

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO ÁREA 1

LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Factores de éxito y fracaso en el desempeño académico de las y los estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Educación de la UPN

María Adelina Castañeda Salgado

Claudia Sernas Hernández

Introducción

En los estudios relacionados con el éxito y el fracaso académico en educación superior, uno de los factores poco estudiado es la percepción que tienen los y las estudiantes acerca de las condiciones que propician su buen desempeño para alcanzar el objetivo de concluir una carrera universitaria. Se ha destacado la importancia de tomar en cuenta factores asociados con el entorno familiar, social, cultural e institucional, pero no los factores subjetivos que modulan intereses, motivaciones, limitaciones y potencialidades de los y las jóvenes para lograr el éxito en sus estudios.

El llamado éxito y fracaso escolar en la educación superior depende de procesos educativos complejos que ameritan ser analizados para identificar su origen y consecuencias para los sujetos que lo viven. La explicación de sus causas tiene que ver con factores socioculturales y condiciones institucionales, pero también con modelos de conducta personal vinculados a la trayectoria académica y significados que construyen los y las jóvenes en esta etapa de formación.

Para conocer cómo operan estas dos dimensiones en el trayecto universitario, no basta medir el comportamiento del éxito o fracaso a través

porcentajes de deserción, retención o eficiencia terminal; hace falta tener la perspectiva de las y los estudiantes sobre la elección de la carrera, su proceso de integración y las experiencias vividas durante su permanencia en la universidad.

De acuerdo con Tinto (1987), la decisión de los y las estudiantes de permanecer o no en las aulas es causada por la interacción de tres elementos: individuales, sociales e institucionales, entre los cuales están los antecedentes familiares, la capacidad de las instituciones por retener a las y los estudiantes, las lagunas o deficiencias académicas que arrastran de niveles previos, así como la valoración y expectativas de los y las jóvenes por concluir una carrera.

Estas variables operan de manera particular en cada estudiante, pero vale la pena preguntarse ¿qué provoca que en condiciones sociales e institucionales similares haya estudiantes que logran un trayecto como alumnos exitosos, tienen disposición para aprender, cursan la carrera sin tropiezos, obtienen su título; y estudiantes que no logran interesarse en sus estudios, transcurren como rezagados o abandonan la universidad? ¿Influyen en su desempeño aquellas cualidades, limitaciones y potencialidades que ellos perciben sobre sí mismos, como estudiantes y como personas? ¿A qué atribuyen su éxito o fracaso escolar en la licenciatura?

Nuestro interés por indagar la confluencia de factores relacionados con la dimensión socio-institucional y la dimensión subjetiva del éxito y fracaso escolar de las y los estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Educación (LSE), se basa en nuestra experiencia como profesoras de esta licenciatura, la cual nos ha permitido conocer escenarios, prácticas, intereses de grupos y dinámicas que influyen en el desempeño de los y las estudiantes, algunos con muchas dificultades y barreras para lograr un trayecto de continuidad y egreso satisfactorio de la carrera, otros con los atributos necesarios para implicarse en su formación profesional.

En suma, la investigación cuyos resultados aquí se presentan, se propuso conocer la influencia de condiciones sociales, familiares e institucionales, y las percepciones de los y las estudiantes sobre la formación recibida, los contenidos

de las asignaturas, el quehacer docente de sus profesores y profesoras y, en general, sobre su experiencia académica y personal en la licenciatura.

Acerca de esta licenciatura nos preguntamos cuáles son las causas por las que con la matrícula más baja y un alto número de profesores y profesoras que atienden el programa, no se logra abatir el bajo índice de titulación y unificar criterios para renovar el plan de estudios, con el objetivo común de proporcionar una formación de profesionales con capacidades, conocimientos y habilidades para desempeñarse como sociólogos y sociólogas, en un campo laboral que requiere respuestas y posibles soluciones a diversos problemas educativos de nuestro país.

La recopilación de información se realizó mediante la aplicación de un cuestionario a estudiantes de 3º, 5º y 7º semestres de la licenciatura, de los turnos matutino y vespertino, y la realización de entrevistas a 15 estudiantes de los semestres 5º y 7º. El cuestionario proporcionó datos sobre aspectos sociodemográficos y académicos de los y las estudiantes relacionados con el ingreso a la carrera, ausentismo, reprobación y condiciones, recursos y apoyos con que cuentan para el estudio.

La aplicación de entrevistas narrativas permitió recuperar la voz de las y los estudiantes para explorar y comprender cómo construyen la realidad los sujetos desde su subjetividad en el diálogo con el investigador. Como lo plantea Bolívar (2002), la narrativa no sólo es una metodología, sino la construcción del sujeto mediante la propia experiencia que se configura como construcción social de la realidad.

Lo que relataron los y las estudiantes sobre su experiencia en la licenciatura no solamente da cuenta de vivencias personales en distintas situaciones; proporciona información sobre aspectos cruciales de la vida universitaria, algunos vinculados directamente con la enseñanza, otros relacionados con aspectos burocráticos y situaciones académicas que les afectan, unos más sobre la formación profesional que promete la institución. Esto es así porque si bien las instituciones están organizadas y reguladas por sistemas de normas, dispositivos

y mecanismos que pretenden responder a aspiraciones sociales generales, las actividades y relaciones que de ellos derivan cobran sentido cuando son experimentadas y relatadas por quienes, a través de sus prácticas, las reproducen y recrean cotidianamente.

En este documento se presentan únicamente resultados obtenidos y organizados con referencia a tres temas:

1. Contexto institucional en que se inscribe la Licenciatura en Sociología Educativa.
2. Rasgos sociodemográficos y vivencias académicas de los y las estudiantes.
3. Percepciones de los estudiantes sobre la licenciatura, las asignaturas y la formación recibida.

1. Contexto institucional de la Licenciatura en Sociología de la Educación

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978, respondió sin duda a un proyecto innovador de política educativa dirigido a crear una institución universitaria con funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura; a su vez, significó una alternativa de formación de profesionales especialistas en disciplinas enfocadas a la educación e intervención dentro del sistema educativo nacional.

Su desarrollo como institución ha estado permeado por la tensión entre realizar tareas universitarias y dar acceso a jóvenes bachilleres para cursar una carrera y, al mismo tiempo, responder a la demanda de actualización y profesionalización de maestros en servicio por parte del sistema educativo de formación de docente.

La UPN conserva un signo distintivo frente a otras instituciones de educación superior al hacer confluir un conocimiento universal y un conocimiento pedagógico orientados a formar profesionales de la educación en cinco áreas: Administración Educativa (LAE), Educación Indígena (LEI), Pedagogía (LP), Psicología Educativa (LPE) y Sociología de la Educación (LSE); además de estas licenciaturas

presenciales, ofrece dos licenciaturas en línea: Educación e Innovación Pedagógica y Enseñanza del Francés, todas ellas, según se declara en la visión institucional, con el objetivo común de “conformar cuadros profesionales especializados en la planeación, el diseño, la instrumentación y evaluación de proyectos y programas que atiendan los problemas del Sistema Educativo Nacional y de la educación en general” (UPN, 2012, p. 26).

Estos programas educativos se ofrecen en la Unidad Ajusco y en algunas Unidades del interior de la República y son atendidos por un cuerpo de profesores provenientes de diversas áreas de conocimiento, con formación de origen normalista y universitario, contratados en su mayoría mediante convocatorias a concursos de oposición abiertos. Normativamente se establece que el nombramiento sea de profesor(a)-investigador(a) para ejercer la función de docencia, investigación y difusión, sin embargo, la enseñanza en las distintas asignaturas ocupa la mayor parte del tiempo de dedicación de los profesores y profesoras.

Comparado con las Unidades a nivel nacional, la Unidad Ajusco cuenta con una planta docente estable y en creciente consolidación de una carrera académica. La siguiente tabla muestra el tipo de nombramiento y los grados con que cuentan las profesoras y profesores, lo cual constituye una fortaleza académica. 85% (409) de académicos y académicas son de tiempo completo, de los cuales 39% posee título de maestría y 29% (140) tiene grado de doctor; de estos últimos, 37% (51) pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Existe una notable diferencia entre la Unidad Ajusco y el resto de las Unidades de la UPN, incluso con las que se ubican en la Ciudad de México en cuanto al tipo de nombramiento de las y los profesores.

Tabla 1. Planta académica por tipo de nombramiento en las Unidades UPN

Planta docente	Ajusco		Unidades CDMX		Unidades del resto del país	
	Abs.*	%	Abs.*	%	Abs.*	%
Nombramiento						

Tiempo completo	409	85	89	39	901	26
Tres cuartos de tiempo	0	-	1	0.4	52	2
Medio tiempo	10	2	57	25	824	24
Asignatura	61	13	80	35	1 704	48
Sin datos	-	-	-	-	4	1
Totales	480	100	227	100	3 485	100

* Números absolutos.

Fuente: Dirección de Planeación UPN Ajusco (2013).

Como se observa, en la Unidad Ajusco 90% de las y los profesores son de tiempo completo y cuentan con las mejores condiciones académicas, lo cual ha favorecido la creación de Cuerpos Académicos inscritos en el Perfil Deseable para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Este programa tiene el propósito de fomentar la investigación vinculada a la docencia mediante líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento, en ámbitos socioeducativos, pedagógicos, psicoeducativos y formación docente.

Si bien la integración de Cuerpos Académicos ha contribuido a difundir resultados de investigación en libros, artículos y ponencias, los resultados obtenidos y la actividad misma, se han vinculado escasamente a la docencia, tampoco han enriquecido la construcción de conocimiento pedagógico y disciplinar para robustecer y renovar los programas educativos.

Las cinco licenciaturas mencionadas cuentan con una matrícula variable de estudiantes que se refleja en la fortaleza de cada una. En los dos últimos años, aumentó la matrícula sobre todo en las licenciaturas en Pedagogía (604) y Psicología Educativa (558), pero comparada con las otras licenciaturas, en la

carrera de Sociología la tendencia es a la disminución. Por ejemplo, la diferencia en la matrícula de las licenciaturas en 2013-2014 fue la siguiente:

Tabla 2. Unidad Ajusco matrícula 2013-2014

Licenciatura	Matrícula		Total
	Nuevo Reingreso	ingreso/	
Administración Educativa	126	256	382
Pedagogía	570	1 089	1 659
Psicología Educativa	495	1 028	1 523
Sociología Educativa	69	163	232
Educación Indígena	85	211	296
Enseñanza del Francés	25	50	75
Educación e Innovación Pedagógica	200	41	241
Total	1 570	2 838	4 408

Fuente: Dirección de Planeación. UPN-Ajusco, México.

Coincidente con el ejemplo anterior, los anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reportan los datos siguientes sobre el comportamiento de la matrícula en las cinco licenciaturas entre los años 2012 y 2018.

Tabla 3. Matrícula

Licenciatura	2017- 2018	2014- 2015	2012- 2013
Administración Educativa	131	167	94
Educación Indígena	60	74	78
Pedagogía	477	604	375
Psicología Educativa	521	558	315
Sociología de la Educación	57	50	54
Total inscritos	1 246	1 453	916

Fuente: Anuarios Estadísticos de la ANUIES 2012-2013, 2014-2015, 2017-2018. ANUIES-SEP, México.

Estas licenciaturas especializadas en la formación de profesionales de la educación, han tenido resonancia en la demanda de jóvenes que quieren acceder al ejercicio profesional con diversas funciones dentro del sistema educativo, pero es frecuente que un número importante de estudiantes ingresen con la expectativa de ser docentes debido, en parte, a que en el imaginario colectivo permanece la imagen de que la UPN forma maestros y maestras para ejercer la docencia.

En el caso de la LSE, al ser un programa que se distingue por vincular el campo de la sociología con la educación, resulta atractivo para un sector de jóvenes con inquietudes políticas y sociales, pero también por ser una opción relativamente sencilla de ingreso, dado el puntaje requerido en el examen, menor al resto de las licenciaturas que ofrece la UPN.

Aunque reducida, la oferta en esta licenciatura se ha mantenido sin que el plan de estudios, que data de 1990, se haya modificado para la incorporación de nuevos contenidos y enfoques metodológicos en el estudio de la sociología y su vinculación con áreas de conocimiento educativo.

De acuerdo con el número reducido de estudiantes, correspondería lograr un alto porcentaje de titulación y una formación sólida, especializada en el conocimiento e intervención de problemas sociales y educativos. Sin embargo, como veremos enseguida, la carrera arrastra varios problemas que redundan en baja eficiencia terminal, titulación y conocimientos profesionales.

En este caso, el predominio de intereses políticos han condicionado la renovación del plan de estudios y las innovaciones académicas. Se ha ejercido presión a las autoridades en turno para abrir convocatorias de ingreso, mantener una matrícula, aunque sea escasa, y conservar el control sobre el grupo de profesores que imparten las asignaturas.

Con ello, la formación académica y profesional de los y las estudiantes que logran permanecer y egresar de la carrera, se traslada a un segundo plano. Se puede afirmar que en la LSE la eficacia de la docencia y los resultados de aprendizaje han dependido más del empeño individual de algunos profesores y profesoras que del compromiso académico e institucional del programa educativo.

Retención y eficiencia terminal

El tema de la retención y la eficiencia terminal en educación superior es un problema común a varias instituciones de este nivel educativo. En la explicación de sus causas se tiende a conceder mayor importancia a factores sociales y culturales que a las condiciones institucionales, pedagógicas y personales en que aprenden los y las estudiantes.

La UPN ha realizado algunos diagnósticos para obtener cifras relacionadas con la retención, permanencia y eficiencia terminal. Para contabilizar las y los alumnos regulares se toma como base el número de alumnos y alumnas que no deben materias y han realizado sus estudios en tiempo y forma, así, por ejemplo,

en la cohorte 2009-2013 el número de alumnas y alumnos regulares es el siguiente:

Tabla 4. Alumnos y alumnas regulares de la cohorte 2009-2013

Semestr e	Administració n Educativa	Educació n Indígena	Pedagogí a	Psicologí a Educativ a	Sociologí a de la Educació n
0	114	60	437	385	53
1	91	47	275	289	32
3	64	36	217	196	20
5	51	36	192	167	17
7	54	34	196	169	14

Fuente: Centro de Atención a Estudiantes (CAE) (2013). Informe Final del Programa de Apoyo a la Formación profesional 2012. México: UPN- Ajusco.

La disminución de alumnos y alumnas regulares del primero al séptimo semestre es común a todas las licenciaturas, pero en Sociología de la Educación es proporcionalmente mayor el número de alumnas y alumnos irregulares al término del mismo semestre. De acuerdo con el estudio realizado por el Centro de atención a Estudiantes (CAE), los datos negativos que presenta esta licenciatura se deben a que los y las postulantes que ingresan son los que sacan menores puntajes en el examen de selección, por ejemplo, en 2012, solamente algunos jóvenes que solicitaron la licenciatura como primera opción alcanzaron 84/120 de puntaje, y un número importante obtuvo el mínimo, 27/120; comparativamente, en la Licenciatura en Pedagogía quienes ingresaron lograron 110/120 puntos y 78/120 como mínimo.

En cuanto a la eficiencia terminal, la institución reconoce que al igual que en gran parte de las universidades, la eficiencia terminal en la UPN aún no es la deseable, aunque no está muy alejada del estimado histórico de la media nacional que es aproximadamente de 50% (PIDI 2014-2018). Sin embargo, en la LSE la

eficiencia terminal y la titulación se han convertido en un problema cuya solución no se vislumbra.

La tabla siguiente muestra un ejemplo del porcentaje promedio sobre la situación de retención y eficiencia terminal en las licenciaturas de la UPN.

Tabla 5. Porcentaje de retención y eficiencia terminal en la UPN-Ajusco, cohorte 2010-2014

Licenciatura	Retención %	Eficiencia terminal %
Administración Educativa	84	51
Pedagogía	87	47
Psicología Educativa	87	45
Educación Indígena	87	57
Sociología de la Educación	69	36

Fuente: Dirección de Planeación (2015) UPN Ajusco.

La baja retención y eficiencia terminal de los y las estudiantes en la LSE tiene explicaciones diversas. Las y los estudiantes entrevistados comentan que la decisión de abandonar o proseguir con su formación como sociólogos y sociólogas se debe a situaciones familiares, trabajo, falta de claridad sobre las posibilidades de integrarse al campo laboral, desinterés por las materias y el trato de las y los maestros, entre otros. La tabla siguiente describe una constante cuya variación es mínima.

Tabla 6. Índice de eficiencia terminal en la LSE, cohortes 2002-2018

Generación	Inscritos	Egreso	Índice de eficiencia terminal
2002-2006	76	24	32%
2003-2007	81	19	23%
2004-2008	117	23	20%

2005-2009	118	38	32%
2006-2010	89	24	27%
2007-2011	89	25	28%
2008-2012	61	19	31%
2013-2017	70	29	30%
2014-2018	50	19	25%

Fuente: Datos de Servicios Escolares (2019), UPN-Ajusco.

La eficiencia terminal es un indicador de la continuidad, el egreso en los años que dura la carrera y los índices de titulación de egresados de una institución de educación superior. La culminación de una carrera y la obtención del título refleja de algún modo la eficiencia en la formación de cuadros profesionales preparados para insertarse a un mercado laboral altamente competitivo.

En la licenciatura en cuestión, la titulación ha presentado serios rezagos desde su creación. En la siguiente tabla se muestra el número de estudiantes que se han logrado titular en los últimos seis años.

Tabla 7. Número de titulados por año

Año	Número de titulados
2013	28
2014	16
2015	15
2016	9
2017	16
2018	13
Total	97

Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación de la Licenciatura en Sociología de la Educación 2018.

Se observa que el mayor número de titulados corresponde al año 2013, esto se debió a la implementación de un programa emergente de titulación en el cual se incluyeron egresados de varias generaciones anteriores. Los programas emergentes constituyen una solución temporal; serían menos necesarios si cada programa asume la responsabilidad de implementar estrategias para el

acompañamiento efectivo a los y las estudiantes de los últimos semestres, con el fin de que logren su titulación inmediata al egreso de la carrera.

Otro problema que incide en la titulación oportuna se refiere a que los programas educativos ofrecen pocos espacios para el apoyo didáctico de la escritura académica, de modo que las dificultades de comunicación oral y escrita que enfrentan los y las estudiantes que recién ingresan, permanecen a lo largo de los semestres.

A lo anterior, en la LSE se agregan posiciones ideológicas sobre modalidades de titulación y tipos de trabajos que se pueden realizar a nivel de licenciatura, así como la burocratización en los trámites de obtención del título. Estos problemas se presentan pese a que existe su marco jurídico, donde se establece un Reglamento de Titulación que sienta las bases académicas generales y las modalidades para obtener el título, pero en cada licenciatura se aplican criterios particulares que dificultan el proceso de titulación.

La exigencia de titularse mediante la elaboración de tesis complejas sobre temas sociológicos generales, las contrariedades para realizar trabajo empírico sobre problemas cercanos a la experiencia de los y las estudiantes y la falta de seguimiento de los proyectos, son situaciones que prolongan el tiempo de elaboración del trabajo recepcional, a la par que descartan otras modalidades de titulación a nivel licenciatura contempladas en el reglamento, como son examen general de conocimientos, tesinas, ensayos, propuestas de intervención educativa, entre otras.

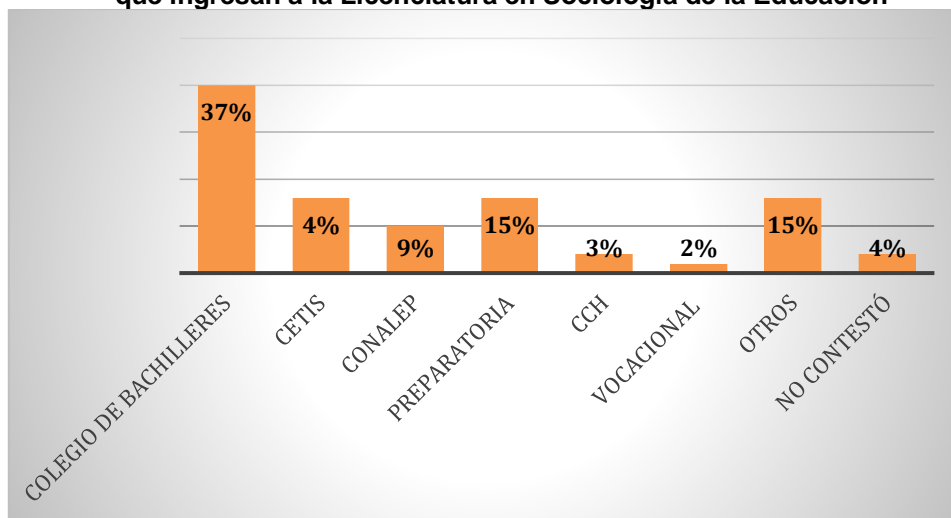
Es conocido que la titulación de los egresados constituye un problema no resuelto en México, pues el país tiene la proporción más baja de adultos titulados de 25 a 64 años entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sólo 17% cuenta con un título de educación superior, una cifra muy inferior al promedio que es de 37%, y por debajo de otros países de la región, tales como Chile (23%), Colombia (23%), Costa Rica (23%) o Argentina (21%) (OCDE, 2018, p. 9).

El problema de la falta de titulación se acentúa en licenciaturas en ciencias sociales, humanísticas y educación. Para la OCDE (2018), los problemas a los que se enfrentan las y los egresados para no obtener su título universitario y, así, terminar con la última fase de formación, pueden ser múltiples, desde una mala planeación dentro del currículum para titular, deficiencias en los planes y programas de estudio, hasta la falta de herramientas teórico-metodológicas para que los y las estudiantes puedan elaborar trabajos destinados a su titulación.

El tema es que obtener o no el título de una licenciatura tiene cada día mayor significado para las y los estudiantes, los programas educativos y el sistema. El título proporciona indicios acerca de las habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas adquiridas durante la formación profesional y constituye frecuentemente una garantía para ingresar al mercado laboral en áreas cuyas tareas y funciones corresponden con el perfil de egreso en el que fue formado el egresado.

En la LSE, la limitada eficiencia terminal tiende a relacionarse con las deficiencias con que llegan los y las estudiantes al ingresar a la licenciatura y la institución de procedencia de educación media superior. Los datos obtenidos al respecto, indican que 37% de la matrícula proviene del Colegio de Bachilleres, 15% de preparatorias públicas o privadas y 4 y 9% a los CETIS y Conalep, respectivamente. Otro porcentaje de estudiantes han obtenido su certificado de educación media superior por medio de exámenes generales o educación abierta que les ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otras instituciones. Hay coincidencias en estos datos con los obtenidos en el estudio realizado 10 años atrás por Cuevas (2008).

Gráfica 1. Institución de educación media superior de egreso de las y los alumnos que ingresan a la Licenciatura en Sociología de la Educación



Consideramos que es importante la escuela de procedencia, pero se tiende a sobrestimarla como un indicador de las deficiencias en el desarrollo de habilidades básicas para la comprensión de textos académicos, redacción, análisis teóricos y métodos para indagar, con que llegan los y las estudiantes que ingresan a la licenciatura.

Los propios estudiantes hacen consideraciones al respecto. Uno de los entrevistados explica que el haber cursado en el Colegio de Bachilleres no le proporcionó los elementos necesarios como: redacción y comprensión lectora indispensables para tener un mejor desempeño en la licenciatura:

La educación media superior, la realicé en el Colegio de Bachilleres. La verdad hice mi examen para el CCH o la Prepa, pero no me quedé, tuve que conformarme con el Bacho. La verdad te da lo esencial de las materias, pero no para aprender a redactar o leer textos complejos como los que leemos aquí, creo que me faltó mucho (Informante B).

La formación adquirida en bachillerato puede ser deficiente según el modelo curricular que promueve cada institución, sin embargo, es importante tomar en consideración que hay también dificultades en la institución universitaria, en este caso la UPN, para acoger a las y los estudiantes que ingresan y proporcionarles

herramientas que les permitan acceder a los usos del conocimiento universitario y a los códigos de comunicación académica.

Las y los profesores pasan por alto que los cambios en los métodos de estudio, las lecturas de textos complejos y el análisis de temas abstractos exige de los y las estudiantes estrategias de aprendizaje diferentes. Aprender a estudiar “desde otro lugar” en la educación superior demanda de un proceso de alfabetización académica que ayude a las y los estudiantes a comprender otras lógicas y modos de ver y utilizar el conocimiento universal y el de las disciplinas que se abordan en los cursos de licenciatura.

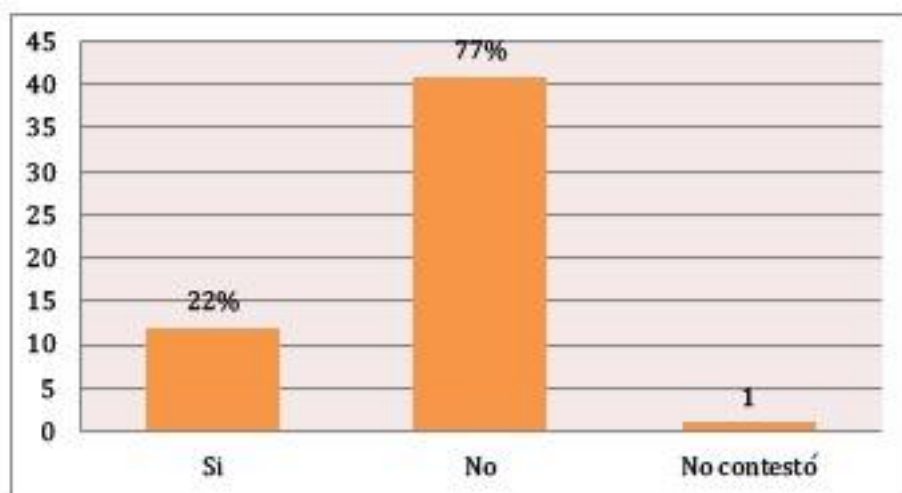
El apoyo a los y las estudiantes de nuevo ingreso es fundamental si se considera que no cuentan con una formación previa más sólida, afectada también por la lógica de la certificación de la educación media superior en la que ha entrado el sistema educativo, lo cual ha derivado en el incremento de estudiantes que provienen de otras opciones para obtener el certificado de bachillerato sin pasar por un proceso escolarizado, por ejemplo, los programas de preparatoria a distancia y el examen general de conocimientos del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval). Aun cuando la certificación representa una opción para personas que tienen una ocupación laboral, es común que los propios estudiantes la vean como una limitación para adaptarse a un sistema universitario presencial y a la dinámica de los cursos. Una estudiante se refiere a este tema:

Yo estaba en la prepa 8 en el año 2001 y la tuve que dejar para poder trabajar. Dejé de estudiar un lapso de tres años y me dediqué a trabajar de demostradora en las tiendas de auto servicio. Terminé y me certifiqué por el CENEVAL, en examen único, allí la terminé, pero eso me ha dado muchos problemas, ya que no he podido adaptarme al 100, dejé mucho tiempo de estar en el ambiente escolar (Informante E).

Ante esta nueva realidad, corresponde a los programas educativos de licenciatura hacerse cargo de acompañar el proceso de adaptación de las y los estudiantes de nuevo ingreso, con el fin de que las dificultades que implica enfrentarse a la diversidad de prácticas y estilos de enseñanza universitaria no tenga el y la estudiante que sortearlas solamente de manera individual y anónima.

En el caso de algunos estudiantes, el proceso de adaptación se dificulta aún más por el hecho de que 77% no ingresó a la universidad de manera inmediata, de modo que hay un desfase de conocimientos y habilidades de estudio que se van perdiendo con el tiempo.

Gráfica 2. ¿Al terminar el bachillerato ingresaste inmediatamente a la Universidad?



El peso asignado al promedio alcanzado en educación media superior es otro elemento agregado que puede operar a favor o en contra del ingreso a la educación superior. En el caso de la LSE, los y las jóvenes que ingresan tuvieron un rendimiento bajo o medio, más de 50% obtuvieron una calificación entre 7 y 8, y 45% entre 8 y 9.

Elección de la carrera. circunstancias y decisiones

Hemos considerado algunos aspectos académicos que influyen en el derrotero del desempeño durante la formación de los y las estudiantes de Sociología, relacionados con la institución de procedencia de nivel medio superior, el promedio alcanzado. La elección de carrera es digno de tomar en cuenta en el recorrido académico y en el éxito o fracaso escolar de las y los universitarios.

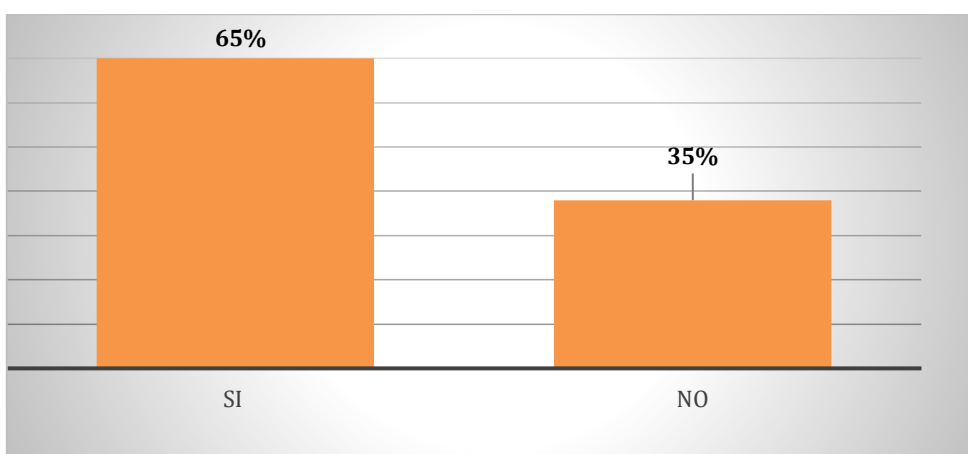
Los y las estudiantes requieren determinadas competencias intelectuales para obtener un buen rendimiento escolar, pero muchas veces las dificultades a

las que se enfrentan se deben al desconocimiento de metas claras y a la no reflexión sobre la elección de carrera o institución donde quieren formarse como profesionales (Beguet, Cortada, Castro y Renault, 2001).

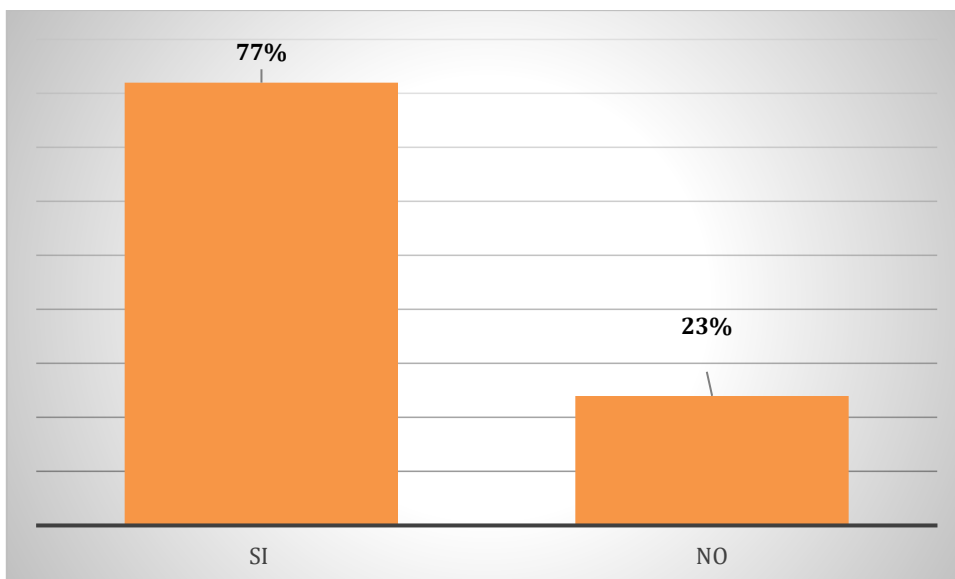
Es indudable que la elección de una carrera e institución ocupan un lugar importante en la motivación y expectativas de los y las estudiantes. En este tema, Tinto (1989) sostiene que muchos de las y los egresados de la educación media superior recorren el proceso de elegir universidad o carrera de manera fortuita, a menudo basado en información insuficiente que desemboca en que los y las estudiantes abandonen en etapa temprana de su recorrido académico en la universidad.

En varios casos, las y los estudiantes relatan los incidentes y experiencias por los que atravesaron mientras elegían la carrera. Al preguntarles si la UPN y la LSE fue su primera opción para estudiar, se pudo identificar que para la mayoría de las y los inscritos en el semestre 2017-II sí fue la primera opción, contrariamente a lo que sucedía en años anteriores cuando, para un gran número de aspirantes, la UPN era la segunda o tercera opción.

Gráfica 3. ¿La Universidad Pedagógica Nacional fue tu primera opción para continuar con tus estudios de educación superior?



Gráfica 4. ¿La Licenciatura en Sociología de la Educación fue tu primera opción?



Como se verá en algunos testimonios, el hecho de que afirmen que la LSE fue la primera opción no está exento de contradicciones. Esto es así porque en la elección de carrera intervienen elementos relacionados con la no admisión en otras licenciaturas, la influencia de amigos y padres, la incertidumbre y las metas poco claras. Una de las estudiantes se refiere a la situación que vivió antes de ingresar a la LSE:

Sufrí el rechazo de varias universidades, hice un par de veces el examen a la UNAM, dos al politécnico, porque tenía las esperanzas de estar ahí dentro. La UPN fue mi última opción; el reciclaje. No entré inmediatamente a la universidad, hasta que por consejo de mi mamá me decidí a regresar. Ella es egresada de una UPN, es licenciada en pedagogía, es maestra, da clases en Pachuca, me convenció de hacer el examen y me quedé (Estudiante C).

Un número importante de estudiantes que ingresa a la licenciatura ha presentado examen de admisión en la UNAM y el Politécnico; para esta estudiante la UPN fue su “última opción, el reciclaje”. En su comentario se advierte cierta devaluación de la licenciatura; hasta dónde ver frustrado su deseo de ingresar a

las instituciones públicas de mayor prestigio en el país ha sido un obstáculo para valorar los motivos que le han permitido permanecer en la institución.

Para algunos estudiantes, la decisión de elegir una carrera no es suficientemente razonada, es confusa:

En la realidad no sabía que existía Sociología de la Educación, mi objetivo era realizar el examen para Pedagogía, sin embargo, cuando accedí a la página de la convocatoria y vi la carrera, también vi el mapa curricular de la Licenciatura y me sentí más identificada con las materias que tenemos en Sociología. Yo quería ser pedagoga porque quería ser maestra, pero también vi que en sociología hay una formación para lo mismo en lo que ofrecen en el perfil de egreso y por eso hice el examen para Sociología (Estudiante E).

En este mismo sentido otra estudiante manifestó:

Hice examen para la UNAM, para la licenciatura en arquitectura y pues no me quedé, ya que me faltaron 10 puntos para poder ingresar, la segunda vez que lo realicé me quedé a 20 puntos, la tercera a 30 puntos y cada vez que lo presentaba tenía más deficiencias y decidí ya no seguirlo intentando. Pero un día iba camino hacia el trabajo y en la radio escuché un anuncio sobre la convocatoria de la UPN y decían que estaban buscando formar a los maestros del futuro, y me acorde de cuando era niña y me dije de allí soy (Estudiante F).

En el caso de estas estudiantes, la elección de la carrera y las expectativas profesionales son indefinidas, aspirar a ser maestra estudiando una licenciatura de Sociología refleja que no se tiene claridad sobre las actividades profesionales en este campo, al mismo tiempo que se ha internalizado la imagen de que la UPN forma maestros y maestras y no profesionales de la educación con capacidades para incorporarse como interventores(as), investigadores(as) y gestores(as) socioeducativos en un campo laboral más amplio que la docencia.

Para otros estudiantes, la elección de carrera es más razonada, aunque no libre de objeciones. En la entrevista, una estudiante comenta que previo al ingreso pudo conocer su orientación a las Ciencias Sociales; su primera opción para estudiar Psicología fue la UNAM y no ingresó. Atribuye su decisión de estudiar Sociología en la UPN a que no le gustó la licenciatura de Psicología:

Hice un examen de elección vocacional en la preparatoria y salió que tenía orientación más a las Ciencias sociales, entonces mi primer examen lo hice para la UNAM para Psicología y después, o sea al mismo tiempo antes de que salieran los resultados, presenté el de aquí de la Universidad Pedagógica Nacional, pero de aquí chequé el programa de Psicología y no me convencía tanto, siento que no estaba tan orientado a lo social, así que chequé el de Sociología y me llamó mucho la atención y la elegí. Salieron los resultados de la UNAM y no quedé, me faltaron puntos, no me acuerdo cuántos puntos, no me faltaban muchos, aquí sí me quedé en la primera vez que hice el examen (Estudiante K).

A otro estudiante le gustaba la historia, pero como en la UPN no había esa carrera se fue a Sociología.

... me gustaba la historia, pero la historia del mundo, allí buscaba una línea de especialización y todo el rollo. Yo quería Historia o Sociología, pero principalmente Historia. En la UPN no hay, pero lo único que me gustó pues fue sociología. Ya tenía algunos conocimientos, ya que tengo una carrera trunca en Pedagogía, en el Colpos de la Ciudad de México (Colegios de Estudio de Posgrado de la Ciudad de México), pero lo dejé porque dije: esto no es lo mío (Estudiante C).

En estos casos, la manera de expresar las motivaciones y circunstancias en que se optó por la carrera de Sociología de la Educación responde más a situaciones equívocas que al auténtico convencimiento de su elección.

Con una posición más razonada algunos estudiantes dijeron haber revisado los planes de estudio para tomar la decisión:

Decidí seleccionar la Licenciatura en Sociología de la Educación, porque revisé los otros planes de estudio y no había ninguna materia que me gustara, además, no quería ser pedagogo como mi mamá. Revisé el Plan de estudios de la Licenciatura e investigué, además no solo era sociología, sino también de la educación. Yo tenía muchas preguntas, sobre todo de cómo sobrellevar a la gente, porque siempre tuve problemas para relacionarme con otras personas, porque nunca fui una persona estable. Esta licenciatura me ha ayudado, porque como se los digo a mis compañeros, esta carrera es como tener una novia, al principio no te gustaba del todo, pero conforme la vas conociendo te vas enamorando, aunque tenemos nuestras altas y bajas (Estudiante D).

En el relato se advierte una decisión informada sobre lo que le atrae de esta licenciatura, atravesada por lo que no quiere ser. Cursar la carrera tiene para este

estudiante un sentido de apuesta individual, en la que puede conjugarse conocimiento, sentimiento y conciencia de lo social. El tema de la educación significa un *plus* para quienes se interesan en lo social y la LSE le proporcionó esa disposición.

En otros casos, la influencia de la familia sobre la elección de la carrera se basa en su situación económica, aunque no coincida con aquella por la que tiene mayor inclinación. El siguiente fragmento de relato ilustra en este sentido:

Hice el examen para diseño gráfico para la UNAM y en ese pedían 80 y tantos y saque 70, en ese mismo periodo lo hice para la UAM para diseño gráfico, pero yo les había comentado a mis papas que quería estudiar eso y pues los vecinos y todos, “esa carrera sale muy cara y es que tienes que comprarle a tu hijo esto y esto” y entonces también mis papás como que me empezaron a desanimar, dije “chin, ni modo”, lo presente y en la UAM, pues igual, no, nada... ya después dije bueno y ahora qué hago, llegué a ese proceso en el que dije ya, quiero estudiar una carrera universitaria (Estudiante H).

Es frecuente que las razones de carácter económico influyan en la elección de la carrera, sobre todo en sectores en los que los(as) hijos(as) son la primera generación de universitarios que aspiran a ser profesionistas. Los argumentos académicos para elegir una u otra carrera se desdibujan, lo que importa es que ingresen a la universidad: “mis padres no querían que fuera comerciante”, aunque bien a bien no se tengan claras las diferencias en la orientación y contenidos entre las carreras universitarias.

En estos fragmentos de entrevistas podemos identificar factores económicos, culturales y psicológicos que influyen en la elección de carrera profesional. Elegir una carrera profesional no es fácil, requiere tiempo y reflexión. Siempre hay además un elemento aleatorio que se juega, acentuado por la información limitada que ofrecen las instituciones sobre los planes de estudios, el perfil de egreso de las carreras, las condiciones de desempeño y las oportunidades en el campo laboral donde las y los egresados pueden incorporarse.

Perseverar y permanecer. Reto individual e institucional

Cuando socialmente se acepta que el deber de estudiar recae esencialmente en los y las jóvenes, el sistema y las instituciones no asumen a cabalidad el compromiso social de garantizar la permanencia en las instituciones de educación superior; tampoco se responsabilizan de la eficacia, eficiencia y calidad de su oferta educativa para formar profesionales que no sean damnificados por la falta de oportunidades en el mercado laboral. De la Orden (1991) sostiene que el éxito escolar no consiste solamente en el logro de objetivos instructivos específicos, sino en la consecución de los grandes fines generales de la educación mediante la aplicación de modelos de intervención que faciliten a los alumnos un óptimo aprendizaje escolar.

Probablemente sea esto último lo que hay que volver a pensar para la LSE; analizar las causas por las que los y las estudiantes desertan o “se van quedando” para cursar la carrera y comprender que las motivaciones y dificultades que enfrentan en su desempeño académico no son sólo personales, tienen que ver con los ambientes de aprendizaje que la institución ofrece, con la calidad de los programas educativos y la mejora constante de las prácticas de las y los docentes.

Uno de los estudiantes entrevistado describe su proceso de incorporación y permanencia en la licenciatura:

Bueno, es que va por partes, digamos que cuando entré no me veía con la potencialidad y la verdad, con la capacidad de ser universitario y es que estar aquí significa adaptarte y como la verdad yo entré sin las herramientas me sentía aislado. Me fui adaptando y me di cuenta que había cosas que me gustaba hacer como leer y escribir y que aquí lo podía usar. A lo maestros les gustó la forma en cómo lo hacía y así fui tomando confianza y empecé a creerme universitario y me gustó, pero como todo tiene sus altas y bajas en estos semestres ya no es tan divertido y me volví flojo, pero pensé en ya no darme gusto a mí, sino a los maestros para pasar las materias, es por ello que opté por escribir como al maestro le gustaba, si era funcionalista escribía a favor de ello y se me hizo un vicio trabajar así (Estudiante D).

La motivación de este estudiante focalizada en la lectura y escritura influye para “creerme universitario”, sin embargo, tener que escribir “como al maestro le gustaba” menoscaba su desempeño. Es frecuente que los planes de estudios cerrados y la falta de estrategias didácticas atractivas para los y las estudiantes, no generen motivaciones intrínsecas en el aprendizaje, lo que produce estados de desmotivación en el alumnado y, consecuentemente, el aumento en el número de fracasos.

En el proceso de permanencia el y la estudiante va descubriendo tanto sus capacidades como sus limitaciones, la adaptación se basa en lo que le gusta y le da confianza, pero parece que el régimen de enseñanza de la LSE, al estar centrado más en la instrucción que en los aprendizajes, conduce a desarrollar estrategias de simulación para pasar las materias y dar gusto al maestro(a) en turno. De modo que si las y los docentes se siguen moviendo sólo en su lógica de transmisión y autoridad, los estudiantes recurren a tácticas de jugar un nuevo juego de impostura o de conciliación que afecta su proceso cognitivo.

Propiciar la permanencia del estudiante compete a los y las docentes, es en el espacio del aula donde se puede estimular el interés por encontrar significado a sus saberes e identificaciones con la carrera y un sentido de pertenencia a la institución. Por el contrario, cuando el esfuerzo por permanecer es solo individual, se puede recurrir a acomodados y pactos que van en menoscabo de la formación a la que aspiraba.

Vale destacar que ante el problema de retención y atención a la adaptación académica de los y las estudiantes, en los últimos años la institución ha promovido algunas propuestas de intervención, tales como el Programa de Tutoría por parte del CAE, que ofrece al estudiante un asesor para dar acompañamiento individual y personalizado, con el fin de desarrollar estrategias que fortalezcan habilidades y destrezas necesarias en la formación universitaria; el Programa Tutor Par, dirigido a los y las jóvenes que cursan los primeros semestres, a quienes se asignan estudiantes de los últimos semestres de las licenciaturas o egresados para ser tutores acompañantes que les brinden orientación y asesoría, con el fin de apoyarlos en su proceso de inserción a la vida universitaria.

A dónde van a trabajar las y los egresados de la LSE

La importancia de los estudios de egresados radica en que proporcionan información para conocer el tipo de contribución que como profesionales brindan los y las egresadas de una carrera universitaria a la sociedad por las funciones que desempeñan en el mercado laboral al momento de su graduación (Cáceres Castellanos, 2006).

Estudios de egresados(as) de la LSE (Gutiérrez y Magaña 2007, 2009; Rodríguez, 2017) han coincidido en que más de 35% de quienes egresan se encuentran laborando como docentes en los diferentes niveles del sistema educativo nacional. En el estudio más reciente se documentan los siguientes datos sobre las actividades profesionales que realizan los egresados(as) de esta licenciatura.

Tabla 8. Estudio de egresados y egresadas. Licenciatura de Sociología de la Educación

Actividades	Frec.	%
Docencia/la mayoría no especifica el nivel educativo en el cual practica la docencia. Aquí se incluyen dos ayudantes de profesor, un egresado que da clases de regularización y un alfabetizador del INEA.	36	31
Administración y gestión educativas.	23	20
Orientación y otras actividades pedagógicas (diseño de cursos).	3	3
Investigación/otras profesiones (dos egresados se desempeñan laboralmente de acuerdo con el perfil de una profesión distinta a la de sociología).	13	11.5
Trabajo administrativo e informática.	20	17
Ventas y oficios.	13	11.5

No contestó.	8	6
Total	116	100

Fuente. Base de datos “Estudio de egresados 2007-2014 UPN Ajusco” (2017).

En el estudio, el instrumento de recopilación de información fue aplicado únicamente a egresados(as) no titulados(as) y los resultados dan cuenta de que el mayor número de egresados y egresadas de la LSE se dedican a actividades para las cuales no fueron formados(as), como la docencia, actividades administrativas y de gestión. Esto habla de la falta de congruencia con el perfil de egreso declarado en la licenciatura, ya que plantea que las y los egresados cuenten con conocimientos y habilidades para “explicar el proceso educativo y su relación con la sociedad a partir del conocimiento de los factores históricos, económicos, políticos y culturales presentes en dicho proceso; realizar estudios sobre el papel que juega la educación frente a las necesidades cada vez más complejas de la sociedad mexicana; evaluar las políticas educativas y su impacto real en los rezagos educativos, la calidad de la enseñanza y los requerimientos científico-técnicos modernos; planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos educativos, ejercer la docencia en áreas de las ciencias sociales y, finalmente, capacitar y apoyar la actualización de docentes y profesionales de la educación (www.upn.mx, 2019).

El perfil de egreso declarado en los planes de estudio, como en este caso, suele resultar ideal, ya que el perfil real de las y los egresados difícilmente demuestra los conocimientos y habilidades necesarios para desempeñarse en centros docentes, organismos gubernamentales, instituciones educativas, sociales, culturales y de comunicación social. La posibilidad de inserción profesional del egresado en estos campos laborales se dificulta por la oferta reducida, pero también porque la licenciatura no promueve las prácticas profesionales como eje de la formación del sociólogo educativo.

También es verdad que si un mayor porcentaje de egresados y egresadas tiene la docencia como opción laboral, esto se debe al declive de la educación

normal como institución proveedora de maestros de educación básica. En los últimos años, el propio sistema educativo ha dado cabida a egresados y egresadas de licenciaturas afines a la educación, como Sociología de la Educación, para ejercer la docencia en primaria y secundaria.

Si esto es así, debiera tomarse en cuenta la necesidad de incluir en el plan de estudios asignaturas, temas transversales y estrategias pedagógicas para formar en habilidades y destrezas para el ejercicio de la docencia, pero, al mismo tiempo, fomentar las prácticas en otros ámbitos profesionales mediante convenios institucionales con organismos, empresas e instancias que ofrezcan la oportunidad de realizar funciones y actividades como sociólogos(as) educativos(as).

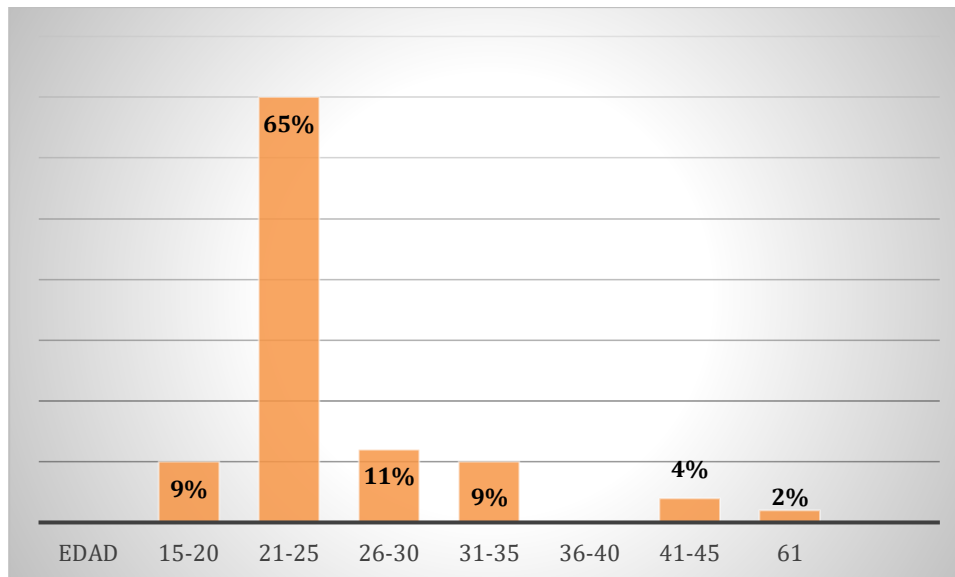
2. Rasgos sociodemográficos y disposiciones académicas de las y los estudiantes

En diversos estudios realizados para determinar los factores que inciden en el llamado fracaso y éxito escolar de estudiantes universitarios, se confirma la importancia de considerar aspectos sociodemográficos y académicos en cuanto a género, edad, origen social, situación económica familiar, condiciones de espacio y recursos para el estudio que influyen en el desempeño.

En el estudio sobre la LSE realizado por Olivier (2017), se reporta que en el turno matutino se concentran los y las jóvenes con edad menor y por la tarde las y los estudiantes con mayor edad. Respecto al género, 73% de las generaciones estudiadas la población es femenina y 27% es masculina, lo que confirma el incremento de la feminización de la matrícula en la última década (Coll y Olivier, 2006; Cuevas, 2008).

De acuerdo con el estudio reciente las y los estudiantes de 3º. 5º. y 7º. semestres están en un intervalo de edad de los 18 hasta los 61 años, con el mayor porcentaje entre 21 y 25 años y 6% de personas adultas que van de los 41 a los 61 años.

Gráfica 5. Edad de las y los alumnos inscritos semestre 2017-2 en la Licenciatura Sociología de la Educación



El alto porcentaje que oscila entre los 21 y 25 años corresponde con la edad promedio para concluir en el tiempo reglamentario una carrera universitaria presencial; sin embargo, se encontró que varios estudiantes tienen compromisos laborales y personales que no les facilitan las condiciones para cumplir con el plan de estudios en el número de años que dura la licenciatura. De las y los alumnos encuestados, 37 % trabaja, de los cuales 24% tiene una jornada laboral de seis a ocho horas y 6% de cinco a seis. Los compromisos laborales provocan ausentismo y el retraso en la llegada, con lo cual se les dificulta aún más cumplir con actividades académicas como trabajos en equipo y trabajo de campo.

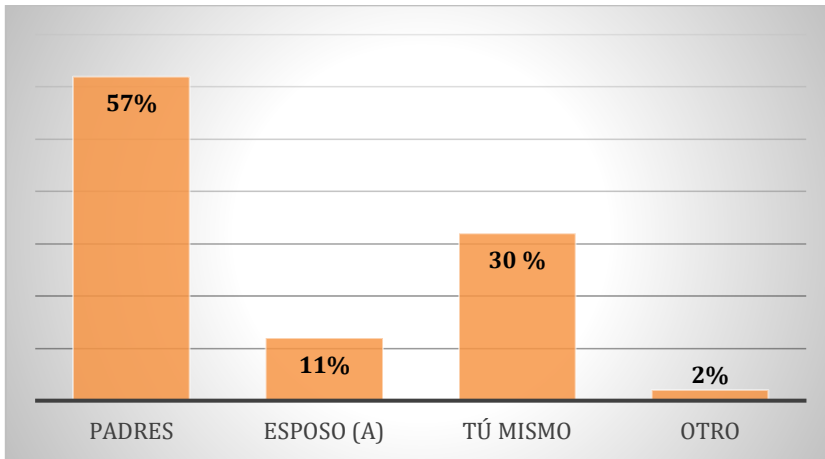
El testimonio de uno de los estudiantes entrevistados ilustra esta situación:

Soy alumno irregular, porque trabajo y mi horario no coincide con los horarios de la UPN, aunque he hablado con los maestros sobre mi situación, no he podido pasar todas las materias, ya que a veces no llego a las clases o de plano no puedo presentarme. Si termino la licenciatura es a costa de muchos esfuerzos (Estudiante K).

La complicada situación socioeconómica familiar de un sector de estudiantes de la licenciatura obliga a combinar trabajo y estudio. 57% depende del respaldo y apoyo económico que otorgan sus padres para el sostenimiento de

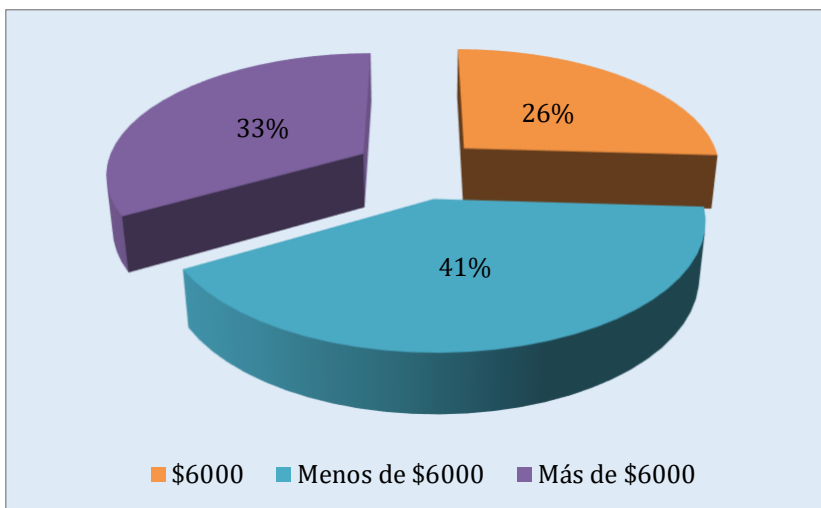
sus necesidades básicas y el financiamiento de sus estudios universitarios, y 30% del autosostenimiento, tal como se observa en la siguiente gráfica.

Gráfica 6. ¿Quién te ayuda a financiar tus estudios en la universidad?



El apoyo de los padres y madres podría representar para las y los jóvenes una opción viable para terminar en tiempo y forma su formación académica; mas al triangular la información con el ingreso promedio mensual de las familias, se constató que para 41% de las y los estudiantes el ingreso mensual familiar está por debajo de los \$6000.00 mensuales. Esto justifica que 57% de las y los encuestados soliciten y cuenten con Beca de Manutención.

Gráfica 7. Ingreso promedio mensual familiar



El nivel económico de las familias de las y los estudiantes de la LSE es medio o medio bajo y no ofrece las condiciones materiales suficientes para que se dediquen exclusivamente a su formación profesional. Sin embargo, la expectativa de los padres y madres de familia de que sus hijos(as) concluyan sus estudios y tengan mayores posibilidades de insertarse al mercado laboral está presente en el pensamiento de las y los estudiantes:

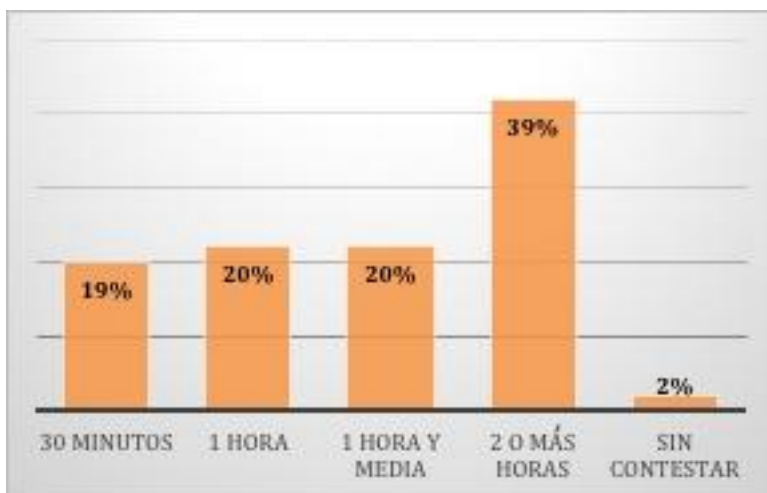
Mi papá es obrero y mi mamá trabaja en una tienda de autoservicios, los dos ya son mayores. Ellos quisieron que mis hermanos y yo estudiáramos, tengo dos hermanos, mis hermanos llegaron a nivel secundaria, me llevan 10 años, se pusieron a trabajar y aportar dinero al hogar, entonces fue como yo pude llegar a estudiar la preparatoria, con el objetivo de obtener un mejor trabajo y también aportar dinero (Informante B).

Este estudiante parece asumir que cumplir con la expectativa de sus padres no solamente es una especie de deuda moral, sino económica, lo que debe tener en cuenta, a pesar de que las condiciones materiales no sean óptimas para concluir exitosamente la carrera.

Un estudio de la UNESCO confirma que el ingreso promedio mensual determina la permanencia dentro del sistema escolarizado, por lo que las condiciones socioeconómicas constituyen un elemento determinante para lograr con éxito la formación profesional universitaria en el número de años establecido por el plan de estudios (UNESCO, 2010). El problema en nuestro país es la falta de equidad en las condiciones de las familias de nuestros estudiantes, lo que no solamente dificulta el apoyo económico, sino frecuentemente se ven obligados a abandonar la carrera para resolver incluso otros problemas familiares, como el cuidado de adultos mayores, enfermos y niños.

Otro elemento que opera en contra de mejores condiciones para realizar los estudios, es que para un número importante de estudiantes de la UPN el tiempo invertido en el traslado de su domicilio a la Universidad representa un tiempo que podrían utilizar para la lectura y la realización de las actividades académicas, culturales o recreativas que les ofrece la institución. Dos horas a dos horas y media de traslado influye inevitablemente en el ausentismo y deserción (Olivier, 2017).

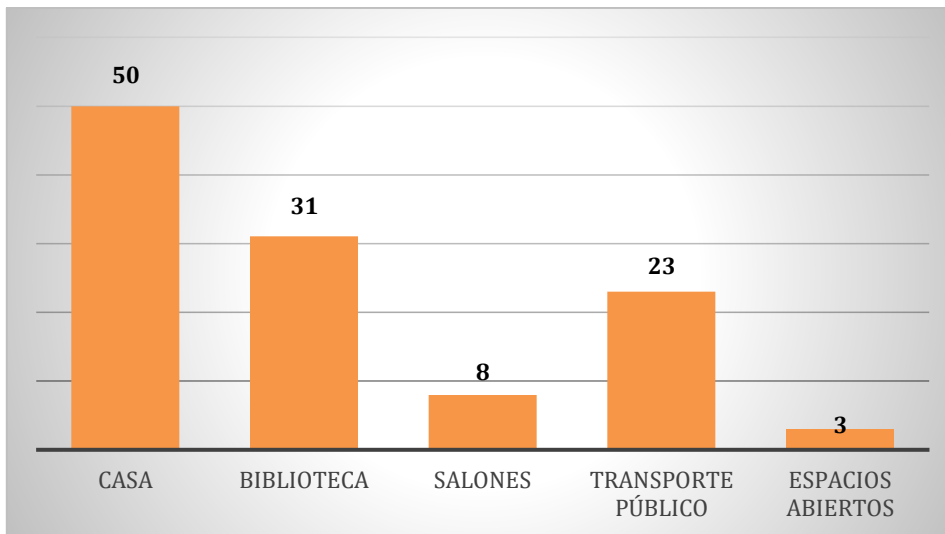
Gráfica 8. ¿Cuánto tiempo tardas en trasladarte a la Universidad?



Ese tiempo invertido en el traslado es generalmente un tiempo desgastante e infructífero, aunque de los 54 encuestados, 23 dijeron que tratan de utilizar el transporte público para estudiar. Por más que los espacios para el estudio se diversificaran, es en su casa donde permanecen más tiempo y no siempre tienen las mejores condiciones para favorecer la concentración, evitar el tránsito de personas, ruidos y obtener recursos que apoyen su aprendizaje.

La biblioteca de la UPN Ajusco sería una alternativa de espacio adecuado para estudiar, pero los tiempos fuera del aula son utilizados para socializar con las y los amigos, hacer largas filas para tener acceso a alimentos o ir a jugar a las canchas. La biblioteca cuenta con ejemplares de libros y revistas especializadas y muy bien equipada con plataformas digitales; pero solamente 31% de las y los estudiantes entrevistados dijo asistir a consultar textos académicos para realizar sus trabajos, especialmente al final de los semestres.

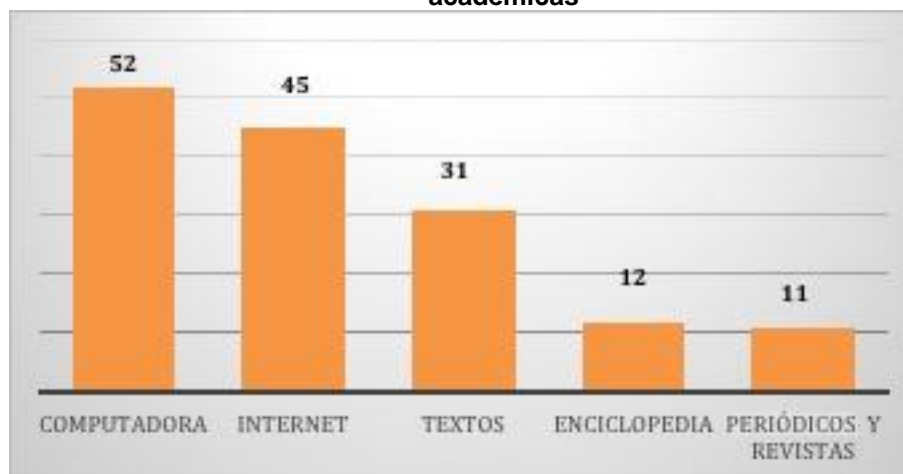
Gráfica 9. ¿Cuáles son los espacios donde estudias?



La asistencia regular a la biblioteca como ejercicio cotidiano para la consulta de libros, revistas o internet sobre los temas de las asignaturas, no forma parte de la cultura académica de estudiantes y profesores. Las fotocopias como recurso para “facilitar el acceso a los textos” se ha incorporado como una táctica pedagógica que no fomenta la curiosidad por indagar, leer textos completos e incorporar otra manera de experimentar el conocimiento por parte de las y los estudiantes.

La mayoría de los y las estudiantes dijo estudiar en su casa, se preguntó con qué herramientas cuentan en el hogar para facilitar el estudio y las tareas académicas, un promedio de 50% manifestó contar con computadora e internet, y un menor porcentaje con libros, periódicos y revistas.

Gráfica 10. Tipo de recursos con los que cuentas para apoyar tus actividades académicas



Como es sabido, contar con el uso de la computadora y de internet no constituye necesariamente una experiencia de conocimiento cualitativamente distinta para los y las estudiantes. Al no incorporarse el uso pedagógico de las tecnologías en la enseñanza de las asignaturas, se limita la posibilidad de utilizarlas como recurso para indagar, fortalecer contenidos y facilitar el acceso a la información y al conocimiento.

En el caso de jóvenes que han crecido en un ambiente familiar donde la lectura y el conocimiento son valorados y potenciados, y el esfuerzo intelectual se reconoce y estimula, su comportamiento frente al estudio tiende a ser más propicio para lograr el llamado éxito escolar. Su estancia en ambientes culturales dentro de la universidad les da oportunidad de ir modificando creencias, gustos y saberes que los sitúan en posiciones culturales y académicas distintas, aunque no sea en igualdad de oportunidades para todos. De este modo su capital cultural adquirido se va enriqueciendo en su paso por la universidad.

Avatares del desempeño académico

Hemos sostenido que en el desempeño académico de las y los estudiantes confluyen varios factores que tienen que ver con las condiciones personales, pedagógicas y sociales que favorecen o limitan el llamado éxito escolar. Aun cuando está asociado con el rendimiento escolar, plasmado en la calificación, hablar de desempeño remite al desarrollo de habilidades, destreza, aspiraciones,

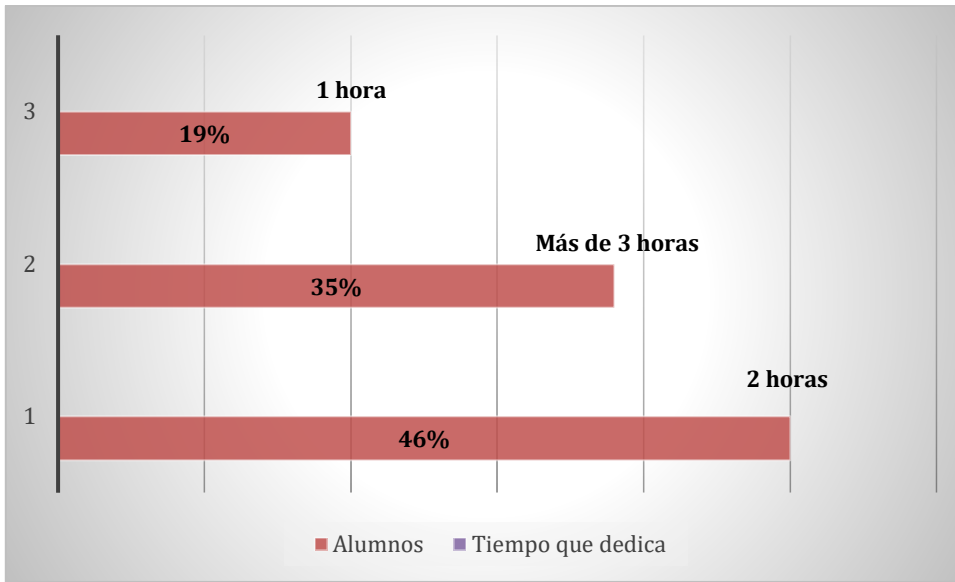
intereses y realizaciones que se objetivan como indicadores del nivel de aprendizaje alcanzado (Gimeno Sacristán en Edel Navarro, 2003).

La cuestión a resolver radica en si medir el desempeño mediante exámenes, pruebas estandarizadas, trabajos finales para acreditar el curso, es suficiente, o es necesario imaginar nuevas maneras de objetivar y valorar los saberes adquiridos, en la escritura académica y subjetiva, en la capacidad para problematizar e indagar la realidad sociocultural en que se desenvuelven las y los estudiantes.

Las estrategias de estudio que van adquiriendo los y las estudiantes al entrar a la licenciatura y el tiempo efectivo dedicado al estudio, afectan positiva o negativamente el desempeño. Aquellos estudiantes que aplican habitualmente procedimientos o secuencias de acciones conscientes y controladas para estudiar (Díaz Barriga y Hernández, 2007) tienen mayores posibilidades de responder a las exigencias académicas e integrarse al ámbito universitario. Hay estudiantes a quienes se les dificulta encontrar estas estrategias de estudio a lo largo de la carrera; otros las han adquirido conforme avanzan en la licenciatura.

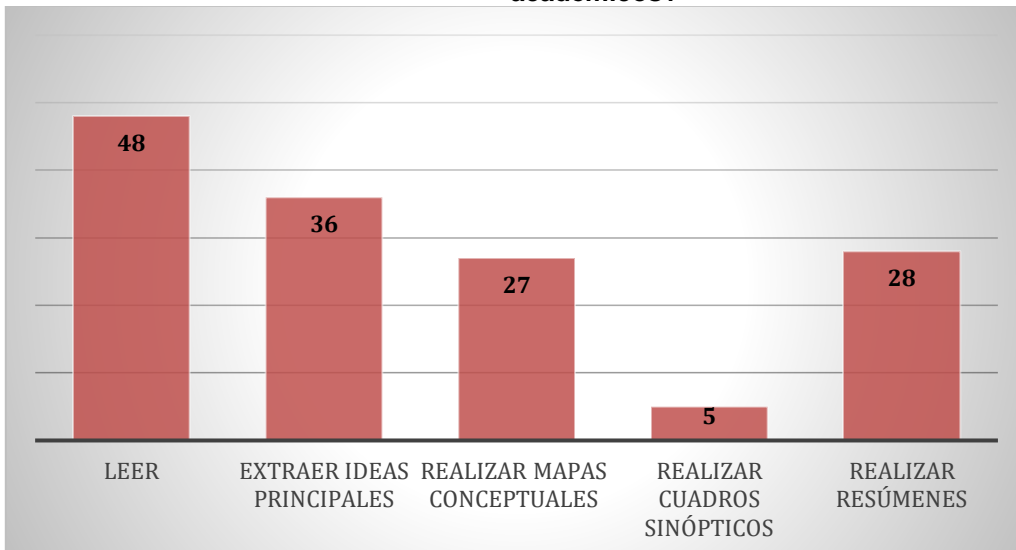
Al preguntar a los(as) alumnos(as) de Sociología sobre sus estrategias y el tiempo que dedican a realizar tareas y trabajos escolares, se confirmó que 46% destinan dos horas, 35% más de tres horas y 19% una hora. El tiempo promedio destinado podría ser cualitativamente suficiente, pero no hay que olvidar que un importante número de jóvenes realizan sus lecturas académicas en el transporte público o en condiciones poco favorables para lograr una adecuada comprensión y sistematización de lo leído.

Gráfica 11. ¿Cuánto tiempo le dedicas a tus tareas y trabajos escolares?



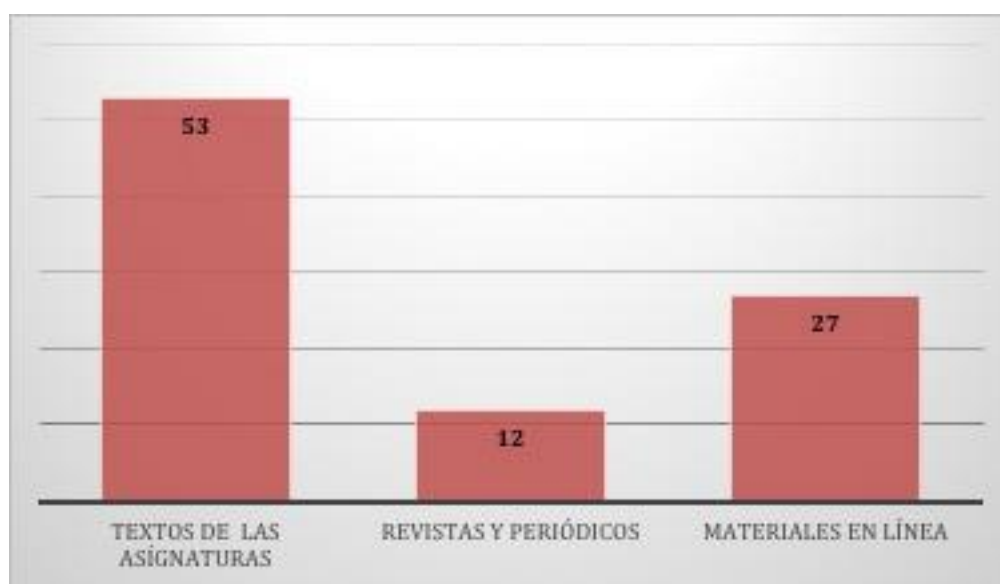
En cuanto al tipo de estrategias de estudio que utilizan para realizar sus tareas y trabajos académicos, los y las jóvenes señalaron: leer, extraer ideas, elaborar resúmenes y mapas conceptuales. Cerca de 50% indicó leer únicamente y un menor porcentaje admitió redactar resúmenes o notas para apoyar sus participaciones en clase o plantear dudas sobre las ideas de los autores.

Gráfica 12. ¿Cuáles son tus estrategias de estudio para realizar tus tareas y trabajos académicos?



Acerca del tipo de lectura que realizan, 53 de los 54 encuestados contestaron que sólo leen los textos de las asignaturas que se les da en los programas de estudio como lecturas obligatorias y no indagan otros textos para su construcción profesional. Resalta que sólo 12 hayan contestado que una de sus lecturas cotidianas sea la revisión de periódicos y revistas, lo cual revela poco interés para informarse del acontecer social cotidiano.

Gráfica 13. ¿Qué tipo de lecturas realizas?



En varios cursos predomina la lectura de textos generalmente fragmentados y que son tomados como referencias teóricas generales sin una aplicación para comprender en su dimensión social los fenómenos educativos específicos. El uso de lecturas diversas sobre un mismo tema ayudaría a que los y las estudiantes accedan a nuevos códigos de lenguaje y enfoques distintos para explicar la realidad social.

La transmisión de un conocimiento teoricista está muy arraigado en la licenciatura, derivado en parte de una estructura curricular que establece seis semestres para la línea de formación denominada teórica. El testimonio de un estudiante es sugerente en este sentido:

Vemos la teoría sin aplicación práctica... digamos que los primeros semestres son muy teóricos, pero creo que ese es el objetivo del perfil y cuando empiezan a exigirte que relaciones con la vida social, se vuelve más difícil. Eso al principio me ayudó porque me dije: es que tengo que echarle más ganas, pero últimamente eso también me ha desanimado porque ya después de 5 semestres no logro entender lo que quieren los maestros (Estudiante D).

El volumen de lecturas que exige cada uno de los cursos requiere de una etapa de construcción de una nueva experiencia de lectura para los y las jóvenes. En esto consiste un proceso de alfabetización que facilite, desde los primeros semestres, poner a los y las estudiantes en contacto con textos de la disciplina y ampliar su conocimiento hacia una nueva comprensión del mundo.

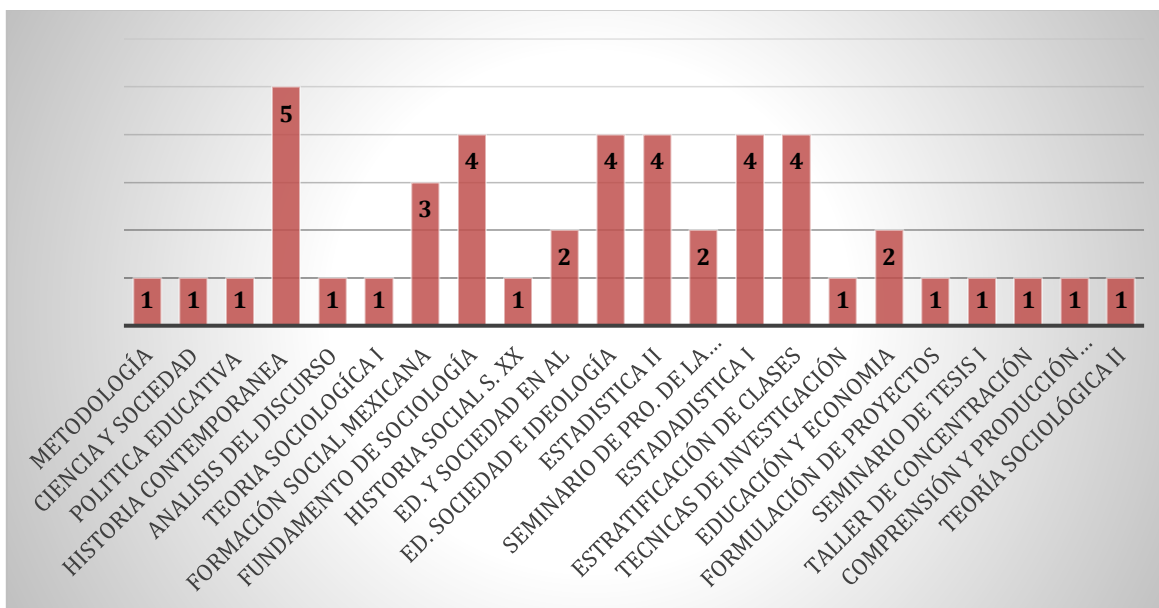
La sobrecarga de contenidos en la mayor parte de los programas y las lecturas complejas con poco significado para comprender la realidad del contexto, conforman una situación recurrente. La diferenciación categórica de lo “teórico” y “lo práctico” ha tenido como efecto que haya profesores(as) considerados(as) con mayor estatus y carisma por impartir clase “magistral” y se mantengan por años impartiendo la misma asignatura. Con ello se fomenta el carácter pasivo del estudiante si se limita a escuchar y tomar algunos apuntes.

De este modo, la dificultad que presentan los y las estudiantes para la comprensión y producción de textos, la metodología de estudio que utilizan, el limitado interés en los contenidos que ofrecen algunas asignaturas, son factores vinculados a las estrategias pedagógicas y condiciones que brinda el profesor o la profesora y la institución (García de Fanelli, 2008).

Al preguntarles sobre las actividades que realizan dentro del salón de clase como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, las respuestas coincidieron en que la clase generalmente se da en forma individual, por la exposición del profesor o en ocasiones se asigna la presentación de temas a los estudiantes, pero sin promover dinámicas colaborativas para un aprendizaje más significativo para ellos.

Llama la atención que las asignaturas que más reprueban en la LSE son las teóricas, sobresalen Historia Contemporánea con dos semestres, Fundamentos de la Sociología, Educación, Sociedad e Ideología Estadística y Estratificación de Clases.

Gráfica 14. Asignaturas reprobadas



Las y los profesores de estas asignaturas asumen que se deben leer a los autores clásicos (Weber, Parsons, Marx) como fundamento de la Sociología y pueden dedicar semestres completos a cada autor. Así, los y las jóvenes se enfrentan de golpe a autores lejanos a su experiencia escolar, sin que medie orientación alguna para abordar la complejidad de los textos.

La transmisión y exposición oral por parte de las y los profesores es la estrategia más socorrida; bajo el supuesto de que el estudiante debe ya poseer habilidades lectoras, se traslada la responsabilidad al alumno de conseguir estrategias para entrar en el laberinto textual que se le presenta en los cursos (Carli, 2012).

En un estudio realizado sobre la relación entre abandono escolar y la reprobación, Abarca y Sánchez (2005) muestran, según lo expresado por los estudiantes, que un obstáculo clave en el bajo rendimiento académico son sus deficiencias en el perfil cognitivo, además de conocimientos disciplinares

insuficientes. No saber estudiar y no saber aprender enfrenta dificultades para desarrollar competencias básicas para pensar y comprender *versus* repetir y memorizar en las diversas disciplinas.

Estas dificultades que se pueden arrastrar desde el bachillerato, persisten en el ámbito universitario, lo que genera un mayor grado de desmotivación, ya que los y las jóvenes no logran comprender los contenidos y procedimientos de las diversas asignaturas académicas. Señalan en las entrevistas que se sienten desmotivados, e inestables frente a las situaciones académicas, lo cual es reforzado por situaciones extraacadémicas, tales como amigos, dificultades familiares, personales, entre otros.

Sí he llegado a pensar en desertar, sí llegué a pensar "pues me doy de baja temporal" porque no me está gustando, porque llegó un momento en el que no me estaba convenciendo la carrera, pero creo que fue un semestre en el que vinieron varios profesores, que no nos ayudaban mucho. Nos tocó un profesor con el cual tuvimos problemas, que de hecho metimos varias cartas, él era inconstante, entonces la mayoría dejó de venir esos días y fue un semestre, no me acuerdo cuál, donde tuvimos varios problemas. Había profesores que nos decían "no van a encontrar trabajo de nada", nos desanimaban, entonces sí fue un semestre en el que llegas a pensar en desertar (Estudiante H).

Es frecuente que las y los profesores olvidemos que la posición que tengamos acerca de los aprendizajes de los y las estudiantes y de su futuro desempeño profesional permite o no construir un sentido compartido sobre la formación universitaria. Se deja solo al estudiante luchar por mantener alguna expectativa que lo mantenga en la carrera, olvidando que el papel del profesor es convocar al alumno a un reconocimiento de sus capacidades y al encuentro con el conocimiento, pues es en este entrecruzamiento donde adquiere sentido el deseo de enseñar y el deseo de aprender.

El ausentismo, sus motivos y efectos

El ausentismo es un ingrediente pernicioso para la eficiencia terminal en la carrera de Sociología. Históricamente la recurrencia en faltas a los cursos de las distintas

asignaturas ha sido un problema, con mayor incidencia en el turno vespertino que en el matutino. Los motivos que aducen los y las estudiantes para ausentarse temporal o definitivamente de los cursos son múltiples, van desde problemas de salud, cuidado de algún familiar, problemas laborales, situaciones emocionales, hasta el gusto o disgusto por las asignaturas y rechazo a estilos de enseñanza de las y los profesores.

Estar presente tampoco garantiza la participación activa de los y las estudiantes en sus tareas académicas, pero las posibilidades de aprovechamiento son mayores. Olivier (2017, p. 30) atribuye el ausentismo en la LSE a “un marco de apatía regular, que se ve reflejado en las no ausencias físicas, sino también de otro orden que implican un ‘estar-sin estar’. Esto podría relacionarse con el índice elevado de no estar completamente a gusto con las clases que se les imparten”.

Es interesante examinar que en esta licenciatura, como en otras, existen distintos tipos de estudiantes; un grupo de alumnos que asisten con regularidad y se comprometen en su estudio, se consideran capaces, presentan alta motivación y muestran confianza en sí mismos; otro grupo evita el fracaso, su sentido de aptitud y autoestima es débil y para “proteger” su imagen recurren a estrategias de sobrevivencia como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de algunas tareas y simulación al presentar sus trabajos; un tercer grupo va aceptando el fracaso y renuncia al esfuerzo, presenta una imagen propia menoscabada y manifiesta un sentimiento de desesperanza porque no ha aprendido a tener control sobre las obligaciones que le exige el ambiente académico universitario (Covington, 1984).

La limitada participación activa de algunos estudiantes en los cursos se debe, además, a que un número importante de ellos mantienen una jornada laboral durante sus estudios, o su familia atraviesa por problemas económicos, con lo cual es frecuente el ausentismo. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

Siempre fui un alumno regular, sin embargo, en el sexto semestre me incorporé al mundo laboral, eso interrumpe un poco mi trayectoria académica porque tenía que empezar a sopesar en preparar un futuro para mi vejez y un futuro, quería formar una familia y

continuar después con mis estudios, entonces tenía que asegurar una fuente laboral y después tratar de buscar los mecanismos para poder terminar la licenciatura, es por ello que me ausenté tres años (Estudiante E).

Atisbar en la trayectoria de los y las estudiantes ayuda a comprender su perspectiva de vida y no solamente la profesional. Formar una familia, preparar un futuro para la vejez forma parte de la búsqueda de “estabilidad” para muchos jóvenes cuyo origen social no les garantiza un presente seguro y mucho menos un futuro promisorio.

La ausencia en las clases tiene otros motivos que en general no son tomados en cuenta por las y los profesores. Hay estudiantes con excelente desempeño que afirman que su inasistencia pasa por problemas económicos o familiares, como no tener dinero para el pasaje o quedarse en casa para atender un caso de salud de algún familiar.

Cuando entré a la UPN me hacía una hora y media de trayecto y el pasaje era de cincuenta pesos diarios, lo que significaba no tener dinero para venir y entre los libros y esas cosas, no alcanzaba para que siguiera asistiendo, así que estuve como alumna regular hasta tercer semestre con un promedio de 9.2. Dejé de ser regular por problemas económicos y de salud. Mis papás se veían más presionados y mi mamá tuvo un accidente en su brazo y yo tuve que trabajar (Estudiante D).

El ausentismo también se debe a situaciones emocionales de los y las jóvenes que les afectan en sus sentimientos y su autoestima.

Fallece mi abuelita, pierdo a Michel y mi familia en Texcoco me da la espalda y me quedo solo, entro en una depresión total, profunda, no comía, no bebía y no nada. Lo único que me salvó fue la guitarra, porque todos los días tocaba, todos los días me la pasaba, horas completas hasta cuatro o cinco horas tocando y abandoné la escuela; reprobé todas las materias, pero me seguía inscribiendo, pero no entraba a clases (Estudiante B).

Situaciones como la que relata este estudiante involucran aspectos afectivos relacionados con la autovaloración y el autoconcepto. Las variables afectivas y emocionales intervienen en el nivel de satisfacción o insatisfacción que

experimenta el estudiante para tener o no éxito en su rendimiento, pero también en el ejercicio de habilidades de pensamiento o cognitivas (Covington, 1984).

Por otra parte, vale insistir en que los motivos por los que los y las estudiantes se ausentan y pierden interés por los cursos no son solamente personales, tienen igualmente explicación en la dinámica que permite la propia licenciatura: ausentismo de las y los profesores, débil atención a los y las estudiantes, sobre todo en el turno vespertino, estilos de enseñanza y formas de evaluar los aprendizajes.

El ausentismo de las y los docentes es visto como indiferencia y abandono, lo que provoca desinterés en las materias y detrimento en el trabajo de los y las estudiantes. Según el punto de vista de un alumno:

El ausentismo se debe a los profesores, porque si nosotros como grupo nos damos cuenta de que los profesores llegan tarde, o que hay veces que no vienen o que no nos están pasando lista ni nada, dejamos de venir. Tuvimos maestros malos que no vienen, que tienen desinterés con la materia y hacen que el grupo deje de venir. El grupo dejó de trabajar y solo nos presentamos cuando recogen el trabajo final (Estudiante D).

Cuando se pide a los estudiantes que indiquen los motivos por los que se ausentan de las clases, sobresale el estilo de enseñanza de los profesores.

Gráfica 15. Indique los motivos por los que te has ausentado de los cursos



Los estilos de enseñanza y la falta de interés en las asignaturas se entrecruzan, y el hecho mismo de que 30% nos contestara esta pregunta es un indicador de una inconformidad cuyos motivos no son sencillamente precisos. La siguiente descripción de uno de los estudiantes es un pista clara de la percepción sobre los modos de enseñar:

Algunos profesores son un poco cerrados, si uno les pregunta algo que no es de su tema las sacas de su ambiente de confort, no te saben responder. En la Licenciatura hay muchos vicios, los profesores agarran las materias en donde son especialistas y repiten lo mismo cada semestre porque manejan los contenidos o porque está apegado a su área de investigación y no los puedes sacar de ahí (Estudiante G).

No es frecuente asumir que el éxito o fracaso de los y las estudiantes en la LSE tiene que ver con quién enseña y cuál es su posición frente a la enseñanza que se traduce en un estilo docente. El punto de vista de esta estudiante nos da indicios de un problema muy presente en la posición que toman los profesores, “un ambiente de confort” que implica impartir las mismas asignaturas durante varios años, porque son los temas aprendidos y contenidos repasados cuya enseñanza se facilita; o bien, convertir los temas de interés individual en contenidos de la asignatura, tomados de investigaciones que realiza el profesor, desplazando con ello el enfoque y contenidos del programa de la asignatura.

La opinión de otro estudiante se refiere de este modo al estilo de enseñanza:

La verdad depende de quién nos dé la clase. Algunos maestros dan las clases más pedagógicas y entonces, le entendemos mejor porque nos dan actividades, otros no, se sientan dos horas a leernos en voz baja la lectura y nos aburrimos, por eso le digo que depende... (Estudiante C).

La percepción que tienen estos estudiantes reflejan actitudes de las y los profesores para conducir a los alumnos hacia el conocimiento de los contenidos de la asignatura. Si como sostiene Arvayo (2005), el estilo de enseñanza incluye variables relacionadas con “la tendencia o preferencia cognoscitiva, la preparación académica, el intelecto, la motivación, la estrategia, el nivel de energía, el interés en los alumnos, su lenguaje, su forma de actuar (expresiones faciales y

corporales) e incluso la forma de vestir”, es natural que los y las estudiantes se sientan desmotivados por profesores para quienes la docencia es confort, indiferencia e individualismo.

Hemos insistido en los factores académicos y personales que influyen para que el estudiante permanezca motivado o desmotivado. Por un lado, la falta de información institucional, carencias en los programas de estudio, carencia de preparación y actualización de las y los profesores y la falta de conocimientos previos. Por otro lado, los factores personales como la falta de madurez intelectual, el ambiente en el que se desarrolla el estudiante, las características de socialización, la capacidad de tomar decisiones, los intereses y actitudes, el concepto que tengan los y las estudiantes acerca del éxito y la perspectiva que tiene la persona de lo que realmente quiere hacer con su vida (Tinto,1989).

Los aspectos anteriores llaman la atención acerca de la importancia de colocar la discusión de los estilos de enseñanza como una de las causas que originan el desencanto y decepción de los y las estudiantes en la LSE. El aprendizaje está influido por las actitudes que las y los profesores proyectan en los y las estudiantes, la atención que se les presta y la manera en que se implica en la relación con el conocimiento propio y de sus estudiantes. Cuando el profesor ejerce la docencia establece relaciones con las y los alumnos y ocurre una integración consciente e inconsciente de todo cuanto conoce y sabe.

3. Percepciones sobre las asignaturas y la formación profesional recibida

La percepción que tienen los y las estudiantes de la LSE sobre las asignaturas suele ser más positiva y obsequiosa que sobre los estilos de enseñanza, especialmente de aquellos que cursan 3º. y 5º. semestres. Los estudiantes de 7º. semestre mantienen posiciones más críticas, pero también de reconocimiento hacia algunos de sus docentes y la formación que recibieron.

Sin duda, los puntos de vista tienen que ver con la historia y aprovechamiento académico de cada estudiante, su condición de regular/irregular,

el número de materias aprobadas/reprobadas, el número de exámenes que han presentado para acreditar una asignatura, el número de créditos acumulados y las calificaciones obtenidas (Corral, 1997); pero su percepción sobre el desempeño de las y los docentes y la dinámica que establece la licenciatura para atender los problemas de rezago, la reincidencia en la reprobación de las mismas asignaturas y falta de seguimiento del historial académico de los estudiantes es justa y ha de tomarse en cuenta para mejorar el programa.

En las entrevistas se pidió a las y los entrevistados que expresaran, desde su experiencia personal, las ventajas, cualidades e inconvenientes de las asignaturas cursadas durante la licenciatura. Los siguientes fragmentos dan cuenta de una inclinación y gusto por las asignaturas que abordan temas de la sociología teórica y política, pero hay pocas referencias a la sociología educacional. Quizá esto se deba a que en el propio mapa curricular, de las 40 asignaturas que lo conforman, únicamente en cinco o seis se estudian temas y problemas específicos de la educación: Sociología de la Educación, Educación y Economía, Educación y Sociedad en América Latina, Problemas de la Educación en México y Sociología del Currículo.

En varios cursos se presenta un relativo desapego por las problemáticas propias de los fenómenos educativos. Se tiende a un conocimiento teórico y conceptual que explica la educación como estructura institucional y como organización y reproducción social del sistema; pero no se analizan las problemáticas que surgen en la práctica educativa para comprender, por ejemplo, las variables sociales que influyen en el rendimiento académico, los mecanismos de socialización educativa, la estructura social de la escuela, los determinantes sociales de la práctica educativa, la función social del profesor, entre otros.

Con referencia a las asignaturas contempladas en el plan de estudios, un estudiante expresó así su punto de vista:

En primer momento y creo que sí fue muy importante que se diera, Fundamentos a la Sociología porque sí estuve leyendo, sí leí algunas cosas pero no tenía claro qué era la

sociología, pues dije "bueno ya se me abrió un campo, no", de qué es lo que significa la sociología y qué es lo que uno hace como sociólogo y más sociólogo de la educación o sociología educativa algo así, [...] después ya las teorías con Marx, Durkheim y todos estos como para ver sus perspectivas, otra que hablaba de comunicación y cultura algo así, no recuerdo la materia, pero esa también de una u otra manera fue forjándonos una idea de entender qué era la cultura en sociología. La materia de currículum solamente la vimos con la profesora E así muy de abajito, me imagino que sí hubiera sido un tema muy interesante (Estudiante H).

Distintos estudiantes utilizan expresiones como "se me abrió un campo", tal asignatura "me ayudó a comprender" o tal o cual materia "*me gustó mucho*", lo que refleja una apertura a conocimientos teóricos nuevos para ellos del campo de la sociología, la cultura y la comunicación.

El comentario de otro de los estudiantes describe lo que significa para él la asimilación de un enfoque sociológico que le proporcionaron algunas asignaturas.

Bueno sociología 1, 2, 3 me dieron los elementos teórico-conceptuales para conocer la sociología. Entender que no era solo ciencias sociales, sino que el proceso de conformación era más complejo, que se conformaban de relaciones sociales y que tenían una relación del macro, meso y micro, por lo tanto que cada construcción social dependía de cómo se daban las relaciones sociales de los sujetos. En estratificación de clases, la explicación de que en todas las sociedades existen diferentes clases sociales y un rol en la sociedad. La materia de Sociología de América me ayudó a comprender que los problemas que se presenten en el contexto internacional repercutirán en tu país (Estudiante D).

Al mismo tiempo, expresa que a través de otras asignaturas pudo comprender problemas de la educación y además le permitieron reconocer su situación y posición personal.

Por ejemplo, una materia que creo que me ha ayudado a entender los problemas de la educación son: Historia, porque me ayudaron a contextualizar el momento en el que estás parado en México y relacionarlas con lo que sucede en educación. Me gustó mucho Ideología, Estratificación y Clases porque te da la idea de saber quién eres, por qué no tienes las mismas oportunidades que otros, por qué estás en esta posición actualmente (Estudiante D).

Esta dimensión subjetiva de la experiencia en el conocimiento sociológico está muy presente en los y las estudiantes. Tener conciencia social a partir de conocer los fundamentos sobre las clases y relaciones sociales, reconocer que hay asignaturas de las que se obtienen elementos para “saber quién eres” y “el momento en que estás parado”. Esto explica de alguna manera la participación activa de grupos de alumnos en movimientos de protesta dentro y fuera de la Universidad.

La comprensión de problemas sociales está en el discurso de los estudiantes porque los han experimentado en sus barrios, colonias y la ciudad donde habitan. Contribuyen a una visión de vida y de profesión que se va forjando en la formación, pues como sostiene Carli (2012, p. 135) “en la relación con el conocimiento se ponen en juego procesos de identificación tanto individuales como colectivos en un tiempo-espacio determinado”. Un estudiante explica así su gusto e inclinación por algunas materias:

Las materias que también me gustaron fueron las Economías, porque te explicaban la realidad a partir de parámetros más concretos, Aparte de Economía, las Teorías Sociológicas e Historia, así como las que analizan a Latinoamérica. Me gusta mucho la Historia y sobre todo, los Movimientos Sociales y sobre todo los de Latinoamérica [...]. El movimiento de los desfavorecidos en América Latina siempre me ha llamado mucho la atención y eso me motiva mucho a seguir en la carrera... uno de los temas que me llaman la atención es el de los afroamericanos en Estados Unidos, porque lo relaciono con el racismo que hay en Latinoamérica. Aclaro que también tenía que ver con los maestros, ya que había algunos que se apasionaban y otros como que no les importaba mucho (Estudiante F).

Diversas expresiones de estudiantes se refieren a asignaturas y a docentes que contribuyen a desarrollar una conciencia social; a ensanchar conocimientos sobre movimientos políticos y sociales del país y de América Latina. En la licenciatura varios estudiantes participan en movimientos sociales y culturales en sus comunidades y a su vez en movimientos de oposición o resistencia a determinadas medidas tomadas en la institución.

Paradójicamente, son pocos los trabajos de tesis que reportan información empírica, resultado de la observación y documentación de acontecimientos de índole social y política. Esto puede tener una explicación en que tradicionalmente se ha exigido por parte de los asesores la presentación de trabajos de recepción “teóricos”, ensayos y estudios documentales sobre temas vistos en las asignaturas.

La frecuente participación de estudiantes de sociología en protestas sociales dentro y fuera de la institución ha tenido algún efecto negativo en el perfil de la licenciatura. Un estudiante manifestaba su inconformidad por la imagen que se ha creado por la participación política activa de grupos de alumnos.

No estoy de acuerdo con la imagen que se tiene sobre la licenciatura, los grilleros, los porros, los hipies ¿no?, nos etiquetan, parece que son estigmas que nos perjudican, hasta que uno llega y dice no, es que no somos hipies, es que no todos somos grilleros..., pero creo que eso se debe también un poco a la gestión de quien se encuentra al frente de la licenciatura... recuerdo mucho que la Licenciatura de Sociología ha sido el patito feo, nos mandaron al “psiquiátrico”, ¿no?, nadie nos pela, no tenemos ni un proyector si queremos exponer, el pizarrón está horrible, o sea no tenemos las condiciones ni siquiera mínimas para que podamos llevar una clase lo más decente que se pueda (Estudiante J).

La percepción de este estudiante refleja también el lugar de la licenciatura con respecto a las demás carreras. Cuando la imagen depende de quien coordina el programa, la responsabilidad es institucional, pues se permite, por ejemplo, que no se haya cambiado el plan de estudios en 30 años, sea baja la titulación, no se evalúe la docencia y no se promuevan más actividades académicas para integrar a profesores y estudiantes.

No obstante esta situación de la LSE, un número importante de estudiantes persevera en su objetivo de salir de la carrera, titularse y abrirse paso como sociólogos educativos. Corresponde a los profesores implicarse más en los aprendizajes de sus alumnos y promover nuevos enfoques curriculares, pedagógicos y del propio campo de la sociología de la educación.

Formación que proporciona la licenciatura. Ausencia de la práctica

La formación profesional en una licenciatura se estructura en una serie de

procesos que incluyen el desarrollo de las capacidades subjetivas, la capacidad para adaptarse e integrarse a la sociedad de manera activa y la habilitación en tareas y actividades que permitan al egresado integrarse a opciones laborales donde pueda poner en juego las competencias profesionales adquiridas a lo largo de los cursos.

En este sentido, los estudiantes se refieren a la formación recibida a partir de la atribución de sentido y significado que construye en relación con sus prácticas futuras y sus experiencias en el ámbito laboral, no sólo educativo, sino social; es decir, a la manera como el sujeto se enfrenta a prácticas propicias o adversas para terminar su formación profesional (Vélez, 2007).

Cuando se cuestiona a los y las estudiantes acerca de lo que aprendieron en la licenciatura, su percepción es que les hace falta acercarse a las problemáticas reales, la conexión entre la teoría y la práctica, las prácticas profesionales. Se incluyen los siguientes fragmentos de entrevistas en los que se reitera la ausencia de esta conexión de la teoría con problemas reales de las prácticas.

Creo que nos hace falta la parte práctica [en la Licenciatura]. Si algún día yo tuviera la oportunidad de explicar cuáles son los elementos que hacen falta en el plan de estudios para formar a un sociólogo de la educación, sería que nos acercáramos más a problemáticas reales, porque todo lo que aprendemos es muy teórico y nuestro conocimiento queda en un plano abstracto. Sólo realizamos la revisión de documentos, leyes, la política educativa, y yo creo que nos hace falta ver cuestiones reales, porque la teoría muchas veces es muy bonito saberla pero cuando la tratamos de relacionarla con la vida real no podemos. Sé que las prácticas no están incluidas en el programa pero si por lo menos los profesores nos dijeran: Ve asómate a la realidad, ve qué está pasando. Vemos pura teoría sin vincularla con la realidad de las cosas (Estudiante E).

La referencia a la teoría y la práctica presente en este y estos puntos de vista de los estudiantes apuntan a dos problemas no resueltos en el estudio de la sociología de la educación en la licenciatura. El primero tiene que ver con una visión de que el conocimiento de las principales corrientes teóricas sociológicas es un conocimiento sistemático y racional consumado; por tanto, para ser aprendido

no requiere necesariamente evidencias empíricas. Por ello, es común que en los cursos no se fomente la apropiación crítica del conocimiento de autores clásicos y que no se incorpore la indagación empírica para identificar, explicar y comprender problemas sociales y educativos del entorno inmediato, como bien lo expresa otro estudiante.

Además, en estos últimos semestres nos empezaron a pedir que aplicáramos los conocimientos teóricos y se nos complicó porque nunca lo habíamos hecho. Estábamos acostumbrados a pura teoría y yo me sentía cómodo nada más leyendo y viniendo a hablar, comentar la lectura. Ahora tengo que buscar un problema y nunca nos enseñaron cómo. Como le digo, de por sí me daba flojera leer, ahora que tenemos que problematizar se me complica más, creo que impacta en mis estados de ánimos y prefiero no hacer nada, ni siquiera intentarlo (Estudiante F).

El tema de la aplicación de conocimientos teóricos al que se refiere este estudiante no parece estar presente en los cursos para analizar, ver relaciones, construir objetos y problemas de investigación sobre lo que Tenti Fanfani (2010, p. 9) considera que es objeto de la sociología de la educación, “las principales interacciones entre el mundo de la escuela y las otras dimensiones relevantes de la sociedad, tales como el mundo del trabajo y la estructura social, las instituciones y prácticas políticas”.

El segundo problema de la LSE es la desvinculación con la práctica laboral. Los y las estudiantes difícilmente realizan prácticas en campo, porque no se han incorporado en el plan de estudios las prácticas profesionales con el objetivo de acercar a las y los estudiantes a organizaciones civiles, escuelas, organismos gubernamentales o empresas para que incursionen en tareas que contribuyan a capacitarlos en el diseño de proyectos y propuestas de intervención; en investigaciones situadas en escuelas, comunidades, asociaciones; en el estudio y participación en movimientos sociales y culturales para conocer y explicar lo que allí sucede.

Desde el punto de vista de otro de los estudiantes, la teoría se queda en las aulas por la falta de prácticas profesionales.

Siento que faltan prácticas de campo porque todo es teórico y pues sí, al momento es teórico pero cuando uno se enfrenta al mundo laboral de allá afuera te das cuenta que lo teórico se queda en las aulas, se queda en los libros y afuera te dicen, sí maestro, sí eres sociólogo, qué bonito pero qué sabes hacer, a mí no me importa tu título, a mí me importa que sepas usar una computadora, que sepas hacer esto y aquello... pues muchas gracias por participar (Estudiante J).

Como hemos visto, la práctica del egresado de esta carrera no se limita al ámbito académico ni al desempeño docente. Ante la pregunta de qué aprenden para ejercer la profesión un estudiante afirma: "Tener una buena escritura, buen lenguaje, poder interactuar con las personas, ser posiblemente humildes, poderte adentrar con la población" (Estudiante I). La respuesta remite a cualidades dignas de valorar, pero no se traducen en habilidades profesionales para ejercer una función como sociólogo educativo.

A la vista está la importancia de abrir espacios de prácticas en organizaciones públicas y privadas en las que los estudiantes fortalezcan su formación y puedan aportar conocimiento con un sentido sociológico y educativo.

Los y las estudiantes insistieron en señalar la formación teórica en oposición al conocimiento de problemas de la realidad social como una notoria ausencia en la formación que reciben en la LSE. Su percepción es que los textos y la transmisión de contenidos no se orientan a conocer la práctica y poco contribuyen a la interpretación de los fenómenos de la realidad cercana, no conectan con la vida diaria.

Lo anterior coincide con un estudio realizado por Sandra Carli (2012) sobre las experiencias de conocimiento de estudiantes de Sociología en una universidad argentina. Refiere que los y las estudiantes perciben que ciertos profesores seleccionan textos cuya lectura e interpretación invita a la construcción de filiaciones ideológicas y a los usos políticos de autores, como es el caso paradigmático de Marx, y observan una falta de convergencia entre las dos disciplinas, sociología y educación. Así mismo, que las lecturas son sesgadas por la transmisión del profesor(a) y la lectura se privilegia sobre la escritura o, en todo

caso, la escritura se reduce a resúmenes o a ensayos cuya elaboración no tuvo orientaciones por parte del profesor(a) (Carli, 2012).

Por último, en uno de los rubros del cuestionario aplicado a las y los estudiantes se pidió la opinión acerca de las fortalezas y debilidades de la LSE con referencia a atributos positivos y negativos observados en la práctica de las y los docentes.

De acuerdo con las respuestas hubo coincidencias en valorar como mayores fortalezas de los profesores el que asisten puntualmente y dedican las horas establecidas para la asignatura, establecen vínculos de respeto y cordialidad, fijan criterios de evaluación en el grupo, imparten una clase amena, explican con ejemplos y estimulan el interés por el tema, pero, sobre todo, revisan los trabajos que solicitan y devuelven observaciones significativas para su corrección.

Las debilidades más comunes se refieren a que los profesores faltan o no destinan el tiempo establecido a la asignatura, no entregan un programa al inicio de clases, no salen de sus temas y leen en clase en lugar de explicar, no retroalimentan al estudiante sobre los trabajos que solicitan, no establecen criterios de evaluación o evalúan con un solo trabajo final y tampoco estimulan el interés por asistir y participar en clase.

Las cualidades y limitaciones del estilo de enseñanza, así como la vinculación de las teorías sociológicas con problemas reales, influyen de manera importante en la formación de los y las estudiantes. Por eso, la atención a los efectos que de ello derivan no debe focalizarse como un simple fracaso de logro de metas o propósitos que cada persona se plantea cuando ingresa al sistema de educación superior, sino como un fallo de la institución, puesto que las experiencias de una persona en una determinada institución son percibidas por esa persona como un fracaso de lo que se proponía concretar en ella y no pudo realizar.

Consideraciones finales

Las percepciones objetivas y subjetivas que se recuperaron de entrevistas a estudiantes nos ofrecen un panorama más profundo de los avatares, dificultades y sentido que tiene para ellos ingresar, permanecer y concluir la carrera de Sociología de la Educación como opción de formación profesional.

El conocimiento de quiénes son nuestros estudiantes ha de contribuir a que la institución y, en particular, la licenciatura se ocupe de que la transición a la Universidad, la permanencia, egreso y titulación se facilite o encuentre menos obstáculos. Si las significaciones culturales que enmarcan la vida cotidiana del estudiante son limitadas o empobrecidas, si tiene dificultades para ajustarse a nuevas relaciones sociales y académicas, su desempeño se va empobreciendo y va mermando la posibilidad de concluir con éxito la licenciatura. Si por el contrario, la Universidad asume la responsabilidad social y académica de disponer de recursos pedagógicos y culturales que contribuyan a la valoración y expectativas del estudiante hacia la educación, hacia su formación como sociólogo educativo y hacia otros consumos culturales, los egresados contarán con los conocimientos y habilidades para convertirse en profesionistas éticos y competentes.

La integración y sentido de pertenencia a la institución y a la carrera, no es percibida por los y las estudiantes únicamente por la retribución académica, sino de las dinámicas pedagógicas y estilos de enseñanza de sus profesores. Las y los estudiantes que aprenden, permanecen por el grado de involucramiento que presentan con las asignaturas dentro y fuera del salón de clase, por las relaciones con sus profesores, por el trabajo y empatía con sus compañeros y por la identificación con la institución.

Si se toma en cuenta que la identidad del estudiante está constituida por una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales, su trayecto por la universidad puede contribuir a una identidad positiva con la

inserción profesional, para adaptarse o cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia y para lograr que la invención y originalidad sean un pivote en la construcción de la propia identidad personal y profesional (Day, 2007).

Los estudios sobre el desempeño académico de los y las estudiantes proporcionan indicios de que la persistencia del alumno en lograr terminar una carrera universitaria está vinculada a sus expectativas, motivaciones y valores personales, pero especialmente a lo que la institución le ofrece en las esferas social y académica y por los estímulos intelectuales y sociales generados en las interacciones con profesores y otros estudiantes (Pascarella y Terenzini, 1980).

Ante esta perspectiva, la institución está comprometida a ofrecer servicios de calidad y tiene la responsabilidad de hacer del proceso académico una estrategia contra el abandono de los estudios por parte de las y los jóvenes. Le corresponde lograr que sus estudiantes desarrollen una trayectoria escolar satisfactoria, conocer a su población estudiantil, estar en contacto constante con ellos, hacer que el alumno se involucre activamente en la institución y, por supuesto, que la misma institución se involucre con el estudiante, creando ambientes donde este sea el protagonista del proceso de formación y construya con sus compañeros espacios que beneficien las tareas académicas y las relaciones sociales constructivas.

La influencia de factores relacionados con el funcionamiento de la universidad es significativa en el éxito o fracaso escolar de los y las estudiantes; cuando se les ofrecen varios servicios de apoyo, tales como: orientación, mentoría y tutoría y acompañamiento en sus procesos de aprendizaje, se facilita el desarrollo de capacidades intelectuales, afectivas y sociales. Así, la institución es más eficaz si establece algún sistema que permita identificar tempranamente a las y los estudiantes que necesitan los servicios de apoyo, con miras a impactar positivamente las tasas de egreso y graduación con éxito.

Referencias

- Abarca Rodríguez A. y Sánchez Vindas, M. A. (2005). *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5. Universidad de Costa Rica.
- Abad Figueroa, C., Palomec Cabrera, J. A. y Toscano Gutiérrez, J. F. (2013). Distractores que intervienen en el aprendizaje del adolescente en la escuela secundaria. Obtenido de Academia de Ciencias de Morelos, A. C. <http://www.acmor.org.mx/reportescongreso/2013/secundaria/sociales/1008-distractores-que.pdf>
- Arvayo, L. (2005). Estilos de enseñanza prevalecientes. México. Recuperado de <http://docenciaestilos.net/page4/page4.html>
- Bennett, N. (1979). *Estilo de enseñanza y progreso en los alumnos*. Madrid, España: Morata.
- ANUIES (2019). *Anuarios de Educación Superior*. ANUIES: México.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Madrid, España: Bellaterra.
- Beguet, B., Cortada, N., Castro, A. y Renault, G. (2001). *Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía*. Recuperado el 14 de agosto del 2009 de <http://www.salvador.edu.ar/uc4-pub-01-1-1.ht>
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación-biográfico narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de redie.uabc.mx/contenido/vol4n°17contenido-bolivar.pdf el 6 de diciembre de 2016.
- Cáceres Castellanos, E. (2006). *Estudio de seguimiento egresados y egresadas con honores académicos del INTEC 1978-2004*. *Ciencia y Sociedad*, 7-22. Organización Redalyc.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- CAE (2013). *Informe Final del Programa de Apoyo a la Formación profesional 2012*. México: ANUIES-UPN.
- Corral, V. V. (1997). *Disposiciones psicológicas. Un análisis de las propensiones, capacidades y tendencias del comportamiento*. México: Unison.

- Covington, A. (1984). *Sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Revista Iberoamericana*, 1 (2), 50-61.
- Cuevas, J. (2008). *El perfil de ingreso de los estudiantes de Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.
- Coll, T. y Olivier, G. (coords.) (2006). *Sociología de la Educación: ¿para qué?* México: UPN.
- Day, C. (2007). *Teacher's Resilience: A Necessary Condition for Effectiveness. Teaching and Teacher Educations*, 23, 1302-1316.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 0. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- García de Fanelli, A. (2008). *Contratos-Programa: Instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades*. IPE-UNESCO, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Gutiérrez, C. y Magaña, L. (2007). *Egresados y mercado laboral de la licenciatura en Sociología de la Educación 2000-2007*. México: UPN.
- Gutiérrez, C. y Magaña, L. (2009). *La docencia: una alternativa laboral de los egresados de la licenciatura en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco*. México: COMIE.
- Olivier Téllez, G. (2017). *Ausentismo y educación universitaria. Un estudio sobre los estudiantes de Sociología de la Educación de la UPN-Ajusco*. México: UPN.
- OECD (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. París, Francia: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264309432>
- Orden, A. H. de la (1991). El éxito escolar. *Revista complutense de educación*, 2 (1), 13- 26.

- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (1980). *Predecir la persistencia de los estudiantes de primer año y las decisiones de abandono voluntario a partir de un modelo teórico*. *Revista de educación superior*, 51 (1).
- Poy, L. (2013). México, primero en deserción escolar de 15 a 18 años: OCDE. *La Jornada*. México. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2013/06/25/sociedad/036n1soc>
- Rodríguez, M. (2017). Base de datos Estudio de egresados 2007-2014 UPN Ajusco. México: UPN Ajusco.
- Tenti Fanfani, E. (2010), *Aportes para el desarrollo curricular. Sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: INFD, Ministerio de Educación de Argentina.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* (71). Publicaciones ANUIES. México: ANUIES.
- UNESCO (2010). *Las transformaciones de la educación superior en América Latina y el Caribe*. *Revista de Educación Superior y Sociedad*. UNESCO-IESLAC.
- UPN (2012). Oferta académica de Licenciaturas. Gaceta UPN, núm. especial, agosto, 26-31. México: UPN.
- UPN (2015). *Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2014-2018*. México: UPN.
- UPN (2018). *Dirección de Planeación*. México: UPN.
- UPN (2019). *Servicios Escolares*. México: UPN.

