



**Universidad de Sonora**  
División de Ciencias Sociales  
Maestría en Innovación Educativa

*Integración académica y compromisos individuales  
en estudiantes universitarios*

Tesis

Que para obtener el grado de:  
Maestra en Innovación Educativa

Presenta:  
Carmen Iveth Gastélum Valdez

Directora:  
Dra. Laura Elena Urquidi Treviño

Hermosillo, Sonora, agosto de 2011

Dr. Federico Zayas Pérez  
Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa  
Presente.-

Por este medio, los que subscriben, aprobamos el trabajo titulado *Integración académica y compromisos individuales en estudiantes universitarios*, presentado por la pasante de maestría, **Carmen Iveth Gastélum Valdez**, en virtud de que cumple con los requisitos teórico-metodológicos para presentar su defensa en el examen de grado.

A t e n t a m e n t e

---

Dra. Laura Elena Urquidi Treviño Asesora  
Directora

---

Dr. Ma. Guadalupe González Lizárraga  
Asesor Sinodal

---

Dra. Sonia B. Echevarría Castro  
Asesor Sinodal

---

Dr. Federico Zayas Pérez  
Asesor Sinodal

## Agradecimientos

Concluir mis estudios en este programa de la Maestría en Innovación Educativa es un buen motivo para mirar dos años atrás, reflexionar acerca de la experiencia vivida y sobre todo, agradecer a quienes de una u otra forma contribuyeron en la construcción del presente producto que en sus inicios se sospechaba un tanto impensable de lograr. Desde el 2009, año en que inicié este proyecto, tuve la fortuna de encontrarme con grandes personas que me guiaron en un camino completamente desconocido para mí.

En primer lugar, quiero agradecer a mi querida maestra, la Dra. Laura Urquidí por el incansable acompañamiento que me brindó desde el primero hasta el último día de mi trayecto en la MIE; el afán, el esfuerzo y el tiempo invertido en la intención de ayudarme a aprender y por la paciencia con la que me inició en el complejo trajín de la investigación. Aún más, agradezco el apoyo incondicional y desinteresado que me brindó no solo en lo académico sino también en lo personal; las charlas amenas, la confianza y los ánimos que siempre me dio y que en gran medida alimentaron mi interés por llevar mis estudios a buen término.

Importantes y educativas fueron también las enseñanzas adquiridas de mis estimados maestros la Dra. Guadalupe González y el Dr. Federico Zayas. No cabe duda y tengo que repetir lo afortunada que he sido al tener el privilegio de haber sido formada por maestros que no solo me distinguieron con su colaboración en las lecturas y críticas al presente trabajo de tesis, sino también me instruyeron con base en ejemplos de humildad, generosidad y fortaleza. Mis agradecimientos para ellos; así como también para la Dra. Sonia Echevarría quien atentamente aceptó leer y hacer sugerencias a este trabajo y a Santiago Medina por acompañarme en los inicios de este trabajo.

Extiendo también mis agradecimientos a toda la comunidad MIE, profesores y compañeros de generación... a mis amigos, con quienes siempre hubo un momento para conversar, discutir, compartir, apoyarnos y seguir siempre adelante a pesar de los desafíos que pudieran presentarse.

Así también agradezco a toda mi gran familia y amigas que siempre estuvieron apoyándome desde la distancia y al pendiente de que las cosas marcharan bien. En especial a mi amiga Irene Gil, con quien siempre puedo contar. A Viri, Joel y Elmita, queridos amigos que llegaron a formar parte de mi familia aún sin compartir lazos de sangre.

Muy en especial a quien, desde que nos conocimos ha sido mi soporte; fueron sus sugerencias y motivaciones las que me trajeron a esta casa de estudios en busca de preparación y realización personal; va mi agradecimiento para mi querido José Lino, compañero y apoyo constante en cada momento.

Finalmente, es necesario agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y a la Universidad de Sonora por el invaluable apoyo que me ofrecieron para la realización de mis estudios de posgrado. Hubiese sido imposible sin el soporte de estas dos nobles instituciones. Asimismo, agradezco a la Dirección de Servicios Universitarios, representada por M.C. María Magdalena González Agramón, por el apoyo brindado para la impresión de este trabajo.

# Índice

Introducción	6
Capítulo 1. Nociones teóricas en el estudio de la integración y los compromisos individuales	10
1.1. Modelo longitudinal de Vincent Tinto	12
1.1.1. Antecedentes del Modelo de Vincent Tinto	12
1.1.2. Componentes del modelo de Vincent Tinto	15
1.1.2.1. Integración a los sistemas social y académico de la institución	17
1.1.2.2. Los compromisos individuales	19
1.1.2.2.1. Compromiso institucional	19
1.1.2.2.2. Compromiso con las metas	20
Capítulo 2. Antecedentes sobre el tema de estudio	22
2.1. Integración académica y compromisos individuales	23
2.2. Rasgos generales de los estudiantes de la Universidad de Sonora	36
Capítulo 3. Acotación metodológica	39
3.1. Procedimiento de recolección de la información	42
3.2. Procedimiento de análisis	43
Capítulo 4. Resultados sobre la integración académica y los compromisos individuales	44
4.1. Descripción de los participantes	44
4.2. <i>La integración académica</i>	45
4.2.1. Prácticas académicas	45
4.2.2. Los proyectos, el trabajo en equipo y la lectura	46
4.2.3. Distribución del tiempo y uso de los espacios	48
4.2.4. La relación académica entre estudiantes y profesores	51
4.2.4.1. En clase y asesorías	51
4.2.4.2. En proyectos	53
4.3. <i>Los compromisos individuales</i>	54
4.3.1. El compromiso con la institución	54
4.3.1.1. El compromiso previo al ingreso: Tradiciones familiares, interacciones con otros, prestigio institucional e intereses personales	55
4.3.1.2. El compromiso en el trayecto escolar: sentido de pertenencia y prestigio institucional	57
4.3.2. El compromiso con las metas	63
4.3.2.1. Obtención del grado	63
4.3.2.2. Encontrar empleo e independencia económica	64
4.3.2.3. Realizar estudios de posgrado	64
4.3.2.4. Satisfacción personal	66
Capítulo 5. Algunas reflexiones derivadas del estudio	67
5.1. La integración académica	67
5.2. Los compromisos individuales	69
5.3. El abandono de los estudios	70
Referencias bibliográficas	71
Anexo 1. Tablas	80
Anexo 2. Guión de entrevista	84

## Introducción

Existen una gran cantidad de estudios relacionados con la importancia de la integración y los compromisos individuales como factores relacionados con el proceso que permite a los estudiantes persistir y concluir sus estudios en las instituciones de educación superior (véase Terenzini, Lorang y Pascarella, 1981; Tinto, 1975; 1992; 2006-2007; 2008; Astin, 1993; Berger y Braxton, 1998; Mannan, 2007). Sin embargo, el abandono, deserción y reprobación o rezago<sup>1</sup> de los estudios superiores, son problemas que persisten a nivel internacional y que afectan las tasas de graduación o eficiencia terminal. Algunos datos puntuales nos dan una idea general del problema. Por ejemplo en los países incorporados a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) en 2007 la tasa de graduación en las IES es de 36%; es decir, representa poco más de la tercera parte del total de jóvenes que concluyeron sus estudios en alguna institución de educación superior; esto significa que prácticamente dos terceras partes eventualmente abandonan, desertan o no concluyen sus estudios en los tiempos establecidos por los diferentes planes de estudios. Dichos problemas podrían verse reflejados en bajos índices de eficiencia terminal de las instituciones educativas.

La eficiencia terminal en México presenta variaciones temporales y diferencias importantes de acuerdo con el tipo de institución. Describir la evolución de la eficiencia terminal para las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas o realizar un análisis detallado en torno a este indicador, sobrepasa los objetivos del presente trabajo, sin embargo, es pertinente señalar que de acuerdo con los datos disponibles de la Subsecretaría de Educación Pública (s/f), entre 1991 y 2004 el menor porcentaje de eficiencia terminal<sup>2</sup> corresponde, en orden descendente, a las universidades estatales públicas con subsidio y a las universidades públicas estatales con apoyo solidario, mientras que, con excepción de las cifras

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Tinto (1992), propuesta recuperada por ANUIES (2001); se establecen una diferencia entre deserción institucional y el abandono del sistema escolar. En el primero, el estudiante decide dejar la institución donde se encontraba inscrito, aunque eventualmente, podría elegir incorporarse a otro establecimiento; mientras que en abandono del sistema se refiere a la decisión del estudiante de dejar por completo la idea de continuar con sus estudios superiores.

<sup>2</sup> Este estudio define la eficiencia terminal como el cociente del número de registrados, en un año dado, entre el número de alumnos de primer ingreso seis años antes, para carreras de 4 años o más. Para las universidades tecnológicas se divide el número de registrados entre el primer ingreso tres años antes (op.cit.p.3).

correspondientes 1997 y 2000 en las que los institutos tecnológicos públicos logran el mayor porcentaje de eficiencia terminal, las universidades privadas son las IES con mayor porcentaje en ese indicador (ver tabla 1 anexo1).

De acuerdo con ANUIES (2000)<sup>3</sup>, los datos disponibles<sup>4</sup> para México que desagregan las cifras por entidad federativa, se observa que en 1998 la mayor tasa de eficiencia terminal corresponde al estado de Aguascalientes (91%), mientras que la tasa menor pertenece a los estados de Baja California Sur y Sinaloa (15%). Sonora, que es el estado en el que se ubica la institución a la que pertenecen los jóvenes que participaron en este estudio, presenta en ese mismo año una tasa de eficiencia terminal de 35%, inferior a la tasa nacional que equivale a 39%.

Los problemas como la deserción y reprobación o rezago que afectan los índices de eficiencia terminal de las instituciones, han sido estudiados a partir de distintas aproximaciones conceptuales donde se contempla a la integración y los compromisos individuales como elementos importantes relacionados con la decisión de abandonar o, por el contrario, continuar con los estudios superiores. Una de las nociones conceptuales que ha guiado una cantidad considerable de trabajos sobre este tema es la que propone Vincent Tinto. Tomando como base dicha propuesta, el presente trabajo se planteó como *objetivo*:

Conocer los significados que los estudiantes le dan a su experiencia de integración académica. Así también, es de interés conocer cuáles son sus compromisos individuales y el significado que a esos les conceden. Para abordar estos aspectos, el presente trabajo se realiza con estudiantes de una universidad pública: la Universidad de Sonora (UNISON); por ello se considera pertinente, antes de exponer las bases teóricas y la evidencia empírica que sustentan este trabajo, presentar algunas cifras que dan cuenta de la eficiencia terminal de la UNISON.

---

<sup>3</sup> ANUIES considera la eficiencia terminal como la titulación y no el egreso.

<sup>4</sup> De acuerdo con la fecha de elaboración de este trabajo.

## Algunas cifras sobre la Universidad de Sonora

La Universidad de Sonora (UNISON), ubicada al noroeste de México; es el establecimiento de educación superior que acoge a la mayoría de los estudiantes en la entidad. Para el ciclo escolar 2009-2010 se registra una matrícula de 34,066 estudiantes (UNISON, 2010); y, según Urquidi (2007), es la institución de educación superior de la entidad con mayor diversidad en la oferta educativa. Está organizada en tres unidades regionales: la Norte, constituida por el Campus de Caborca, Santana y Nogales; la Centro, Campus Hermosillo y la Sur, Campus Navojoa. La Unidad Regional Centro, Campus Hermosillo, concentra a la gran mayoría de la población estudiantil (26,755 estudiantes registrados en el ciclo 2009-2010 [UNISON, 2010]), a quienes oferta 42 carreras profesionales y 36 programas de posgrado en las diferentes áreas de conocimiento<sup>5</sup>.

Para el ciclo 2004-1 la eficiencia terminal de la UNISON, es decir, de sus tres Unidades Regionales (Norte, Centro y Sur) es de 23.47%; sin embargo, de acuerdo con el último dato disponible (correspondiente al periodo 2005-2 a 2010-1), se observa un ligero aumento en ese indicador. Entre 2004 y 2010, la eficiencia terminal creció 6.7% (ver tabla 2 anexo 1). La Unidad Regional Sur es la que registra, en 2010, el menor porcentaje de eficiencia terminal (27.26%), mientras que el mayor porcentaje lo ocupa la Unidad Regional Norte (40.88%).

Cada una de las Unidades Regionales agrupa los programas educativos en Divisiones. La Unidad Regional Centro, de especial interés para este trabajo, cuenta con seis Divisiones (Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Económico Administrativas, Ingenierías y, Humanidades y Bellas Artes).

De acuerdo con las bases de datos institucionales, la División de Ciencias Exactas y Naturales, que es en la que se inscriben los participantes en este estudio, presenta tres características. La primera de ellas es que dicha División muestra la menor proporción de estudiantes inscritos, al menos en las últimas cinco cohortes

---

<sup>5</sup> Información disponible en [http://www.uson.mx/oferta\\_educativa](http://www.uson.mx/oferta_educativa)



(ver tabla 3 en anexo 1). La segunda característica tiene que ver con la tasa de retención del primer al segundo año. Los datos correspondientes al período del 2005 al 2010, muestran que justamente en esta División la retención es menor (ver tabla 4 en anexo 1). La tercer característica se relaciona con la eficiencia terminal; de nueva cuenta la División de Ciencias Exactas registra el menor porcentaje de eficiencia terminal de la institución (14.62%) para el ciclo 2010-1 (tabla 2 en anexo 1).

Aún más, en las cohortes 2004-2009 y 2005-2010 son dos las carreras de la División de Ciencias Exactas y Naturales en las que se presenta el menor porcentaje de eficiencia terminal del establecimiento: Ingeniería en Tecnología Electrónica y la Licenciatura en Ciencias de la Computación (ver tabla 5 anexo 1). Es precisamente en estas carreras donde se encuentran los participantes del presente trabajo.

Los datos anteriores nos indican que son pocos los jóvenes que ingresan a los programas educativos que se ofrecen en el área de las Ciencias Exactas y Naturales; a un año de iniciados los estudios ya se ha marchado alrededor de un 30%, y de los que se quedan, pocos logran permanecer hasta concluirlos.

Los rasgos generales de la institución que alberga a los participantes en este estudio nos indican que son pocos los jóvenes matriculados en las carreras relacionadas con las Ciencias Exactas y mucho menor es el número de quienes logran concluir sus estudios. Tal es el motivo de elección de los sujetos de la presente tesis; el interés entonces, se centra en los estudiantes persistentes en sus estudios en un área donde una cantidad importante de jóvenes decide irse antes de obtener el grado. Así, interesa conocer las vivencias de quienes se quedan, es decir, de quienes a pesar de diversas situaciones que podrían intervenir para tomar la decisión de dejar la institución educativa, persisten en sus estudios.

Como se señaló anteriormente, la integración académica y los compromisos individuales son las dos dimensiones que se abordan en este estudio, por lo que los capítulos siguientes serán dedicados a exponer las bases teóricas y la evidencia empírica que sustentan el presente trabajo.

## Capítulo 1

### Nociones teóricas en el estudio de la integración y los compromisos individuales

Existen diferentes nociones teóricas originadas en campos disciplinarios diversos en las que se abordan diferentes factores que contribuyen al abandono o, por el contrario a la permanencia de los jóvenes en los estudios de nivel terciario. Estas propuestas se dirigen en gran medida hacia una explicación del abandono e incorporan elementos vinculados con los actores y/o las instituciones. Aunque nuestro interés no es abordar el problema del abandono, algunas propuestas centradas precisamente sobre ese tema aportan elementos que permiten comprender el proceso de integración académica a los estudios superiores, tema central de este trabajo.

Gran parte de las diversas aproximaciones teóricas o propuestas conceptuales se han desarrollado en los campos de la psicología y la sociología. De acuerdo con Himmel (2002) algunos de los estudios que recuperan los factores psicológicos vinculados con la retención estudiantil consideran el modelo de Fishbein y Ajzen (1975, en Himmel, 2002), para proponer que la decisión de permanecer o abandonar los estudios se relaciona con las intenciones, creencias y normas subjetivas de los individuos. Otra propuesta psicológica de la persistencia en los estudios superiores se encuentra en Ethington (1990). El autor plantea que la permanencia en los estudios está influida por los valores y las expectativas de éxito, aspectos matizados a su vez por el nivel de aspiraciones (humanitarias, sociales, económicas, políticas y de reconocimiento), apoyo familiar, auto-concepto académico, percepción de la dificultad de los estudios, antecedentes familiares y rendimiento académico logrado en el nivel de estudios previo (Ethington, op. cit.).

Desde el campo de la sociología, los modelos de Spady (1970,1971) y Tinto (1975, 1992) son hasta la fecha dos propuestas sociológicas consideradas como los referentes conceptuales en los que se basan una cantidad importante de trabajos sobre el abandono de los estudios del nivel superior. De acuerdo con Pascarella y

Terenzini (1979) La coincidencia entre los dos modelos se centra principalmente en la importancia que se le confiere a los procesos de integración social y académica como factores cruciales para el abandono o la persistencia en los estudios.

Spady (1970) recupera algunos de los elementos de la teoría sobre el suicidio desarrollada por Emile Durkheim para explicar la integración de los estudiantes al ambiente social de las instituciones educativas. De acuerdo con la analogía realizada por Spady (op.cit.), la integración al ambiente social de las instituciones educativas depende en parte de la congruencia normativa (conciencia moral en Durkheim) y del apoyo de las amistades (afiliación social en Durkheim); un nivel bajo en dichos componentes podría ocasionar la falta de integración social y explicar parte del problema del abandono escolar. El mismo autor sugiere que, comparado con el suicidio, el abandono del sistema educativo es claramente una forma menos drástica de rechazo hacia el sistema social, sin embargo, las condiciones sociales provocarían una falta de consistencia e interacciones cercanas con otros miembros del grupo y de sentido de compatibilidad con el entorno social inmediato.

La aportación de Spady (1970,1971), si bien considera la importancia de los factores personales o psicológicos, hace énfasis en la necesidad de incorporar en el estudio de las causas del abandono escolar los aspectos externos al individuo. El autor propone su modelo tomando en cuenta la investigación sobre el abandono de los estudios desarrollada hasta la fecha de su planteamiento y considera que el éxito en la asimilación de la vida institucional por parte de los estudiantes es algo difícil, más que algo dado. De acuerdo con este punto de vista, plantea que cada estudiante ingresa con disposiciones definidas, intereses, expectativas, metas y valores formados por su historia familiar y sus experiencias escolares previas y propone que la decisión de abandonar la escuela es el resultado de un complejo proceso influido mayormente por el desempeño académico y por el compromiso institucional; estos componentes a su vez se encuentran relacionados directa o indirectamente por la historia familiar, el potencial académico, la congruencia normativa, apoyo de los amigos, desarrollo intelectual, integración social y satisfacción del estudiante (Spady, 1970).

La anterior propuesta fue retomada por Tinto y Cullen (1973), y posteriormente por Tinto (1975), para desarrollar el modelo de abandono de los estudios superiores. Dicho modelo es tomado como el principal referente teórico en este estudio, especialmente la parte referida a los factores vinculados con la integración académica y los compromisos individuales con las metas y la institución.

### 1.1. Modelo longitudinal de Vincent Tinto

El modelo de abandono de los estudios superiores de Vincent Tinto (1975) ha sido uno de los más reconocidos (Swail, 2003; Braxton y Lien, 2000). Existe una cantidad importante de estudios que contribuyen a su validez empírica (véase Berger y Braxton, 1998; Grosset, 1991; Terenzini, Pascarella, Theophilides y Lorang, 1983; Terenzini y Pascarella, 1980). Este modelo tiene su origen en la necesidad de ayudar a explicar, en términos longitudinales, el proceso de abandono/persistencia de los estudiantes adscritos a las instituciones de educación superior norteamericanas (Tinto y Cullen, 1973). Es importante anotar que el origen de este modelo se ubica temporalmente en la década de los 70, época en la que se reconoce la ausencia de claridad conceptual sobre el abandono y de un modelo que pretenda explicar más que describir el fenómeno. Aun cuando este modelo tiene ya más de 30 años, Tinto (2006-2007) sostiene que a pesar del conocimiento generado en torno a las condiciones vinculadas con el abandono o su contraparte, la permanencia en los estudios superiores, falta aún mucho camino por recorrer y, falta aún más en el campo de la implementación de estrategias institucionales que promuevan la persistencia y conclusión de los estudios.

#### 1.1.1. Antecedentes del Modelo de Vincent Tinto

El modelo de Tinto (1975, 1992) tiene sus raíces en tres aportaciones teóricas: la teoría de los costos y beneficios, con origen en los análisis economicistas, en esta parte se explica una especie de evaluación entre los esfuerzos realizados por el estudiante y los beneficios obtenidos por estudiar en determinado establecimiento. La teoría de los ritos de transición de Arnold Van Gennep, del campo de la

antropología social; y en la teoría sociológica del suicidio, elaborada por Émile Durkheim pero retomada en el mismo sentido como la planteara William Spady. Estas últimas teorías se interesan en el estudio del abandono o incorporación de las personas a comunidades, donde la incorporación o abandono depende tanto de las características individuales como de las características del grupo en general.

Basado en la teoría de los costos y beneficios, Tinto (1975) propone que el estudiante evaluará los beneficios de seguir sus estudios en relación con el esfuerzo, tiempo y recursos invertidos; de tal forma, si el estudiante considera que los beneficios obtenidos son mayores a los costos, seguramente persistirá en sus estudios. Por el contrario, si el joven percibe otra fuente mayor de recompensas, probablemente lo lleven a alejarse de la institución. En el mismo sentido, Nordquist (1993) argumenta que de existir congruencia entre lo esperado por el estudiante y lo ofertado por la institución, es posible el logro de una integración a la vida escolar sin mayores dificultades.

De acuerdo con Tinto (1992), en el trabajo de Arnold Van Gennep sobre los ritos de transición en comunidades tribales se sostiene que las sociedades adultas transmiten normas y creencias a las nuevas generaciones, este *proceso de transmisión de las relaciones sociales entre grupos encadenados temporalmente, está caracterizado por tres distintas fases o etapas cada una con sus ceremonias y rituales específicos. Estos ritos, llamados de transición, se relacionan con períodos de separación, cambio e incorporación* (Tinto, op. cit., p. 99).

La etapa de separación se distingue por cierta ruptura entre las relaciones sociales anteriores para dar paso a las nuevas relaciones con el grupo al que se desea pertenecer. En la segunda etapa, la de cambio, el interés del individuo se concentra en adquirir nuevos comportamientos y habilidades para asegurar tanto la incorporación al nuevo grupo como la separación del grupo anterior, pero aún no se logra crear totalmente el sentido de pertenencia. La última etapa, la de incorporación, es donde el sujeto logra afiliarse al nuevo grupo, goza de privilegios pero también debe asumir nuevas responsabilidades. Aunque las etapas estén ordenadas progresivamente, esto no indica que los tiempos de transición entre una y otra sean

claros, por el contrario, el proceso puede variar de persona a persona y los períodos de transición son indefinidos y/o confusos.

Tinto (1975,1992) recupera la propuesta de Van Gennep y hace una analogía entre las fases de transición de los sujetos a nuevos grupos para explicar la afiliación de los estudiantes a la institución escolar. El interés en el conocimiento de los ritos de transición se debe a que *constituye un instrumento de análisis para estudiar el proceso longitudinal de la persistencia/abandono estudiantil. En particular, permite suponer que el proceso que caracteriza a la persistencia es funcionalmente similar al que conduce a la integración en la vida de las comunidades humanas en general, [...] y refleja las dificultades que los alumnos necesitan superar para recorrer con éxito esos periodos de transición* (Tinto, op. cit.:101).

En la escuela, el proceso de separación, cambio e incorporación se realiza de una manera no menos confusa en comparación con otras comunidades humanas. El estudiante se enfrenta a nuevas prácticas, y con ello a un ajuste entre sus actividades anteriores y las nuevas demandas del ambiente institucional; en este proceso es necesario un mínimo nivel de integración para lograr la permanencia en sus estudios hasta graduarse. Cabe anotar que la persistencia durante los primeros meses después del ingreso a los estudios superiores, es cuando se registra un mayor nivel de deserción, pues el sujeto aún no logra empatarse con las nuevas exigencias (Tinto, op. cit.). Un buen número de estudios indican que las tasas más altas de deserción en la educación terciaria se presentan durante el primer año (Allen, Robbins, Casillas y Oh, 2008; Elkins, Braxton y James, 2000).

La propuesta de Van Gennep es trascendente para la explicación del abandono de los estudios debido a que ayuda a explicar el proceso de transición e incorporación del individuo a un nuevo grupo, sin embargo, esta teoría no aporta elementos para estudiar las interacciones entre el sujeto y la nueva comunidad; para ello Tinto se apoya en la teoría del suicidio de Durkheim (Tinto, 1992:106).

Tinto (1975, 1992) reconoce a Spady (1970) como el primer investigador en utilizar la teoría del suicidio de Durkheim para dar cuenta del proceso de abandono de los estudios superiores, y utiliza el término de integración en el mismo sentido que ese autor.

El abandono de acuerdo con Tinto (1992), no debe ser entendido como un fracaso escolar, sino como una decisión deliberada del estudiante que lo llevaría a abandonar por completo los estudios o, eventualmente, buscar otra carrera u otra institución donde continuaría con la preparación profesional. En la mayoría de los casos, los estudiantes se retiran de los estudios por decisión propia y no por un requerimiento institucional.

Evidentemente el papel de la institución en la retención de los estudiantes es relevante, pues la oferta educativa y las condiciones generales que constituyen el ambiente de los establecimientos favorecen los registros negativos y/o positivos de integración de cada estudiante, el planteamiento o desarrollo de las metas y contribuyen al desarrollo de lazos de compromiso más o menos fuertes con la institución (Tinto, 1992). Cuando la institución toma medidas para contribuir con la integración del estudiante existe la probabilidad de una mayor persistencia (Micceri y Wajeeh, 1999).

Diversos autores (Engle y Tinto, 2008; Tinto, 2002; Berger y Braxton, 1998; Astin, 1993; Von Destinon, 1988), proponen que las propias instituciones han de involucrarse activamente en la promoción de actividades e implementación de programas que promuevan la permanencia en los estudios. Así, Los esfuerzos y actividades institucionales realizadas para contribuir al logro de un buen nivel de integración, tales como las becas escolares y diferentes tipos de servicios estudiantiles, contribuyen directamente con la persistencia escolar (Gansemmer-Topf y Schuh, 2006; Astin 1993).

### 1.1.2. Componentes del modelo de Vincent Tinto

El modelo de Tinto (1975) propone que los estudiantes ingresan a la institución con distintas características y rasgos que definen su individualidad (atributos personales), y ciertas condiciones como la historia o antecedentes familiares y experiencias escolares previas. Estos factores pueden influir en las metas y el compromiso establecidos por el estudiante con sus estudios y con la propia institución. A su vez, las metas y compromisos que pueden ser replanteados a

lo largo del trayecto escolar se vinculan con dos factores, la integración académica y social; la primera relacionada con el grado de ejecución y el desarrollo intelectual de los estudiantes, y la segunda con los procesos de socialización que involucran la interacción con pares y profesores. Esta serie de elementos juegan un papel importante en el grado de integración (académica y social) y definen la permanencia o el abandono de los estudios (Fig. 1).

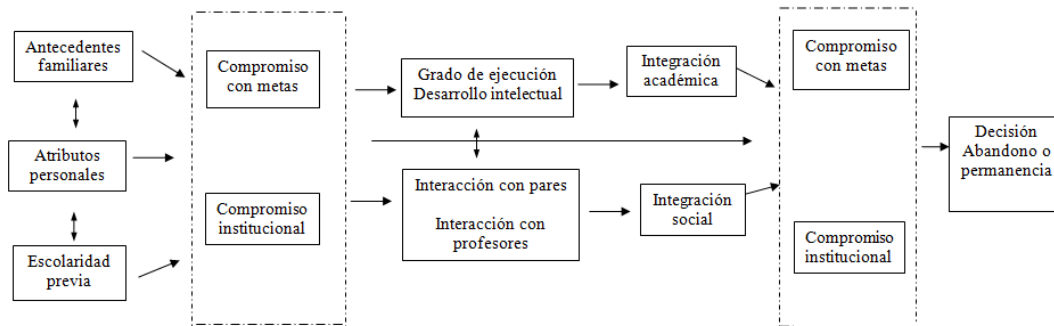


Fig. 1.- Modelo longitudinal del abandono escolar propuesto por Vincent Tinto (1975, p.94).  
En el último recuadro de la izquierda dice *permanencia*, esto no forma parte del original.

El modelo toma en consideración tanto la evidencia empírica como las propuestas teóricas desarrolladas hasta la primera parte de los años setenta del siglo pasado, de manera especial, el modelo de Spady (1970). Tinto (1975) concede importancia a los antecedentes del estudiante, pero le otorga mayor peso al contacto, interacciones y vivencias del sujeto con el ambiente delimitado por los sistemas social y académico de la institución, recuperando así la relevancia de los establecimientos en el proceso de integración.

Si bien los antecedentes personales, familiares y académicos del estudiante son importantes en la elección de un determinado tipo de institución y en los primeros contactos con el establecimiento, las experiencias matizadas a través de la interacción con este último tendrán mayor efecto en la decisión de continuar o no los estudios. Este aspecto ha sido identificado en diversos estudios (Beekhoven, De Jong y Van Hout, 2002; Sánchez, 2009; Todd y Murrell, 1994; Pascarella, Smart y Ethington, 1986; Terenzini y Pascarella, 1980) donde los rasgos y condiciones propias del estudiante por sí solas tienen menor peso sobre la persistencia en los



estudios; es decir, si bien son un elemento importante, es la interacción del estudiante (con características que lo definen) con los elementos de los sistemas social y académico, la que va dando forma durante el trayecto escolar a la decisión de concluir los estudios o, por el contrario al abandono ya sea del establecimiento o del propio sistema educativo. Es decir que, aunque las decisiones tomadas en el transcurso de los estudios son responsabilidad tanto del alumno como de la institución, éstas son definidas en gran medida por el proceso de interacción entre ambos.

1.1.2.1. *Integración a los sistemas social y académico de la institución.* El modelo en términos generales es concebido como un proceso longitudinal de interacción entre el estudiante y el ambiente de los sistemas social y académico<sup>6</sup> de las instituciones; de aquí la presencia de dos componentes importantes: la integración social y la integración académica. El término *integración* recuperado en el presente trabajo, es utilizado en el sentido propuesto por Tinto (1992), es decir, como una expresión similar a la de *incorporación*; empleada según el mismo autor por Van Genep para referirse a la tercera etapa de la teoría de los ritos de transición en donde el sujeto logra afiliarse al nuevo grupo.

La *integración al sistema social* de la institución hace referencia a las interacciones cotidianas entre el estudiante y sus pares, los profesores y demás personal de la institución; basadas en intereses personales e independientemente de los asuntos académicos. Para los fines académicos, la integración social es importante en la medida que las interacciones entre el sujeto y sus pares, así como profesores y demás personal escolar contribuyan al crecimiento y/o desarrollo intelectual (Pascarella, Edison, Hagedorn, Nora y Terenzini, 1995; Tinto y Love, 1995; Astin, 1993; Terenzini y Pascarella, 1978). Comparada con la integración académica, Wetzell, O'toole y Peterson (1999); reconocen a la integración social como un elemento de menor peso para la persistencia escolar.

La *integración al sistema académico* de la institución requiere un mínimo de tiempo invertido con variaciones entre cada estudiante y, de la apropiación de los

---

<sup>6</sup> La idea de sistemas social y académico ya aparecen en la propuesta de Spady desarrollada en 1970.

espacios institucionales (como los salones de clase, laboratorios y bibliotecas) utilizados con fines académicos que permitan la realización de las actividades relacionadas con los trabajos escolares. Este tipo de integración involucra en términos generales las relaciones con propósitos académicos establecidas entre el joven con profesores y demás personal de la institución (Tinto, 1992). Cabe subrayar que para algunos autores la relación entre estudiantes y profesores es un aspecto de peso en cuanto a la decisión de persistir y en su desempeño académico durante el tiempo de sus estudios (Barbatis, 2008; Pascarella, Whitt, Nora, Edison, Hagedorn y Terenzini, 1995; Terenzini, Lorang y Pascarella, 1981). Asimismo, se supone que las habilidades de los profesores para impartir la clase también influyen en el crecimiento académico e intelectual del estudiante (Tinto, 2008).

Otro aspecto importante en la integración académica es el vinculado con el desarrollo intelectual y el rendimiento académico, ambos componentes no se encuentran propiamente definidos en el modelo pero son reconocidos a partir del promedio de calificación. Una buena parte de la literatura utiliza el promedio de calificación escolar, tradicionalmente visto como indicador para evaluar el avance de los estudiantes, en el estudio de la integración académica pues suponen la existencia de una relación positiva entre ambos; es decir, a mayor promedio, mayor nivel de integración académica (Pascarella, Seifert y Whitt, 2008; Conti, 2000; Tinto y Love, 1995; Chapman y Pascarella, 1983). Sin embargo, algunas críticas afirman que no siempre las calificaciones reflejan el aprendizaje real del estudiante; pues si bien recuperan el grado de avance comparado con el de otros individuos en un momento dado, es difícil medir el grado de crecimiento intelectual individual a partir de una nota escolar (Astin, 1993).

Si bien una nota escolar no podría explicar algo tan complejo como el crecimiento intelectual del estudiante, podría ser vista como un resultado o producto final del proceso de aprendizaje; o bien, considerarla como un tipo de recompensa extrínseca para reconocer el desempeño del alumno de manera institucional y como una forma de hacer formalmente válido, a través de un certificado de estudios, el crecimiento académico. A su vez, este crecimiento se podría pensar como una recompensa intrínseca o satisfacción personal donde el sujeto reconoce la veracidad

de su desarrollo como estudiante. Además de existir una relación positiva entre la integración académica y el promedio de calificación, también la hay entre este tipo de integración y un mejor aprendizaje (Severiens y Wolff, 2008).

*1.1.2.2. Los compromisos individuales.* Los compromisos individuales son entendidos como *motivación, impulso o esfuerzo y están vinculados con la persistencia/abandono en las instituciones de educación superior* (Tinto, 1992:48). El estudiante requiere al menos un mínimo nivel de compromiso individual y esfuerzo personal para aprovechar los recursos disponibles, el tiempo y energía que le permitan cubrir con las demandas o exigencias que la institución demanda o plantea. Tinto (op. cit.) sostiene que no todos los estudiantes se comprometen de la misma forma con sus estudios ni con las tareas necesarias para lograr concluirlos.

Los compromisos individuales se desagregan, de acuerdo con Tinto (1975, 1992) en compromiso institucional y compromiso con las metas; ambos se presentan en mayor o menor grado desde el inicio de los estudios pero pueden ser reformulados durante la estancia en las instituciones educativas. Ambos tipos de compromiso juegan un papel importante en la integración del estudiante y son los elementos centrales en la propuesta teórica de Vincent Tinto. French y Oakes (2004) afirman que la integración académica en interacción con ambos tipos de compromiso, son las categorías centrales en el proceso de persistencia. Braxton, Vesper y Hossler (1995), encontraron una relación positiva entre la integración académica y los tipos de compromisos; los cuales influyen positivamente en su desempeño académico e intelectual.

*1.1.2.2.1. Compromiso institucional.* De acuerdo con Tinto (1992:49), el compromiso institucional *consiste en el compromiso personal con la institución en que el alumno se ha inscrito. Indica el grado en que cada estudiante está dispuesto a realizar esfuerzos para alcanzar sus metas dentro de una determinada institución de educación superior.* Esta noción de compromiso es revalorada por varios autores quienes sugieren que se trata de un concepto multidimensional. Nora y Cabrera (1993) identifican dos indicadores múltiples, un factor compuesto por variables

relacionadas con la calidad de la institución, los valores prácticos de la educación, la utilidad de la educación, el ajuste entre el estudiante y la institución y, la lealtad a la institución y, un segundo factor integrado por variables que representan la similitud o afinidad de valores. Los resultados de este análisis indican que sólo el primer factor es un indicador que tiene un efecto importante en la intención y decisión de permanecer en los estudios, efecto que no es válido para el factor definido por la afinidad de valores.

*1.1.2.2.2. Compromiso con las metas.* Otro de los compromisos individuales es el que el estudiante establece con las metas y de acuerdo con Tinto (1992:49), se refiere al compromiso *con los objetivos educativos y ocupacionales que se ha fijado. Significa que el sujeto aplicará su voluntad para trabajar en la consecución y logro de las metas.* Tinto (1975), sostiene que el compromiso con las metas suele ser un factor importante en la decisión de persistencia, es decir, mientras más alto sea el nivel de compromiso del estudiante en logro de sus objetivos, habrá una mayor probabilidad de integración escolar. El mismo autor expone que las *metas* pueden ser, en especial en el inicio de los estudios terciarios, no lo suficientemente evidentes y que pueden variar conforme pasa el tiempo en su trayecto por la institución y de acuerdo con el crecimiento personal.

Allen y Nora (1995), realizaron un estudio reconocido como el primer trabajo de investigación publicado para validar el constructo de compromiso con las metas e identificar el posible efecto sobre la persistencia en los estudios. El análisis de la información recuperada para dicho trabajo reveló que este tipo de compromiso podría dividirse en tres distintos factores: un primer factor especial llamado compromiso con la meta, donde se agruparon indicadores relativos a la importancia de la meta, especificidad de las metas e influencia situacional; un segundo factor representado por indicadores respecto a la certeza del propósito y un tercer factor donde se agruparon indicadores relativos a metas en general. De estos tres factores, sólo el factor especial llamado compromiso con la meta resultó tener un efecto significativo sobre las intenciones y comportamientos relacionados con la

permanencia, ninguno de los otros dos factores mostraron efectos predictivos en la persistencia estudiantil.

El compromiso con las metas requiere no sólo de la intención sino de la realización de una serie de tareas y actividades que, eventualmente, permitirán al estudiante conseguir sus propósitos. De acuerdo con Tinto (1989), los intereses del sujeto difieren tanto como se diferencian sus metas. Tal hecho ocasiona que los jóvenes no se comprometan en un mismo sentido con sus estudios, y sus actividades varíen con el fin de obtener algún resultado en específico.

Con el fin de alcanzar las metas establecidas el sujeto requiere enfocar sus esfuerzos y plantearse el compromiso de conseguirlas (Tinto, 1992). A partir del compromiso con las metas, el estudiante deberá de involucrarse en una serie de actividades encaminadas hacia el logro de los fines establecidos. Dichas actividades forman parte de la integración al sistema académico de la institución, que como ya se ha mencionado, son actividades realizadas en el salón de clase, laboratorios, bibliotecas y demás espacios utilizados con fines académicos; así como las relaciones establecidas con propósitos académicos entre el joven con profesores y demás personal de la institución en relación con dichas actividades. Las actividades y los tiempos de realización pueden variar tanto como y en relación con las metas planteadas por los sujetos.

Si bien es cierto que las propuestas de Tinto y Spady así como los estudios empíricos que se describen en el siguiente apartado son sólo una muestra de la investigación sobre el tema, sirven de guía para el desarrollo del presente trabajo donde se exploran los compromisos individuales y la integración académica a partir de la experiencia escolar de un grupo de estudiantes universitarios.

## Capítulo 2

### Antecedentes sobre el tema de estudio

La literatura reportada en este apartado corresponde a la evidencia empírica proporcionada por diversos estudios que tienen como propósito general describir, identificar relaciones y capacidad predictiva de variables vinculadas con la permanencia o el abandono de los estudios. Los trabajos aquí referidos están en su mayoría basados en la propuesta teórica de Vincent Tinto, aunque también algunos recuperan supuestos de las nociones teóricas de John Bean, Jon Elster y Alexander Astin. Uno de los estudios, que aparece al final de este apartado, se sustenta básicamente en la propuesta de Pierre Bourdieu aunque recupera también algunos elementos de Vincent Tinto.

Los estudios recuperados son trabajos realizados en Estados Unidos, Países Bajos, Holanda, Inglaterra, Nueva Guinea y México. Identificar la procedencia de los estudios deja entrever el hecho de que el tema de la integración y de los compromisos de los estudiantes no es solamente propio de un solo lugar geográfico, sino que se trata de un problema de relevancia mundial.

La mayoría de los estudios descritos son de corte cuantitativo, solo cinco de los trabajos recuperados están basados en metodología de corte cualitativo. En dichos trabajos se identificaron algunos elementos de la integración académica, como la relación con los profesores y la realización de diferentes actividades académicas. La literatura revisada destaca la relación compensatoria de la integración académica y social, es decir la integración en uno de los dos sistemas podría compensar una baja integración en el otro. Asimismo, se subraya la importancia de ambos tipos de integración para lograr una mejor experiencia escolar y desarrollo personal en los estudiantes. Cabe destacar que la relación entre la integración y los compromisos individuales se hace presente en la mayoría de los estudios.

En general, se encontró que estar mayormente integrados académica y socialmente, y tener metas y compromisos definidos, aumenta las posibilidades de persistencia en los estudios de nivel superior.

### 2.1. Integración académica y compromisos individuales

Cabrera, Castañeda, Nora y Hengstler (1990), realizaron un estudio en una institución pública de educación superior de Estados Unidos con el objetivo de comprobar la validez convergente entre los modelos de Bean (1982 en Cabrera, et al., 1990) y Tinto (1987 en Cabrera, et al., 1990), para explicar el abandono escolar. El estudio, de diseño longitudinal, se realizó mediante la aplicación de un cuestionario a 466 estudiantes de primer ingreso. Los resultados muestran que el modelo de Tinto parece ser más robusto en términos de las hipótesis planteadas para el estudio, este modelo explica el 70% de las hipótesis mientras que el modelo de Bean explica el 40%. Sin embargo, el modelo de Bean explica una mayor varianza en el intento de persistir en los estudios (60.3% vs. el 36% que explica el modelo de Tinto) y en la persistencia (44% vs. el 38% de la varianza que explica el modelo de Tinto).

Otro estudio es el realizado por Beekhoven, De Jong y Van Hout (2002), en el que además de basarse en el modelo de Tinto, incorporan elementos de la teoría de la elección racional de Elster (1986, en Beekhoven *et al.*, 2002). Este estudio de corte longitudinal, fue realizado en instituciones de educación superior de los Países Bajos en el que participaron 918 estudiantes de una cohorte que ingresó en 1991 y egresó en 1995. Los autores se propusieron identificar el efecto en el progreso académico de variables personales, familiares y académicas, expectativas educativas, grado de satisfacción, ajuste social y académico, clima de estudio y contacto social. Los resultados indican que los efectos significativos sobre el progreso académico provienen principalmente de las variables relacionadas con las expectativas educativas y el ajuste académico, mientras que las variables personales y familiares mostraron sólo un efecto modesto.

Wetzel, O'Toole y Peterson (1999), realizaron un estudio en la Universidad de Virginia con el objetivo de identificar la relación entre la retención de los estudiantes y el grado de compromiso con las metas y con la institución, la integración académica y social y, las condiciones económicas relacionadas con los montos de colegiatura, becas y créditos para realizar los estudios. Los datos fueron recuperados de estudiantes de primer y segundo año inscritos en una universidad pública estadounidense. Los resultados principales sugieren que a pesar de la importancia otorgada a variables de naturaleza económica, es el grado de integración académica del estudiante el que tiene mayor peso en la retención escolar.

Nordquist (1993), realizó un trabajo en el que se propone responder las siguientes cuestiones: ¿cómo describen los estudiantes sus experiencias de abandono?, ¿los estudiantes que abandonaron la institución describen su experiencia en términos de incongruencia y aislamiento?, ¿consideran los estudiantes algún aspecto importante que haya influido en su ingreso y posterior abandono de los estudios? Los resultados que provienen de 18 entrevistas realizadas a estudiantes que recién habían dejado sus estudios demuestran que la falta de relación con los tutores impacta negativamente la retención escolar. La totalidad de los sujetos entrevistados describió su experiencia de abandono en términos de aislamiento e incongruencia, y manifestaron que las relaciones con profesores y tutores son más importantes que las relaciones con los pares.

Nora (1987), llevó a cabo un estudio en tres diferentes instituciones de educación superior del sur de Texas con el objetivo de conocer la manera en que la integración (académica y social) y los compromisos individuales (con las metas y la institución) se relacionan con la retención de estudiantes chicanos. Se recuperaron 227 cuestionarios realizados a partir de dos variables endógenas (integración académica e integración social) y una exógena (estímulo por parte de profesores, consejeros, padres y familiares); los constructos de compromiso institucional y compromiso con las metas se abordaron a partir de indicadores múltiples y la variable dependiente (retención) se abordó por medio de tres indicadores (materias cursadas, satisfacción con las metas logradas y beneficios de la graduación). Los resultados apoyan la hipótesis de la relación entre la integración académica y la



retención, sin embargo la relación entre esta última y la integración social no pudo ser corroborada. Además, la medida de compromiso inicial fue encontrada con un significativo efecto directo sobre la retención.

Sharyn (1997), realizó un estudio en una universidad ubicada al suroeste de Estados Unidos; donde se corroboran las proposiciones acerca de la persistencia estudiantil expuestas en las teorías de Tinto y Astin. El propósito fue conocer el cómo y por qué la decisión de concluir los estudios. Este trabajo guiado por el paradigma cualitativo de investigación, recuperó información de ocho entrevistas realizadas a estudiantes mujeres afroamericanas recientemente graduadas de enfermería. Los resultados indican que el factor más importante relacionado con la persistencia fue el compromiso individual con la meta de obtener el grado, además, la satisfacción con la experiencia académica estuvo relacionada con una combinación de factores como la autoestima, relación con los pares y el sentimiento de orgullo por su universidad. Otros elementos que resultaron de importancia fueron involucrarse en las actividades del campus y el reconocimiento de los profesores.

French y Oakes (2004), realizaron un estudio en una universidad de Estados Unidos, para evaluar las propiedades psicométricas de la escala de integración institucional. Para el análisis fueron contempladas cinco subescalas para medir la integración académica y social: desarrollo académico e intelectual, interacciones pares-grupo, interacciones con profesores, interés de los profesores por la enseñanza y el desarrollo de los estudiantes, y compromisos con las metas y con la institución. La escala fue aplicada durante dos años consecutivos a estudiantes de primer ingreso, la primera muestra fue de 773 estudiantes y la segunda de 1,734. Los resultados mostraron una alta consistencia interna y una alta correlación entre las subescalas y la escala principal. En general, este instrumento de evaluación se considera como una herramienta útil para evaluar los niveles de integración académica y social de los estudiantes.

Mannan (2007), realizó un trabajo de investigación en la Universidad de Papua Nueva Guinea con el objetivo de conocer la relación compensatoria entre la integración académica y social y evaluar los niveles de variación de los dos tipos de integración de acuerdo con el área de estudios y el semestre cursado. Los resultados

que provienen de 517 cuestionarios recuperados, indican que cuando la integración social es alta, la integración académica es menor y viceversa, cuando la integración social es baja, la integración académica es mayor. Este efecto compensatorio entre los dos tipos de integración permite que los estudiantes permanezcan en sus estudios. Las dimensiones consideradas en este trabajo incluyen contacto informal con el personal académico, interés de los profesores por la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, interacción entre pares, actividades extracurriculares e interacciones pares-grupo. Los principales efectos por área de estudios revelan diferencias en tres factores (contacto informal con profesores, interés de los profesores por la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, y actividades extracurriculares). Los puntajes más altos para estos factores se encontraron en Artes, y los más bajos en Leyes y Ciencias de la Salud. De acuerdo al semestre que cursan los estudiantes, las diferencias se observan solo en dos factores; interacción con pares, donde los puntajes más altos corresponden a los estudiantes de los semestres iniciales y, en el factor relacionado con las actividades extracurriculares, factor en el que los puntajes más altos corresponden a los estudiantes de semestres avanzados.

Severiens y Wolff (2008), realizaron un estudio en cuatro distintas universidades de Holanda con el propósito de examinar la relación entre la integración académica/social y la calidad del aprendizaje en estudiantes de minorías étnicas en comparación con estudiantes de mayorías. La hipótesis de este trabajo fue que la relación entre estudiantes y maestros en actividades académicas ayudaría a los estudiantes a obtener mejores calificaciones y un mayor aprendizaje. Los resultados, que provienen de un total de 523 cuestionarios recuperados, indican que para los estudiantes de minoría el grado de ejecución es menor que para los estudiantes de mayoría. Un análisis posterior reveló diferencias entre la integración y el aprendizaje. Para los estudiantes de mayoría la integración académica se relaciona positivamente con las calificaciones, número de créditos y las aproximaciones hacia el aprendizaje; sin embargo, para el grupo de minoría el papel que juega la integración académica no es claro; presenta una relación negativa con

las calificaciones y una relación positiva con el grado de profundidad en las diferentes formas de acercarse al aprendizaje.

Pascarella y Terenzini (1979), realizaron un estudio con el propósito de determinar la influencia interactiva entre la integración académica y social como predictores de la deserción. El estudio de corte longitudinal se realizó en una universidad del estado de Nueva York, donde se recuperaron 1,457 cuestionarios completados por estudiantes de recién ingreso a quienes se les aplicó un segundo cuestionario en el siguiente ciclo escolar; en esta segunda fase se recuperaron 773 cuestionario. Las variables contempladas fueron características de ingreso del estudiante, integración académica, integración social y compromiso con las metas y la institución. De los resultados se destaca la evidencia de que la experiencia en la institución durante el primer año escolar quizá es más importante que las expectativas y características con las que ingresa el estudiante. El patrón más consistente de interacción es el efecto que tiene en el abandono la calidad de las interacciones entre estudiantes y profesores.

Grosset (1991), llevó a cabo un estudio en una institución de educación superior ubicada en el noreste de Estados Unidos donde exploró, en estudiantes jóvenes y adultos, el impacto que tienen en la persistencia los antecedentes académicos y familiares, la integración y, las metas y compromiso iniciales y subsecuentes. Para tal fin se aplicó un cuestionario al inicio del semestre y otro al término del mismo. Los resultados indican que la integración tiene más peso en la persistencia de los estudiantes jóvenes que en los estudiantes de mayor edad, para éstos últimos las habilidades de estudio tienen mayor importancia. El desarrollo personal y cognoscitivo y el compromiso con la metas tuvo el mismo efecto en la persistencia tanto para los estudiantes jóvenes como para los adultos.

Berger y Milem (1999), efectuaron un estudio en una universidad privada y altamente selectiva ubicada en el sureste de Estados Unidos. El propósito de este trabajo fue identificar el efecto que tienen en la persistencia la integración y el grado en que el estudiante se involucra en la vida social y académica. El estudio fue de corte longitudinal, los datos se recolectaron en tres etapas, en cada una de las mismas se administró un cuestionario. En total se recuperaron 718 cuestionario

utilizables. Las variables independientes examinadas fueron 7: los compromisos iniciales y subsecuentes, el grado en que los estudiantes se involucran en la vida social y académica de la institución e, integración académica y social. La variable dependiente fue la persistencia en los estudios. Los resultados indican que de las variables analizadas, ambos tipos de integración y los compromisos iniciales y subsecuentes tienen un efecto directo sobre la persistencia escolar. Se destaca la importancia de las relaciones entre estudiantes y profesores como factor clave para la persistencia.

Cabrera, Nora, Castañeda y Hengstler (1990), realizaron un estudio longitudinal en una universidad de Estados Unidos con el propósito de evaluar el efecto que tienen en la persistencia y la intención de persistir la situación financiera de los estudiantes, integración académica, integración social, compromiso institucional, compromiso con las metas e intento de persistir. Se recuperó una muestra de 466 estudiantes a quienes se les aplicó un cuestionario con 79 reactivos. Parte de los resultados indican que la integración académica y el intento de persistir, afectan de manera directa la persistencia en los estudios. La capacidad de pago solo afecta de manera directa a la integración académica y al compromiso con la institución.

Bers y Smith (1991), llevaron a cabo un estudio en una universidad del Medio Oeste de Estados Unidos con el propósito de examinar si la persistencia en los estudios puede predecirse a través de los objetivos educativos del alumno y de la integración social y académica. Los participantes (1,142 estudiantes), fueron cuestionados sobre aspectos de tipo demográfico, las razones por las que asisten a clases, los planes educacionales y los planes de continuar con los estudios. Las variables de integración académica y social, fueron abordadas a partir de cinco escalas: desarrollo intelectual y académico, interacciones pares-grupo, interacción con profesores, interés de los profesores por los estudiantes y la enseñanza, compromisos institucional y con las metas. Los resultados indican que la integración académica y social son factores clave en la decisión de permanecer o abandonar sus estudios. Sin embargo, en este caso se afirma que aún cuando ambos tipos integración son significativos, estas dimensiones se encuentran moderadas por los

objetivos educativos del estudiante, las características educativas del nivel anterior y el status laboral.

Braxton, Vesper y Hossler (1995), realizaron un estudio longitudinal en 21 instituciones de educación superior en el estado de Indiana con el propósito de estimar la relación entre las expectativas (de desarrollo académico e intelectual, de un ambiente escolar positivo y de desarrollo profesional) de los estudiantes y sus características personales, escolares y familiares, la integración académica y social, los compromisos con las metas y la institución (iniciales y subsecuentes) e intención de permanencia. En el análisis llevado a cabo con una muestra de 263 estudiantes, los principales resultados indican que los compromisos iniciales con la institución presentaron efectos significativos en las expectativas del estudiante. El compromiso inicial con la meta de graduarse mostró un efecto positivo directo en la expectativa de un ambiente escolar positivo. A su vez, esta última expectativa y ambos tipos de integración mostraron efectos significativos en los compromisos subsecuentes con la meta de graduarse y con la institución. La integración académica y social es afectada por el grado en que las expectativas de los estudiantes son cumplidas. Entre mejor se cubra la expectativa de desarrollo académico e intelectual, habrá un mayor grado de ambos tipos de integración. La integración académica ejerció un efecto directo en el compromiso subsecuente con la meta de graduarse. El intento de permanencia está explicado a partir de altos niveles de los compromisos subsecuentes con las metas y la institución.

La relación entre estudiantes y profesores es uno de los principales elementos identificados en la literatura como relevante para lograr la integración al sistema académico. Walters (1997), realizó un estudio en la Universidad de Minnesota, con el objetivo de conocer qué ocasiona que los estudiantes pertenecientes a minorías raciales (caucásicos, hispanos y afroamericanos), sean los primeros en renunciar a obtener algún grado en las carreras de Ciencias. Los autores tomaron en consideración las dimensiones de integración académica y social para realizar 14 entrevistas. Los resultados indican que los estudiantes de minorías refieren con mayor frecuencia la importancia de las interacciones positivas con sus pares y

profesores, y la manera en que este tipo de relaciones influyen en su decisión de continuar con estudios de posgrado.

Severiens, Dam y Blom (2006), utilizaron las dimensiones de integración académica y social para explorar la experiencia de estudiantes de ingeniería en cinco diferentes instituciones de educación superior holandesas. Para ello se cuestionó en qué medida se integran académica y socialmente los estudiantes de minorías étnicas, comparados con estudiantes de mayorías. Esta pregunta fue respondida a partir del análisis de 138 entrevistas a estudiantes que cursaban el primer y cuarto año de sus estudios.

Los resultados indican que pertenecer a grupos de minorías no es un factor decisivo para integrarse social y académicamente a la institución. En el primer año, a diferencia de los estudiantes que componen las mayorías, los estudiantes de minorías se muestran menos integrados académicamente, menos satisfechos con la atención recibida por parte de sus profesores y perciben menos oportunidades para realizarles preguntas respecto a las clases. En el cuarto año las diferencias en la integración académica no son tan claras entre esos grupos, sólo un porcentaje menor de los estudiantes de mayorías se sienten integrados académicamente, estos estudiantes se muestran más críticos acerca de la relación con sus profesores, indican que encuentran pocas oportunidades para realizar preguntas, no están satisfechos con la atención que se les brinda y consideran que cuentan con poco apoyo en esa fase (cuarto año) de sus estudios. En cuanto a la integración social, en el primer año los estudiantes de minorías se encuentran tan integrados como los estudiantes de mayorías. Sin embargo, en el cuarto año, los estudiantes de minorías se muestran menos integrados.

Mannan (2001), realizó un estudio en la Universidad de Papua Nueva Guinea con el objetivo de evaluar la percepción real e ideal de la integración académica y social a partir de un cuestionario organizado en cinco dimensiones: dos referentes a la integración académica (interés de los profesores por la enseñanza y el desarrollo de los estudiantes; contacto informal entre estudiantes y profesores en relación con asuntos académicos) y tres dimensiones sobre la integración social (contacto informal con personal académico, actividades extracurriculares e interacciones

pares-grupo). Los resultados, derivados de 516 cuestionarios, mostraron que la percepción real de las cinco dimensiones de integración es alta en los estudiantes de primer año, con excepción de la que se relaciona con el contacto informal entre estudiantes y profesores, en esta misma dimensión el puntaje más bajo se identificó en los estudiantes de quinto año. Con relación a la percepción en torno a la integración ideal, se observaron pocas diferencias tanto por año de estudios como por las dimensiones de integración, con excepción de las interacciones pares-grupos, aunque todos los grupos por año de estudios esperaban socializar con sus pares, solo los estudiantes de primer y tercer año manifestaron cierto grado de satisfacción al respecto.

Bean y Kuh (1984), llevaron a cabo un estudio en una universidad estadounidense, con el propósito de evaluar el grado de reciprocidad entre el contacto informal con los profesores y el promedio de calificaciones (GPA)<sup>7</sup>. De acuerdo con los autores estas dos variables están a su vez influidas por la integración académica, dificultad académica, intento de continuar los estudios, pertenencia a alguna organización del campus, contacto con un asesor, participar en clases y desempeño académico del nivel anterior de estudios. Los resultados generales, que provienen de los cuestionarios aplicados a 1,096 estudiantes, sugieren por una parte, que el contacto informal con los profesores no presenta una relación fuerte con las calificaciones. Por otro lado, el contacto con el asesor y la participación en clases son las variables que tienen un mayor efecto en el contacto informal con los profesores, mientras que la integración académica y el promedio de calificaciones del nivel de estudios previo, son las que presentan un efecto mayor en el promedio de calificaciones (GPA) logrado en los estudios superiores.

Bradbury y Mather (2009), realizaron un estudio con el propósito de comprender la experiencia de estudiantes de primera generación<sup>8</sup> respecto a las barreras que enfrentaron para integrarse exitosamente y los factores de apoyo en el proceso de integración. La información se obtuvo de nueve participantes a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada; el análisis, realizado a través de una aproximación cualitativa-interpretativa revela cuatro temas centrales que figuran

---

<sup>7</sup> Grade Point Average, promedio de calificaciones por sus siglas en inglés.

<sup>8</sup> Primeros de la familia en realizar estudios superiores.

como barreras para los estudiantes, estas situaciones se relacionan con separarse de casa, ajustarse académicamente, sentido de pertenencia y la situación financiera. Con relación a las principales fuentes de apoyo, los estudiantes refieren que esas provienen de profesores, familia y amigos. Los participantes atribuyeron su éxito académico a factores como involucrarse en las actividades del campus; asistir a clases, tomar notas y estudiar; sentarse en las primeras filas de la clase; participar activamente; crear el horario del curso con horas libres entre clases; y terminar la tarea antes de salir con los amigos.

Rhodes y Nevill (2004) realizaron un estudio en una universidad de Inglaterra, con el propósito de analizar la experiencia relacionada con la satisfacción/insatisfacción en la integración académica y social de estudiantes de primer año. La recolección de datos se realizó en dos fases, la primera consistió en la realización de un grupo focal con 10 estudiantes a quienes se les invitó a discutir sobre las principales facetas de su experiencia universitaria que incidieran sobre su integración social y académica; los resultados dieron pie a la construcción de un cuestionario que fue aplicado a 185 estudiantes en la segunda fase del estudio. Como principales facetas satisfactorias para los estudiantes se encontraron la oportunidad de progresar personal y profesionalmente, auto confianza como resultado del éxito obtenido y el tener un curso interesante. En cuanto a las facetas insatisfactorias se encontraron el balance entre los estudios y la vida personal, disponibilidad de recursos de aprendizaje y la opinión de la sociedad hacia los estudiantes.

Terenzini y Wright (1987), llevaron a cabo un estudio en una universidad del Noreste de Estados Unidos, con el fin de determinar lo que los estudiantes reportan como crecimiento personal durante los primeros dos años de estudios; los datos se obtuvieron de un cuestionario que fue aplicado a 1,105 estudiantes. Para el análisis se contemplaron cuatro variables: crecimiento personal (variable dependiente), características escolares previas, integración académica e, integración social (variables independientes). Los niveles de integración social y académica son reportados como fuentes de crecimiento personal para los estudiantes indistintamente del grado que cursaban, aunque la integración académica parece



ejercer un mayor grado de influencia, particularmente para los estudiantes de segundo año. La integración social y académica se relacionó con los niveles de integración en el segundo año, aunque las evidencias sugieren que el crecimiento personal en el primer año es independiente del crecimiento reportado en el segundo año.

En la gran mayoría de los estudios revisados se sostiene que los compromisos de los estudiantes con las metas y la institución son parte elemental de una buena integración a la universidad. Nora y Rendón (1990), llevaron a cabo un trabajo de investigación con estudiantes de seis diferentes *Colleges* ubicados en la frontera de Estados Unidos y México, con el propósito de examinar las relaciones estructurales en cinco constructos (factores del historial del estudiante, compromisos iniciales, integración social, integración académica y predisposición de continuar con los estudios) relacionados con la decisión de continuar con los estudios. Los datos, recuperados de 569 cuestionarios, revelaron que la decisión de continuar con los estudios fue mayor en quienes presentaron niveles más altos de integración académica y social. Además, los estudiantes que recibieron apoyo por parte de personas significativas como sus padres, profesores y amigos, presentaron altos niveles de compromisos iniciales con las metas y con la institución; a su vez, quienes presentaron altos niveles de compromisos iniciales, mostraron también niveles altos de integración académica. En este estudio, los compromisos con las metas y con la institución explican el 81% de la varianza de la integración académica.

Allen y Nora (1995) realizaron un estudio con el propósito de documentar la estructura del constructo compromiso con las metas y establecer la validez predictiva de cada subcomponente del constructo en relación con la persistencia estudiantil. Los datos fueron recopilados en dos ciclos escolares; un primer cuestionario fue contestado por 830 estudiantes de primer ingreso en una universidad al suroeste de los Estados Unidos; al siguiente año se recuperaron 349 cuestionarios completados por los estudiantes a un año de su ingreso. Para este estudio, el compromiso con las metas se dividió en cinco componentes: importancia de la meta, certeza de la elección de carrera, metas específicas, metas generales e influencia situacional. El análisis dio como resultado la descomposición del constructo en múltiples

indicadores nombrados compromiso con las metas, certeza del propósito y metas en general. Únicamente el primer indicador referente al compromiso con las metas, que a su vez se compone por importancia de la meta, metas específicas e influencia situacional, presentó un significativo efecto directo en la persistencia de los estudiantes.

Nora y Cabrera (1993), examinaron la estructura del constructo compromiso institucional para establecer la validez predictiva en el intento de persistir y en la decisión de persistencia a partir de un estudio longitudinal realizado a estudiantes de una institución de educación superior en Estados Unidos. Las medidas utilizadas para operacionalizar dicho constructo fueron certeza de la elección de la institución, calidad/prestigio institucional, sentido de pertenencia, valores prácticos, lealtad a la institución, afinidad de valores e intento y decisión de persistencia. Al analizar los 466 cuestionarios recuperados, se encontró que las medidas utilizadas forman parte del constructo del compromiso con la institución que explica y más aún, presentan significativos efectos directos sobre la persistencia escolar, con excepción de afinidad de valores que se presentó como una medida independiente del constructo analizado.

Conti (2000), realizó un estudio longitudinal en un *College* situado al noroeste de Estados Unidos para conocer si la reflexión y la autonomía en el logro de las metas predicen el ajuste escolar, el desempeño académico y la orientación motivacional (intrínseca o extrínseca). Los instrumentos de medida se aplicaron en dos ocasiones, al inicio y al final del primer semestre de estudios. Los resultados mostraron que la reflexión y la autonomía en el logro de las metas se relacionan con el éxito escolar del primer semestre. Los estudiantes que reflexionan sobre sus metas reportaron altos niveles de motivación intrínseca y extrínseca. Más aún, los estudiantes quienes trataban de alcanzar sus metas de manera autónoma estaban más motivados intrínsecamente y menos extrínsecamente; este grupo de estudiantes obtuvo un mejor desempeño académico y mejor ajuste en sus primeros meses de estudios.

De Garay (2004), realizó un estudio con el objetivo de analizar la integración al sistema universitario. Aunque la base teórica de esta investigación se liga

principalmente con las propuestas de Pierre Bourdieu, el autor recupera la idea de integración social y académica de Vincent Tinto. Para ello, el autor analiza las prácticas sociales, académicas y de consumo cultural en estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana. Una de las aportaciones de este trabajo es la propuesta de siete perfiles de estudiantes, dependiendo de su integración a la institución: *modelo* aquellos que se encuentran integrados en ambos sistemas; *Medio*, parcialmente integrados en ambos sistemas; *Estudiante-culturalista*, integrados en el sistema académico, parcialmente integrados en el sistema social; *Culturalista-estudiante*, integrados en el sistema social, parcialmente integrados en el sistema académico; *Estudiante*, integrados en el sistema académico, no integrados en el sistema social; *Culturalista*, integrados o parcialmente integrados en el sistema social, no integrados en el sistema académico; y *Visitante*, los jóvenes que no se encuentran integrados en ninguno de los dos sistemas.

De Garay y Serrano (2007), realizaron un estudio con estudiantes de segundo año inscritos en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. Uno de los propósitos fue construir un índice estadístico que reflejara las prácticas más relevantes para la integración académica. Como resultado se obtuvieron once indicadores: 1) frecuencia de asistencia a clases, 2) frecuencia de ser puntuales para asistir a clases, 3) frecuencia con la que discuten los puntos de vista de sus profesores, 4) frecuencia con la que preparan sus clases, 5) frecuencia con la que toman apuntes en clase, 6) frecuencia con la que preguntan sus dudas a los profesores, 7) horas a la semana que dedican a estudiar, y si realizan: 8) resúmenes, 9) fichas, 10) diagramas y 11) esquemas conceptuales producto de su trabajo escolar cotidiano. A partir de estos indicadores fue construida una tipología de integración académica dividida en *baja integración* (comportamiento positivo entre uno y cuatro indicadores), *media integración* (comportamiento positivo entre cinco y ocho indicadores) y *alta integración* (comportamiento positivo entre nueve y once indicadores). Los resultados obtenidos indicaron que más de la mitad (54.8%) de los estudiantes presentaban una integración académica *media*, mientras que un 40.6% se situaron en *alta integración* y el resto (4.5%) en *baja integración*. A pesar de que la mayoría de los estudiantes presentan media y alta integración, se destaca que no

siempre se ve reflejado en el desempeño académico, medido a través de las calificaciones; la puntuación de más de la mitad de estudiantes altamente integrados es relativamente bajo (6 y 7.9 de promedio de calificaciones), mientras que solo el 6.3% de estos estudiantes tienen de 9.1 a 10 de promedio.

La mayoría de los estudios referidos en este apartado indican que las vivencias positivas de integración contribuyen con la permanencia en los estudios, o en otras palabras, pueden disminuir los problemas de abandono, deserción y reprobación o rezago. La integración se concibe como un proceso que forma parte de la vida en la institución y que está influida por los compromisos individuales. La relación entre estos elementos es dinámica y bidireccional, es decir, el sujeto puede construir los compromisos individuales y presentar diferentes grados de integración académica, ello como producto de la interacción con los diversos actores de la institución y las experiencias personales que se viven durante el paso por los estudios superiores.

Si bien la literatura internacional sobre la integración académica y los compromisos individuales es abundante, no ocurre lo mismo en relación con lo que conocemos sobre los estudiantes de la institución que interesa en este trabajo, no obstante, algunos estudios pueden darnos una idea general sobre quiénes son los jóvenes que cursan o han cursado algún programa educativo en la UNISON.

## 2.2. Rasgos generales de los estudiantes de la UNISON

Algunos estudios realizados en la UNISON, permiten conocer las principales características de sus estudiantes. González y López (2004), analizaron la cohorte 2003-2, con una muestra compuesta por 5,046 jóvenes de las tres Unidades Regionales y de todas las licenciaturas existentes. Parte de los hallazgos revelan que la población estudiantil está compuesta por sujetos con un promedio de 20 años de edad; poco más de la mitad son mujeres (52%), la mayoría son solteros (95%), sin hijos (94%), viven con sus padres (86%) y son de la ciudad (solo el 30% son foráneos). La situación laboral indicó que el 27% de los estudiantes de esta cohorte

cuenta con un trabajo, de los cuales el 33% lo hace para mantener sus estudios. Solo el 10% recibe algún tipo de beca.

Respecto a la historia académica de los estudiantes, el mismo estudio anota que la gran mayoría proviene de escuelas públicas, con un promedio de calificaciones de 81. En cuanto al promedio obtenido en el examen de admisión (EXHCOBA) que aplica la UNISON, la cohorte estudiada presentó un bajo promedio de 50.06. Del total de estudiantes considerados, el 94% se encuentra en la carrera de su preferencia y el 83% cree que su situación económica mejorará en relación con la situación de sus padres.

Acercas de las condiciones y hábitos de estudio, el 89% de los alumnos refieren tener un espacio adecuado en sus casas para la realización de tareas, siendo este el lugar utilizado con mayor frecuencia. Los hábitos de estudio son diversos; semanalmente, el 44% dedica menos de cuatro horas a lecturas y trabajos escolares, mientras que un 42% les dedica entre 5 y 10 horas (González y López, op. cit.).

Un trabajo similar es el de González, Urquidí y López (2005), quienes estudiaron el perfil de estudiantes (3,821) de la generación 2003-2 que lograron permanecer a un año del ingreso a la institución en la UNISON. Entre los principales resultados se encontró que el 60.5% de los estudiantes son regulares y el 37.8% irregulares. Al comparar el promedio de calificaciones de la preparatoria con las logradas en la universidad, se observó que existe un decremento de poco más de siete puntos, en la preparatoria el promedio fue de 81.37, a un año de educación universitaria se ubicó en 74.17; tanto hombres como mujeres presentaron una baja en su calificación, aunque las mujeres tuvieron mejor promedio que los varones.

Si bien este estudio presentó una serie de indicadores que permitieron reconocer ciertas características de los estudiantes, las mismas autoras señalan que es necesario realizar estudios que permitan saber quiénes y cómo son los estudiantes, cómo viven y qué significado confieren al proceso de integración a la universidad, pues en cierta manera, este proceso incide en el rendimiento escolar.

Por su parte, Parra (2008) estudió los factores asociados al éxito escolar en 3,010 estudiantes seleccionados de la cohorte 2003-2, los estudiantes que

participaron en el estudio cursaban el quinto semestre de licenciatura, sin adeudos de materias y contaban con el total de créditos para ese mismo semestre. El promedio individual de calificación de cada uno era de 90 o más. El 78% de los estudiantes pertenecía a la Unidad Regional Centro Campus Hermosillo y la mayoría fueron mujeres (67.2%). Los resultados indicaron que no se encontró relación significativa entre el promedio universitario y las variables sociales (nivel de ingresos familiar y nivel de escolaridad del padre y de la madre), por el contrario, el promedio de la preparatoria y el logro en la universidad mostraron una relación significativa.

Más recientemente, un estudio realizado por González (2011), trata de dar cuenta de las trayectorias estudiantiles en la UNISON. Las bases teóricas que guiaron el trabajo fueron por una parte, el modelo de abandono de los estudios superiores propuesto por Tinto; y por otra, la perspectiva de Dubet sobre la experiencia escolar a partir de los registros de integración, vocación y proyecto. Los resultados se presentaron a partir de datos cuantitativos y cualitativos. A grandes rasgos y respecto a la integración académica, esta parece ser un importante elemento en la trayectoria de los jóvenes que persisten en sus estudios. En los resultados cualitativos, que surgieron de la realización de 30 entrevistas a estudiantes de la UNISON; se identificaron cinco tipos de trayectorias estudiantiles: *los de mayor integración académica y social, las trabajadoras integradas académicamente, los de mayores desventajas económicas y de integración académica, los que buscaron su vocación en otra institución y los que no continuaron estudiando*. Cabe señalar que en este estudio se distingue la relevancia de la integración académica para lograr una trayectoria escolar más o menos exitosa.

## Capítulo 3

### Acotación metodológica

El presente estudio se basa en el análisis cualitativo interpretativo, es decir, busca adentrarse en la subjetividad y el significado que los sujetos otorgan a un fenómeno, postulado esencial de este paradigma (Alvarez-Gayou, 2003).

Según McMillan y Schumacher (2005, p. 401), *la investigación cualitativa se basa en una filosofía constructivista que asume la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos*. Guzmán (2004) explica que el constructivismo *reivindica al sujeto como constructor de la realidad* y no como reproductor de la misma<sup>9</sup>; es decir, como un sujeto activo y capaz de tomar decisiones. Comprender el sentido de la acción<sup>10</sup> es *interpretar el sentido del actuar, explicándolo de modo intersubjetivo* (Farfán, 2009).

Las investigaciones de carácter cualitativo sobre estudiantes, *se definen por su interés central por conocer al alumno como tal y dentro del entorno escolar* (Guzmán y Saucedo, 2005, p. 663). Además, este tipo de trabajos se enfocan en un nivel micro de la realidad, es decir,

*Se delimita en contextos locales, los estudios de caso de una comunidad, institución o grupo, con universos de estudio poco numerosos, en la medida que se le confiere mayor importancia a la profundidad que a la extensión. [...] de esta manera, no se plantea como un fin cognoscitivo la formulación de leyes ni la predicción. La contrastación intersubjetiva es un criterio mediante el cual se busca la validez de la investigación* (Guzmán, 2004, p. 76-77).

En este sentido, la unidad de análisis del presente trabajo es el estudiante. Se recupera una parte de la vida del sujeto, para interpretar el significado, desde su propia voz, acerca de lo que vive y lo que piensa de su experiencia en relación con la integración académica y los compromisos que establece con las metas personales y

---

<sup>9</sup> Énfasis nuestro.

<sup>10</sup> *La comprensión en la sociología comprensiva de Max Weber es la forma que adquiere la explicación del sentido de la acción social* (Farfán, 2009).

con la institución. Además, se trata de ubicar las similitudes en la narración de los participantes con el fin de formar un punto de encuentro intersubjetivo de la experiencia; pues aún cuando cada caso es único, se podrían apreciar coincidencias respecto a los temas abordados.

A partir de los relatos o narraciones, *la persona busca establecer relaciones entre un yo que sintió y actuó en el pasado, un yo que siente y actúa en el presente y un yo hipotético que es proyectado en momentos no realizados todavía* (Saucedo, 2007, p. 26). De acuerdo con la misma autora, es entonces como los relatos se convierten en versiones narradas que los sujetos construyen en el paso del tiempo, respecto a alguna experiencia de vida. Por ello, aunque las cosas no se podrían conocer tal como sucedieron debido a que al narrar existen filtros como la memoria y el lenguaje, sí podría conocerse cómo la persona se ve ante tal situación y la manera en que construye el relato para dar a conocer su punto de vista (Saucedo, óp. cit).

En otras palabras, se recupera el significado subjetivo que el sujeto otorga a un hecho, independientemente de la realidad del hecho como tal y se respalda en lo que es considerado real para los sujetos, pues de ello dependen en gran medida las acciones que emprendan. Los significados de los individuos implican *sus sentimientos, creencias, ideas, pensamientos y conductas* (McMillan y Schumacher, 2005, p. 401). De esta manera, *el investigador se convierte en un organizador de testimonios* (Portelli, 1998; en Saucedo, 2007), con el objetivo de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes (McMillan y Schumacher, 2005).

Tinto y Cullen (1973), escriben que las percepciones de la realidad tienen efectos reales en el observador; dichas percepciones pueden, entre otras cosas, ser influenciadas tanto por las características del estudiante, como por las características del ambiente escolar. En este sentido, los sujetos pueden tener diferentes apreciaciones de situaciones que son aparentemente similares.

Por otro lado, cabe señalar que aunque el diseño de la propuesta teórica conceptual que sirve como punto de partida en este estudio parte de una



metodología cuantitativa de corte longitudinal, existen algunos estudios<sup>11</sup> cualitativos que lo retoman. Es así como, aunque se recuperan dos de los conceptos principales de dicha teoría, en este caso el objetivo es explorar el fenómeno en lugar de buscar relaciones que lo expliquen.

Vincent Tinto, autor de la propuesta teórica señalada como guía de este trabajo, sugiere la necesidad de realizar investigación de este tipo con el fin de profundizar en el significado que los estudiantes otorgan a la vida escolar. De esta manera reflexiona a partir de las críticas al modelo de abandono de los estudios superiores, donde sostiene:

*La cuestión es que nosotros como investigadores debemos buscar continuamente vías alternas para explicar los comportamientos que estudiamos. Debemos estar dispuestos a dejar que los datos nos digan lo que tiene sentido. En otras palabras, nuestras teorías deben basarse en la experiencia diaria de los individuos y los datos que recabamos sobre esas experiencias. Por esta razón pienso que necesitamos más investigación cualitativa sobre el abandono de los estudiantes [...] necesitamos más investigación que busque comprender cómo los estudiantes le dan sentido a su experiencia en la universidad (Tinto, 1993).*

Con lo anterior el autor hace hincapié en la obligación de realizar estudios de tipo cualitativo, sin demeritar la importancia de la investigación que se está realizando con métodos cuantitativos, sino mas bien, pretende que se *lleven a cabo más estudios cualitativos que revelen detalles y significados que no son descubiertos por el típico estudio cuantitativo* (Tinto, op. cit.).

---

<sup>11</sup> Por ejemplo Nordquist (1993); Sharyn (1997); Walters (1997); Severiens, Dam y Blom (2006); Bradbury y Mather (2009). Dichos estudios han sido descritos en el anterior capítulo de este trabajo.

### 3.1. Procedimiento de recolección de la información

La información se recuperó de un grupo de estudiantes inscritos en las carreras de Ingeniería en Tecnología Electrónica y la Licenciatura en Ciencias de la Computación. Se eligieron a estudiantes de estas dos carreras ya que, como se señala en párrafos anteriores, son las dos carreras de la División de Ciencias Exactas y Naturales que presentan menores porcentajes de retención, eficiencia terminal y matrícula.

La estrategia<sup>12</sup> utilizada para recabar la información fue a partir de entrevistas<sup>13</sup> a profundidad<sup>14</sup> de tipo guiado<sup>15</sup>, realizadas a 20 estudiantes inscritos en las carreras ya mencionadas. Las entrevistas se condujeron en las instalaciones de las respectivas carreras y en algunos casos en la biblioteca central de la UNISON.

Específicamente la información se obtuvo de 10 estudiantes de Ingeniería en Tecnología Electrónica y 10 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Computación. Seis de ellos refieren estar cursando noveno semestre, tres más se encuentran en octavo, cuatro participantes cursan séptimo semestre, uno está en el sexto, tres en cuarto semestre y uno más en segundo. Dos participantes más son recién egresados; uno está trabajando en su proyecto de tesis; y otro está haciendo trámites para hacer estudios de posgrado en la Universidad de Arizona donde anteriormente realizó una estancia a través del programa de movilidad estudiantil que ofrece la Universidad de Sonora. Ambos pertenecen a la carrera en Ingeniería en Tecnología Electrónica.

El grueso de los datos fue recuperado entre marzo y octubre de 2010. Antes de iniciar con la recolección de datos se solicitó el consentimiento de los Coordinadores de las correspondientes para realizar el estudio; enseguida se

---

<sup>12</sup> McMillan y Schumacher (2005), se refieren a las estrategias interactivas utilizadas en los estudios cualitativos. Entre estas se encuentran la observación participante, la observación directa, las entrevistas en profundidad, la selección de documentos y enseres, los instrumentos (diarios de campo, notas y registros inmediatos) y técnicas suplementarias (como materiales visuales y comunicación no verbal).

<sup>13</sup> Anexo 2. Guía de entrevista.

<sup>14</sup> Las entrevistas en profundidad *son preguntas con respuesta abierta para obtener datos sobre los significados del participante [...] varían por el formato, las aplicaciones especializadas, el contenido de las preguntas, el orden de las preguntas y la logística de realización y recogida de la información de las entrevistas* (McMillan y Schumacher, 2005; p. 458).

<sup>15</sup> *En la entrevista guiada los temas se eligen antes; pero el investigador decide el orden y la expresión de las preguntas durante la entrevista* (op. cit.)

contactó a los participantes de manera personal, se les explicó el propósito del presente trabajo y se les invitó a participar. Dependiendo de los tiempos de cada sujeto, algunos aceptaban colaborar al momento de ser contactados; otros daban una cita que en su mayoría cumplieron puntualmente. Se les informó el carácter de confidencialidad y anonimato de la información. Cada entrevista tuvo una duración promedio de una hora la cual se recuperó en audio para luego ser transcrita y analizada a partir del programa NVIVO.

### 3.2. Procedimiento de análisis

El análisis de resultados se realizó a la luz de las categorías analíticas contempladas en este trabajo, que son las categorías que la literatura revisada reporta como importantes para el tema. Así, se prestó atención a las dimensiones que resultaron consistentes con la literatura pero también a aquellas que surgieron del análisis de los datos pues, eventualmente, consideramos que se podría aportar nueva información y/o datos respecto al tema del estudio.

El análisis se llevó a cabo en tres fases. En la primera se llevó a cabo una primera lectura a los datos y se organizó la información a partir de temas libres. La segunda fase consistió en agrupar dichos temas en las dimensiones centrales correspondientes a este estudio: la integración académica y los compromisos individuales, con ello se generó un primer análisis de la información. Posteriormente se realizaron reuniones con especialistas en el tema para confrontar la información obtenida y darle una mayor confiabilidad al análisis<sup>16</sup>. La tercera fase que consistió en una segunda lectura de la información e incorporar nuevos testimonios con el fin de profundizar en el análisis.

---

<sup>16</sup> Los acuerdos intersubjetivos en los estudios cualitativos son necesarios para lograr una mayor objetividad en la interpretación de los datos (McMillan y Schumacher, 2005).

## Capítulo 4

### Resultados sobre la integración académica y los compromisos individuales

En este capítulo serán descritos los principales resultados acerca del estudio sobre la integración académica y los compromisos institucionales en los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Computación e Ingeniería en Tecnología Electrónica.

Antes de iniciar con la descripción de las categorías analíticas que guiaron este trabajo, se presenta una breve descripción general de los jóvenes que participaron dando los testimonios, que son la materia prima de este trabajo. Enseguida, se describen los resultados de cada dimensión. Se inicia por los aspectos relacionados con la integración académica, y se continúa con la descripción de los compromisos individuales con la institución y con las metas.

#### 4.1. Descripción de los participantes

Los rasgos principales de los participantes los describen como solteros, con excepción de un varón que vive en unión libre. Siete son mujeres y 13 hombres; con una edad promedio de 22 años. La gran mayoría son originarios de Hermosillo, sólo tres provienen de otras localidades del estado de Sonora. La mayoría refiere ser apoyado económicamente por parte de alguno o ambos padres. En total, sólo cuatro cuentan con un empleo fijo y uno de ellos trabaja eventualmente. Además, todos los entrevistados cursaron el nivel medio superior en escuelas públicas.

El promedio de calificación de los informantes al momento de la entrevista es de 82.28. Diez de ellos llevan materias de semestres anteriores al que correspondería según su fecha de ingreso; el resto está cursando las materias del semestre correspondiente de acuerdo con su ingreso. El promedio de calificación de quienes cursan las materias correspondientes al semestre de acuerdo a su ingreso

es de 91.16; mientras que el promedio de calificación de quienes cursan materias atrasadas es de 73.4.

## 4.2. La integración académica

La integración académica al ambiente institucional es una de las dimensiones de la integración propuesta por Vincent Tinto. Según este autor la integración debe ser vista como un proceso que inicia desde el momento que el sujeto se inscribe hasta que egresa o abandona el establecimiento. Este proceso puede conocerse a partir de diversas actividades realizadas en los espacios educativos y de la interacción entre profesores y estudiantes (Tinto, 1992). Conocer la forma en que se presenta la integración académica de los estudiantes es trascendente ya que de ello depende en gran medida la permanencia en los estudios (Bers y Smith, 1991; Berger y Milem, 1999); en otras palabras, los bajos niveles de integración se relacionan con el abandono de los estudios (Getzlaf, Sedlacek, Kearney y Blackwell, 1984). En este primer análisis sobre la dimensión académica de la integración, se presentan aspectos relacionados con ciertas prácticas académicas e interacciones entre estudiantes y profesores, que los participantes refirieron como relevantes para la formación en la carrera que cursan.

### 4.2.1. Prácticas académicas

Las prácticas académicas pueden ser de muy diversa índole y el tiempo que se le invierte resulta ser un factor importante (Acosta, 2008; De Garay y Serrano, 2007). Prepararse para los exámenes e involucrarse en las actividades organizadas en la carrera podrían ser factores para una buena experiencia de integración (Bradbury y Mather, 2009). Como ya se anotó, la cantidad de prácticas asociadas al ambiente académico de la institución puede ser muy diversa. En este caso, lo que importa es conocer las prácticas que realizan los estudiantes y la manera en cómo las viven y significan, pues dependiendo de los intereses de cada sujeto, las

prácticas podrían ser diferentes entre unos y otros y tener diferentes significados (De Garay, 2004).

#### 4.2.2. Los proyectos, el trabajo en equipo y la lectura

Los proyectos<sup>17</sup> son de las prácticas académicas más importantes para los participantes de este estudio. Aunque este tipo de actividades no se realizan desde los primeros semestres sino en semestres más avanzados, resultan ser de especial interés “...*los primeros semestres no haces proyectos, ya a partir del cuarto semestre más o menos empiezas a hacer proyectos*” (sujeto 18). Para los estudiantes realizar proyectos significa poner en práctica lo aprendido en el transcurso del semestre y además, la probabilidad de aprobar o no alguna materia “...*electrónica está llena de proyectos, al final la calificación es por proyecto. El proyecto se hace con base en todo lo que se aprendió en el laboratorio y cada materia lleva un proyecto como mínimo por semestre*” (sujeto 1). Aparte de lograr ciertos conocimientos para acreditar una materia, para algunos estudiantes es importante poner en práctica los proyectos realizados, es decir, llevarlos más allá de los fines estrictamente académicos como cubrir los créditos de alguna materia “...*varios proyectos que he hecho se han aplicado, hay unos proyecto que uno los hace y los tira a la basura o los deja olvidados, es una buena experiencia saber que haces algún proyecto y que realmente alguien lo va a usar*” (sujeto 12).

La mayor parte de las prácticas académicas, en especial donde se obtiene una calificación final, son realizadas en equipo; por lo que este tipo de trabajo es muy importante para la vida académica de los estudiantes. En ocasiones formar parte de un buen equipo podría ser la diferencia entre aprobar o reprobar alguna asignatura o incluso, seguir en la carrera “...*considero que es muy importante trabajar en equipo porque las personas que han salido bien han salido en grupitos [...] siento que si no tienes tu grupo desde el comienzo, no te va bien*” (sujeto 15). El anterior argumento parece ser compartido por varios de los sujetos, pues advierten la necesidad de

---

<sup>17</sup> Los proyectos se refieren a trabajos que los profesores solicitan a los estudiantes; se desarrollan a lo largo de un semestre y son un requisito para aprobar la asignatura.

lograr un buen trabajo y tratan de organizar los equipos de personas con quienes trabajarán por el resto de la carrera *"...nosotros elegimos y es el mismo equipo de todas las materias y todos los semestres [...] es que ya sabemos cómo trabajamos y ya tenemos una dinámica"* (sujeto 14).

El referente a la calificación sugiere que los estudiantes dan importancia a las calificaciones mayormente porque estas posibilitan u obstaculizan su trayectoria estudiantil, esto, como lo señala Tinto (1975), forma parte de una recompensa extrínseca que tiene que ver con el reconocimiento formal y validación del aprendizaje, por la parte institucional. Se entiende que en estos casos la calificación no solo depende del esfuerzo personal, sino que en ocasiones el trabajo académico está condicionado por la organización entre pares.

Pero los aprendizajes no sólo se sustentan en la realización de proyectos y el apoyo entre pares, investigar por cuenta propia diversos contenidos sobre su campo disciplinario es una actividad que algunos estudiantes consideran importante. En ocasiones esta actividad es propiciada por dudas que desean resolver respecto a los contenidos de alguna asignatura, o podría originarse también por interés o inquietud personal *"...se me pegó mucho eso de buscar la bibliografía que usa el maestro para ver si le entiendo un poco más a lo que es el libro"* (sujeto 4); *"...estudio por mi cuenta, no es porque algún profe me diga. Las redes, por ejemplo, lo poco que se de redes lo he investigado por mi cuenta"* (sujeto 16). Realizar lecturas es una actividad reconocida como importante para lograr un mejor aprendizaje *"...leo mucho, leo de la bibliografía que me dan, de ahí me baso más bien para la tarea, pero por ejemplo si quiero saber otra cosa consulto otras bibliografías"* (sujeto 19); aunque algunos sujetos reportan tener la costumbre de recurrir a dicha actividad, la mayoría de los estudiantes afirman no practicarla, al menos, no con frecuencia *"...no tengo el hábito de la lectura, estudio sólo lo de la carrera"* (sujeto 20).

Las lecturas realizadas, son principalmente recuperadas de las bases de datos de la universidad. El uso de los medios electrónicos es un importante apoyo académico para los estudiantes y la principal fuente de información a la que acuden para realizar tareas, dejando el material de la biblioteca en segundo término *"...No checo en libros porque cuando sale el libro ya hay tres o cuatro cosas mejores,*

*busco en internet, es donde obtengo la información”* (sujeto 16), este aspecto algunos lo justifican en el sentido de encontrarse cursando una carrera donde los conocimientos se transforman con bastante rapidez y en ocasiones la información que se podrían obtener de los libros se encuentra desfasada; no así en los medios electrónicos, donde por lo general se encuentran artículos científicos sobre temas de último momento “...*Busco en las bases de datos que hay de aquí de la universidad, Springerlink, varias revistas electrónicas y bases de datos, las consulto y viene mucha información de la carrera, o sea, temas relacionados con computación”* (sujeto 12).

#### 4.2.3. Distribución del tiempo y uso de los espacios

Los tiempos vividos en la universidad varían, pero la mayoría de los estudiantes afirman pasar más de ocho horas diarias en las diversas actividades que realizan cotidianamente “...*paso en la universidad once horas, llego a las ocho de la mañana y me voy a las siete de la tarde [...] no hago nada en todo el día más que la escuela”* (sujeto 18). Este tiempo invertido en los estudios se percibe por los estudiantes como una manera de aprender un poco más, es decir, expresan que entre más tiempo se mantengan involucrados en la vida escolar, habrá más probabilidad de adquirir conocimientos “...*es mucho tiempo dedicado pero yo pienso que sí aprende uno. Sí, de tanto tiempo que uno está aquí se te tiene que pegar algo”* (sujeto 2). Algunos participantes expresan inconformidad en cuanto a la cantidad de tiempo requerido, argumentando un aislamiento de la vida familiar y social, lo que en ocasiones provoca cierto rechazo hacia las actividades académicas programadas fuera de los horarios y/o fechas establecidas para su realización “...*te absorbe mucho tiempo, no nada más de lunes a viernes sino también los fines de semana y vacaciones [...] necesitamos que nos den tiempo para nosotros; también tenemos cosas que hacer, no nada más tenemos escuela, también tenemos familia [...] pertenecemos a otros grupos. Por ejemplo en estas vacaciones tenemos que entregar un trabajo y no me parece bien”* (sujeto 7).



Los tiempos ocupados en las actividades académicas varían de acuerdo con el semestre que se cursa y la época de cada semestre. Aunque este estudio no es de corte longitudinal, los sujetos exponen diferencias notables entre el tiempo utilizado en los primeros semestres de su carrera, a los semestres subsecuentes *“...al principio las horas de clases eran las de siete materias, estaba siete horas aquí. Últimamente la carrera es casi todo el día, llegamos a las ocho y nos vamos entre ocho y nueve de la noche. Las clases las tenemos hasta las dos y ya lo demás hacemos trabajos, tareas”* (sujeto 6). Asimismo, existen diferencias marcadas entre el principio y el final de cada semestre; siendo al final de cada semestre cuando más tiempo requieren para lograr concluir los trabajos finales con éxito y a buen tiempo, *“...sobre todo las últimas semanas de cada semestre, sábados y domingos aquí vivíamos [...] por ejemplo llegaba a las nueve y me iba hasta las cinco de la mañana, pero se te va tan rápido”* (sujeto 8). *“A finales de semestre si me la llevaba muchísimo tiempo aquí, veníamos sábados y domingos [...] era cosa de ir a dormir dos tres horas y devolverte”* (sujeto 10).

Aunque no es el propósito hacer un análisis detallado de la distribución del tiempo para el caso de los estudiantes que trabajan, pues representa un tema por demás importante que pudiera ser tratado en otro estudio, interesa dar cuenta del significado que los estudiantes atribuyen a la combinación de las actividades laborales con las tareas propias de los estudios, pues la combinación de esas actividades es uno de los rasgos de la heterogeneidad que define a los individuos que asisten a los diversos establecimientos de educación superior (Guzmán, 2004).

Los estudiantes que trabajan organizan sus tiempos de manera distinta de aquellos que sólo se dedican a sus estudios y en ocasiones le dan mayor prioridad al trabajo reconociendo que sus decisiones han afectado su desempeño académico.

*“Desde que empecé a estudiar siempre he estado trabajando, entonces le doy bastante prioridad al trabajo y descuido la escuela, y pues la carrera no es una carrera muy sencilla, entonces necesitaría dedicarle mucho más tiempo [...] me atrasé mucho, entonces no me es agradable, ya en los últimos semestres obviamente me desespero más y*

quiero terminar la carrera a tiempo, pero el hecho de querer terminar, es sólo querer, al final de cuentas terminan valiendo las materias, de hecho ahorita ya estoy buscando otro trabajo que me de mayor ingreso” (sujeto 17).

Otro elemento importante para la realización de las actividades académicas es el uso de los espacios y equipo disponibles; en este caso, se hace referencia a los espacios proporcionados por la carrera, entre los que destacan los laboratorios de prácticas de la carrera. Aparte del salón de clases es en esta área donde los estudiantes desarrollan la mayor parte del trabajo escolar y donde pasan gran parte de su tiempo.

*“Los viernes son de laboratorio, no nos dan ninguna clase, todo el día es estar en el laboratorio haciendo práctica”* (sujeto 8).

*“Hubo un semestre donde una semana estuvimos prácticamente viviendo en un laboratorio. Era la única manera de trabajar porque no teníamos laptop. Nos íbamos a casa para bañarnos y comer y regresábamos a trabajar todo el día y toda la noche”* (sujeto 12).

Como se anota, los espacios más cercanos a los estudiantes como el aula y los laboratorios, es donde pasan la mayor parte de su tiempo, incluso, visitan con poca frecuencia otros lugares como la biblioteca universitaria debido a la disponibilidad de sus propios espacios *“...tenemos el centro de cómputo, aquí es donde trabajamos, a veces vamos a la biblioteca para sacar los libros y traerlos para acá”* (sujeto 6).

#### 4.2.4. La relación académica entre estudiantes y profesores

La relación establecida entre estudiantes y profesores en torno a las prácticas académicas es un aspecto fundamental en el proceso de integración académica (Poyrazli, 2007). Esta relación es relevante debido a que el profesor es uno de los principales encargados de propiciar el aprendizaje y es con quien, eventualmente, los estudiantes tendrían mayores contactos referentes a la formación académica; tanto dentro como fuera del aula. Entre más y mejor sea el contacto establecido entre el sujeto y los profesores, existirá más probabilidad de que persista en sus estudios y/o exista una mejor experiencia de integración al ambiente académico (Tinto y Love, 1995). Aunque esta relación puede abarcar diferentes dimensiones, en este estudio se describe el reporte de los participantes respecto a las prácticas vinculadas con la dimensión académica. Las clases y asesorías, y los proyectos de investigación dirigidos por los profesores; son las principales actividades en las que los sujetos tienen mayores posibilidades de interactuar con el personal docente.

*4.2.4.1. En clase y asesorías.* La manera de impartir las clases varía de un profesor a otro, en general, una clase común para los estudiantes en las carreras de Ingeniería en Tecnología Electrónica y la Licenciatura en Ciencias de la Computación, es aquella donde el maestro llega puntual al aula, explica la clase utilizando algún medio electrónico o sólo el pizarrón. Cuando la clase requiere de ejercicios prácticos el profesor les explica los procedimientos y enseguida los estudiantes tratan de resolverlos. Habitualmente, las dudas se resuelven en clase. Siempre hay tiempo para aclarar dudas debido a que los grupos en estas carreras se componen por un número pequeño de estudiantes. Este aspecto representa una gran ventaja para los mismos, quienes además reconocen la disposición de la mayoría de los profesores en tal asunto “...como somos muy poquitos la atención en las clases es como más personalizada, si tú tienes una duda, hay más tiempo disponible por parte de los maestros para explicarte” (sujeto 7).

Las formas que los profesores utilizan para explicar la clase hace la diferencia entre lo que los estudiantes llaman “buenos” y “malos” maestros. El nivel académico

y de preparación de los profesores no se pone en duda; pero a la hora de impartir la clase, el mayor o menor esfuerzo que estos imprimen en su tarea de enseñar es reconocido por los estudiantes como algo importante, pues de esta actividad depende que exista más o menos aprendizaje:

*“El maestro se esfuerza mucho en que aprendamos todos; creo que la información que nos trae no cualquier persona la puede tener; tiene una manera en especial de dar la clase, da clase muy rápido para que te pongas a moverle tú mismo, te enseña algún método, algún tipo de búsqueda pero lo hace rápido para que tú lo programes y ensayes”* (sujeto 15).

En cuanto a las maneras poco aceptadas de impartir las clases, se encuentran algunas características que los estudiantes destacan como principales. En general, las clases explicadas por medio de PowerPoint o a través de lecturas de libros en voz alta, son las que menos atención merecen por parte de los sujetos. Del mismo modo, los maestros con quien menos se aprende en clase son los que no pertenecen a la planta académica de la carrera y según los estudiantes, dan explicaciones poco comprensibles con el lenguaje del campo que ellos desean aprender *“...no me gustan las clases con cañón, creo que no hay retroalimentación”* (sujeto 20). *“Antes no teníamos tantos maestros, nos daban los profesores de matemáticas y no se enfocaban a la electrónica. Entonces te enfadas porque está difícil... te están enseñando otras cosas”* (sujeto 8).

Cabe señalar que independientemente de la manera en que un profesor aborda la clase, la mayoría de los estudiantes expresaron que existen materias a las que les deben muy poco interés debido al poco aporte y/o utilidad *“...Las [materias] que son conocidas como relleno, que son ética, características de la sociedad actual [...] no me interesan... no me parecen importantes, no hay mucho de nuestro interés...”* (sujeto 6); *“...por ejemplo aprender a aprender yo no le hayo uso... como que hubiera... a lo mejor si los mismos métodos pero enfocados en otra materia...”* (sujeto 10).

Aunque en las clases se abre un espacio para resolver dudas; cuando los estudiantes necesitan realizar alguna consulta sobre tareas o temas en particular, solicitan la asesoría de los profesores quienes, comúnmente, brindan estas asesorías en los respectivos cubículos “...cuando nos salimos [de clase] con dudas sobre tareas o proyectos, buscamos a los maestros para que nos asesoren...” (sujeto 2); “...con los maestros hay más oportunidades de que hables con ellos porque están sus cubículos aquí enseguida y puedes ir con ellos a asesorías [...], prácticamente algunos están aquí todo el día...” (sujeto 5). Aunque la mayoría afirma que existe disposición por parte de los profesores, pareciera que no todos muestran la misma disponibilidad para atender a los estudiantes cuando lo solicitan “...fui una vez a preguntarle acerca de unos temas que tenía duda y me dijo que no me lo podía explicar, aunque había dicho que lo buscáramos si había alguna duda...” (sujeto 16). Un trabajo realizado por Vogt (2008), con estudiantes de ingeniería y ciencias de la computación, expone la importancia de las relaciones entre estudiantes y profesores; y propone generar acciones con el fin de que los profesores comprendan la relevancia de dichas relaciones y emprendan medidas serias que les permitan estar disponibles para los estudiantes.

4.2.4.2. *En los proyectos.* Aparte de las clases, la actividad donde más interactúan estudiantes y profesores es en la realización de proyectos de investigación. Estos proyectos son dirigidos por los profesores, quienes invitan a ciertos estudiantes a participar y la mayoría de las veces se les otorga una beca. Los estudiantes expresan su entusiasmo en participar en estas actividades debido a que es una oportunidad de conocer de cerca el trabajo como investigador y aprender más respecto a su campo de estudio. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar, pues uno de los principales requisitos es tener un buen promedio de calificación, además, los profesores invitan generalmente a estudiantes de semestres avanzados “...los primeros semestres no tenía ningún proyecto, digamos que a la mitad de la carrera un maestro nos dio clases y como pasamos su materia, vio que a lo mejor éramos buenos o qué se yo; a un grupo de amigos y a mí nos invitó a formar parte de un proyecto” (sujeto 12); “...estuve trabajando con un

*doctor haciendo un programa [...] me estuvo pagando y creo que tengo conocimientos para desenvolverme en el área de investigación”* (sujeto 9).

Los estudiantes que han participado en este tipo de actividades sienten que hay una relación más cercana con sus profesores. La incorporación de los estudiantes a los proyectos de investigación dirigidos por los profesores podría despertar un interés futuro por la investigación, pero además, estas experiencias en ocasiones se canalizan para el desarrollo de los trabajos de tesis “...ahorita estoy trabajando con un maestro en su proyecto de investigación sobre las pruebas de unos materiales, eso es lo que más me ha interesado y lo podría utilizar como tema de tesis” (sujeto 20). Bradbury y Mather (2009), afirman que cuando los estudiantes interactúan con los profesores en actividades que van más allá de las que se desarrollan en las aulas, y son animados a participar activamente en proyectos académicos, podría existir un mayor grado de integración al ambiente escolar.

### 4.3. Los compromisos individuales

Los compromisos individuales con la institución y con las metas, han sido abordados en varios estudios como elementos vinculados a la integración académica y a la permanencia del sujeto en la institución (Tinto, 1975; Nora, 1987; Nora y Cabrera, 1993). Asimismo, se ha documentado la influencia de los compromisos de los estudiantes en la integración académica y viceversa (Pavel, 1991). Según Terenzini, Pascarella, Theophilides y Lorang (1983), la falta de un tipo de compromiso en los estudiantes también podría compensarse con la existencia del otro; por ejemplo, aún cuando el compromiso institucional no esté presente, si el compromiso con la meta es más o menos fuerte, habrá mayores posibilidades de persistir en los estudios y obtener el título profesional (Janes, 1997).

#### 4.3.1. El compromiso con la institución

Bean (1980 en Nora y Cabrera, 1993) proponen al compromiso institucional como un sentido de pertenencia y lealtad generado a partir de la interacción cotidiana

del estudiante con el ambiente institucional. Este compromiso, que es entendido como motivación o impulso (Tinto, 1992), es un aspecto dinámico que puede construirse o re-construirse a partir del interjuego de diversos factores. Las tradiciones familiares, las interacciones con otros y la percepción social sobre el prestigio de los establecimientos, parecen estar vinculados al compromiso que se advierte al inicio de la incorporación a los estudios superiores, mientras que el compromiso que se construye o re-construye a lo largo de la experiencia escolar está mayormente influido por las interacciones cotidianas con los diversos aspectos del ambiente institucional y podría comprender un sentido de pertenencia y la percepción de prestigio institucional. (Tinto, 1992).

*4.3.1.1. El compromiso previo al ingreso: tradiciones familiares, interacciones con otros, reconocimiento social e intereses personales.* Aun cuando este estudio no da cuenta de la evolución del compromiso de los estudiantes con la institución, el análisis de los testimonios de los participantes nos permite no sólo identificar diferentes modalidades de compromiso institucional sino además, se advierte la presencia de un compromiso previo al ingreso. En este sentido, el compromiso institucional es revelado a partir de los motivos que influyeron en la decisión de incorporarse a la Universidad de Sonora (UNISON). Como antes se señala, en algunos de los participantes las tradiciones familiares fueron un elemento importante al momento de elegir la institución donde cursarían los estudios superiores, *“toda mi vida quise entrar aquí, será porque mi hermano estuvo aquí y toda mi familia ha estudiado aquí [...] me siento orgullosa”* (sujeto 7). *“Desde pequeña, la Universidad de Sonora ha estado en mi familia. Mis tres hermanos estudiaron aquí en la Universidad de Sonora y mi papá aquí hizo la preparatoria”* (sujeto 20). Los procesos de socialización acontecidos en el seno de las familias, especialmente en aquellas en donde alguno de sus integrantes ha sido o es parte de la UNISON, ya sea como estudiantes o trabajadores, son sin duda un elemento importante generador del compromiso institucional previo al ingreso. Este tipo de compromiso, fue también identificado en el estudio de Mariscal (2009) con estudiantes de la UNISON que

cursaban sus estudios en las carreras de Psicología, Sociología y Administración de Empresas.

El compromiso inicial surge también a través de las relaciones con otros. El proceso de interacción entre los nuevos estudiantes y los amigos que cursan o concluyeron los estudios en la universidad, propicia el intercambio de las experiencias en la institución “...*tenía un vecino que estaba aquí también y él me contaba cómo es la universidad...*” (sujeto 7). En este proceso es donde posiblemente el estudiante de reciente ingreso se forme una imagen más o menos positiva acerca de la vida en la universidad, lo cual genera la decisión de ingresar al establecimiento “...*Fue mucho la influencia de un amigo que el egresado de computación [...] él me contaba de sus experiencias en la carrera y me pareció una buena opción...*” (sujeto 14).

Otro de los aspectos que motivaron el ingreso de los participantes a la UNISON se vincula con el reconocimiento social de la institución... “*el renombre que tiene, el prestigio*” (sujeto 10). Más aún, las bondades de algunos programas como el de movilidad estudiantil y las becas colegiatura, suelen ser bien acogidos por los futuros estudiantes, constituyendo un elemento que favorece la decisión de incorporarse a un establecimiento específico. Este aspecto se plantea en Gansemertopf y Schuh (2006) como importantes factores que contribuyen a la integración académica de los estudiantes. Asimismo, Pratt y Skaggs (1989), anotan que tener a la universidad como primera opción, o tenerla como en primer lugar de la lista de universidades a elegir es parte del compromiso institucional.

*“Siempre tuve a la UNISON como primer opción [para los estudios] porque la verdad lo que más me llamaba la atención eran los intercambios internacionales y nacionales; entonces yo entré con la mentalidad de irme [en un programa de intercambio] y me fui”* (sujeto 20).

*“Es buena escuela y tiene mucho prestigio en comparación con otras. Tiene muchas oportunidades de becas. También [hay buenas oportunidades] para irte a estudiar al extranjero”* (sujeto 3).



Además del efecto en el compromiso inicial derivado de las tradiciones familiares, la interacción con otros y el reconocimiento social, también los intereses personales por la carrera forman parte de los motivos que impulsaron la elección o preferencia por la UNISON “...estuve viendo otros planes de estudio de universidades de Monterrey, Mexicali, aquí en el Instituto Tecnológico de Hermosillo y me llamó más la atención esta carrera [...] que es lo que me gusta” (sujeto 16). Incluso, en algunos casos, el mayor peso para ingresar a la UNISON no lo tiene la institución en sí misma sino precisamente, la oferta educativa, es decir, los estudiantes reconocen que el motivo más importante por el cual eligieron a la UNISON fue la carrera que les interesaba estudiar “...buscaba la carrera realmente, no me importó la universidad” (sujeto 17).

4.3.1.2. *El compromiso en el trayecto escolar: sentido de pertenencia y prestigio institucional.* Aunque desde el ingreso de los estudiantes a la universidad se aprecian nociones de cierto compromiso con la institución, se considera que una vez iniciado el trayecto escolar los jóvenes construyen o re-construyen este compromiso, toda vez que la experiencia cotidiana les permite contrastar lo ofrecido por el establecimiento, con las propias expectativas de formación. El grado de congruencia o ajuste entre lo recibido y lo esperado (Berger y Milem, 1999), permitirá el desarrollo de un mayor o menor grado de compromiso y, estos cambios influyen de manera importante en la decisión de concluir los estudios (Cabrera, Nora, Castañeda y Hengstler, 1990; Cabrera, Castañeda, Nora y Hengstler, 1990; Tinto, 2005). En este estudio, el compromiso institucional se esboza a partir de dos aspectos centrales: el *sentido de pertenencia* y el *prestigio institucional*.

El compromiso institucional de los estudiantes, podría ser motivado por un *sentido de pertenencia* a partir del cual los sujetos se reconocen como miembros de la universidad. En este sentido, se consideran importantes aspecto como el tiempo que los sujetos pasan diariamente en los espacios institucionales, especialmente en el entorno de la carrera que cursan. Este sentido de pertenencia, puede presentarse a través de la expresión explícita del mismo “...me siento parte de la universidad, [...] me siento orgullosa de la escuela” (sujeto 4). O de manera implícita, por medio del

reconocimiento que otros atribuyen a la institución y donde se incluyen como parte de la universidad “...*el nivel académico de la universidad se me hace muy bien, digamos uno de los mejores, por no decir el mejor del noroeste con respecto a otras universidades [...] la gente del sur habla muy bien de la universidad [...] entonces me quedo con que si hacemos bien las cosas aquí*” (sujeto 12).

El pasar la mayor parte del día en la universidad, también podría provocar en los jóvenes un sentido de pertenencia y un mayor compromiso con la institución, además de favorecer la integración a la vida escolar “...*paso mucho tiempo aquí en la escuela [...] paso más tiempo aquí en la escuela que en la casa y ya siento confianza como si fuera otra casa*” (sujeto 15). Esto coincide con el trabajo de Bradbury y Mather (2009), quienes afirman que los estudiantes que pasan un mayor tiempo en el campus universitario, desarrollan un sentido de pertenencia al lugar y se les facilita integrarse al mismo.

El compromiso en el trayecto escolar se construye o re-construye, como antes se señaló, a través de la interacción del estudiante con el entorno institucional y, específicamente con el entorno más inmediato. Este entorno inmediato es además el que permite confirmar las expectativas de formación. Lo anterior es reconocido por los mismos estudiantes al señalar ciertas bondades de los espacios donde ellos se desenvuelven; reconocen además la idoneidad de los profesores; muestran un gusto o interés personal por la orientación de su carrera y, perciben la posibilidad de colocarse fácilmente en el campo laboral. A partir de estos aspectos los sujetos evalúan si lo que están recibiendo es lo que se esperaba recibir y ello podría contribuir con la definición de un sentido de apego o pertenencia a la institución “...*está muy bien, si estuviera otra vez en la situación de escoger la carrera, la volvería a escoger. Las instalaciones están muy bien, todo el material que tienes... los maestros están muy bien preparados*” (sujeto 10).

El compromiso institucional es descrito, además, a través del *prestigio institucional*. Este aspecto se describe a partir de los elementos como la calidad de la infraestructura y demás equipo técnico disponible para uso de los estudiantes en las tareas, el conocimiento de los profesores acerca de la profesión y la enseñanza, y la

percepción de seguridad asociada a los beneficios futuros propiciados por el hecho de graduarse de una institución educativa en particular.

Para los estudiantes, contar con la infraestructura y equipos adecuados para la realización de sus prácticas académicas, es un aspecto que les permite evaluar si la institución cumple con sus necesidades y/o expectativas. En este caso, se encuentran apreciaciones divididas, algunos afirman tener suficiente equipo en los laboratorios e instalaciones muy bien equipadas. Cabe señalar que cuando se refieren a las condiciones y recursos físicos, lo hacen comparando las condiciones existentes al inicio de la carrera con las condiciones de infraestructura que gozan a la fecha de la entrevista, o bien, comparan los recursos físicos de su escuela con los de otras instituciones.

*“Cuando empezó mi carrera en el 2000, en el área de matemáticas; tenían solo tres salones y los laboratorios más o menos equipados. Ahora tenemos edificio nuevo y equipo de laboratorio que te puedo decir no lo tienen en todo Hermosillo”* (sujeto 20).

*“Me parece una buena universidad, muy bien equipada y las bibliotecas están al cien. Las otras universidades no tienen las bibliotecas tan grandes. He ido a la Universidad de Kino y su biblioteca sería lo que es un salón aquí [...] y sus laboratorios tampoco son tan grandes”* (sujeto 5).

Otros estudiantes en cambio, advierten ciertas deficiencias y la necesidad de contar con mejores condiciones de infraestructura, *“...computación es una carrera que maneja mucha tecnología y nosotros nada más tenemos un laboratorio, un aula laboratorio [...] ocupamos un laboratorio de ingeniería de Software para desarrollar proyectos”* (sujeto 13). O bien, expresan que el equipo en existencia debería funcionar correctamente pues esto les facilitaría realizar el trabajo escolar *“...ahorita todo se me hace bien pero sí estaría un poquito mejor si las computadoras, que es nuestra herramienta de trabajo, funcionaran bien; porque hay una que otra que no funciona [...] que no le sirve el teclado o el mouse”* (sujeto 6).

El reconocimiento hacia los profesores es otro aspecto considerado por los

estudiantes. Percibir el prestigio de los maestros, que en este caso se traduciría en los grados académicos y una orientación científica de los profesores además de un compromiso por la enseñanza; son advertidos por los sujetos como elementos provisorios de seguridad, por estar en una carrera donde realmente están aprendiendo “...en mi escuela en particular todos los maestros tienen muy buena calidad todos son doctores” (sujeto 10) “...todos mis maestros están muy bien preparados, todos tienen doctorado y la mayoría son investigadores, entonces están muy comprometidos con su trabajo y saben lo que hacen” (sujeto 20). La anterior afirmación coincide con el estudio de Umbach y Porter (2002), quienes al estudiar el impacto de los departamentos académicos en la satisfacción de los estudiantes, encontraron que dicha satisfacción en buena medida se debía a la práctica de los académicos en el área de investigación; pues los estudiantes se sentían más seguros de adquirir mayores conocimientos sobre su carrera y por esta razón percibían ser parte de un programa de prestigio; tal es el caso en este trabajo “...creo que es una buena carrera porque todos nuestros maestros tienen doctorado, entonces, te da más seguridad que los maestros estén mejor preparados” (sujeto 8).

En algunos estudiantes, el gusto por las ciencias y el pertenecer a una carrera con enfoque científico, podría construirse en el trayecto de la carrera a partir de las ideas inculcadas por parte de sus profesores “...todos mis maestros tienen doctorado y hacen investigación, ellos siempre nos han inculcado que la educación no es tanto aplicada en la industria sino más bien la enseñanza que nos dan es más teórica para aplicarlo en la investigación” (sujeto 20).

En general, el prestigio de los maestros asociado a los grados académicos no se discute por ninguno de los participantes, no obstante, varios afirman que en ocasiones es difícil comprender las explicaciones de los profesores sobre los contenidos de las clases impartidas y, paradójicamente, consideran que esto se debe al nivel de preparación de los mismos. Sin embargo podría existir cierta congruencia en su discurso, pues lo que no niegan es la preparación en cuanto al área de especialidad, pero afirman que para impartir clases deberían tener capacitación en las formas de enseñar.

*“Completamente cumplen con los perfiles [...] pero creo que un doctor ve las cosas demasiado simples y no al nivel que está el alumno, [...] les falta pedagogía nada más”* (sujeto 1).

*“Son investigadores, no maestros. Deberían de darles un curso de cómo impartir las clases porque muchas veces tratan de explicarte pero no es la mejor manera”* (sujeto 4).

Para algunos estudiantes el contar con preparación profesional no significa un éxito asegurado en el terreno laboral *“...el estudiar una carrera no te va a asegurar que vas a tener un buen trabajo pero vas a tener más chances de obtenerlo”* (sujeto 5); aunque parece que pertenecer a cierta carrera les brinda la expectativa de encontrar un mejor puesto; esto coincide con el trabajo de Quinonez y Sedlasek (1997), quienes realizaron una encuesta a estudiantes admitidos en la Universidad de Maryland con el objetivo de determinar su perfil de ingreso. Una de las razones más populares por la que los estudiantes ingresaron a la universidad incluye el obtener un mejor empleo y un desarrollo personal. La mayoría de los sujetos aseguran estar recibiendo una buena preparación en su carrera, lo que les permitirá colocarse en empresas reconocidas *“...siento que la carrera me lleva muy bien a desempeñarme en el ámbito laboral. No en una empresa chica ni mediana; sino en un empresa de clase mundial y de muy buena calidad como es Comisión Federal de Electricidad, Telmex, o Texas Instrument”* (sujeto 2).

Incluso, la seguridad de conseguir un buen puesto de trabajo se debe a las buenas experiencias laborales de compañeros egresados, quienes han logrado acomodarse en empresas de prestigio, y no sólo eso, sino también han contribuido a darle prestigio y reconocimiento a la carrera *“...un compañero que salió hace como tres años fue el primero en trabajar para los laboratorios de HP [...] fue la primer persona que trabajó para ellos sin tener el grado de doctor y por lo mismo la compañía da becas a los alumnos e hizo un acuerdo con la Secretaría de Economía para que construyeran el nuevo edificio que ahora tenemos”* (sujeto 18).

Los párrafos anteriores nos acercan al sentido de compromiso institucional presente en los estudiantes, referido por los mismos de muy diversas maneras. Así,

se podría apreciar la existencia de un cierto compromiso con la institución desde el inicio de la carrera, pero también se está de acuerdo que la convivencia cotidiana y las experiencias que se construyen en el trayecto escolar contribuirá al ajuste entre lo que el estudiante espera y lo que la institución (Braxton, Vesper y Hossler, 1995). En este caso, los estudiantes se identifican con los espacios que los albergan, especialmente los más cercanos, es decir, aquellos en los que se desenvuelven cotidianamente, pero también generan empatía por los profesores y la orientación científica que éstos ponen en su formación (Umbach y Porter, 2002).

La concentración y desarrollo de las actividades académicas en las áreas en las que se ubica la carrera que cursan los estudiantes quizá explique cierto desapego en torno a algunas áreas comunes a todos los estudiantes universitarios, en especial los referentes al área administrativa. Algunos de los participantes refieren experiencias poco satisfactorias cuando han tenido la necesidad de realizar algún trámite administrativo, sobre todo en los relacionados con becas y pagos, o servicio bibliotecario *“...en el aspecto administrativo he tenido muy malas experiencias [...] con el noventa por ciento de los trámites que he hecho. Siempre o hay burocracia o no me atienden bien. A veces me aguanto el coraje porque hay gente que sí se ha portado muy pesada conmigo”* (sujeto 12). *“En el proceso de inscripciones uno batalla mucho, no es muy eficiente: que se saturan las líneas, que tienes que esperar, que el sistema se cayó, que disculpe las molestias”* (sujeto 6). *“Me han tocado malas experiencias con el servicio en la biblioteca”* (sujeto 14).

El sentido de compromiso institucional de los estudiantes pues, podría contribuir a la búsqueda de vivencias positivas de integración académica. El apego a su carrera, el prestigio de los profesores y la calidad en las instalaciones y equipo necesarios para sus actividades académicas, el conseguir mejores oportunidades laborales y por ende estabilidad económica; podría contribuir a que los estudiantes persistan en sus estudios; toda vez exista la percepción de que los beneficios obtenidos por ser parte de una carrera, son mayores a los esfuerzos o situaciones negativas vividas en el ámbito universitario.

#### 4.3.2. El compromiso con las metas

El compromiso con las metas se entiende como la determinación personal por alcanzar ciertos logros escolares (Tinto, 1992). La principal meta reportada en los estudios que han sido realizados con estudiantes de educación superior, es la meta de graduación, además, es reportada como uno de los principales factores de la persistencia estudiantil (Janes, 1997).

Allen y Nora (1995), consideran que si el estudiante se plantea esta meta desde el inicio de su carrera y persiste en la misma, logrará terminar sus estudios. Por el contrario, si no se hace presente, habrá menores probabilidades de permanecer hasta lograr el grado en los tiempos establecidos. Los mismos autores están de acuerdo en que la integración al sistema académico del establecimiento está directamente influida por el compromiso con la meta de graduarse; aunque eventualmente, se podrían contemplar algunas otras metas que los sujetos refieran como importantes en su discurso.

*4.3.2.1. Obtención del grado.* Las metas presentes en los estudiantes pueden ser planteadas de diferentes maneras. De acuerdo con la literatura revisada, la meta que se relaciona con la obtención del grado se encuentra presente en el caso de este estudio, pero aún cuando reportan tener el propósito de terminar los estudios, eventualmente hay algunos jóvenes que han considerado desertar de la carrera, ya sea por motivos personales o académicos, “...pensé salirme, puedo pensarlo ¿no? Pero no es algo que lo tome como una opción realmente” (sujeto 15); “...mis estudio completamente no, pero sí pensé en cambiarme de carrera, es que está muy pesada [...] te absorbe mucho tiempo” (sujeto 7).

Aunque la meta de concluir con los estudios está clara para la mayoría de los sujetos, los significados que cada uno le otorga podrían variar. Así, para algunos lograr la meta de la graduación va acompañada de un aprendizaje previo adquirido como producto del esfuerzo realizado cotidianamente, es decir, conseguir la meta de titulación (identificada por los sujetos como meta a largo plazo); va acompañada de

un conjunto de logros considerados como metas a corto plazo, “...he logrado mis metas; las de corto plazo pasar las materias y no he reprobado ninguna. He pasado mis materias y las he pasado aprendiendo cosas; nunca le he dicho a un maestro “profe súbame calificación por favor”, nunca. La meta de largo plazo todavía ahí la llevo: titularme” (sujeto 19). “Mi meta es el título pero además estoy aprendiendo cosas [...] tengo pensado terminar la carrera, recibirme” (sujeto 13).

4.3.2.2. *Encontrar empleo e independencia económica.* Para algunos estudiantes la meta de concluir sus estudios, significa la obtención de un título profesional que les facilitará encontrar empleo. Según Tinto (1992), la obtención de un título está ligado a un tipo de recompensa extrínseca, donde la institución otorga un reconocimiento por haber concluido la trayectoria escolar. El tener un título también podría ser parte de un reconocimiento social donde a través de éste podrían existir mejores condiciones laborales. El hecho de asociar la obtención de un título profesional con la posibilidad de obtener un empleo, va de acuerdo con el planteamiento donde se afirma que la educación tiene entre sus funciones el preparar a los sujetos para su incorporación al trabajo (Pieck, 2001), al parecer, los estudiantes dan por sentado tal afirmación “...en muchas partes no te emplean si no tienes título, papelito habla” (sujeto 19) “...cuando me gradúe, cuando ya salga con mi título; espero empezar trabajando directamente en una empresa” (sujeto 2).

La meta de concluir los estudios, podría identificarse también como meta a corto plazo, debido a que los estudiantes que participaron en este estudio consideran también la posibilidad de continuar los estudios a nivel posgrado. El compromiso con la meta de la graduación podría ser más fuerte, si el sujeto tiene una idea más o menos clara de seguir preparándose académicamente (Bers y Smith, 1991). “Mis metas, las de corto plazo pues primero terminar la carrera, después estoy considerando estudiar un posgrado, esa sería mi meta” (sujeto 14).

4.3.2.3. *Realizar estudios de posgrado.* Tinto (1975), afirma que las metas pueden plantearse desde el inicio de los estudios, pero también pueden surgir durante el trayecto de la carrera como una consecuencia de la interacción con los



actores y el ambiente social y académico de la institución, por ejemplo, algunos participantes exponen que al inicio de la carrera no tenían planeado continuar con sus estudios, es decir, la inquietud por seguir preparándose se originó durante el trayecto de la vida estudiantil *“...cuando yo entré a la carrera no pensé que iba a hacer una maestría y un doctorado, ya estando en la carrera te das cuenta que sí es necesario hacer el doctorado, y más si quieres ser investigadora”* (sujeto 8).

Si bien para algunos la oportunidad de continuar con los estudios de posgrado les parece una buena opción, las calificaciones conseguidas en el transcurso de la carrera son una limitante que les impediría ser aceptados en ciertos programas de posgrado *“...estaría interesante pero no traigo el promedio [...] el promedio es el problema, se ocupa de ocho para arriba”* (sujeto 1); *“...por mi promedio no me dan becas, entonces realmente me lo tengo que costear yo todo, no es muy viable”* (sujeto 17).

Un factor importante en el establecimiento de las metas es el económico (Bradbury y Mather, 2009). Para algunos la oportunidad de conseguir una beca para continuar con sus estudios es una posibilidad que les permitiría ampliar sus expectativas, sin embargo, la situación económica se antepone a esta posibilidad, pues lo más importante para algunos es tener solvencia económica que les permita independizarse y contribuir con el gasto familiar, *“...no pienso estudiar una maestría [...] no estoy en contra de ello, o que no me guste, sino porque la situación económica es la que se me dificultaría si la beca es demasiado pequeña [...] mi meta es terminar y primeramente ayudar a mi mamá, a mi familia”* (sujeto 12).

Así, más allá del compromiso con la meta de graduación que lleva a los estudiantes a persistir en su educación y terminar en los tiempos y formas establecidos por la institución; se aprecia un fuerte interés en los participantes relacionado con su inserción en el terreno laboral inmediatamente después de haber concluido sus estudios *“...yo voy a terminar mi carrera aquí en la UNI y ya. Después voy a tratar de buscar un buen trabajo, tener buen trabajo”* (sujeto 3).

La meta de colocarse en el campo laboral podría tener distintos matices, pues mientras que algunos piensan en tener un buen trabajo, otros van más allá y, además de obtener un empleo bien remunerado, les gustaría poder desarrollar los

conocimientos obtenidos durante la carrera y adquirir experiencia laboral en su área profesional. *“Obtener un buen empleo donde pueda yo desarrollar lo que aprendí [...] pienso y quiero buscar empleo para abrir un poco más mi expectativa sobre lo laboral”* (sujeto 4). *“Además de trabajar; trabajar en algo que realmente me guste y pueda aplicar conocimientos”* (sujeto 12).

4.3.2.4. *Satisfacción personal.* Para la mayoría de los estudiantes, el compromiso con las metas, en especial con la meta de graduación, podría estar vinculado con la posibilidad de conseguir mejores oportunidades laborales y tener mejores condiciones económicas o, conservar dichas condiciones *“...tener lo que tengo ahorita, mantener mi status de vida y si se puede mejorar, pero no empeorar”* (sujeto 20). Aunque lo anterior es la percepción de la mayoría, la satisfacción personal se encuentra presente en algunos casos, donde la recompensa intrínseca podría ser más importante que obtener ciertos beneficios económicos, los que en ocasiones no son asegurados por el hecho de contar con estudios profesionales, *“siempre que hablan de estudiar una carrera hablan de tener un mejor futuro y un mejor estilo de vida [...] pero la satisfacción es personal, es más allá de una satisfacción económica o de un reconocimiento, es una satisfacción personal”* (sujeto 18).

Más aún, en algunos sujetos la satisfacción personal que conlleva realizar los estudios universitarios está en parte enfocada hacia un interés por utilizar los conocimientos generados en beneficio de la sociedad y el medio ambiente, esta intención posiblemente se formule a partir de la asimilación de ideas transmitidas por quienes forman parte de la carrera que cursan *“...en esta carrera nos han inculcado que hagamos cosas en beneficio de la sociedad [...] para facilitarles la vida [...] buscar lo posible para que sea económico...”* (sujeto 3); *“...me gusta la integración que tiene la programación y los beneficios que aporta a la sociedad; por ejemplo estamos con un proyecto de ingeniería en software con el fin de rescatar animales en condición de calle y darlos en adopción [...] me motiva esa idea...”* (sujeto 13).

## Capítulo 5

### Algunas reflexiones derivadas del estudio

El presente estudio se guió a partir de la propuesta teórico conceptual de Vincent Tinto, específicamente en dos de sus componentes centrales: la integración académica y los compromisos individuales con las metas y la institución, aspectos reconocidos como importantes para lograr la permanencia y conclusión de los estudios.

Conscientes de la diversidad que caracteriza a los estudiantes del nivel superior de estudios, en este trabajo se organizaron las similitudes registradas en el discurso de los participantes a partir de temas emergentes y se interpretaron los testimonios para dar cuenta de los temas abordados.

A continuación se presentan algunas reflexiones que se originaron en el transcurso de la realización de este trabajo de tesis. En primer lugar se abordarán aspectos relacionados con la integración académica de los estudiantes y, posteriormente, se hacen algunas anotaciones sobre los compromisos individuales. Adicionalmente, se consideró importante agregar una breve reflexión sobre la otra cara de la permanencia: el abandono de los estudios.

#### 5.1. La integración académica

La integración académica cobra sentido a través de la realización de una serie de prácticas y de la interacción que los estudiantes establecen con los diferentes actores del entorno académico. Aún cuando el propósito de este trabajo no se define por la exploración de la integración social, los testimonios de los estudiantes delinear *grosso modo* que es precisamente el proceso de socialización el que permite hacerse de conocimiento y ajustar sus ritmos y actividades a las demandas académicas.

Por un lado, la relación con pares no sólo se perfila como una práctica ineludible, sino que orienta y matiza el logro académico. El *proyecto* que emerge como una actividad central, es la práctica sobre la que giran una serie de los elementos que el estudiante va identificando como necesarios: empatarse con los compañeros para integrar el equipo de trabajo; distribuir los tiempos y decidir sobre el uso de espacios. Esto nos hace suponer que en los programas académicos que se inscriben los participantes hay una orientación hacia el trabajo colectivo: sin equipo no hay nota o calificación escolar. Sin embargo esto es una conjetura, consideramos necesario explorar el significado que los estudiantes otorgan a los modos de integración social y el papel que la institución juega en ese proceso de socialización.

Por otro lado, la interacción con los profesores parece abrir horizontes, especialmente en el campo de la investigación; aunque hay que reconocer que en este aspecto sólo participan algunos estudiantes. De aquí surgen varias cuestiones: ¿cuál es el significado que los profesores dan a la interacción con los estudiantes? ¿Son estas interacciones concebidas como elementos esenciales que podrían generar experiencias positivas de integración a los estudios? Más aún, no se sabe si los profesores actúan de manera reflexiva y de apoyo con los estudiantes a quienes se les presentan dificultades académicas.

Si la integración académica va de la mano con la integración social, es necesario estudiar en conjunto los dos tipos de integración: ¿cómo son los modos de integración social? ¿Cómo se vinculan con la integración académica? Si como se revela en este estudio, el trabajo en equipo es un requisito para la acreditación de las materias, resulta también necesario conocer el papel de la institución en la promoción de las prácticas académicas y de socialización. El estudio de Mariscal (2009) da cuenta de la dimensión social de la integración en estudiantes del campo de las Ciencias Sociales, sin embargo, no sabemos si ésta es similar o diferente en los estudiantes que cursan sus estudios en carreras vinculadas a las Ciencias Exactas.

Si recuperamos la idea central de Tinto en torno al carácter longitudinal que define los procesos de integración, resulta también necesario realizar estudios que den cuenta de la evolución de dicho proceso ¿Cómo es y cómo se transforma la

integración en sus dimensiones social y académica? es otra cuestión que ha de incorporarse a la agenda de la investigación sobre los estudiantes.

## 5.2. Los compromisos individuales

El compromiso con la institución se dibuja en este estudio de una manera clara. No sólo se identifica un compromiso inicial orientado en cierta medida por el prestigio de la institución y el papel que ésta ha tenido en la formación de profesionales a lo largo de varias décadas en el estado, sino que ese compromiso se confirma durante el trayecto escolar. Un rasgo que caracteriza el compromiso institucional de los participantes en este estudio se define por la orientación de dicho compromiso hacia la escuela o carrera, más que a la institución en general. Es factible que esto ocurra porque es precisamente ese espacio con el que el estudiante interactúa de manera cotidiana. El compromiso con la institución es un área de estudio ampliamente desarrollada, especialmente para dar cuenta de los vínculos que los individuos establecen con las instituciones que los emplean. La propuesta Meyer, Allen y Smith (1993), puede recuperarse para estudiar ciertas dimensiones del compromiso con los estudios, como la forma de internalización de las reglas institucionales, aspecto que no se recupera en este trabajo.

En el compromiso con las metas se aprecian de manera clara las que se vinculan con la conclusión de los estudios y las proyecciones laborales, pero además, un aspecto que caracteriza a los participantes es la aspiración de contribuir, desde el campo de la carrera que se cursa, en la solución de problemas sociales; este aspecto quizá se refleje por el carácter público de la universidad donde se encuentran, no se sabe. Sería entonces interesante conocer si existen diferencias en la configuración de las metas entre estudiantes de instituciones de educación superior públicas y privadas.

Aunque el sentido que los sujetos confieren a sus estudios por lo general gira en torno a los beneficios que tendrán al obtener un título universitario, las vivencias que van construyendo en el trayecto están definidas, de un lado, por un interés relacionado con la carrera que cursan, y es factible suponer que por ello han logrado

permanecer. Por otro lado, podría pensarse que el sentido que los estudiantes confieren a lo vivido en la universidad va más allá de metas relacionadas con aspectos vinculados con los estudios, sino más bien podría formar parte de metas más amplias, es decir, de un proyecto de vida donde la educación tenga cierto valor para el sujeto.

### 5.3. El abandono de los estudios

Los participantes en este estudio son de los pocos que logran permanecer en las carreras de Ingeniería en Tecnología Electrónica y la Licenciatura en Ciencias de la Computación. Sin embargo, la otra cara del problema es el abandono ¿Qué ocasiona que la mayoría de los jóvenes que ingresan a estas carreras se marchen sin concluir los estudios o permanezcan un tiempo mayor al previsto inicialmente? Es decir, más allá de los aspectos reportados por Pacheco y Burgos (2009) en torno a los factores que se relacionan con el abandono (falta de interés en la carrera, problemas económicos, problemas familiares), es necesario conocer qué está sucediendo con estos sujetos y cuál es el significado que otorgan a lo vivido en la universidad. Este es un tema sobre el que debe profundizarse con el propósito de tener un mayor y mejor conocimiento de los estudiantes para desarrollar programas institucionales que promuevan la permanencia en los estudios.

Este primer análisis sobre dos de los elementos vinculados con la permanencia en los estudios, se considera un avance en el conocimiento de los estudiantes de las carreras de las ciencias exactas. La exploración de temas que contribuyan a entender el significado que ellos mismos otorgan a la vida estudiantil es necesaria, pues se considera pertinente apoyar, desde sus propios términos, las dificultades que pudieran surgir en el trayecto, y que en ocasiones conllevan a truncar su trayecto escolar.

Este ejercicio académico de ida y vuelta entre los datos y los nuevos cuestionamientos es como en todos los estudios, concluye con más preguntas que respuestas. Algunas de las interrogantes han quedado escritas en los párrafos anteriores, muchas otras seguramente surgirán de los lectores.

## Referencias bibliográficas

- Acosta O., A. (2008). *Abandono y permanencia escolar en la UAM-A. Una perspectiva integral del riesgo*. Idónea Comunicación de Resultados para obtener el grado de Maestra en Sociología. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana. México, D. F.
- Allen, D. y Nora, A. (1995). An empirical examination of the Construct validity of goal commitment in the persistence process. *Research in Higher Education*, 36, 5. Recuperado en octubre de 2010 de: <http://www.springerlink.com/content/3738v4832r6kk510/fulltext.pdf>
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A. y Oh, In-Sue (2008). Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness. *Research in Higher Education*, 49. Recuperado en noviembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/l8h4355wn8p6pt68/fulltext.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España:PAIDÓS.
- ANUIES (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal de las IES*. Libros en línea. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado en julio de 2011 de: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib64/1.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib64/1.html)
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: four critical years revisited*. San Francisco, EE. UU.: Jossey-Bass.
- Barbatis, P. (2008). Perception of underprepared community college students regarding their educational achievement: preliminary analysis of a pilot study. *ERIC Digest*, ED500812. Recuperado en abril de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED500812.pdf>
- Bean, J. P. y Kuh, G. D. (1984). The reciprocity between student-faculty informal contact and academic performance of university undergraduate students. *Research in Higher Education*, 21, 4. Recuperado en abril de 2011 de: <http://www.springerlink.com/content/q5474n5209226g09/fulltext.pdf>
- Beekhoven, S., De Jong, U. y Van Hout, H. (2002). Explaining academic progress via combining concepts of integration theory and rational choice theory. *Research in Higher Education*, 43, 5. Recuperado en diciembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/u51567kt4xg32344/fulltext.pdf>
- Berger, J. B. y Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39, 2. Recuperado en noviembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/n6256262mp60l864/fulltext.pdf>

- Berger, J. B. y Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in higher education*, 40, 6. Recuperado en noviembre de 2010 de: <http://www.springerlink.com/content/w5879x31v6102782/fulltext.pdf>
- Bers, T. H. y Smith, K. E. (1991). Persistence of community College students: The influence of student intent and academic and social integration. *Research in Higher Education*, 32, 5. Recuperado en noviembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/h7850r281536n72u/fulltext.pdf>
- Bradbury, B. L. y Mather, P. C. (2009). The integration of first-Year, first-generation college students from Ohio Appalachia. *NASPA Journal*, 46, 2. Recuperado en diciembre de 2009 de: <http://journals.naspa.org/jsarp/vol46/iss2/art7/>
- Braxton, J. M. y Lien, L. A. (2000). *Reworking the student departure puzzle*. John M. Braxton Ed. 1st. Edition. Vanderbilt University Press. Recuperado en abril de 2010 de: [http://books.google.com.mx/books?id=WF8itWof7alC&pg=PA157&lpg=PA157&dq=braxton+new+student+departure+puzzle&source=bl&ots=HzndHi0vSH&sig=bdiLOyIKEVMXB1Ec65ndVIBupo&hl=es&ei=gn70S6GPD8GC8gajo6DpDQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCoQ6AEwAw#v=onepage&q=braxton%20new%20student%20departure%20puzzle&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=WF8itWof7alC&pg=PA157&lpg=PA157&dq=braxton+new+student+departure+puzzle&source=bl&ots=HzndHi0vSH&sig=bdiLOyIKEVMXB1Ec65ndVIBupo&hl=es&ei=gn70S6GPD8GC8gajo6DpDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCoQ6AEwAw#v=onepage&q=braxton%20new%20student%20departure%20puzzle&f=false)
- Braxton, J. M., Vesper, N. y Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36, 5. Recuperado en diciembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/792651n271092584/fulltext.pdf>
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A. y Hengstler, D. (1990b). The convergence between two theories of college persistence. *ERIC Digest*, ED326133. Recuperado en abril de 2010 de: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1e/56/ff.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1e/56/ff.pdf)
- Cabrera, A. F., Nora, A., Castañeda, M. B. y Hengstler, D. (1990). Determinants of persistence: the inclusion and testing of ability to pay factors in Tinto's model of student attrition. *ERIC Digest*, ED326134. Recuperado en abril de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED326134.pdf>
- Chapman, D. W. y Pascarella E. T. (1983). Predictors of academic and social integration of college students. *Research in Higher Education*, 19, 3. Recuperado en noviembre de 2009 de: <http://www.jstor.org/pss/40195549>
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social psychology of education*, 4. Recuperado en marzo de 2010 de: <http://www.springerlink.com/content/r178r5lr57752279/fulltext.pdf>
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*. México: Pomares.
- De Garay, A. y Serrano, R. (2007, noviembre-diciembre). La primera generación de alumnos de la unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar. *El cotidiano*, 22, 146. Recuperado en noviembre de 2009 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/325/32514607.pdf>



- Elkins, S. A., Braxton, J. M. y James, G. W. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in Higher Education*, 41, 2. Recuperado en mayo de 2010 de: <http://www.springerlink.com/content/j37863k4k2914601/fulltext.pdf>
- Engle, J. y Tinto, V. (2008). *Moving beyond access. College success for low income, First-Generation Students*. The Pell Institute. Washington, DC. Recuperado en mayo de 2010 de: [http://www.coenet.us/files/files-Moving\\_Beyond\\_Access\\_2008.pdf](http://www.coenet.us/files/files-Moving_Beyond_Access_2008.pdf)
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31, 3. Recuperado en mayo de 2011 de: <http://www.springerlink.com/content/l0w1pt2681446240/fulltext.pdf>
- Farfán, R. (2009). La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología. *Sociológica*, 24, 70, pp. 203-214. Recuperado en julio de 2011 de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7008.pdf>
- French, B. F. y Oakes, W. (2004). Reliability and validity evidence for the institutional integration scale. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 64, 1. Recuperado en diciembre de 2009 de: <http://epm.sagepub.com/content/64/1/88.full.pdf>
- Gansemer-Topf, A. M. y Schuh, J. H. (2006). Institutional selectivity and institutional expenditures: Examining organizational factors that contribute to retention and graduation. *Research in Higher Education*, 47, 6. Recuperado en diciembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/y1123l575w062021/fulltext.pdf>
- Getzlaf, S. B., Sedlacek, G. M., Kearney, K. A. y Blackwell, J. M. (1984). Two types of voluntary undergraduate attrition: application of Tinto's model. *Research in Higher Education*, 20, 3. Recuperado en mayo de 2011 de: <http://www.springerlink.com/content/h7q0141042m2x286/fulltext.pdf>
- González L., M. (2011). Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral. Tesis de doctorado en proceso de evaluación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Montreal.
- González L., M. y López G., R. (2004). Perfil de ingreso de los estudiantes de la Universidad de Sonora Ciclo 2003-2. *Colección Documentos de Investigación Educativa*. Recuperado en octubre de 2009 de: [http://www.planeacion.uson.mx/pdf/perfil\\_ingreso\\_2003-2.pdf](http://www.planeacion.uson.mx/pdf/perfil_ingreso_2003-2.pdf)
- González L., M., Urquidí T., L. y López G., R. (2005). Perfil de ingreso y seguimiento de matrícula en la Universidad de Sonora. *Anuario de investigaciones educativas*, VII, pp. 227-236. Sonora: UNISON.
- Grosset, J. M. (1991). Patterns of integration, commitment, and student characteristics and retention among younger and older students. *Research in Higher Education*, 32, 2. Recuperado en noviembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/q3830m16217n2745/fulltext.pdf>

- Guzmán, C. (2004) *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: UNAM-CRIM.
- Guzmán, C. G. y Saucedo, C. R. (2005). La investigación sobre alumnos en México: dimensiones y tendencias principales (1992-2002). En: P. Ducoing (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo II, Parte 2. Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Instituto Politécnico Nacional, México: Grupo Ideograma Editores.
- Hausmann, L. R., Ye, F., Schofield, J. W. y Woods, R. L. (2009). Sense of belonging and persistence in white and african american first-year students. *Research in Higher Education*, 50:649–669. Recuperada en mayo de 2011 de: <http://www.springerlink.com/content/0u632491g0266872/fulltext.pdf>
- Himmel K, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Retención y movilidad estudiantil en la educación superior. *Publicaciones CSE, Consejo Superior*, 17. Recuperado en octubre de 2009 de: [http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/35/cse\\_articulo141.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/35/cse_articulo141.pdf)
- Janes, S. (1997). Experiences of African-American baccalaureate nursing students examined through the lenses of Tinto's students retention theory and Astin's students involvement theory. *ERIC Digest*, Recuperado en abril de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED415817.pdf>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ta. ed.). Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Mannan, M. A. (2007). Student attrition and academic and social integration: Application of Tinto's model at the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, 53. Recuperado en diciembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/k58141625618xu0g/fulltext.pdf>
- Mannan, M. A. (2001). An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, 41. Recuperado en abril de 2011 de: <http://www.springerlink.com/content/t6064113n734lu76/fulltext.pdf>
- Mariscal, S. (2009). *La experiencia del primer año escolar en los estudiantes de la Universidad de Sonora: Integración, vocación y proyecto*. Tesis de maestría no publicada. Maestría en Innovación Educativa, Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora; México.
- Micceri, T. y Wajeeh, E. (1999). Evidence supporting a university experience course's efficacy at a Metropolitan University and associated effective processes. *ERIC Digest*, ED433747. Recuperado en mayo de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED433747.pdf>
- Nora, A., (1987). Determinants of retention Among Chicano college students: A structural model. *Research in Higher Education*, 26, 1. Recuperado en noviembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/u023162040w44044/fulltext.pdf>

- Nora, A. y Cabrera, A. F. (1993). The construct validity of institutional commitment: a confirmatory factor analysis. *Research in Higher Education*, 34, 2. Recuperado en octubre de 2010 de: <http://www.springerlink.com/content/g242734m5111254p/fulltext.pdf>
- Nora, A. y Rendon, L. I. (1990). Determinants of predisposition to transfer among community College students: a structural model. *Research in Higher Education*, 31, 3. Recuperado en noviembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/ml5u5m1363171402/fulltext.pdf>
- Nordquist, E. D. (1993). Missing opportunities: drop-outs and a failure to find a mentor. *ERIC Digest*, ED365253. Recuperado en marzo de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED365253.pdf>
- OCDE (2009). Education at a Glance 2009. Summary of key findings. Recuperado en mayo de 2009 de: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/28/43654482.pdf>
- Pacheco A., M. y Burgos F., B. (2009). Estudio de Deserción 2008. *Colección Documentos de Investigación Educativa*. Universidad de Sonora. Recuperado en noviembre de 2009 de: [http://www.planeacion.uson.mx/pdf/estudio\\_de\\_desercion\\_2008.pdf](http://www.planeacion.uson.mx/pdf/estudio_de_desercion_2008.pdf)
- Parra, R. (2008). Factores asociados al éxito escolar en los estudiantes universitarios. Tesis de Maestría no publicada. Maestría en Innovación Educativa, Universidad de sonora. Hermosillo, sonora; México.
- Pascarella, E. T., Smart, J. C. y Ethington, C. A. (1986). Long-term persistence of two-year college students. *ERIC Digest*, ED268900. Recuperado en abril de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED268900.pdf>
- Pascarella, E. T., Edison, M., Hagedom, L., Nora, A. y Terenzini, P. T. (1995). Influences on students' internal locus of attribution for academic success in the first year of college. *ERIC Digest*, ED384283. Recuperado en abril de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED384283.pdf>
- Pascarella, E. T., Seifert, T. A. y Whitt, E. J. (2008). Effective Instruction and College Student Persistence: Some New Evidence. *New Directions for Teaching and Learning*, 115. Recuperado en abril de 2010 de: <http://www.education.uiowa.edu/crue/publications/documents/PascarellaSeifertWhitt2008.pdf>
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P.T. (1979). Interaction Effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout. *Sociology of Education*, 52, 197\_210.
- Pascarella, E. T., Whitt, E.J., Nora, A., Edison, M., Hagedom, L., Terenzini, P. T. (1995). What have we learned for the first year of the national study of study learning. *ERIC Digest*, ED381054. Recuperado en abril de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED381054.pdf>
- Pavel, M. D. (1991). Assessing Tinto's model of institutional departure using American Indian and Alaskan native longitudinal data. *ERIC Digest*, ED339324. Recuperado en abril de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED339324.pdf>

- Pieck, E. (2001). La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México. En Enrique Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente la exclusión social*. Universidad Iberoamericana, México. Recuperado en noviembre de 2010 de: <http://www.uia.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck4.pdf>
- Poyrazli, S. y Grahame, K. M. (2007). Barriers to Adjustment: Needs of International Students within a Semi-Urban Campus Community. *Journal of Instructional Psychology*, 34, 1. Recuperado en diciembre de 2009 de: <http://www.redorbit.com/news/education/907480/barriers>
- Pratt, P. A y Skaggs, C. T. (1989). First Generation college students: Are they at greater risk for attrition than their peers? *Research in Rural Education*, 6, 2. Recuperado en noviembre de 2010 de: [http://www.jrre.psu.edu/articles/v6,n2,p3134,Pratt.pdf\\_to\\_adjustment\\_needs\\_of\\_international\\_students\\_within\\_a\\_semiurban/](http://www.jrre.psu.edu/articles/v6,n2,p3134,Pratt.pdf_to_adjustment_needs_of_international_students_within_a_semiurban/)
- Quinonez, C. y Sedlasek, W. E. (1996-1997). A profile of incoming freshman students at the University of Maryland at College Park. *ERIC Digest*, ED411748. Recuperado en abril de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED411748.pdf>
- Rhodes, C. y Nevill, A. (2004). Academic and Social Integration in Higher Education: a survey of satisfaction and dissatisfaction within a first-year education studies cohort at a new university. *Journal of Further and Higher Education*, 28. Recuperado en noviembre de 2009 de: <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a713623326>
- Sánchez, M. R. (2009). *Los antecedentes académicos como factores predictivos del desempeño académico en la universidad*. Ponencia recuperada de memoria digital de X Congreso COMIE.
- Saucedo R., C. (2007). La importancia de la escuela en la experiencia de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. En: C. Guzmán y C. Saucedo (Coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. UNAM/CRIM, Morelos, México: Ediciones Pomares.
- Severiens, S., Dam, G. y Blom, S. (2006). Comparison of Dutch ethnic minority and majority engineering students: social and academic integration. *International Journal of Inclusive Education*, 10. Recuperado en diciembre de 2009 de: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a727456881~tab=citations>
- Severiens, S. y Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 33. Recuperado en diciembre de 2009 de: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a793532654>

- Sharyn, J. (1997). Experiences of African- American Baccalaureate Nursing students examined through the lenses of Tinto's student retention theory and Astin's student involvement theory. *ERIC Digest*, ED415817. Recuperado en junio de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED415817.pdf>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 1. Recuperado en mayo de 2011 de: <http://www.springerlink.com/content/y29216w34q1w4150/>
- Spady, W. G. (1971). Dropout from higher education: toward and empirical model. *Interchange*, 2, 3. Recuperado en mayo de 2011 de: <http://www.springerlink.com/content/y2135x57787g02tg/>
- Swail, W., S. (2003). Retaining Minority Students in Higher Education: A Framework for Success. *ASHE-ERIC Higher Education Report, Volume 30*. pp. 43-73. ED483024, recuperado en abril de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED483024.pdf>
- Terenzini P. T., Lorang, W. G. y Pascarella, E. T. (1981). "Predicting freshman persistence and Voluntary dropout decisions: a replication". *Research in Higher Education Agathon Press, Inc.*, 15. Recuperado en diciembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/l634113x8k6tx3jm/>
- Terenzini, P.T. y Pascarella, E. T. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: a review of recent studies. *Research in Higher Education. Agathon Press, Inc.*, 12. Recuperado en noviembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/x6255k628u668654/>
- Terenzini, P.T. y Pascarella, E. T. (1978). The role of students' backgrounds and levels of academic and social integration in college attrition: a test of a model. *Paper presented to the Annual Conference of the American Educational Research Association*. Toronto, Canada. ED152186, recuperado en abril de 2010 de: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/39/f7/38.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/f7/38.pdf)
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., Theophilides, C. y Lorang, W. G. (1983). A path analytic validation of Tinto's theory of college student attrition. *ERIC Digest*, ED231276. Recuperado en abril de 2010 de: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/31/df/52.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/31/df/52.pdf)
- Terenzini, P.T. y Wright, T. M. (1987). Students personal growth during the first two years of college. *ERIC Digest*, ED281463. Recuperado en abril de 2010 de: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3f/52/d3.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3f/52/d3.pdf)
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45, pp. 89-125. Recuperado en mayo de 2008 de: <http://rer.aera.net>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. En: *Programas Institucionales de Tutoría*. México: ANUIES. Recuperado en mayo de 2010 de: [http://www.anui.es/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/revsup/res071/txt3.htm](http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res071/txt3.htm)

- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Traducción de la obra original *Leaving College. Rethinking The Causes and Cures of Student Attrition*. México: UNAM- UNAM.
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, No. 62, pp. 56-63. Recuperado en abril de 2010 de: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Tinto, V. (2005). Foreword: College student retention: Formula for student success. En: *College student retention: formula for student success*. Editado por Alan Seidman. EU: American Council of Education/Praeger Series on Higher Education. Recuperado en noviembre de 2010 de: <http://books.google.com.mx/books?id=2v6JbgbwtGgC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Tinto, V. (2006-2007) Research and Practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice Issue*, 8, pp. 1-19. Recuperado en junio de 2010 de: <http://baywood.metapress.com/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,1,7;journal,16,42;linkingpublicationresults,1:300319,1>
- Tinto, V. (2008, agosto). When access is not enough. *Carnegie Perspectives*. Recuperado en febrero de 2010 de: <http://www.carnegiefoundation.org/perspectives/>
- Tinto, V. y Cullen, J. (1973). Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of resent research. *ERIC Digest*, ED078802. Recuperado en mayo de 2010 de: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/39/4d/bd.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/39/4d/bd.pdf)
- Tinto, V. y Love, A. (1995). A longitudinal study of learning communities at Laguardia community college. *ERIC Digest*, ED380178. Recuperado en abril de 2010 de: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/29/af/e6.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/af/e6.pdf)
- Todd M., D. y Murrell, P. H. (1994). Turning teaching into learning. The role of students responsibility in the collegiate experience. *ERIC Digest*, ED372702. Recuperado en abril de 2010 de: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/ce/72.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/ce/72.pdf)
- Umbach, P. D. y Porter, S. R. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. *Research in Higher Education*, 43, 2. Recuperado en octubre de 2010 de: <http://www.springerlink.com/content/7jch4g9bqvaxuc51/fulltext.pdf>
- Universidad de Sonora (2010). Informe Anual, 2009-2010. Recuperado en mayo de 2011 de: <http://www.uson.mx>
- Urquidi T., L. (2007). Una propuesta de clasificación de las instituciones de nivel terciario del estado de Sonora. En: J. Rodríguez y L. Urquidi (Coords). *De la concentración a la diversificación institucional*. La educación superior en Sonora. México: CONACYT-Universidad de Sonora.

- Vogt, C. M. (2008). Faculty as critical juncture in student retention and performance in engineering programs. *Journal of Engineering Education*, 91, 1. Recuperado en mayo de 2011 de: <http://www.jee.org/2008/january/5.pdf>
- Von Destinon, M. (1988). Chicano students: applying Tinto's and Astin's theories. *ERIC Digest*, ED301129. Recuperado en abril de 2010 de: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1e/19/a4.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1e/19/a4.pdf)
- Walters, N. (1997). Retaining aspiring scholars: recruitment and retention of students of color in graduate and professional science degree programs. *ERIC Digest*, ED415816. Recuperado en abril de 2010 de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED415816.pdf>
- Wetzel, J., O'Toole, D., Peterson, S. (1999). Factors Affecting Student Retention Probabilities: A Case Study. *Journal of Economics and Finance*, 23. Recuperado en diciembre de 2009 de: <http://www.springerlink.com/content/bv0443k576qh515q/>

## Anexo 1

Tabla 1.- Eficiencia terminal de instituciones de educación superior en 2004

Tipo de institución	Año de registro														Registrados al 2004	% del registro total
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004		
	% Eficiencia terminal															
Universidad Pública Estatal con Subsidio (UPE)	27.2	29.6	37.8	35.2	34.5	38.5	34.9	41.2	49.4	49.1	41.3	45.8	41.9	52.3	73 580	41
Universidad Pública Federal con Subsidio (UPFS)	34.6	38.4	31.9	35.8	49.5	48.1	52.9	45.8	29.9	49.7	49.8	44.8	40.7	62.9	42 062	23
Universidad Privada (UPRIV)	38.3	56.6	45	58.5	61.9	62.7	57.3	64.3	67.1	46.6	72.5	64.9	61.2	90.7	35 373	19
Universidad Tecnológica (UT)				43.3	34.8	12.9	34.5	63.1	52.4	40.6	52.8	51.3	38.0	54.2	12 865	7
Instituto Tecnológico Público (ITP)	52.1	27.6	32.3	30.2	40.7	59.3	60.3	52.2	44.9	55.9	69.4	45.1	55.9	51.6	13 500	7
Universidad Pública Estatal con Apoyo Solidario (UPEAS)	3.1	3.5	11.5	7	4.4	6.1	7.2	10.7	9.1	10.1	7.2	11.9	9.6	11.2	699	3
<i>Eficiencia Total</i>	31.4	35.6	36.7	38.3	42.9	45.2	43	46.4	47	42.3	49.4	48.1	43.4	57.2	178 079	100

Fuente: Tomado de Subsecretaría de Educación Superior (s/f). Estudio de la eficiencia terminal de las IES mexicanas: en línea, [http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/estudio\\_de\\_la\\_eficiencia\\_terminal\\_de\\_las\\_ies\\_m](http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/estudio_de_la_eficiencia_terminal_de_las_ies_m)



Tabla 2.- Eficiencia Terminal de Egreso por Cohorte (ETEC). Nivel licenciatura. Universidad de Sonora

DIVISION Y PROGRAMA ACADEMICO	Cohorte de egreso						
	1999-2 a 2004-1	2000-2 a 2005-1	2001-2 a 2006-1	2002-2 a 2007-1	2003-2 a 2008-1	2004-2 a 2009-1	2005-2 a 2010-1
	Eficiencia Terminal (%)						
<b>Unidad Regional Centro</b>	21.58	25.7	22.53	24.03	28.12	26.98	29.3
División de Ciencias Biológicas y de la Salud	17.23	13.38	17.07	24.6	37.38	36.08	36.1
División de Ciencias Económicas y Administrativas	24.03	21.78	22.65	21.49	23.36	15.59	28.87
División de Ciencias Exactas y Naturales	6.19	9.94	5.68	12.08	12.33	16.11	14.62
División de Ingeniería	14.88	18.73	15.5	14.31	16.21	17.07	17.13
División de Ciencias Sociales	25.64	36.95	28.63	28.91	34.15	34.59	34.7
División de Humanidades y Bellas Artes	30.07	34.78	35.76	35.74	34.4	36.14	34.31
<b>Unidad Regional Norte</b>	34.13	45.14	38.65	37.33	41.08	53.1	40.88
División de Ciencias Económicas y Sociales	32.39	44.04	31.72	39.68	39.52	53.99	35.4
División de Ciencias e Ingeniería	39.47	45.22	44.63	30.48	37.86	50.51	34.48
División de Ciencias Administrativas, Contables y Agropecuarias	40	50	44.68	40.74	52.63	53.6	46.9
<b>Unidad Regional Sur</b>	30.21	31.66	26.79	28.34	34.54	35.78	27.26
División de Ciencias Económicas y Sociales	33.33	35.56	31.55	30.29	33.53	38.32	31.65
División de Ciencias e Ingeniería	24.19	21.58	15.96	24.53	36.67	30.84	19.11
<b>Total Institucional</b>	23.47	27.83	24.25	25.54	29.91	30.49	30.09

Fuente: Dirección de Planeación. Elaborado con base en datos proporcionados por la Dirección de Servicios Escolares, Universidad de Sonora. Recuperado en febrero de 2011 de: [http://www.planeacion.uson.mx/sie/egresados/res\\_eficiencia\\_terminal.php](http://www.planeacion.uson.mx/sie/egresados/res_eficiencia_terminal.php)

Tabla 3.- Matrícula de primer ingreso Unidad Regional Centro.  
Del ciclo 2004-1 al ciclo 2010-1

DIVISION Y PROGRAMA ACADEMICO	1999- 2 a 2004- 1	2000- 2 a 2005- 1	2001-2 a 2006-1	2002-2 a 2007-1	2003- 2 a 2008- 1	2004- 2 a 2009- 1	2005- 2 a 2010- 1
	Primer Ingreso						
Unidad Regional Centro	4,611	3,736	4,398	4,119	4,246	4,121	3,955
División de Ciencias Biológicas y de la Salud	447	441	457	439	503	546	543
División de Ciencias Económicas y Administrativas	982	762	980	898	912	898	859
División de Ciencias Exactas y Naturales	291	322	370	240	227	180	253
División de Ingeniería	840	598	703	629	697	697	677
División de Ciencias Sociales	1755	1383	1600	1664	1625	1515	1317
División de Humanidades y Bellas Artes	296	230	288	249	282	285	306

Fuente: Dirección de Planeación. Elaborado con base en datos proporcionados por la Dirección de Servicios Escolares, Universidad de Sonora. Recuperado en febrero de 2011 de: [http://www.planeacion.uson.mx/sie/egresados/res\\_eficiencia\\_terminal.php](http://www.planeacion.uson.mx/sie/egresados/res_eficiencia_terminal.php)

Tabla 4.- Tasa de retención del primer al segundo año de nivel licenciatura.  
División de Ciencias Exactas y Naturales

Programa académico	2006	2007	2008	2009	2010
Unidad Regional Centro	85.99	75.26	73.11	78.89	82.00
División de Ciencias Biológicas y de la Salud	87.66	69.45	72.98	79.93	81.96
División de Ciencias Económicas y Administrativas	86.61	76.39	77.55	83.98	80.45
División de Ciencias Exactas y Naturales	68.57	62.06	58.24	59.57	73.17
División de Ingeniería	84.02	79.35	73.46	78.45	82.91
División de Ciencias Sociales	88.31	77.07	72.57	77.23	83.01
División de Humanidades y Bellas Artes	89.54	79.18	75.22	84.66	84.07

Fuente: Dirección de Planeación. Elaborado con base en datos proporcionados por la Dirección de Servicios Escolares, Universidad de Sonora. Recuperado en agosto de 2011 de: [http://www.planeacion.uson.mx/sie/egresados/res\\_eficiencia\\_terminal.php](http://www.planeacion.uson.mx/sie/egresados/res_eficiencia_terminal.php)

Tabla 5.- Eficiencia Terminal de Egreso por Cohorte (ETEC). Nivel licenciatura. División de Ciencias Exactas y Naturales

DIVISION Y PROGRAMA ACADEMICO	Cohorte de egreso						
	1999-2 a 2004-1	2000-2 a 2005-1	2001-2 a 2006-1	2002-2 a 2007-1	2003-2 a 2008-1	2004-2 a 2009-1	2005-2 a 2010-1
	Eficiencia Terminal (%)						
<b>División de Ciencias Exactas y Naturales</b>	<b>6.19</b>	<b>9.94</b>	<b>5.68</b>	<b>12.08</b>	<b>12.33</b>	<b>16.11</b>	<b>14.62</b>
Lic. en Física	4.65	12.07	4.55	30	30.43	50	23.81
Lic. en Geología	1.52	2.22	7.23	0	6.45	0	26.92
Lic. en Ciencias de la Computación	6.54	17.44	1.68	12.82	9.38	12.86	8.22
Lic. en Matemáticas	10.67	5.43	11.76	13.33	14.89	25	23.68
Ing. en Tecnología Electrónica	-	9.76	5.88	9.09	10	11.54	4.35

Fuente: Dirección de Planeación. Elaborado con base en datos proporcionados por la Dirección de Servicios Escolares, Universidad de Sonora. Recuperado en mayo de 2010 de: [http://www.planeacion.uson.mx/sie/egresados/res\\_eficiencia\\_terminal.php](http://www.planeacion.uson.mx/sie/egresados/res_eficiencia_terminal.php)

## Anexo 2

### Guión de entrevista

#### 1) Datos generales

Nombre

Edad

Carrera

Semestre

Estatus académico

Promedio actual

- Antecedentes escolares

Prepa de procedencia

Promedio

- Antecedentes personales

Estado civil

Procedencia

Situación laboral, Dependencia/independencia económica

- Antecedentes familiares:

Escolaridad del padre

Escolaridad de la madre

Con o sin familiares dentro de la universidad

Personas con quien vive

#### 2) Información sobre las dimensiones de análisis

- Integración académica

Prácticas académicas realizadas diariamente.

El tiempo invertido en los estudios.

Relaciones con los profesores.

Espacios en la universidad donde realizan las actividades comúnmente.

- Compromiso con la institución

Percepción del prestigio institucional respecto a:

Los profesores.

Infraestructura y equipo.

- Compromiso con las metas

Meta de graduarse.

Otras metas.