un año de estar en la UAM, les preguntamos a los estudiantes sobre dichas prácticas, fue notable la ausencia de una serie de hábitos de trabajo: el 54.2% no hacía esquemas conceptuales, el 62.8% no hacía fichas de trabajo, el 58.2% no elaboraba diagramas analíticos, sólo en el caso de hacer resúmenes la gran mayoría tenía dicho hábito: 84.3%. Estábamos frente a una realidad consistente en que la mayoría de los alumnos después de un año de haber ingresado no tenía desarrollado una serie de hábitos de estudio y de trabajo escolar suficientes para enfrentar exitosamente sus estudios superiores. Cuando concluyeron su cuarto año de estudios sin haber terminado sus licenciaturas volvimos a realizar las mismas preguntas con el propósito de mostrar si el paso por la universidad modificaba o no y en qué sentido los hábitos de trabajo escolar de los jóvenes.

Los resultados muestran que todas estas prácticas están parcialmente más presentes entre los estudiantes de la G03P de alumnos que permanecen activos, particularmente la elaboración de diagramas y esquemas creció sensiblemente. (Cuadros 48 al 51). De tal manera que si bien algunos de los hábitos de estudio y trabajo escolar se han modificado positivamente, no abarcan a una parte considerable de la población.

Cuadro 48				
Elaboración de resúmenes				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	163	242	138	543
%	83.2	91.7	78.4	85.4
No	33	22	38	93
%	16.8	8.3	21.6	14.6
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Cuadro 49				
Elaboración de diagramas				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	103	122	109	334
%	52.6	46.2	61.9	52.5
No	93	142	67	302
%	47.4	53.8	38.1	47.5
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Cuadro 50				
Elaboración de esquemas				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	87	156	100	343
%	44.4	59.1	56.8	53.9
No	109	108	76	293
%	55.6	40.9	43.2	46.1
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Cuadro 51				
Elaboración de fichas				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	54	123	63	240
%	27.6	46.6	35.8	37.7
No	142	141	113	396
%	72.4	53.4	64.2	62.3
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Trabajan en equipo fuera del salón de clases

Conozcamos la frecuencia con que los alumnos rezagados de la G03P realizaban sus trabajos y/o tareas escolares o estudiaban en compañía de sus pares de clase. Se trata de un indicador que nos puede permitir observar el grado de solidaridad y el sentido de pertenencia a una *generación* que tienen los jóvenes para enfrentar su formación académica. Si bien el éxito o fracaso educativo está medido por la institución escolar a través de los resultados de cada individuo dueño de un número de matrícula, el trabajo colectivo o colegiado no sólo puede contribuir a reforzar los procesos de socialización y colaboración escolar entre los jóvenes, sino también a conseguir transitar con menos dificultades por la licenciatura. Las experiencias educativas de los jóvenes universitarios desarrolladas fuera del salón de clases les permiten no sólo apreciar, sino también desarrollar y cultivar destrezas específicas entre jóvenes con distintos capitales culturales, propiciando así el establecimiento de relaciones afectivas e intelectuales que los enriquecen.

En primer lugar hay que indicar, como se puede ver en el Cuadro 52, que el 33.8% de los alumnos se ubica entre aquellos que “frecuentemente” trabaja y/o estudia en grupo fuera del salón de clases, proporción siete puntos porcentuales menor de lo que ocurría en el primer año para el conjunto de la generación. Entre las divisiones destaca claramente CyAD con 49.4% mientras que en CBI sólo alcanza el 24%, comportamiento que se modificó de manera muy importante en comparación con el primer año donde el 66.3% aseguró que trabajaba en equipo y en CSH lo hace el 30.7%. Ahora bien, si sumamos las respuestas de “frecuentemente” y “en ocasiones”, para el conjunto de los alumnos, el 78% con algún grado de regularidad tienen la costumbre de

trabajar en equipo. Esto significa que la gran mayoría de los jóvenes de dicha generación ha construido diversas estrategias para enfrentar de manera colegiada la multiplicidad de tareas que les encargan sus profesores, así como preparar sus exámenes en conjunto.

Cuadro 52				
Frecuencia de trabajar en grupo fuera del aula				
	CBI	CSH	CYAD	Total
frecuentemente	47	81	87	215
%	24.0	30.7	49.4	33.8
en ocasiones	99	120	62	281
%	50.5	45.5	35.2	44.2
casi nunca	42	50	20	112
%	21.4	18.9	11.4	17.6
Nunca	8	13	7	28
%	4.1	4.9	4.0	4.4
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

El sentido de pertenencia a una generación

El complejo y en muchas ocasiones largo proceso de integración a la universidad por parte de los alumnos pasa también, al menos en parte, por el sentido de pertenencia a una *generación* de pares. Para enfrentar un nuevo “mundo de vida” en mejores condiciones intersubjetivas, es importante que los jóvenes construyan una identidad propia de su nueva institución y de la disciplina o profesión que han comenzado a estudiar a partir del referente grupal de sentirse parte de una *generación*. En este sentido, cuando la G03P cumplió un año de estudios les preguntamos si se sentían parte de la *generación* con la que ingresaron y los resultados fueron que el 81.7% así lo percibía, sin existir diferencias entre las tres divisiones académicas. Al cumplirse cuatro años de estancia en la UAM, les preguntamos lo mismo a los alumnos activos y la respuesta cambió considerablemente, ya que sólo el 37.6% apreció que se sentía parte de una *generación*. (Cuadro 53).

Cuadro 53				
Alumnos que sienten que forman parte de una generación				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	76	92	71	239
%	38.8	34.8	40.3	37.6
No	120	172	105	397
%	61.2	65.2	59.7	62.5
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Como lo hemos sostenido en otros trabajos, la construcción de una identidad generacional no es fácil de sostener hoy en día debido a tres motivos principales. En primer lugar, la estructura curricular de las licenciaturas elaborada a través del sistema de créditos, posibilita que los alumnos transiten de muy diversas formas por los planes de estudio, lo que rápidamente genera una relativa dispersión entre los ellos. En segundo lugar, la tendencia a flexibilizar los planes de estudio de las licenciaturas aumentando el número de materias optativas, así como reduciendo los prerrequisitos para cursar determinadas materias, también repercute en las posibilidades de que los jóvenes se identifiquen con una generación. En tercer lugar, el propio rezago de buena parte de los alumnos, el cual además es diferenciado y atiende al ritmo de aprobación de créditos es otro factor que incide en la dispersión.

Con ello no queremos decir que las estructuras curriculares deberían regresar a un modelo rígido con objeto de conservar compactamente a las generaciones, simplemente anotamos una realidad que atraviesa a nuestro sistema educativo, salvo en el caso de las instituciones que funcionan con el modelo modular, como es el caso de la Unidad Xochimilco, donde su estructura curricular permite la construcción de generaciones más nítidas.

Debido a los motivos arriba descritos, resulta muy difícil la construcción de una *generación* escolar por parte de los alumnos, a diferencia del pasado en donde además de existir estructuras curriculares rígidas, y los ciclos escolares eran incluso anuales; por ello, resulta importante que las propias instituciones diseñen estrategias específicas por ciclos trimestrales para permitir ciertos ambientes de pertenencia generacional.

Organización de las sesiones de clase y laboratorios

El tiempo que los jóvenes deben permanecer en sus clases y laboratorios puede ser señalada con precisión. Se sabe cuántas sesiones de clase corresponden a cada materia en la que se inscriben los alumnos por ciclo escolar. En promedio, los alumnos toman entre 25 y 30 horas de clase a la semana. Así, cuando los alumnos acuden a la universidad se introducen en un ambiente con el que están relativamente familiarizados gracias a una larga permanencia en la institución escolar de más de doce años cursados con antelación en la primaria, la secundaria y el bachillerato. Aunque se trata de un entorno estable, en donde los objetos físicos, las relaciones sociales y las actividades principales siguen siendo las mismas día tras día, en la educación superior se presentan diversas modificaciones en relación al sistema educativo previo. La principal de ellas radica, en la mayor parte de los casos, en el cambio paulatino de la relación entre el profesorado y sus alumnos: ya no se les trata como *adolescentes*, sino como *adultos*. De tal manera que la relación de los profesores con los alumnos, se basa más, en general, en el compromiso y la responsabilidad individual que cada joven debe asumir, más aún cuando hablamos de alumnos que ya han permanecido cuatro años en la universidad como es caso que venimos abordando. Conocer algunas de las actividades principales que se desarrollaron en el aula durante ese periodo es el propósito de este apartado.

Exposición de las clases por parte de los alumnos

Consideremos la frecuencia con la que los alumnos exponen algunas de las temáticas del contenido del curso en las sesiones de clase. Se trata de observar hasta qué punto el proceso de enseñanza-aprendizaje continúa o no centrado en el papel protagónico y centralizado del profesor, o bien, en qué medida se le otorga a los sujetos estudiantiles la capacidad de exponer algún tema específico. Antes de desplegar los resultados obtenidos, es importante recordar que la opinión vertida por los estudiantes encuestados se refiere al conjunto de sus experiencias escolares durante su cuarto año de estancia en la

institución, digamos que se trata de un balance global de su trayectoria en las aulas.

Que expongan los profesores y los alumnos no son necesariamente actividades excluyentes. En la práctica, la organización de las sesiones de clase supone en muchos casos una combinación de estrategias en el transcurso de cada sesión o del ciclo escolar. Como puede verse en el Cuadro 54, el 69% del conjunto de la G03P de los alumnos activos afirma que “siempre” o “casi siempre” sus profesores organizan de tal manera las clases que les solicitan exponer en las sesiones. En comparación con lo que declararon al término del primer año, aumentó en 12% la proporción de quienes declaran que exponen en clase.

No obstante, las diferencias divisionales son importantes, ya que mientras en CyAD es de 80.6%, y es la división que más creció entre el primer y cuarto año, en CSH llega de 79.5%, en CBI sólo alcanza al 37.3%, división donde se detectó el menor aumento y que no abarca ni a la mitad de la población activa. Si recordamos que en CBI es mayor el porcentaje de alumnos activos que tenían mayor grado de rezago y en CyAD el menor, parece existir una correlación entre el nivel de avance curricular y la mayor participación de alumnos al exponer en clases, en parte porque se han paulatinamente integrado a los códigos propios de sus disciplinas y también por la mayor familiaridad con temáticas más cercanas a sus profesiones que ejercerán.

Cuadro 54				
Organización de las clases en UAM: exponen los alumnos				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	16	50	34	100
%	8.2	18.9	19.3	15.7
casi siempre	57	160	122	339
%	29.1	60.6	69.3	53.3
casi nunca	117	53	18	188
%	59.7	20.1	10.2	29.6
Nunca	6	1	2	9
%	3.1	0.4	1.1	1.4
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Profesores que dictan su clase

Los profesores que tienen como práctica el dictado, además de su cuestionada pertinencia pedagógica, refleja una posición que asigna al docente como el único sujeto poseedor y transmisor del saber, y a los alumnos como entes ignorantes e incapaces de jugar un rol más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, nos sorprendió el hecho de que a un año de estar en la UAM, el 36.8% de la G03P señaló que sus profesores “siempre” o “casi siempre” dictaban en clase. Más aún, sólo el 9.8% de la G03P señaló que sus profesores del primer año “nunca” usaron el método del dictado en sus sesiones de clase. Esto significa que, con diversos grados de regularidad, un contingente considerable de los profesores que impartieron clases a dicha generación en su primer año de estudios, de acuerdo a la opinión de los estudiantes, tienen el hábito docente de organizar las clases mediante el método antdiluviano de dictar.

Al término de su cuarto año en la UAM, volvimos a realizar la misma pregunta y la respuesta de los alumnos activos no fue muy distinta que la anterior: 35.7% señaló que sus profesores “siempre” o “casi siempre” dictaban en sus clases. Particularmente agudo es el caso de CBI donde el 47.3% de los alumnos aseguraron que se trataba de una práctica regular de la organización de clases, a diferencia de lo que ocurrió en CyAD donde la proporción ascendió a 23.3%. (Cuadro 55). Si bien los resultados encontrados al año y cuatro años después de ingresar a la UAM nos indican diferencias notables en comparación con su experiencia en el bachillerato, no es una práctica que se haya erradicado en nuestra Unidad. La estrategia pedagógica de aprender a aprender parece estar ausente en algunas zonas de la enseñanza universitaria en la Unidad Azcapotzalco, motivo por el cual es necesario continuar con los programas de formación docente para convencer y educar a nuestros propios académicos para que modifiquen y actualicen sus métodos de trabajo escolar.

Cuadro 55				
Organización de las clases en UAM: los maestros dictan				
	CBI	CSH	CYAD	Total
siempre	23	22	8	53
%	11.7	8.3	4.5	8.3
casi siempre	70	71	33	174
%	35.7	26.9	18.8	27.4
casi nunca	90	137	98	325
%	45.9	51.9	55.7	51.1
nunca	13	34	37	84
%	6.6	12.9	21.0	13.2
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Alumnos que preguntan al profesor en la clase

La regularidad con la que los alumnos preguntan a sus profesores durante las sesiones de clase, nos parece un indicador pertinente para explorar y discernir entre un perfil de alumno que asume una posición escolar activa y reflexiva, de otro tipo de alumno que toma una actitud pasiva y con menor iniciativa, capaces o no de solicitar a los docentes la aclaración de conceptos, despejar dudas, ampliar las perspectivas de análisis, etcétera.

Las respuestas obtenidas pueden ser también un reflejo de la disposición, capacidad pedagógica y dominio de la materia del profesorado para atender las inquietudes y preocupaciones de sus pupilos. En el Cuadro 56 puede verse que en la organización y dinámica de las clases, la amplia mayoría de los alumnos activos de la G03P tenía la práctica de preguntarle a sus profesores en su cuarto año de estancia en la UAM, especialmente en las divisiones de CSH y CyAD, en contraste con CBI donde solamente el 23.5% “siempre” lo hacía, aunque dicha proporción se duplicó en comparación con lo acontecido durante el primer año. Es claro que en el paso por la universidad, una vez superado el primer año de integración, los alumnos transforman paulatinamente su actitud ante sus profesores.

Cuadro 56				
Frecuencia en el 4to año en UAM de: realizar preguntas en clase				
	CBI	CSH	CYAD	Total
siempre	46	91	56	193
	23.5	34.5	31.8	30.3
casi siempre	95	123	87	305
	48.5	46.6	49.4	48.0
casi nunca	51	49	31	131
	26.0	18.6	17.6	20.6
nunca	4	1	2	7
	2.0	0.4	1.1	1.1
Total	196	264	176	636
	100	100	100	100

Participación de los alumnos en las sesiones de clase, laboratorios y talleres

Una de las formas en que puede apreciarse en qué medida los estudiantes se encuentran comprometidos con el desarrollo de sus cursos, reside en el nivel de participación que tienen cotidianamente en las jornadas de clase. Igualmente puede ser reflejo de una mayor atención y entusiasmo por el contenido de sus materias. En este sentido, se les preguntó a los jóvenes la frecuencia con la que en su experiencia escolar participan en las sesiones de clase, laboratorios y talleres.

Como puede verse en el Cuadro 57, a nivel global el 72.3% de los alumnos activos de la G03P tenía el hábito de participar regularmente en las clases, notándose un ligero aumento de cinco puntos porcentuales en comparación con su nivel de participación que tenían en el primer año y más aún con el bachillerato. Ahora bien, en cuanto a las divisiones, a cuatro años de trayectoria en la UAM-A manifiesta un aumento en la participación de los alumnos en CyAD y sobre todo en CSH, mientras que en CBI se mantiene una proporción muy similar a la que manifestaron en el primer año, esto es, en las dos primeras divisiones es donde se denota un cambio en el *habitus* de participar en sus clases en la Universidad, no así en CBI.

Cuadro 57				
Organización de las clases en UAM: participan distintos alumnos				
	CBI	CSH	CYAD	Total
siempre	15	55	37	107
%	7.7	20.8	21.0	16.8
casi siempre	102	147	104	353
%	52.0	55.7	59.1	55.5
casi nunca	69	57	32	158
%	35.2	21.6	18.2	24.8
nunca	10	5	3	18
%	5.1	1.9	1.7	2.8
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Los alumnos discuten los puntos de vista de sus profesores

Discutir los puntos de vista de los profesores implica una actitud más reflexiva y activa. Desde cierta óptica, supone también una posición estudiantil consistente en cuestionar, en el mejor sentido de la palabra, el poder casi absoluto que sobre el conocimiento y la información se le otorga tradicionalmente al profesor. Así mismo, la existencia en el aula y los laboratorios de una mayor iniciativa, con sus dosis de crítica hacia el docente, puede ser indicador de estilos y modelos educativos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye a la formación de los jóvenes como ciudadanos críticos de la autoridad, de los conocimientos y de las habilidades que se les pretende inculcar. Discutir con los profesores puede ser también indicativo de la capacidad de verbalizar y transmitir el inicio del dominio de la profesión en la que se están formando.

Conforme a los resultados mostrados en el Cuadro 58, a nivel global de la población activa, la mayoría testifica que “siempre” o “casi siempre” discuten los puntos de vista del profesorado: 73.4%, porcentaje cinco puntos por arriba de lo declarado en el primer año. Sin embargo, entre las divisiones académicas, si bien de nueva cuenta en CBI se aprecia una diferencia negativa en comparación con CSH y CyAD, si se considera lo que ocurría en CBI al cabo del primer año, ahora es notablemente mayor la participación de los alumnos de dicha división.

Cuadro 58				
Frecuencia en el 4to año en UAM de: discutir los puntos de vista del profesor				
	CBI	CSH	CYAD	Total
siempre	36	61	53	150
%	18.4	23.1	30.1	23.6
casi siempre	88	143	86	317
%	44.9	54.2	48.9	49.8
casi nunca	59	59	33	151
%	30.1	22.3	18.8	23.7
nunca	13	1	4	18
%	6.6	0.4	2.3	2.8
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Organización de dinámicas de grupo en las sesiones de clase

La instrumentación de dinámicas de grupo en la organización de las clases, independientemente de las múltiples variantes que puedan existir, es también una señal interesante para apreciar el tipo de relaciones educativas que se construyen entre los alumnos y el profesorado en las aulas, talleres y laboratorios. Se trata de la presencia de un ambiente escolar que puede permitir un mayor nivel de atención, interés, participación y apropiación por parte de los jóvenes del proceso de aprendizaje de la disciplina a la cual pretenden incorporarse como futuros profesionistas.

Como puede observarse en el Cuadro 59, el 62.9% de los alumnos activos de la G03P reconoce que durante su cuarto año de trayectoria institucional en la UAM-A, con alguna regularidad se llevan a cabo dinámicas de grupo en las sesiones de clase, laboratorios y talleres, en especial en CyAD donde alcanza al 79.6% de los alumnos, en contraste con CBI que tan sólo llega al 41.3%. Comparando con lo que declararon en el 2004, en relación a lo que acontecía en su primer año de estudios universitarios, existe una ligera mejoría a nivel global y divisional en cuanto a la realización de dinámicas grupales.

Cuadro 59				
Organización de las clases en UAM: se realizan dinámicas de grupo				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	15	47	39	101
%	7.7	17.8	22.2	15.9
casi siempre	66	132	101	299
%	33.7	50.0	57.4	47.0
casi nunca	94	82	33	209
%	48.0	31.1	18.8	32.9
nunca	21	3	3	27
%	10.7	1.1	1.7	4.2
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Utilización de medios audiovisuales en las sesiones de clase y laboratorios

El paradigma de la educación permanente es cada vez más aceptado, y la necesidad de “aprender a aprender” es reconocida como una de las principales tareas de la educación. Por ello, se están desarrollando y multiplicando la educación continua, la educación a distancia, la universidad abierta, la universidad virtual y otras modalidades de aprendizaje distintas a las tradicionales. Pero un paso importante para poder transitar hacia nuevas modalidades de educación no presenciales consiste, en alguna medida, en el hecho de que en las sesiones de clase de hoy en día, tanto los profesores como los alumnos, se habiliten en el uso de técnicas audiovisuales, tales como, por ejemplo: diapositivas, fotografías, películas, videos y acetatos, uso de proyecciones por computadora en el aula, entre otras.

Como puede verse en el Cuadro 60, una considerable proporción de los alumnos encuestados, esto es el 67.5% afirma que sus maestros recurren, para la organización de las sesiones de clase y laboratorios, al empleo de medios audiovisuales. Es cierto que todavía una tercera parte de los profesores no tienen la práctica de hacerlo habitualmente, pero es perceptible un cambio en la dinámica cotidiana de las jornadas de clases en comparación con lo que declararon al concluir su primer año de estudios, al reflejar una diferencia positiva de ocho puntos porcentuales, esto es, se acrecentó el uso de métodos audiovisuales, particularmente en CyAD y en CBI que aumentaron en 12 y 14

puntos porcentuales respectivamente, si bien en CBI fue donde es mayor el porcentaje de alumnos que asegura que sus profesores no usan esos métodos de trabajo escolar.

Cuadro 60 Frecuencia en el uso de materiales audiovisuales en las clases				
	CBI	CSH	CYAD	Total
siempre	28	51	50	129
%	14.3	19.3	28.4	20.3
casi siempre	80	112	108	300
%	40.8	42.4	61.4	47.2
casi nunca	73	87	17	177
%	37.2	33.0	9.7	27.8
nunca	15	14	1	30
%	7.7	5.3	0.6	4.7
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Conviene, sin embargo, ser lo suficientemente cautos con la utilización de medios electrónicos, porque de lo contrario la simple introducción de medios y tecnologías de comunicación en las instituciones de educación superior puede ser la manera más engañosa de ocultar los problemas de fondo de la institución escolar, tras la mitología efímera de su modernización tecnológica. No queremos decir con ello que el empleo de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una tarea inútil o perjudicial para el estudiantado, al contrario, pero es necesario advertir que se trata de una estrategia pedagógica más, en la que es preciso adoptar métodos específicos para su cabal aprovechamiento, y mejorar así la calidad educativa que la universidad pretende impulsar ante los retos que trae el presente siglo.

Prácticas docentes del profesorado

Los profesores que imparten los cursos, talleres y laboratorios de las licenciaturas juegan un papel protagónico y decisivo en la formación académica y profesional de los alumnos. En el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes llevan a cabo una serie de prácticas educativas en función del lugar que la institución escolar les ha asignado, lo que los coloca como la máxima

autoridad intelectual con la que se relacionan los alumnos todos los días, pero ¿Qué opinan los jóvenes universitarios de la labor educativa de los profesores con los que tomaron clases en su cuarto año de estancia en la Institución?, más aún, ¿La percepción que tienen hoy es distinta en comparación con la que tenían de sus profesores que les dieron clases en su primer año en la UAM-A? Conviene, sin embargo, tener presente que debido a la heterogeneidad en las trayectorias de los alumnos activos de la G03P, la opinión que nos manifestaron tiene que ver con su experiencia en el cuarto año de estar en UAM, y no en todos los casos corresponde a los profesores que imparten UEA en el último tramo de las licenciaturas.

Asistencia y puntualidad de los profesores a sus clases

Como puede observarse en el Cuadro 61, para la gran mayoría de los alumnos encuestados la asistencia a clases de sus profesores es una práctica frecuente, generalizada. El balance que hacen en las tres divisiones en función de la totalidad de los docentes que les han dado clases en el transcurso de su cuarto año en la UAM-A, revela que no existen problemas graves en relación al cumplimiento mínimo que a todo profesor se le debe exigir: ir a sus clases.¹⁴ La opinión de la población es prácticamente idéntica a la que tenían de sus profesores del primer año si consideramos las respuestas de “siempre” y “casi siempre”, no así cuando revisamos exclusivamente la respuesta de “siempre” al interior de las divisiones académicas. En CBI aumentó la respuesta de “siempre” en dos puntos, en CSH creció 14 puntos y en CyAD hubo un descenso de seis puntos; en este sentido, es perceptible, desde la perspectiva de los alumnos, que sus profesores de la UAM son menos asiduos que los del bachillerato: 37.8% y 50.9% respectivamente. Atendiendo a las divisiones, en CSH es donde se observa una menor asistencia constante de los profesores, ya que sólo el 31% de los estudiantes afirma que “siempre” lo hacen, en contraste con el 43.4% en CBI y el 41.5% en CyAD.

¹⁴ Esto no significa que no hayan tenido algún profesor faltista. Las preguntas sobre la opinión de sus profesores atiende al conjunto general de su experiencia escolar, no a título individual de cada docente.

Cuadro 61				
Opinión general del desempeño de los profesores: asisten a clases				
	CBI	CSH	CYAD	Total
siempre	89	116	62	267
%	45.4	43.9	35.2	42.0
casi siempre	103	148	112	363
%	52.6	56.1	63.6	57.1
casi nunca	4	0	2	6
%	2.0	0.0	1.1	1.0
nunca	0	0	0	0
%	0.0	0.0	0.0	0.0
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Según los alumnos, que los profesores acudan “siempre” o “casi siempre” con puntualidad a su salón o laboratorio alcanza el 94.5%, casi idéntica respuesta a la que expresaron después del primer año. No obstante, si comparamos solamente la respuesta de “siempre” a nivel divisional, mientras que en CBI aumentó cuatro puntos porcentuales, en CSH descendió diez puntos y en CyAD aumentó cinco puntos. (Cuadro 62).

Considerando estos dos indicadores, mientras que en CBI mejoran ambos entre el primer y cuarto año, en CSH eran más asiduos en el primer año, pero más impuntuales y en CyAD eran menos asiduos pero más puntuales.

Cuadro 62				
Opinión general del desempeño de los profesores: asisten puntualmente				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	66	80	44	190
%	33.7	30.3	25.0	29.9
casi siempre	119	170	122	411
%	60.7	64.4	69.3	64.6
casi nunca	11	14	10	35
%	5.6	5.3	5.7	5.5
Nunca	0	0	0	0
%	0.0	0.0	0.0	0.0
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Presentación del programa del curso

Además de presentarse a clases y ser puntuales, la siguiente acción que todo docente debe efectuar es la presentación del programa del curso que impartirá durante el trimestre. La organización de la práctica pedagógica se inicia proporcionándoles a los alumnos la información necesaria sobre los objetivos generales y específicos del curso, así como los temas, la bibliografía indispensable y complementaria para que se logren las metas educativas y finalmente los mecanismos de evaluación correspondientes.

Desde nuestra perspectiva, es inadmisibles que los docentes incumplan, aunque sea parcialmente, con el requerimiento mínimo de anunciarles a sus alumnos el contenido de su materia. ¿De qué forma los alumnos pueden comprometerse, responsabilizarse y planificar su vida escolar, si los profesores no les informan al inicio del ciclo de qué tratará el curso, los materiales que necesitarán, las formas de evaluación y cómo los calificarán?

De acuerdo con los datos obtenidos, el 53.6% de los alumnos afirma que sus profesores “siempre” les notificaron el programa del curso al inicio del trimestre, porcentaje nueve puntos por debajo de lo que declararon fue su experiencia en el primer año de estudios; es decir, a nivel de la Unidad los profesores responsables de impartir las UEA de los llamados Troncos Generales de Asignaturas en los primeros trimestres, cumplen mejor que el resto de sus colegas ubicados a partir del cuarto trimestre. Pero es preciso atender a las diferencias divisionales, ya que en CBI la proporción de alumnos que asegura que sus profesores “siempre” presentaban el programa disminuyó 8 puntos, en CyAD de manera alarmante bajó veinte puntos y en CSH se mantiene la misma proporción que en el primer año. (Cuadro 63).

Con objeto de que todos los alumnos tengan la suficiente información sobre sus cursos, las coordinaciones de las licenciaturas deberían construir una política de comunicación generalizada para que los alumnos cuenten con información precisa sobre el contenido y las formas de evaluación de sus cursos, con independencia del trabajo que debe hacer todo docente.

Cuadro 63				
Opinión general del desempeño de los profesores: presentan el programa al iniciar el curso				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	111	140	90	341
%	56.6	53.0	51.1	53.6
casi siempre	73	118	81	272
%	37.2	44.7	46.0	42.8
casi nunca	12	6	5	23
%	6.1	2.3	2.8	3.6
Nunca	0	0	0	0
%	0.0	0.0	0.0	0.0
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Preparación de las clases por parte del profesorado

Si bien los alumnos no saben con absoluta precisión cuál es la regularidad con la que sus profesores preparan sus clases, en la vida escolar cotidiana se construyen una serie de referentes, muchas veces de tipo subjetivo, que les permite intuir o percatarse en qué medida sus profesores lo hacen. En cualquier caso, es importante conocer la percepción que tienen los alumnos sobre el grado de compromiso y la calidad profesional de sus profesores, ya que en ella puede fundarse el largo proceso de integración hacia la profesión a la que pretenden incorporarse.

Al respecto, menos de la mitad de los estudiantes consideran que los docentes “siempre” preparan sus clases, proporción cuatro puntos por debajo de lo que opinaron al finalizar el primer año, siendo en las divisiones de CBI y CSH donde la opinión es más favorable con el 42.9% y 43.9% respectivamente, mientras que en CyAD sólo el 36.4% asegura que sus profesores “siempre” preparaban clase, diez y seis puntos porcentuales abajo en contraste con el primer año. Es preocupante para el conjunto de la Unidad, particularmente en CyAD que, según la opinión de los alumnos, la preparación cotidiana de las clases por parte de sus profesores no es una práctica generalizada. (Cuadro 64).

Cuadro 64				
Opinión general del desempeño de los profesores: preparan sus clases				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	84	116	64	264
%	42.9	43.9	36.4	41.5
casi siempre	102	141	108	351
%	52.0	53.4	61.4	55.2
casi nunca	10	7	4	21
%	5.7	2.7	2.3	3.3
Nunca	0	0	0	0
%	0.0	0.0	0.0	0.0
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Cuando encontramos que importantes sectores de alumnos y profesores no “siempre” preparan sus clases, estamos frente a una lógica práctica de la docencia que puede resumirse en la siguiente frase: “yo no exijo para que no me exijan”, misma que es aplicable tanto a unos como a otros miembros de la comunidad universitaria. El engaño y la simulación también existen en la universidad, no estamos exentos de ello.

Profesores que aclaran los conceptos en clase

Los profesores deberían de tener la disposición y capacidad pedagógica y disciplinaria para aclarar todos aquellos conceptos, términos técnicos y problemáticas que no son diáfanas en las sesiones de clase, talleres y laboratorios. A nivel del conjunto de la G03P activa, sólo el 35.1% opinó que sus profesores “siempre” aclaran los conceptos vertidos en las clases, respuesta similar a la que proporcionaron al concluir su primer año en UAM, notándose una mejoría en CBI de tres puntos, en CSH se mantiene igual y en CyAD desciende siete puntos. Ciertamente si se consideran las respuestas de “siempre” y “casi siempre”, puede sostenerse que en general el profesorado cumplió con su labor educativa, al menos en relación al presente indicador: 95.9%. (Cuadro 65).

Cuadro 65				
Opinión general del desempeño de los profesores: aclaran conceptos				
	CBI	CSH	CYAD	Total
siempre	63	99	61	223
%	32.1	37.5	34.7	35.1
casi siempre	122	158	107	387
%	62.2	59.8	60.8	60.8
casi nunca	11	7	8	26
%	5.5	2.7	4.5	4.9
nunca	0	0	0	2
%	0.0	0.0	0.0	0.0
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Los profesores son concedores de su materia

En teoría, los profesores de la UAM-A reúnen un perfil académico que los caracteriza por el conocimiento pleno de su disciplina o profesión. Pero resulta muy importante que los propios alumnos reconozcan que sus profesores son plenamente competentes en las asignaturas que imparten, porque así se facilita transitar con más éxito y provecho el largo proceso de integración a la profesión que pretenden ejercer en el futuro.

Aunque la opinión del conjunto de los alumnos es positiva, la Unidad y sus divisiones académicas deberían aspirar a que prácticamente la totalidad de sus estudiantes señalaran que sus profesores “siempre” dominan la materia que imparten. No es así. A nivel global sólo el 38.8% de los alumnos activos afirma que sus maestros “siempre” conocen el contenido de sus cursos; una proporción veinte puntos porcentuales por debajo de lo declarado en el primer año, existiendo contrastes de consideración entre las divisiones de CBI y CSH en comparación de CyAD. Producto quizá de que los alumnos ya no son unos novatos, con el paso del tiempo se vuelven más críticos y exigentes hacia el profesorado. Sin ser conformistas, igualmente vale la pena reconocer que la gran mayoría de los alumnos tiene una opinión positiva si observamos las respuestas de “siempre” y “casi siempre”. (Cuadro 66).

Cuadro 66				
Opinión general del desempeño de los profesores: son conocedores de su materia				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	79	111	57	247
%	40.3	42.0	32.4	38.8
casi siempre	106	150	114	370
%	54.1	56.8	64.8	58.2
casi nunca	11	3	5	19
%	5.6	1.1	2.8	3.0
Nunca	0	0	0	0
%	0.0	0.0	0.0	0.0
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

La percepción de los alumnos es digna de tomar en cuenta. Si en el imaginario, con o sin fundamento, no siempre sus profesores son conocedores de la asignatura para la cual fueron contratados, siendo su principal y, en su gran mayoría, única actividad profesional al dedicarse de tiempo completo a trabajar en la Universidad, ¿Cómo esperar que los estudiantes se apasionen y se entusiasmen por sus respectivas áreas de conocimiento que forman parte de sus campos profesionales? Es probable que las diferencias de apreciación entre el primer año y el cuarto hayan variado debido a que los propios alumnos han ido adquiriendo mayores conocimientos, experiencia y capacidad, por lo que tienen mayores elementos para emitir un juicio académico más crítico sobre sus profesores.

En este punto, permítanos hacer una reflexión a propósito de la división de Ciencias y Artes para el Diseño, que como hemos mostrado manifiesta un relativo retroceso en varios indicadores. En septiembre del 2005, las tres licenciaturas que se imparten en dicha división fueron motivo de cambios de fondo con el propósito de mejorar sustancialmente el perfil formativo y de egreso de sus alumnos. Varios de los cambios significaron, como era de esperarse, creación de materias, actualización total de contenidos en otras; asuntos que obligaba a buena parte del profesorado a realizar un trabajo de preparación de sus cursos distinto al que estaban acostumbrados después de varios años de no hacerlo a profundidad. Los cambios a los Planes y Programas de Estudio se implementaron cuando los alumnos de la G03P llevaba dos años de haber iniciado sus estudios, quizá el cambio de opinión en

sentido negativo, tenga que ver, al menos en parte, con el complejo proceso de ajuste entre un plan y otro.

Profesores que relacionan el contenido de sus cursos con problemas actuales

Todas las licenciaturas que se imparten en la Unidad Azcapotzalco están diseñadas para que sus egresados sean capaces de analizar, proponer y resolver problemáticas sociales y tecnológicas actuales. Por lo mismo, sería esperable que buena parte de los alumnos que transcurrieron su cuarto año en la UAM aprecien que sus profesores relacionaron con alguna regularidad el contenido de sus cursos con ello.

Al respecto, el 86.6% respondió que sus profesores “siempre” o “casi siempre” relacionaron el contenido de sus cursos con problemas actuales, con lo cual estamos cumpliendo en buena medida con el propósito formativo de nuestros Planes y Programas de Estudio, aunque merece poner atención la proporción de la G03P de CBI que asegura que sus profesores “nunca” o “casi nunca” cumplía con ese cometido: 21.4%; más aun si se toma en consideración el perfil de egreso de todas las licenciaturas en ingeniería que imparte dicha División académica. (Cuadro 67).

Cuadro 67				
Opinión general del desempeño de los profesores: relacionan los contenidos de los cursos con problemas actuales				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	60	98	52	210
%	30.6	37.1	29.5	33.0
casi siempre	94	143	104	341
%	48.0	54.2	59.1	53.6
casi nunca	34	20	16	70
%	17.3	7.6	9.1	11.0
Nunca	8	3	4	15
%	4.1	1.1	2.3	2.4
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Profesores que fomentan las asesorías a sus alumnos fuera del salón de clase

La asesoría académica es una práctica que debe desarrollarse de manera cotidiana en las instituciones de educación superior, particularmente por parte de todos los profesores que se dedican de tiempo completo a la tarea educativa, situación que abarca al 80% de la planta académica de la Unidad. La asesoría, como un mecanismo de apoyo extra-clase a los alumnos, permite lograr aprendizajes significativos al acompañar de una manera personalizada la formación de los sujetos.

La práctica del profesorado por ofrecer asesorías a sus alumnos, según la opinión de éstos últimos, fue relativamente amplia durante el transcurso de su cuarto año de estudios, en especial en la división de CBI donde el 43.4% afirma que sus profesores “siempre” les dan asesorías fuera del aula, en tanto que en CSH un 36.4% de los estudiantes así lo asevera y en CyAD el 33.5%. Se trata de respuestas muy similares a la que nos proporcionaron al término de su primer año. (Cuadro 68).

Cuadro 68				
Opinión general del desempeño de los profesores: fomentan asesorías fuera del salón				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	85	96	59	240
%	43.4	36.4	33.5	37.7
casi siempre	87	118	86	291
%	44.4	44.7	48.9	45.8
casi nunca	22	42	26	90
%	11.2	15.9	14.8	14.2
Nunca	2	8	5	15
%	1.0	3.0	2.8	2.4
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Profesores que fomentan la cooperación entre sus estudiantes

El proceso de socialización que todo joven vive en su espacio institucional pasa por el establecimiento de relaciones de muy diverso tipo con sus compañeros de clase o de generación. En la escuela se entablan

amistades, noviazgos, competencias, rivalidades, así como formas de cooperación y ayuda mutua para apoyarse académicamente y salir delante de sus cursos.

El sentido de pertenencia a una institución, a una disciplina, en definitiva a una comunidad, está íntimamente ligado a la capacidad individual y colectiva para ser *miembro* del grupo social en el que participan los jóvenes. En esta perspectiva, los profesores cumplen un papel relevante, ya que pueden contribuir a que los alumnos enfrenten la tarea educativa como una práctica en la que no están solos, a través del fomento de actividades múltiples que favorezcan la cooperación y solidaridad entre ellos.

En opinión del 83% del conjunto de los alumnos activos de la G03P, sus profesores “siempre” o “casi siempre” fomentan lazos de cooperación entre ellos mismos, siendo en la división de CyAD donde en mayor medida los estudiantes aprecian que sus profesores impulsan la solidaridad estudiantil, con un 88.7%, y en CSH es donde una menor proporción de alumnos considera que sus maestros “siempre” o “casi siempre” fomentan la cooperación: 79.9%. (Cuadro 69). En comparación con el primer año, no se denotan diferencias significativas. Sin duda, uno de los rasgos que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Unidad es la construcción de lazos de solidaridad y cooperación entre los miembros de la comunidad universitaria.

Cuadro 69				
Opinión general del desempeño de los profesores: fomentan la cooperación entre los propios alumnos				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	64	84	80	228
	32.7	31.8	45.5	35.8
casi siempre	97	127	76	300
	49.5	48.1	43.2	47.2
casi nunca	28	43	18	89
	14.3	16.3	10.2	14.0
Nunca	7	10	2	19
	3.6	3.8	1.1	3.0
Total	196	264	176	636
	100	100	100	100

Profesores que fomentan el desarrollo de la creatividad entre sus alumnos

Para transitar hacia modelos educativos novedosos, donde el eje esté puesto en el aprendizaje más que en la enseñanza, resulta fundamental que los mismos profesores promuevan consistentemente entre sus alumnos el desarrollo de una serie de prácticas y actitudes frente al conocimiento y sobre lo que será su vida profesional. Una de ellas consiste en fomentar sus capacidades creativas. Para que los jóvenes que acuden a nuestras aulas no sean simples receptores y repetidores de información y conocimientos, es preciso que los mismos docentes contribuyan a modificar las actitudes pasivas de sus alumnos. Para ello, fomentar y potenciar sistemáticamente su creatividad intelectual debe ser tarea obligada del profesorado. Cuando los alumnos perciben que sus profesores incentivan sus capacidades creativas, se contribuye a que se cumplan mejor los objetivos de nuestros programas de estudio, y también posiciona de otra forma a los jóvenes frente a los enormes retos que como profesionistas tendrán que encarar en un futuro próximo. Muchos empleadores consideran dentro de sus políticas de contratación no sólo la solvencia profesional de los aspirantes, sino también sus cualidades creativas.

Como puede verse en el Cuadro 70, a nivel del conjunto la mitad de los alumnos opinó que sus profesores durante su cuarto año de permanencia en la UAM “siempre” fomentaron el desarrollo de su creatividad en los cursos, porcentaje que se debe al igual que en el primer año al peso de las respuestas en CyAD donde es contundentemente mayor la proporción que afirma que “siempre” lo hicieron: 79.5%, en contraste con el 40.8% de CBI y el 36% de CSH. Pese a los problemas que ha tenido que enfrentar CyAD para implementar sus nuevos Planes y Programas de Estudio, es evidente que el asunto de fomentar la creatividad es un valor ampliamente apreciado y reconocido entre los alumnos de dicha división. El mismo perfil de los egresados que ha definido CyAD en sus Planes y Programas de estudio de sus licenciaturas contribuye a que, en la práctica, los docentes tengan presente la necesidad de fomentar el desarrollo de la creatividad entre los alumnos.

Cuadro 70				
Opinión general del desempeño de los profesores: fomentan la creatividad de sus alumnos				
	CBI	CSH	CYAD	Total
siempre	80	95	140	315
	40.8	36.0	79.5	49.5
casi siempre	87	123	32	242
	44.4	46.6	18.2	38.1
casi nunca	26	41	4	71
	13.3	15.5	2.3	11.2
nunca	3	5	0	8
	1.5	1.9	0.0	1.3
Total	196	264	176	636
	100	100	100	100

Los profesores fomentan la capacidad oral y escrita de los alumnos

En un mundo globalizado altamente competitivo, es indispensable que los futuros profesionistas no sólo tengan amplias capacidades y habilidades propias del área o campo de conocimiento en el que se formaron en la Universidad. No basta con que sean excelentes ingenieros, diseñadores, o sociólogos; es preciso que tengan un amplio dominio y manejo de su capacidad de escritura y de comunicación oral para muy diferentes propósitos. En esta óptica, les preguntamos en qué medida sus profesores durante el cuarto año de estudios en UAM fomentaban el aprendizaje y desarrollo de dichas capacidades o habilidades.

Como puede observarse en el Cuadro 71, una amplia mayoría de los alumnos activos de la G03P aseguró que sus profesores fomentaban “siempre” o “casi siempre” su capacidad oral y escrita: 88.8%, siendo la división de CSH donde es mayor la respuesta positiva. En el caso de CBI hay que destacar que sólo el 28.6% de los alumnos contestó “siempre”. Es en esta división donde es necesario impulsar con más fuerza el desarrollo de este tipo de capacidades entre los alumnos, de otra manera se colocan en desventaja frente a egresados de otras instituciones que pueden obtener un empleo o un contrato simplemente por saber comunicarse con los empleadores.

Cuadro 71				
Opinión general del desempeño de los profesores: fomentan la capacidad de comunicación oral y escrita				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	56	122	77	255
	28.6	46.2	43.8	40.1
casi siempre	107	127	76	310
	54.6	48.1	43.2	48.7
casi nunca	27	13	23	63
	13.8	4.9	13.1	9.9
Nunca	6	2	0	8
	3.1	0.8	0.0	1.3
Total	196	264	176	636
	100	100	100	100

Los profesores promueven entre sus alumnos la asistencia a eventos científicos y culturales

Las instituciones de educación superior públicas del país se proponen entre sus objetivos, al menos en los documentos oficiales, proporcionarles a sus alumnos una formación integral, para lo cual la extensión y difusión de la cultura en el sentido amplio de la palabra juega un papel central. En la UAM dicha función forma parte de su oferta educativa. Justamente porque la UAM se concibe así misma como una institución cultural y no como centro de capacitación para el trabajo, alienta de manera sistemática la organización de eventos culturales y científicos en sus instalaciones. La formación de los jóvenes 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 este sentido, el papel del profesorado para propiciar que sus estudiantes acudan regularmente a eventos científicos y culturales dentro y fuera de la escuela es importante. En ellos recae la importante responsabilidad de contribuir a formar individuos cultos.

Sin embargo, de todas las prácticas del profesorado revisadas en este apartado, la relativa a la promoción que realizan entre sus alumnos para que asistan a eventos científicos y culturales resultó ser, desde el punto de vista de los alumnos, la menos frecuente a nivel global de la G03P de alumnos activos, si bien la mayoría afirma que “siempre” o “casi siempre” ocurría, además de que mejoró el indicador en cinco puntos porcentuales en comparación con su experiencia en el primer año de estudios. (Cuadro72).

Cuadro 72				
Opinión general del desempeño de los profesores: promueven la asistencia a eventos científicos y culturales				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Siempre	25	45	36	106
	12.8	17.0	20.5	16.7
casi siempre	68	99	93	260
	34.7	37.5	52.8	40.9
casi nunca	75	106	44	225
	38.3	40.2	25.0	35.4
Nunca	28	14	3	45
	14.3	5.3	1.7	7.1
Total	196	264	176	636
	100	100	100	100

Nótese sin embargo las importantes diferencias entre las divisiones académicas; en el caso de CyAD el 73.3% de los alumnos declaró que “siempre” o “casi siempre” promovían sus profesores que asistieran a eventos científicos o culturales, mientras que en CSH fue del 54.3% y en CBI alcanza el 47.5%. Al comparar estos datos con las respuestas que nos dieron a la misma pregunta al terminar su primer año en UAM, en CSH se mantiene el mismo comportamiento, en CyAD era mayor el fomento de sus profesores y en CBI era menor la promoción que hacían para que acudieran a dichos eventos.

Recapitulando, nos encontramos que la gran mayoría de los indicadores utilizados para conocer la opinión de los alumnos sobre el desempeño de sus profesores, manifiestan una mejora relativa o se mantienen semejantes en comparación con el primer año de estudios, si bien, existen algunas zonas problemáticas particulares en cada una de la divisiones académicas a las que es preciso atender con prontitud.

Las prácticas de consumo cultural de los alumnos

La preservación y difusión de la cultura en la Universidad Autónoma Metropolitana se define como una actividad sustantiva de su quehacer tal y como está establecido en la Ley Orgánica, a la par de la función de enseñanza e investigación que realizamos. La intensa labor de publicación de libros, revistas especializadas, memorias de congresos, cuadernos docentes y otros materiales impresos forman parte de las políticas institucionales que conjuntamente realizan las tres divisiones académicas y la rectoría de la Unidad. La organización y celebración de coloquios, seminarios, congresos, ciclos de conferencias son también actividades regulares que llevamos a cabo. Junto con ello, el diseño e implementación de programas culturales anuales especialmente dirigidos para los alumnos es un compromiso y una responsabilidad permanente. De hecho, para miles de jóvenes estudiantes, llegar a la universidad constituye la primera oportunidad de contacto con productos culturales a los que no tenían acceso en su vida de bachilleres.

Los jóvenes asisten a eventos de la denominada “alta cultura”, como ciclos de cine, obras de teatro, conciertos de jazz, música clásica, danza clásica y contemporánea, así como a exposiciones de artes plásticas y conferencias de reconocidos literatos y destacados científicos de todas las áreas del saber. En suma, es una oferta cultural frecuentemente distinta a la que los jóvenes están habituados a consumir, fundamentalmente de aquella que reciben de las industrias culturales tradicionales, hoy fuertemente comandadas por empresas globalizadas. Igualmente, la universidad es un espacio cultural propicio para llevar a cabo eventos de música popular, particularmente el rock en sus diversas manifestaciones, mismo que logra aglutinar a importantes sectores juveniles.

La vida de los alumnos no se agota en el marco estrecho de las relaciones educativas en los salones, laboratorios y talleres. 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, para lo cual

también se constituyen en constructores de ofertas culturales diversas con sus múltiples iniciativas.

El proceso de apropiación cultural en el *campus*, como lo hemos demostrado en otro libro, es además un factor muy importante en el proceso de integración a la vida académica de la institución. De hecho, para miles de alumnos, la asistencia a eventos culturales, la participación en los grupos de danza, teatro y música, entre otros, favorece su desempeño escolar.

Observemos así la diversidad de consumo cultural entre los alumnos activos de la G03P durante su cuarto año de estancia al interior de la Universidad, con objeto de mostrar la importancia que tiene en la formación integral de los jóvenes apropiarse de un mundo cultural más allá de las aulas. Igualmente, daremos cuenta de la evaluación que hacen de algunas de las ofertas culturales que pone a su disposición la UAM.

Asistencia a Conferencias

Vinculado con el contenido de los planes y programas de estudio, las divisiones organizan regularmente conferencias, ya sea con personal académico interno, o bien con invitados especiales procedentes de otros espacios institucionales nacionales e internacionales. La asistencia a tales eventos fortalece la formación disciplinar y cultural de los alumnos, les abre horizontes para su futuro desarrollo profesional, además de conocer de cerca -asunto nada trivial- a destacados científicos, profesionistas, literatos, políticos, etcétera.

Como puede verse en el Cuadro 73, el 45.4% de los alumnos declaró que acudían “frecuentemente” a las conferencias que ofrece la Unidad, siendo los de CSH quienes más lo hicieron: 56.8%, a diferencia de CBI que sólo acudió el 28.1%. En comparación con la costumbre que tenían los jóvenes en el primer año de estudios universitarios, se muestra un incremento del diez por ciento en la proporción de aquellos que ahora asisten, presagio de un proceso de incorporación a la vida cultural y académica de la universidad, más allá del trabajo escolar cotidiano que se lleva a cabo en las aulas de clase.

Cuadro 73				
Frecuencia de asistir a conferencias dentro de la universidad				
	CBI	CSH	CYAD	Total
con frecuencia	55	150	83	288
%	28.1	56.8	47.4	45.4
a veces	100	92	80	272
%	51.0	34.8	45.7	42.8
nunca o casi nunca	41	22	12	75
%	20.9	8.3	6.9	11.8
Total	196	264	175	636
%	100	100	100	100

Asistencia a conciertos de música clásica

La difusión y promoción de la cultura al interior de la UAM-A no sólo depende del valor e importancia que las autoridades le otorguen, está también relacionada con los recursos presupuestales disponibles para tal efecto. Es importante señalar que gracias a las universidades públicas la población en general, y los estudiantes en particular, han tenido y tienen la oportunidad de acceder a productos culturales que los empresarios culturales privados no siempre, o casi nunca, está dispuesto a fomentar, o bien el costo de ellos está fuera de las posibilidades económicas de los jóvenes. De hecho, la UAM-A, junto con el Instituto Politécnico Nacional, son en buena medida los principales ejes de difusión y extensión de la cultura en la zona norte de la ciudad de México.

De acuerdo con la respuesta de los alumnos, durante su cuarto año en la UAM el 20.9% asistió frecuentemente a los conciertos de música clásica que se organizaron y una tercera parte “nunca” o “casi nunca” lo hizo. Sin embargo, de acuerdo a los resultados obtenidos cuando cumplieron un año, se denota un relativo aumento en la proporción de jóvenes que acudió a este tipo de conciertos, siendo en el caso de CyAD donde se registró en menor medida una diferencia positiva importante. (Cuadro 74).

Cuadro 74				
Frecuencia de asistir a conciertos de música clásica dentro de la universidad				
	CBI	CSH	CYAD	Total
con frecuencia	48	56	29	133
%	24.5	21.2	16.6	20.9
a veces	75	132	90	297
%	38.3	50.0	51.4	46.8
nunca o casi nunca	73	76	56	205
%	37.2	28.8	32.0	32.3
Total	196	264	175	636
%	100	100	100	100

En relación a la evaluación que los alumnos hacen de esta oferta cultural, el 68.5% apreció que son “buenos” o “muy buenos”, resultado que mejora en doce puntos porcentuales su evaluación positiva en comparación con su experiencia del primer año, cuestión que se puede atribuir, al menos en parte, a la existencia de una mejor oferta y a una mayor integración a la vida universitaria. (Cuadro 75).

Cuadro 75				
Evaluación de los conciertos de música clásica en la UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Muy buenos	33	48	34	115
%	16.8	18.2	19.4	18.1
Buenos	103	134	83	320
%	52.6	50.8	47.4	50.4
Malos	19	23	14	56
%	9.7	8.7	8.0	8.8
Muy malos	3	7	8	18
%	1.5	2.7	4.6	2.8
No sé	38	52	36	126
%	19.4	19.7	20.6	19.8
Total	196	264	175	635
%	100	100	100	100

Asistencia a conciertos de rock u otros géneros musicales

La llamada música popular, que puede incluir géneros musicales como el rock, la salsa, los boleros, el son, la grupera, el reggae, etcétera, forma parte importante del consumo cultural de los jóvenes. En particular, el rock en sus muy diversas ramificaciones es una de las expresiones culturales que en mayor

medida identifica a los jóvenes. La oferta cultural de las instituciones de educación superior también incluye estos géneros que permiten que los alumnos construyan sus propias identidades locales, y en muchos casos son ellos mismos quienes promueven y participan con sus propias agrupaciones en este tipo de eventos. De acuerdo al Cuadro 76, tres cuartas partes de la G03P de alumnos activos asistieron con alguna regularidad a conciertos de música popular. El interés por este tipo de oferta cultural se refleja también en un incremento de diez puntos en la participación de los jóvenes en comparación con la costumbre que tenían en su primer año.

Cuadro 76				
Frecuencia de asistir dentro de la universidad a conciertos de música popular(rock, salsa y otros).				
	CBI	CSH	CYAD	Total
con frecuencia	58	75	44	177
%	29.6	28.4	25.1	27.9
a veces	83	124	87	294
%	42.3	47.0	49.7	46.3
nunca o casi nunca	55	65	44	164
%	28.1	24.6	25.1	25.8
Total	196	264	175	635
%	100	100	100	100

Con respecto a la evaluación que los alumnos hicieron de los conciertos de música popular, el 62.8% consideró que son “muy buenos” o “buenos”, proporción ocho puntos arriba a la que expresaron al terminar su primer año, porcentaje que se modifica en sentido positivo si no contabilizamos aquellos que contestaron “no sé”. (Cuadro 77).

En alguna medida, la mejoría se debe a que los propios alumnos participan poco a poco en la formulación de propuestas ante la propia Coordinación de Extensión Universitaria, particularmente en la Sección de Actividades Culturales y en la Oficina de Enlace Estudiantil.

Cuadro 77				
Evaluación de los conciertos de música popular (rock, salsa y otros).				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Muy buenos	28	39	27	94
%	14.3	14.8	15.4	14.8
Buenos	104	120	81	305
%	53.1	45.5	46.3	48.0
Malos	26	33	24	83
%	13.3	12.5	13.7	13.1
Muy malos	8	12	13	33
%	4.1	4.5	7.4	5.2
No sé	30	60	30	120
%	15.3	22.7	17.1	18.9
Total	196	264	175	635
%	100	100	100	100

Asistencia a funciones de Cine

El cine se ha convertido en uno de los productos culturales de mayor desarrollo y penetración social en los últimos años. Según la *Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales* la asistencia al cine es, con mucho, la práctica más frecuente entre la población a nivel nacional, motivo por el cual es natural que la gran mayoría de los alumnos asista con regularidad al interior de la Unidad, siendo en la división de CSH donde se muestra un mayor nivel de consumo en comparación con CyAD y CBI si atendemos a la respuesta de “con frecuencia”.

Al menos en parte, la mayor asistencia de los alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades se debe a que se organizan ciclos de cine vinculados al contenido de varias UEA de los Planes y Programas de Estudio de las licenciaturas de dicha División. Las pautas de consumo para ir al cine en la UAM-A al cuarto año son muy similares a las del primer año. (Cuadro 78).

En general, la oferta cinematográfica de la Unidad constituye una actividad que se ha consolidado con el paso de los años, es reconocida incluso por la comunidad de vecinos de Azcapotzalco que acuden con regularidad a los ciclos que se ofrecen cada trimestre.

Cuadro 78				
Frecuencia de asistir al cine en la universidad				
	CBI	CSH	CYAD	Total
con frecuencia	73	136	80	289
%	37.2	51.5	45.7	45.5
a veces	88	93	70	251
%	44.9	35.2	40.0	39.5
nunca o casi nunca	35	35	25	95
	17.9	13.2	14.3	15.0
Total	196	264	175	635
	100	100	100	100

A diferencia de la opinión que los alumnos tienen sobre los conciertos de música popular, en el caso del cine existe una aceptación mucho mayor, el 78.4% aprecia que la oferta cinematográfica fue “muy buena” o “buena”, siendo los estudiantes de CSH los que tienen un mejor balance de lo que la Unidad ofreció. Sin duda, la oferta cinematográfica en la Unidad ha alcanzado un claro proceso de consolidación a través de muchos años de experiencia acumulados en la Sección de Actividades Culturales. Los resultados son muy similares a lo que declararon después del primer año. (Cuadro 79).

Cuadro 79				
Evaluación de la oferta cinematográfica en UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Muy buenos	35	59	35	129
%	17.9	22.3	20.0	20.3
Buenos	123	148	98	369
%	62.8	56.1	56.0	58.1
Malos	16	29	18	63
%	8.2	11.0	10.3	9.9
Muy malos	4	4	6	14
%	2.0	1.5	3.4	2.2
No sé	18	24	18	60
%	9.2	9.1	10.3	9.4
Total	196	264	175	635
%	100	100	100	100

Asistencia a funciones de Teatro

El teatro es una de las manifestaciones culturales de mayor tradición en el sistema de educación superior. De hecho, en muchas instituciones existen

talleres y grupos de teatro, como en nuestro caso, donde los mismos estudiantes participan activamente en la puesta en escena de obras de todo tipo. De acuerdo a la respuesta de los alumnos activos de la G03P, la asistencia a funciones de teatro en la Unidad abarca con regularidad al 74.9%, trece puntos porcentuales por arriba de lo que declararon en 2004. Se trata, desde nuestro punto de vista, de un avance importante en las tres divisiones, aunque hay que señalar que existen diferencias relevantes entre CSH y las otras dos divisiones.(Cuadro 80).

Cuadro 80				
Frecuencia de asistir a obras de teatro en la UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
con frecuencia	40	87	44	171
%	20.4	33.0	25.1	26.9
a veces	96	123	86	305
%	49.0	46.6	49.1	48.0
nunca o casi nunca	60	54	45	159
%	30.6	20.5	25.7	25.0
Total	196	264	175	635
%	100	100	100	100

No sólo la G03P acudió en mayor proporción a funciones de teatro durante su cuarto año de estancia en UAM, sino también la evaluación que hacen de la oferta mejoró al pasar del 59.7% que afirmó al concluir su primer año que era “buena” o “muy buena” al 68.5%; si descontamos aquellos que respondieron “no sé”, la evaluación positiva sobre esta oferta cultural mejora notablemente. (Cuadro 81).

En este contexto, es importante señalar que desde hace veinte años, la Unidad Azcapotzalco cuenta con un taller de teatro que ha logrado consolidarse, y más recientemente se creó otro taller de improvisación teatral. La Unidad es, además, sede regular de festivales nacionales donde acuden decenas de compañías de teatro universitario. Junto con la oferta cinematográfica, los talleres de teatro de la Unidad y los eventos que se organizan, son parte de la identidad de la Unidad.

Cuadro 81				
Evaluación de la oferta teatral en la UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Muy buenos	30	47	27	104
%	15.3	17.8	15.4	16.4
Buenos	107	138	86	331
%	54.6	52.3	49.1	52.1
Malos	18	25	20	63
%	9.2	9.5	11.4	9.9
Muy malos	3	5	6	14
%	1.5	1.9	3.4	2.2
No sé	38	49	36	123
%	19.4	18.6	20.6	19.4
Total	196	264	175	635
%	100	100	100	100

Asistencia a funciones de Danza

Otra de las expresiones culturales típicas del arte es la danza. Nuestro país está lleno de expresiones de este tipo, muchas de las cuales provienen desde la época precolombina, y un importante número de instituciones, y la nuestra no es la excepción, se han dado a la tarea de preservarlas y difundirlas, en buena medida a través de la formación de grupos artísticos integrados por los mismos alumnos, los cuales dedican parte de su tiempo escolar a ensayar y hacer presentaciones públicas en sus escuelas y fuera de ellas.

Producto quizá del paulatino abandono de parte de la gran mayoría de las industrias culturales por promover la difusión de la danza, en cualquiera de sus expresiones, la asistencia de los alumnos a las funciones que se organizan en la Unidad, resultó ser la oferta cultural de menor consumo. A nivel del conjunto, el 64.3% afirma que acude con alguna regularidad. Sin embargo, es importante hacer notar que en comparación con el 2004, aumentó la asistencia en quince puntos porcentuales, lo que es un avance muy significativo, pues manifiesta que es posible la formación de públicos en expresiones estéticas que para la mayoría de los alumnos les era ajena antes de ingresar a la Universidad. (Cuadro 82).

Cuadro 82				
Frecuencia de asistir a eventos de danza en la UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
con frecuencia	39	53	22	114
%	19.9	20.1	12.6	18.0
a veces	85	124	85	294
%	43.4	47.0	48.6	46.3
nunca o casi nunca	72	87	68	227
%	36.7	33.0	38.9	35.2
Total	196	264	175	635
%	100	100	100	100

Por su parte, el 63.7% de la población evaluó positivamente la calidad de las funciones de danza, proporción que es mayor si no consideramos a los que respondieron “no sé”, por lo que existe una importante aceptación a este tipo de oferta cultural. (Cuadro 83).

Al igual que el teatro, la tradición de los grupos de danza folclórica y clásica en la Unidad se han mantenido desde su fundación en 1974, y en los últimos tres años se ha ampliado su diversidad con la existencia de talleres de danza árabe y jazz, con lo que los alumnos tienen ahora más opciones para integrarse a la vida cultural universitaria. Adicionalmente, la Unidad invirtió en 2008 importantes recursos financieros para remodelar varios salones con tecnología de punta, con objeto de contar con espacios propicios para la realización de todos los talleres culturales que se imparten en el campus.

Cuadro 83				
Evaluación de la oferta de eventos de danza en la UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Muy buenos	24	41	26	91
%	12.2	15.5	14.9	14.3
Buenos	108	127	79	314
%	55.1	48.1	45.1	49.4
Malos	18	32	21	71
%	9.2	12.1	12.0	11.2
Muy malos	4	7	6	17
%	2.0	2.7	3.4	2.7
No sé	42	57	43	142
%	21.4	21.6	24.6	22.4
Total	196	264	175	635
%	100	100	100	100

Asistencia Exposiciones artísticas

Desde hace más de veinte años, en la UAM-Azcapotzalco se ha impulsado la presentación exposiciones artísticas, con mayor fuerza en los últimos nueve años a partir de que se adaptó un espacio físico para tal efecto: la Galería del Tiempo. Adicionalmente, se han habilitado otros espacios en varios edificios para instalar exposiciones temporales diversas, así como espacios abiertos en las plazas de la Unidad para presentar obras de gran formato, lo que permite que miles de alumnos aprecien diversas manifestaciones estéticas sin necesidad de entrar a un recinto en particular. Esta situación explica, en parte, los resultados encontrados con la frecuencia de asistencia y evaluación de las exposiciones.

Como puede verse en el Cuadro 84, el 84.6% de los alumnos activos de la G03P asistió con regularidad durante su cuarto año a las distintas exposiciones, proporción ocho puntos más arriba que en el 2004; en especial sobresalen los alumnos de la división de CyAD a diferencia de los de CBI, aunque vale la pena anotar que al interior del Edificio L, donde toman sus clases exclusivamente alumnos de la división de CyAD se cuenta con más de veinte vitrinas que son utilizadas para montar exposiciones diversas.

Cuadro 84				
Frecuencia de asistir a exposiciones artísticas en la UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
con frecuencia	57	102	105	264
	29.1	38.6	60.0	41.6
a veces	94	118	61	273
	48.0	44.7	34.9	43.0
nunca o casi nunca	45	44	9	98
	23.0	16.7	5.1	15.4
Total	196	264	175	635
	100	100	100	100

La amplia asistencia de los alumnos a las exposiciones se ve reflejada en la evaluación que hacen sobre la calidad de las exposiciones, el 71.1% asegura que es “buena” o “muy buena”, aun si existen diferencias de apreciación entre las divisiones: los de CyAD son más críticos en comparación

con las otras divisiones, comportamiento invertido a lo que expresaron en su primer año. Sin duda, la formación académica que los alumnos de CyAD han adquirido en sus estudios los convierte en sujetos más conocedores y críticos de la oferta institucional. (Cuadro 85).

Cuadro 85				
Evaluación de la exposiciones artísticas en la UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Muy buenos	30	51	34	115
%	15.3	19.3	19.4	18.1
Buenos	116	136	86	338
%	59.2	51.5	49.1	53.2
Malos	9	24	25	58
%	4.6	9.1	14.3	9.1
Muy malos	3	3	2	8
%	1.5	1.1	1.1	1.3
No sé	38	50	28	116
%	19.4	18.9	16.0	18.3
Total	196	264	175	635
%	100	100	100	100

Consumo Televisivo

No es una sorpresa el reconocer que ver la televisión, o en términos más amplios la llamada *pantalla chica*, es una de las prácticas de consumo cultural más arraigadas en la población, sobre todo entre los niños y los jóvenes. El poder de penetración y socialización de la televisión ha alcanzado niveles enormes y, en muchos casos, sobrepasa la capacidad de incidencia de la escuela en la formación de valores culturales, no siempre asociados a la cultura científica y humanística.

Al respecto, de nueva cuenta la mayoría de los alumnos se localiza entre aquellos que declararon que dedican entre 1 y 5 horas entre semana a ver televisión: 69.9%; le sigue el grupo que declaró no hacerlo con un 18.4%, proporción once puntos por arriba que en 2003, lo que se refleja también en la disminución radical de quienes dedicaban de 6 a 10 horas y más de diez entre semana: de 25% a 10% y de 10% a .9% respectivamente. (Cuadro 86).

Si recordamos las horas que dedicaron en el cuarto año en la UAM a la lectura de libros y revistas especializadas para su formación académica,

estamos ante un escenario muy diferente al que existía en el primer año. Mientras que durante sus primeros doce meses en la UAM dedicaban más horas a la *pantalla chica* que a estudiar fuera del aula, en su cuarto año dedican más tiempo a leer que a ver televisión. Este es un cambio de fondo en las prácticas de consumo cultural de la población que vale la pena considerar y apreciar, pues la vida académica ha logrado contrarrestar el amplio consumo televisivo que tenían los alumnos en el bachillerato y su primer año de estudios en la UAM.

Cuadro 86				
Horas de TV entre semana				
	CBI	CSH	CYAD	Total
no veo	38	50	29	117
%	19.4	18.9	16.6	18.4
De 1 a 5	131	191	122	444
%	66.8	72.3	69.7	69.9
De 6 a 10	26	20	22	68
%	13.3	7.6	12.6	10.7
más de 10	1	3	2	6
%	0.5	1.1	1.1	0.9
Total	196	264	175	635
%	100	100	100	100

Sin embargo, hay que considerar el tipo de oferta televisiva a la que están acostumbrados los alumnos, ya que no es lo mismo tener acceso a decenas de canales que ofrece la televisión de paga como Sky o Cablevisión, a la que uno puede encontrarse en la televisión gratuita: Televisa, TVAzteca, Canal 22 y Canal 11. Lamentablemente, como se observa en el Cuadro 87, la mayoría de los alumnos activos de la G03P no tiene en sus hogares televisión de paga, con lo que se limita seriamente su oferta televisiva, sobre todo entre los miembros de CBI a diferencia de CyAD.

El asunto no es trivial, ya que hay que reconocer la existencia de importantes contrastes entre una y otra oferta. La televisión de paga cuenta con varios canales con una programación más interesante por su mayor contenido científico, cultural e informativo, al que desafortunadamente la mayor parte de los alumnos de la generación no tiene acceso. Debido a ello, es muy difícil que

los profesores les pidan a sus alumnos atiendan algunos canales o programas televisivos para reforzar algunos de los contenidos de sus UEA.

Cuadro 87				
Bienes en casa: televisión de paga				
	División			Total
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	58	84	66	208
%	29.6	31.8	37.5	32.7
No	138	180	110	428
%	70.4	68.2	62.5	67.3
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Ahora bien, si se recuerda, varios de los indicadores relativos a las prácticas académicas que los alumnos llevaron a cabo en su primer año en la universidad, mostraron un aumento en su regularidad en comparación con el bachillerato, mientras que una parte importante manifestó un retroceso. A sus cuatro años la gran mayoría de las prácticas académicas de los alumnos muestran un mejor desempeño, aunque no sea quizá el esperado.

En el caso de las prácticas de consumo cultural, la mayoría de los estudiantes ha aumentado su nivel de consumo a diferencia de lo que acontecía en el bachillerato y en el primer año de sus estudios. Una realidad que refleja, desde nuestro punto de vista, que para importantes sectores de jóvenes la universidad resulta ser un espacio más atrayente por su oferta cultural que por el sistema académico propiamente dicho.

Por ningún motivo, consideramos que estos resultados debieran traducirse, como lo hemos escuchado en otras instituciones de educación superior donde hemos encontrado resultados semejantes, en una política que limite la oferta cultural universitaria con objeto de que los alumnos se concentren en sus actividades académicas. Como lo hemos mostrado en otras publicaciones, las prácticas de consumo cultural en importantes sectores de alumnos contribuyen a un mejor proceso de integración al sistema académico, así como para conseguir mejores trayectorias y desempeños escolares.

Insistimos en que el consumo cultural que realizan los jóvenes universitarios dentro de la institución juega un papel fundamental para lograr

paulatinamente su integración a la vida académica; por lo mismo, la Universidad no puede darse el lujo de descuidar la atención a esta función sustantiva. No se trata simplemente de atiborrar a los jóvenes de actividades culturales, el reto es construir un programa institucional que, incorporando los intereses e iniciativas de los propios alumnos, así como a las divisiones académicas, la difusión y extensión de la cultura adquiera un sentido y una perspectiva que contribuya a la integración de la comunidad estudiantil en la UAM-A y, al mismo tiempo, dotarlos de una formación integral más amplia y enriquecedora como ciudadanos.

La oferta cultural de la Unidad Azcapotzalco

En muchos sentidos, el consumo cultural de los jóvenes universitarios al interior de la Unidad está relacionado con la visión, el tipo y la diversidad de la oferta que las autoridades responsables ponen a su disposición. La Universidad, como empresa cultural, debe ser capaz de formar públicos en ámbitos culturales a los cuales los alumnos no han tenido acceso por distintos motivos. En esta línea, el programa cultural de la Unidad se ha diseñado sobre la base de ofrecer, de manera regular, bienes culturales que los jóvenes no tienen incorporados en su acervo personal. El llamado cine de arte, el teatro no comercial, la danza clásica, contemporánea y folklórica, música clásica, jazz, exposiciones plásticas y otras manifestaciones estéticas deben constituir parte del patrimonio cultural con el que egresen los alumnos.

Pero también el programa cultural de la Unidad ha procurado construirse mediante un mayor acercamiento con las divisiones académicas, con objeto de diseñar conjuntamente actividades que vinculen el contenido de los planes y programas de estudio de las licenciaturas con el patrimonio cultural de nuestra civilización. De esta forma, queremos hacer de la oferta cultural institucional un mecanismo que refuerce el interés y formación académica de los alumnos, a la vez que permita que ellos asuman a la cultura como parte de su mundo cotidiano.

Al mismo tiempo, la vida cultural en la UAM se ha enriquecido con una mayor participación de la propia comunidad de alumnos. El proceso de integración al sistema social y cultural pasa también por recuperar las

iniciativas e intereses de los jóvenes. En este sentido, la organización de eventos como festivales y/o concursos, conciertos, conferencias, etcétera, sobre diversas manifestaciones artísticas y académicas, donde los protagonistas sean los mismos estudiantes, ha favorecido su capacidad creativa, su sentido de pertenencia a la comunidad universitaria y su formación como ciudadanos cultos y con responsabilidad social.

A lo largo del 2006 se llevó a cabo una reflexión y definición de líneas que ayudaran a determinar el diseño de las carteleras con base en un estudio acerca de la función. De esta manera, se establecieron indicadores que permitieran analizar la oferta más allá de la organización de eventos aislados. La idea central consistió en abandonar la programación de actividades dispersas, para dar paso a la construcción de un programa cultural articulado.

Este es un aspecto que se desarrolló a lo largo del 2006 y que se fue consolidando durante el 2007. Las líneas de acción responden a un planteamiento conceptual que analiza los efectos que en cuanto a promoción cultural estamos persiguiendo. También sirven para orientar de mejor manera la selección de las actividades. Se toman como una posibilidad más que como una restricción. En muchos casos se entretajan, pues es difícil que una actividad tan rica y diversa sea esquematizada. Las líneas generales en las que se busca enmarcar los programas trimestrales son: *Identidades locales, Identidades nacionales, Identidades globales, Las artes, La cultura como forma de vida.*

Por ello, se ha organizado el programa cultural con base en ciclos temáticos, en su mayoría de acercamientos multidisciplinarios, aunque no se desecharon aquellos de disciplinas específicas. También se propuso comenzar a profundizar en el análisis de la respuesta del público ante la oferta institucional.¹⁵

Una reflexión final que quisiéramos remitir se refiere a las condiciones y factibilidad de instrumentar políticas institucionales en la UAM. Por la propia estructura departamental en que está organizada la Universidad, por los procedimientos y mecanismos para nombrar a las autoridades, por el papel que

¹⁵ Para conocer a profundidad el programa cultural implementado en los últimos años, así como sus resultados, pueden consultarse los Informes Anuales de la Rectoría de la Unidad en la página electrónica correspondiente.

juegan los distintos órganos colegiados y por el “poder de mando” que pueden ejercer las autoridades, incluida la rectoría, el proceso de formulación de políticas, su instrumentación, cumplimiento, seguimiento y evaluación, es sumamente complejo conseguir que en lapsos de tiempo cortos se logre establecer y conseguir resultados ampliamente aceptables.

Evaluación de los alumnos del aprendizaje acumulado en su trayectoria escolar

Con ritmos y trayectorias diversas, los alumnos rezagados de la G03P han permanecido durante cuatro años en la UAM. En ese lapso, han tenido la oportunidad de cursar una amplia cantidad de UEA, cuyos contenidos abarcan una gran variedad de temáticas y que suponen una formación paulatina en distintos ámbitos de la profesión que eventualmente ejercerán en el futuro, así como la adquisición de una serie de capacidades y habilidades para desenvolverse en el mundo del trabajo.

Con el objetivo de poder conocer la opinión de los alumnos sobre su propio aprendizaje, diseñamos una serie de preguntas que nos permiten aproximarnos a despejar en qué medida la Universidad está respondiendo a su formación como profesionistas. El presente apartado reporta los resultados obtenidos, con una consideración metodológica relevante, a saber: en la medida que la mayoría de la generación de alumnos activos aun no había cubierto más del 70% de créditos aprobados, decidimos considerar solamente a aquellos que ya habían acreditado más del 70% de los mismos, bajo el supuesto de que muchas de las preguntas planteadas se refieren a habilidades y capacidades que se espera han desarrollado o consolidado los alumnos en la última fase de sus licenciaturas.

Las primeras dos preguntas que formulamos tiene que ver con su capacidad en conocimientos teóricos y técnicos. En relación a conocimientos teóricos la mayoría de los alumnos de las tres divisiones académicas de este subgrupo de los más avanzados se ubicó en la respuesta de “capaz”, siendo en CBI donde es mayor la proporción que apreció que es “muy capaz” en los

conocimientos teóricos que han adquirido a lo largo de su licenciatura: 35.1%, en contraste con el 22.3% en CyAD y 30.7% en CSH. (Cuadro 88).

Cuadro 88		
Capacidad en conocimientos teóricos (%)		
CBI	Muy capaz	35.1
	Capaz	64.9
	Total	100
CSH	Muy capaz	30.7
	Capaz	66.4
	Poco capaz	2.9
	Total	100
CYAD	Muy capaz	22.3
	Capaz	73.8
	Poco capaz	2.9
	Nada capaz	1.0
	Total	100

En relación a conocimientos técnicos adquiridos, igualmente la mayoría de la subpoblación respondió que es “capaz”, aunque una pequeña proporción en CSH y CyAD, 10.7% y 11.7% respectivamente, aseguró que es “poco capaz” en el dominio de conocimientos técnicos, si bien en CyAD se localiza el mayor porcentaje de alumnos que consideró que es “muy capaz” con un 30.1% y en CBI es el menor con 16.2%. (Cuadro 89).

Cuadro 89		
Capacidad en conocimientos técnicos (%)		
CBI	Muy capaz	16.2
	Capaz	78.4
	Poco capaz	5.4
	Total	100
CSH	Muy capaz	22.9
	Capaz	66.4
	Poco capaz	10.7
	Total	100
CYAD	Muy capaz	30.1
	Capaz	58.3
	Poco capaz	11.7
	Total	100

Otra pregunta que formulamos fue relativa a la capacidad que consideran han desarrollado para el uso de paquetes computacionales especializados, cuestión relevante prácticamente en todas las áreas de conocimiento y campos profesionales que se cultivan en las licenciaturas de las tres divisiones. Si bien una quinta parte de los alumnos en cada una de las divisiones académicas respondió que se considera “muy capaz”, una cuarta parte de los alumnos de CSH aseguró que es “poco capaz” o “nada capaz” en esta materia, asunto que debería atenderse a la brevedad, no sólo en el contenido de los planes y programas de estudio, sino reforzando los cursos extracurriculares que se imparten en dicha división.¹⁶ (Cuadro 90).

Cuadro 90		
Capacidad en el uso de paquetes computacionales especializados (%)		
CBI	Muy capaz	21.6
	Capaz	59.5
	Poco capaz	18.9
	Total	100
CSH	Muy capaz	19.3
	Capaz	53.6
	Poco capaz	24.3
	Nada capaz	2.9
	Total	100
CYAD	Muy capaz	20.4
	Capaz	66.0
	Poco capaz	13.6
	Total	100

Hoy en día, para que todo profesionista logre desarrollarse exitosamente en cualquier ámbito laboral debe dominar una lengua extranjera, en particular el idioma inglés que se ha convertido, desde hace varios años, en la lengua que comunica a millones de ciudadanos insertados en la globalización. Los mismos estudios que sobre empleadores ha realizado la Unidad, muestran la

¹⁶ Aunque pudiera pensarse que este comportamiento es explicable por el tipo de habilidades computacionales que se requiere desarrollar en, por ejemplo, la Licenciatura en Derecho, dónde existe la mayor proporción de respuestas negativas es la Licenciatura en Sociología.

relevancia que le otorgan al hecho de que los futuros profesionistas que contratan manejen el idioma inglés.¹⁷

Concientes de ello, las instituciones de educación superior han incorporado a sus planes y programas de estudio la obligatoriedad de que los alumnos adquieran algún nivel de dominio del inglés. La UAM-A no es ajena a este proceso, y todas las licenciaturas han incorporado, con distintas modalidades, la exigencia de que los alumnos acrediten el manejo del inglés.

Como puede observarse en el Cuadro 91, es preocupante que tratándose de alumnos que ya acreditaron más del 70% de créditos, la mayoría afirmó que no se siente en condiciones para el dominio del idioma inglés. El 67.6% de los alumnos de CBI, el 60.8% en CSH y el 53.4% en CyAD se ubica en las respuestas de “poco capaz” o “nada capaz”.

Cuadro 91		
Capacidad en el manejo del idioma inglés (%)		
CBI	Muy capaz	2.7
	Capaz	29.7
	Poco capaz	59.5
	Nada capaz	8.1
	Total	100
CSH	Muy capaz	8.6
	Capaz	30.7
	Poco capaz	47.9
	Nada capaz	12.9
	Total	100
CYAD	Muy capaz	6.8
	Capaz	39.8
	Poco capaz	41.7
	Nada capaz	11.7
	Total	100

La problemática para atender adecuadamente la enseñanza de lenguas extranjeras en las instituciones de educación superior es muy compleja por varias razones. En primer lugar, porque la incorporación del requisito de la lengua extranjera en los planes y programas de estudio no ha estado acompañada de una estrategia para ofrecer suficientes cursos al conjunto de la

¹⁷ En una de las entrevistas realizadas a empleadores nos señalaron lo siguiente: “Básicamente, se requiere el idioma inglés, pues quien lo tenga, tiene asegurado el 50% de su entrada al mercado laboral”, véase en Estudios de Empleadores y Tendencias del Mercado Laboral . UAM-A.

población, ya que la contratación de personal académico para tal efecto ha sido muy limitada o prácticamente nula. En la gran mayoría de las instituciones de educación superior se ha puesto énfasis en la contratación de personal académico para atender la formación profesional disciplinaria, política que no siempre ha sido suficientemente justificada, porque ha respondido a las presiones de los propios grupos de académicos, y la contratación de personal para impartir la enseñanza de lenguas casi siempre queda relegada a segundo plano.

En segundo lugar, hay que reconocer que los propios profesores hacen poco o nada para que sus alumnos inscritos en alguna de sus UEA lean libros, artículos o manuales en otro idioma distinto al castellano. Basta con revisar la bibliografía de los programas de las UEA de las licenciaturas para constatar esta realidad. De tal suerte que si los alumnos no desarrollan el hábito por la lectura y comprensión de textos en inglés de manera regular, difícilmente puede esperarse que sean lo suficientemente capaces para lograr cierto dominio lingüístico.

Los conocimientos teóricos, técnicos, el uso de paquetes computacionales especializados y el dominio del idioma inglés, entre otras cuestiones, permiten que los alumnos desarrollen una serie de habilidades para enfrentar el análisis de situaciones y problemáticas complejas que, como cualquier profesionista deben ser capaces de solventar, de resolver. Por esa razón, les preguntamos cómo valoraban su capacidad en el desarrollo de habilidades para el análisis.

Al respecto, el 62% de los alumnos de CBI y de CSH aseguraron que son “altas”, mientras que en CyAD alcanza al 57.3%. Por su parte, la proporción de alumnos que se ubicó en “bajas” o “muy bajas” es muy poco significativa, lo que refleja que los alumnos que se encuentran en la última fase de sus estudios se sienten bien habilitados para el análisis de problemas. (Cuadro 92).

Cuadro 92		
Desarrollo de habilidades para el análisis (%)		
CBI	Altas	62.2
	Medias	35.1
	Bajas	0.0
	Muy Bajas	2.7
	Total	100
CSH	Altas	62.1
	Medias	37.1
	Bajas	0.0
	Muy Bajas	0.8
	Total	100
CYAD	Altas	57.3
	Medias	41.7
	Bajas	1.0
	Muy Bajas	0.0
	Total	100

De manera paralela a la capacidad de análisis, los alumnos deben desarrollar capacidades diversas para buscar la información suficiente y pertinente que les permita realizar análisis objetivos y consistentes. En esta perspectiva, indagamos que tan acuerdo o no estaban con el desarrollo de dichas capacidades de búsqueda que han logrado aprender en su transcurso por la Universidad. En este caso, los alumnos del subgrupo que venimos observando de la división de CBI fueron los que mostraron un mayor acuerdo, en tanto que los de CyAD no se manifestaron tan contundentes. (Cuadro 93).

Cuadro 93		
Desarrollo de capacidades para buscar información para resolver problemas (%)		
CBI	Totalmente de acuerdo	59.5
	De acuerdo	40.5
	En desacuerdo	0.0
	Totalmente en desacuerdo	0.0
	Total	100
CSH	Totalmente de acuerdo	55.0
	De acuerdo	42.9
	En desacuerdo	2.1
	Totalmente en desacuerdo	0.0
	Total	100
CYAD	Totalmente de acuerdo	49.5
	De acuerdo	45.6
	En desacuerdo	3.9
	Totalmente en desacuerdo	1.0
	Total	100

Los conocimientos adquiridos, las capacidades desarrolladas para buscar información, dominio del idioma inglés y hacer análisis, se deben traducir en la posibilidad real de resolver problemas a muy diversos niveles, atendiendo a la diversidad disciplinar que se cultiva en cada licenciatura. A diferencia de varios de los indicadores mostrados párrafos arriba, en este caso el 68% de los alumnos de la división de CyAD y el 67.6% de CBI expresaron que eran “altas” sus habilidades intelectuales para resolver problemas, apreciación más positiva que los anteriores indicadores, mientras que el comportamiento de los alumnos de CSH, sin ser preocupante, se coloca por debajo. (Cuadro 94).

Cuadro 94		
Desarrollo de habilidades para resolver problemas (%)		
CBI	Altas	67.6
	Medias	29.7
	Bajas	2.7
	Muy Bajas	0.0
	Total	100
CSH	Altas	58.6
	Medias	40.0
	Bajas	1.4
	Muy Bajas	0.0
	Total	100
CYAD	Altas	68.0
	Medias	28.2
	Bajas	3.9
	Muy Bajas	0.0
	Total	100

No siempre se tiene el tiempo necesario para trabajar al ritmo que uno desea para atender un problema de análisis, y ofrecer alternativas de solución adecuadas a las exigencias que nos plantea un tercero. Se podrán tener muchas capacidades y conocimientos propios de la disciplina en la que nos formamos, pero poder aplicarlo para dar resultados bajo presión es otra dimensión a la que debemos estar preparados en el mercado laboral. Ante una pregunta formulada en los términos enunciados, los alumnos de la División de CBI del subgrupo que venimos analizando expresaron en mayor medida que las otras divisiones que tienen la capacidad para trabajar y dar resultados bajo presión. A cuatro años de permanencia en la universidad, es muy baja la proporción de alumnos que han rebasado el 70% de créditos cursados que no se sienten competentes para trabajar en esas condiciones, lo que representa un reto educativo a enfrentar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Universidad: preparar a los alumnos a resolver problemas complejos bajo presión, ya que se trata de uno de los factores que los empleadores consideran para contratar a su personal, e incluso, es un elemento clave para obtener contratos en el mercado libre propio de la globalización laboral.(Cuadro 95).

Cuadro 95		
Desarrollo de capacidades para trabajar y dar resultados bajo presión (%)		
CBI	Totalmente de acuerdo	67.6
	De acuerdo	29.7
	En desacuerdo	2.7
	Totalmente en desacuerdo	0.0
	Total	100
CSH	Totalmente de acuerdo	55.0
	De acuerdo	40.0
	En desacuerdo	5.0
	Totalmente en desacuerdo	0.0
	Total	100
CYAD	Totalmente de acuerdo	60.2
	De acuerdo	32.0
	En desacuerdo	5.8
	Totalmente en desacuerdo	2.0
	Total	100

Un aspecto relevante que forma parte de la misión de la UAM consiste en que los egresados sean capaces de trabajar en equipo, en que sepan relacionarse con otros expertos con los que seguramente desarrollarán su profesión, independientemente del sector laboral al cual se incorporen. Al respecto, en la división de CSH es donde se localiza la mayor proporción de alumnos que respondió estar “totalmente de acuerdo” en tener las capacidades para trabajar en equipo: 42.1%, en comparación con el 34% de CyAD y el 35.1% de CBI. Si a estas proporciones sumamos a los que declararon “de acuerdo”, es notorio que el propósito institucional de fomentar el trabajo en equipo ha tenido buen asidero. Frente al individualismo creciente en nuestra sociedad, la construcción de lazos de solidaridad grupal existentes en la UAM, manifiesta un rasgo importante del modelo educativo que se trata de propiciar en los alumnos. (Cuadro 96).

Cuadro 96		
Desarrollo de capacidades para trabajar en equipo (%)		
CBI	Totalmente de acuerdo	35.1
	De acuerdo	48.6
	En desacuerdo	13.5
	Totalmente en desacuerdo	2.8
	Total	100
CSH	Totalmente de acuerdo	42.1
	De acuerdo	45.7
	En desacuerdo	10.7
	Totalmente en desacuerdo	1.5
	Total	100
CYAD	Totalmente de acuerdo	34.0
	De acuerdo	54.4
	En desacuerdo	11.6
	Totalmente en desacuerdo	0.0
	Total	100

Finalmente, otro aspecto que consideramos nodal en la formación de los alumnos consiste en que desarrollen la capacidad de aprender por cuenta propia, esto es, que sean lo suficientemente independientes para no depender de los profesores para desempeñarse como personas, lo que les permita conformarse en profesionistas y ciudadanos plenos, abiertos a la búsqueda, a la resolución de problemas locales y nacionales. En esta cuestión sobresalen los alumnos de CBI al no manifestarse respuestas negativas, y en consecuencia, la alta proporción que respondió “totalmente de acuerdo”: 56.8%. En las otras divisiones, sin ser alarmante, llama la atención que en CyAD existe un 4.9% de alumnos que no se considera capaz de aprender por cuenta propia a cuatro años de estancia en la UAM. (Cuadro 97).

Cuadro 97		
Desarrollo de capacidades para aprender por cuenta propia (%)		
CBI	Totalmente de acuerdo	56.8
	De acuerdo	43.2
	En desacuerdo	0.0
	Totalmente en desacuerdo	0.0
	Total	100
CSH	Totalmente de acuerdo	55.0
	De acuerdo	41.4
	En desacuerdo	3.6
	Totalmente en desacuerdo	0.0
	Total	100
CYAD	Totalmente de acuerdo	51.5
	De acuerdo	43.6
	En desacuerdo	3.9
	Totalmente en desacuerdo	1.0
	Total	100

Perspectivas de desarrollo futuro

Para los alumnos de la G03P, la percepción que se construyeron sobre las oportunidades de empleo futuro que tendrían una vez que concluyeran los estudios que iniciaban en el 2003, jugó un papel destacado para decidir qué licenciatura cursar.¹⁸ A cuatro años de estudios, continúan edificándose diversas expectativas con relación a las posibilidades para desempeñarse en una actividad profesional relacionada con su profesión al concluir sus licenciaturas.

El cuestionario contenía una pregunta que decía: “Una vez concluidos tus estudios, ¿Cómo consideras tus posibilidades de encontrar trabajo relacionado con tu profesión?”, siendo las opciones de respuesta las siguientes: Altas, Medias, Bajas o Nulas. Los resultados en el 2007, indican que las posibilidades futuras de desempeñarse profesionalmente en actividades vinculadas a los estudios que realizan las vislumbran de la siguiente manera: el 25.9% “Altas”, 57.7% “Medias”, un 15.6% “Bajas”. Es claro que los jóvenes son conscientes de las dificultades actuales para obtener empleo, no en balde la mayoría aprecia que son “Medias”; incluso, es

¹⁸ Para más información consúltese el artículo: De Garay, A.y Vazquez, L. “Algunas características de la población estudiantil que ingresó a la Universidad Autónoma Metropolitana en el año 2003”, en *El Cotidiano*. #126. Julio-Agosto, 2004. UAM-A.

fundamental hacer notar que dicha apreciación es mucho menos halagüeña en comparación con lo que declararon en el 2003 cuando iniciaban sus estudios universitarios, momento en el que el 51.3% aseguraba que tendría “Altas” posibilidades de emplearse en actividades productivas relacionadas con la carrera que habían decidido cursar. La diferencia es, desde nuestra perspectiva, muy significativa y fiel reflejo del ensombrecido panorama de vida futura que están entreviendo los jóvenes, a pesar de tratarse de una población que forma parte de un pequeño sector social que logra acceder a la educación superior. Las perspectivas de empleo futuro de los alumnos tienen algunas variantes si se pone atención a cada división. En CSH se denota un mayor pesimismo, en tanto que en CyAD fue la división donde existió un mayor optimismo. (Cuadro 98).¹⁹

Cuadro 98				
Posibilidades futuras de encontrar trabajo relacionado con tu profesión				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Altas	48	49	68	165
%	24.5	18.6	38.6	25.9
Medias	112	163	92	367
%	57.1	61.7	52.3	57.7
Bajas	32	52	15	99
%	16.3	19.7	8.5	15.6
Nulas	4	0	1	5
%	2.0	0.0	0.6	0.8
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

La distancia entre la apreciación que los jóvenes tenían al momento de ingresar a la UAM, y la que tienen cuatro años después de estar en la universidad, puede deberse a diversos motivos. Por un parte, como ya dijimos, la información a la que tienen acceso les hace vislumbrar que, en efecto, la obtención de un empleo o la posibilidad de construir su propio negocio, no es un asunto garantizado de antemano; la experiencia conocida de amigos o familiares también puede nutrir su relativo pesimismo. No debe descartarse que la propia estancia en la universidad, en la que sus propios profesores pueden

¹⁹ Al cierre del primer trimestre de 2008 había un millón de jóvenes desempleados en el País, cuyas edades oscilan entre los 14 y 29 años, lo que representó un incremento de 9.8% respecto al mismo periodo del año anterior, según la Encuesta Nacional de Empleo y Ocupación.

jugar un papel relevante, les hace percibir que la eventual obtención de un título universitario no es necesariamente una credencial que les garantice un futuro promisorio.

En este contexto, indagamos también el espacio laboral en el que los alumnos pretenden desarrollar su profesión futura. Al respecto, en las divisiones académicas de CBI y CyAD el mayor porcentaje de respuestas afirmaron que sus preferencias están concentradas para incorporarse al sector privado: 55.1% y 50% respectivamente, mientras que en CSH la mayor proporción se localizó en el sector público: 47.7%. Por el propio comportamiento de los mercados laborales, es explicable que el 21.6% de los alumnos de CyAD pretendan establecer un negocio propio, a diferencia de CSH donde sólo el 5.7% así lo vislumbra. (Cuadro 99).

Cuadro 99				
Espacio laboral en el que pretenden desarrollar su actividad profesional				
	CBI	CSH	CYAD	Total
En una institución educativa	15	37	8	60
%	7.7	14.0	4.5	9.4
En el sector público	38	126	24	188
%	19.4	47.7	13.6	29.6
En una empresa privada	108	64	88	260
%	55.1	24.2	50.0	40.9
En el negocio de mi familia	2	1	1	4
%	1.0	0.4	0.6	0.6
En un negocio propio	20	15	38	73
%	10.2	5.7	21.6	11.5
En el ejercicio libre de la profesión	13	20	17	50
%	6.6	7.6	9.7	7.9
No contestó	0	1	0	1
%	0.0	0.4	0.0	0.2
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Los alumnos construyen su propia visión de futuro profesional, pero también es importante conocer sus planes futuros inmediatos al momento en que concluyan sus licenciaturas. Como puede verse en el Cuadro 100, el 42.9% de la G03P activa tenía la expectativa de continuar sus estudios profesionales realizando un posgrado, lo que refleja, al menos en parte, de que un considerable sector de alumnos considera necesario prolongar su etapa

formativa de manera inmediata al concluir su licenciatura para lograr mejores niveles de habilitación profesional y, en consecuencia, colocarse mejor en el mercado laboral de futuro. Es una apreciación particularmente presente en los alumnos de CSH.

Cuadro 100				
Expectativa futura inmediata al concluir la licenciatura				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Estudiar un posgrado	80	122	71	273
%	40.8	46.2	40.3	42.9
Ingresar o continuar en el mercado laboral	82	114	81	277
%	41.8	43.2	46.0	43.6
Aun no lo sabe	34	28	24	86
%	17.3	10.6	13.6	13.5
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Si una proporción importante de los alumnos de una generación que ha permanecido cuatro años en la UAM piensa realizar estudios de posgrado al concluir su licenciatura, resulta relevante estar al tanto de los planes que tienen para hacerlo en la propia UAM. Al respecto, el 47.4% de los alumnos que declaró que pretendería hacer un posgrado respondió que le gustaría hacerlo en la propia UAM, lo que representa un reto para la misma institución, en el sentido de estar preparada para contar con una oferta de posgrados que permita que una parte de sus alumnos de licenciatura se incorporen a alguno de sus programas, en especial en el caso de CyAD donde más de la mitad de los alumnos con interés de seguir en el posgrado desea hacerlo en la propia división. Por lo demás, es interesante notar la proporción de alumnos que aspirarían a estudiar un posgrado el extranjero: 24.6%.(Cuadro 101).

Cuadro 101				
Lugar donde piensan realizar el posgrado				
	CBI	CSH	CYAD	Total
En la UAM	36	55	38	129
	45.6	44.7	54.3	47.4
En otra Universidad pública	19	32	11	62
	24.1	26.0	15.7	22.8
En Universidad privada	4	9	1	14
	5.1	7.3	1.4	5.1
En el extranjero	20	27	20	67
	25.3	22.0	28.6	24.6
Total	79	123	70	272
	100	100	100	100

La satisfacción de las expectativas educativas de los alumnos

Cuando se es joven, la percepción que se tiene sobre el tiempo es distinta a cuando se tienen cincuenta años. Para el joven el tiempo pasa mucho más rápido que para un adulto. Las diferencias entre un sujeto que tiene 19 años y otro que tiene 24 son claramente perceptibles entre los jóvenes y pueden ser motivo de *distinción* social y cultural. Después de cuatro años de haber ingresado a la UAM y no haber logrado culminar los estudios de licenciatura, nos pareció conveniente saber en qué medida aumentó el interés de los alumnos por la carrera que están cursando, si mantienen su interés por permanecer en la UAM, si están satisfechas las expectativas educativas, si volverían a inscribirse en la misma institución y si recomendarían a otro joven ingresar a la UAM.

En primer lugar, atendamos a la pregunta acerca de su interés personal por la licenciatura que están cursando. Para el conjunto de los alumnos rezagados de la G03P, el 51.3% consideró que ha aumentado “mucho” su interés en la formación profesional que están recibiendo en sus respectivas licenciaturas, en tanto un 26.9% apreció que ha aumentado “parcialmente”. Por divisiones académicas destaca el mayor entusiasmo en CyAD a diferencia de CBI. (Cuadro 102).

Cuadro 102				
En qué medida ha aumentado el interés por la licenciatura que cursan				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Mucho	82	144	100	326
	41.8	54.5	56.8	51.3
Similar	63	67	41	171
	32.1	25.4	23.3	26.9
Parcialmente	51	53	35	139
	26.0	20.1	19.9	21.9
Total	196	264	176	636
	100	100	100	100

En segundo lugar, obsérvese en el Cuadro 103 que el 44.3% de la G03P considera que ha aumentado “mucho” su interés por permanecer en la UAM, pese a tratarse de una población de alumnos que no ha logrado cumplir con los tiempos previstos en los Planes y Programas de Estudio para culminar sus estudios, siendo en CSH la división que alcanza mayor porcentaje: 50%.

Cuadro 103				
En qué medida ha aumentado tu interés por permanecer estudiando en la UAM				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Mucho	75	132	75	282
	38.3	50.0	42.6	44.3
Similar	72	83	59	214
	36.7	31.4	33.5	33.6
Parcialmente	49	49	42	140
	25.0	18.6	23.9	22.0
Total	196	264	176	636
	100	100	100	100

En tercer lugar, presentamos la opinión que tienen los alumnos acerca del nivel de satisfacción de expectativas educativas alcanzadas durante su estancia en la UAM-A. Como puede observarse, la gran mayoría de los alumnos aprecia que sus expectativas educativas están siendo cumplidas, el 79.4% así lo considera, lo cual es un buen indicador del trabajo educativo que realizan los académicos de las tres divisiones que les impartieron clases, así como del personal administrativo que sostiene todos los servicios universitarios. Sin embargo, no despreciemos al 20.4% de los alumnos que son de la opinión que sus expectativas son poco o nada satisfactorias a cuatro años

de trayectoria escolar; son, desde nuestro punto de vista, candidatos potenciales para no concluir los estudios de nivel superior en la UAM pese a haber invertido un tiempo importante de sus vidas en ello. (Cuadro 104).

Ahora bien, la apreciación de los estudiantes por división arroja diferencias interesantes. En CyAD una proporción del 26.7% y en CSH de 24.6% afirma que sus expectativas educativas son “muy satisfactorias”, en comparación con CBI cuyo porcentaje sólo asciende al 12.2%, división donde el 26% asegura que han sido “poco satisfactorias”. La distancia entre las divisiones es de consideración, asunto que debe atenderse con el debido cuidado y explorar a profundidad sus causas.

Cuadro 104				
Nivel de satisfacción de expectativas cumplidas				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Muy satisfactorias	24	65	47	136
	12.2	24.6	26.7	21.4
Satisfactorias	109	154	106	369
	55.6	58.3	60.2	58.0
Poco satisfactorias	51	40	23	114
	26.0	15.2	13.1	17.9
Nada satisfactorias	12	4	0	16
	6.1	1.5	0.0	2.5
No contestó	0	1	0	1
	0.0	0.4	0.0	0.2
Total	196	264	176	636
	100	100	100	100

Otra forma de conocer el grado de satisfacción educativa de los estudiantes, consiste en saber si se inscribirían en la UAM si aun no fueran miembros de la misma. Como puede verse en el Cuadro 105, el 91.2% contestó afirmativamente, tres puntos porcentuales menos a diferencia de lo que declararon cuando cumplieron un año de estancia en la Universidad, existiendo algunas diferencias entre las divisiones de CSH y CyAD en comparación con CBI, ubicándose en esta última un mayor porcentaje de alumnos que no se inscribiría: 12.8%. No obstante, consideramos que la respuesta es ilustrativa de que la gran mayoría de los alumnos rezagados de la G03P está satisfecha en la UAM-A a pesar de todavía no haber logrado culminar sus estudios de licenciatura.

Cuadro 105				
Si hoy tuvieran que decidir en qué institución estudiar su licenciatura ¿Lo harían en la UAM?				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	171	246	163	580
%	87.2	93.2	92.6	91.2
No	25	18	14	56
%	12.8	6.8	7.4	8.8
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Una pregunta adicional que pretendía captar el balance global que los alumnos hacen de la Unidad y de su experiencia escolar, consistió en averiguar si le recomendarían a una persona ingresar a la UAM-A. Al respecto, una altísima proporción respondió afirmativamente: 92.5%, sólo cuatro puntos porcentuales menos en comparación con lo que respondieron al finalizar su primer año de estudios, ubicándose la división de CBI ligeramente por debajo de las otras dos.(Cuadro 106).

Cuadro 106				
Alumnos que recomendarían a una persona ingresar a la UAM-A				
	CBI	CSH	CYAD	Total
Sí	175	247	166	588
%	89.3	93.6	94.3	92.5
No	20	15	10	45
%	10.2	5.7	5.7	7.1
No contestó	1	2	0	3
%	0.5	0.8	0.0	0.5
Total	196	264	176	636
%	100	100	100	100

Ante la amplia diversidad y heterogeneidad de experiencias y prácticas educativas de cientos de jóvenes de la G03P, la gran mayoría se encuentra satisfecha con el modelo educativo y cultural que les ofrece la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Por supuesto que esto no significa, como lo hemos tratado de mostrar a lo largo del texto, que las autoridades educativas y el profesorado no tengan que impulsar una serie de políticas y acciones, a muy distintos niveles, con objeto de mejorar la calidad de nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje, y en general la formación integral de los alumnos que recibimos cada ciclo escolar.

Algunos retos para el futuro

Desde que se concibió la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana como una institución que innovaría en muchos ámbitos en comparación con el modelo de la UNAM y las universidades estatales, se desechó la posibilidad de que uno de sus objetos fuera impartir educación en el nivel medio superior, esto es, nació como una universidad sin bachilleratos, a diferencia de la gran mayoría de las universidades públicas existentes a principio de la década de los setenta.

Esta decisión del Congreso de la Unión, se tradujo en el hecho de que todos los aspirantes a ingresar a la UAM provenientes del nivel medio superior tendrían que realizar un examen de admisión, independientemente del bachillerato de procedencia.

Cuando una universidad pública o privada del país tiene bachillerato, la gran mayoría de sus aspirantes proviene de sus propias escuelas, lo que en teoría les permite diseñar e implementar una serie de políticas en ambos niveles educativos. Como el modelo de la UAM carece de bachilleratos, se enfrenta ante varias problemáticas, una de ellas es la enorme variabilidad de las escuelas de procedencia de los aspirantes y de los finalmente admitidos. Por ejemplo, entre el 2003 y el 2005 ingresaron a la UAM-Azcapotzalco 8 mil 864 alumnos que provenían de mil 149 planteles de bachilleratos. Si bien de ellos el 18% había estudiado la preparatoria en el Colegio de Bachilleres, procedían de 99 planteles distintos de dicho subsistema de educación media superior; otro 18% correspondía a bachilleratos incorporados a la UNAM, sumando 217 escuelas distintas.

Esta situación, vuelve muy difícil y complejo establecer una relación directa con el nivel medio superior para propiciar formas de colaboración que permitan a la UAM contribuir a la formación de profesores y alumnos de los bachilleratos de donde vienen nuestros alumnos.²⁰ Sin embargo, convencidos de la necesidad de explorar mecanismos de acercamiento con dicho nivel educativo, desde 2006 la UAM y la Unidad firmó convenios de colaboración con

²⁰ Para mayor información sobre esta problemática, consúltese el documento electrónico de Alethia Vázquez intitulado “Líneas de acción para la promoción de las licenciaturas de la Unidad Azcapotzalco” en <http://coplan.azc.uam.mx>

el Colegio de Bachilleres, mismos que han permitido establecer diversos programas de trabajo que contribuyen a reforzar determinadas áreas formativas de los alumnos y docentes del Colegio de Bachilleres para recibir aspirantes mejor habilitados en distintos aspectos.

Otra estrategia que se ha iniciado desde el 2007, ha sido acercarse a los bachilleratos de donde tenemos identificados que recibimos alumnos que obtienen altos puntajes en el Examen de Selección y trayectorias escolares relativamente continuas en nuestra propia institución, con objeto de ampliar la difusión de nuestra oferta educativa en esas escuelas. A ello, hay que agregar nuestra presencia en distintas ferias en las que participa la Unidad y la visita al plantel de orientadores vocacionales de diversos bachilleratos.

En suma, la Unidad y la Universidad en su conjunto tienen que seguir construyendo diversas estrategias y planes de trabajo para acercarse al nivel medio superior, tanto para contribuir a la formación de sus docentes, como para difundir de manera más sistemática nuestra oferta educativa, particularmente de aquellas licenciaturas donde se ha identificado un claro descenso en la demanda y la matrícula respectiva.

Conviene agregar que la Unidad en general tiene una demanda de aspirantes para realizar estudios superiores de licenciatura muy por arriba de su capacidad. En el 2007 solamente el 13.4% de los solicitantes fueron admitidos, razón por la cual la Universidad bien podría no preocuparse por voltear su mirada y atención al nivel medio superior. Sin embargo, consideramos que es relevante hacerlo para procurar recibir a estudiantes mejor habilitados para enfrentar sus estudios universitarios, ya que la gran mayoría de los aspirantes que no son admitidos se debe a que no logran el puntaje mínimo requerido, más que por problemas de cupo, salvo en las licenciaturas de muy alta demanda.

Ahora bien, una tarea pendiente por realizar consiste en emprender estudios institucionales que nos permitan acercarnos con mejor precisión al conocimiento de la población que abandona la UAM en algún momento de sus estudios. En primer lugar, al sector de alumnos de nuevo ingreso que, pese haber sido admitidos e inscritos, no acreditan ninguna UEA y terminan por darse de baja voluntariamente o causan Baja Reglamentaria. Algunos sondeos que se han realizado en la Universidad muestran que, al menos en parte, se

trata de una población que finalmente opta por inscribirse en otra institución de educación superior, esto es, no son desertores educativos; más aún, en muchos casos se inscriben en otras instituciones no siempre por motivos académicos, sino porque se ubican geográficamente en zonas más cercanas a sus domicilios.

En segundo lugar, existe un importante porcentaje de alumnos que abandona la UAM en el transcurso de su primer año de estudios, para lo cual, además de llevar a cabo estudios específicos sobre las razones del abandono escolar de este sector, manifiesta la necesidad de reforzar los Programas de Integración a la Vida Universitaria que llevan a cabo la Rectoría de la Unidad y cada una de las divisiones académicas. Se trata de programas muy relevantes y que se han fortalecido en los últimos años, pero que no deben limitar sus acciones a las primeras semanas de los trimestres y que, además, debe procurarse una mejor articulación entre las acciones que realiza cada instancia de la Unidad.

En este contexto, los diversos programas de tutorías, hoy asociados exclusivamente a los alumnos que cuentan con beca PRONABES, deberían paulatinamente extenderse a un mayor número de alumnos que lo soliciten expresamente, con independencia de que tengan o no la beca PRONABES. Las tutorías, en cualquiera de sus modalidades, constituyen un valioso instrumento que puede permitir a determinados sectores de alumnos integrarse mejor a la vida académica de las instituciones y, en consecuencia llevar buen término sus estudios universitarios. Sin embargo, es conveniente entender las posibilidades y límites de los programas de tutorías, para no caer en la ilusión institucional, como ocurre en algunas universidades, de que las tutorías resuelven en definitiva los problemas de trayectoria, aprovechamiento escolar e incluso otro tipo de problemáticas que enfrentan los jóvenes universitarios en sus mundos de vida, con el agravante de que las instituciones están dejando recaer en los académicos responsabilidades para las cuales no tienen las competencias profesionales adecuadas, ni tendrían porque tenerlas, para atender a los alumnos en ámbitos que rebasan la esfera propiamente académica.

En tercer lugar, existe otro sector de alumnos que abandona la Universidad habiendo cubierto cerca de la mitad o un poco más de sus

créditos. Además de que desconocemos las razones del abandono de los sujetos, después de haber invertido al menos dos o tres años de sus vidas, valdría la pena explorar la posibilidad de que la Universidad estableciera algunos mecanismos y disposiciones reglamentarias especiales que permitieran, bajo estrictos lineamientos académicos, otorgarle a este sector algún tipo de diploma que los acredite como ciudadanos que cuentan con determinadas habilidades y capacidades profesionales adquiridas en la universidad. Con algún tipo de certificación académica, este sector de alumnos puede lograr mejores condiciones para insertarse en el mercado laboral aún si no concluyeron sus estudios de licenciatura.

En cuarto lugar, como lo mostramos en distintos apartados del libro, una de las problemáticas que incide de manera notable para que los alumnos no culminen sus licenciaturas en los tiempos previstos en los planes y programas de estudio, consiste en que parte de su tiempo lo dedican a realizar una actividad laboral, esto es, se trata de una población de estudiantes-trabajadores. Lamentablemente, en general, la UAM no cuenta con un diseño institucional adecuado para atender a este sector de alumnos, salvo el PRONABES que tiene una cobertura reducida y que, en muchos casos, el monto de la beca es insuficiente para resolver las necesidades económicas de los alumnos.

Con excepciones, la programación e impartición de las UEA se llevan a cabo en el turno matutino, para lo cual existen ya serias dificultades de espacio en la disponibilidad de aulas, talleres y laboratorios, mientras que la capacidad instalada se encuentra subutilizada en las tardes. Es decir, la gran mayoría de los programas de licenciatura se imparten exclusivamente en la mañana, de las 7 a.m. a las 14:30 p.m., lo que limita las posibilidades horarias a los estudiantes-trabajadores.

Con objeto de que a los alumnos de todas las licenciaturas se les abriera el abanico de horarios para tomar clases en las tardes o en modalidades mixtas, sería oportuno que las divisiones académicas hicieran un estudio exploratorio que permitiera ofrecer trimestralmente, al menos, algún conjunto de UEA para atender a los estudiantes-trabajadores en las tardes e incluso los sábados.

De hecho, diversos sectores de alumnos y empleadores han insistido en ampliar la capacidad horaria de la Unidad, para que los alumnos puedan llevar a cabo prácticas profesionales pagadas; sin embargo, ha resultado un impedimento facilitar su acceso a dichas prácticas porque suponen que los alumnos acudan a las mismas en las mañanas, lo que resulta muy difícil debido a que la programación docente es prácticamente matutina.

De igual manera, es impostergable que se instrumenten modalidades educativas que permitan que los alumnos cursen sus materias, o al menos algunas, sin necesidad de acudir a clases presenciales todos los días de la semana. La experiencia acumulada de muchos años con el Sistema de Aprendizaje Individualizado, el SAI, en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería no sólo debería ampliarse a más UEA, sino también exportarse a las otras dos divisiones académicas. Igualmente, las diversas plataformas en línea de las que disponemos en la Unidad, con una estrategia formativa hacia el profesorado con resultados progresivos, deberían permitir también la apertura de UEA que sean cursadas mediante estas modalidades educativas a distancia, como ocurre, por ejemplo, en uno de los posgrados de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

En quinto lugar, resulta importante que las autoridades responsables de garantizar el desarrollo de las actividades docentes, continúen estableciendo diversos programas que permitan el fortalecimiento de los planes y programas de estudio a través de, entre otras cuestiones: la organización colegiada de la docencia entre los profesores, la formación y actualización de los académicos, la vigilancia en el cumplimiento de la responsabilidad de los mismos para atender adecuadamente su labor docente, así como el continuo proceso de actualización del contenido de las UEA de las licenciaturas, tomando en cuenta los cambios de la ciencia, la tecnología y las humanidades del mundo actual.

En sexto lugar, producto de la experiencia acumulada así como de los nuevos retos que enfrenta la Institución, la actualización y puesta al día de los instrumentos legislativos que orientan la actividad docente de la Unidad forma parte de nuestra agenda de trabajo, particularmente en lo referente a las llamadas Políticas Operativas de Docencia aprobadas en el año 2003. Al respecto, una comisión del Consejo Académico, al momento de escribir este

libro, se encontraba trabajando arduamente para someter a la aprobación del pleno las reformas pertinentes a las citadas Políticas.

La investigación que se desarrolla en México sobre trayectorias educativas en el sistema de educación superior ha logrado empezar a posicionarse como un campo de conocimiento importante a nivel nacional, pero tiene mucho camino por andar para lograr constituirse como un espacio ampliamente respetado y reconocido por la solidez de sus planteamientos teóricos y metodológicos, así como por la consistencia de sus resultados de investigación empírica. Desafortunadamente, en los últimos años, se ha dado paso a la generación y publicación de trabajos, realización de foros y congresos educativos que carecen del mínimo rigor científico, ya que tiende a predominar la exposición de experiencias educativas de muchos académicos que se dedican a la enseñanza desde hace muchos años, pero que ello no los convierte automáticamente en investigadores educativos. No es desdeñable que las experiencias de los docentes sean conocidas y se divulguen; sin embargo, es preciso distinguirlas de lo que se conoce como investigación educativa.

Al mismo tiempo hace falta otro largo recorrido para que los resultados de investigación sean aprovechados para la formulación e implementación de políticas públicas e institucionales. El conocimiento por el conocimiento mismo es un valor universal que cultivamos en las instituciones de educación superior, pero en el caso de la investigación educativa, y particularmente la referente a las trayectorias de los estudiantes universitarios, debería formar parte de la agenda cotidiana de los programas de trabajo de las autoridades. Sólo así seremos capaces de construir y desarrollar diversas estrategias para asegurar una mejor formación integral de los alumnos.

Bibliografía

- Chain, R. et al., (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuestas metodológicas para su estudio*. ANUIES. México.
- Chain, R. (1995). *Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares*. Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.
- De Garay, A. (2006). *Las Trayectorias Educativas en las Universidades Tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. Subsecretaría de Educación Superior/Coordinación General de Universidades Tecnológicas. México.
- De Garay, A. (2005). *En el camino de la universidad. La diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de licenciatura*. UAM-Azcapotzalco/Eón editores. México.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*. Pomares/UAM-Azcapotzalco. Barcelona, España.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES. México.
- Echeverría, B. (2004). *El ambiente de las IES y el desarrollo de los estudiantes en el primer año: el caso Sonora*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.
- Fresán, M. (Coord). (2003). *Programas Institucionales de Tutoría*. ANUIES. México.
- González, A. (2001). *Seguimiento de trayectorias escolares*. ANUIES. México.
- Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Cuernavaca, México.
- Legorreta, Y. (2001). "Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación", en *Deserción, rezago y eficiencia Terminal en la IES. Propuesta metodológica para su estudio*. ANUIES. México.
- López Zárate, R. et. al., (2000). *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*. UAM. México.
- Miller, D. (2007). *Trayectorias escolares universitarias e institucionalización del PRONABES en la UAM*. Tesis de doctorado. FLACSO, México.

Rodríguez, J. y Leyva, M.A. (2007). “La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar”, en *El Cotidiano*. Núm.142. UAM-Azcapotzalco. México.

Romo, A. (Coord.). (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior. Serie Estudios*. ANUIES. México.

Romo, A. y Fresán, M. (2001). “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago”, en *Deserción, rezago y eficiencia Terminal en la IES. Propuesta metodológica para su estudio*. ANUIES. México.