

Investigación

ASPIRACIONES EDUCATIVAS Y LOGRO ACADÉMICO

*Un estudio de caso sobre características
y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM*

GUADALUPE GARCÍA-CASTRO / JORGE BARTOLUCCI

Resumen:

En este artículo se plantea que en datos sobre condiciones sociales y características de los alumnos es posible identificar elementos fundamentales que sustentan sus aspiraciones educativas. La edad, el género, la trayectoria escolar previa, los ingresos familiares y la participación en la vida laboral de los alumnos, así como la escolaridad de sus padres son datos que, en este estudio, operan como indicadores del horizonte de oportunidades desde el que los individuos orientan sus acciones en el ámbito escolar. Las aspiraciones educativas se conforman en un marco valorativo social, según las condiciones y características personales que dan especificidad a las relaciones que establece cada individuo en el contexto en que se desenvuelve. Se analiza la relación de los datos mencionados, con la probabilidad de logro académico en un grupo de sujetos que postuló para ingresar a la Universidad Autónoma Metropolitana en el otoño de 1991.

Abstract:

This article suggests that data on students' social conditions and characteristics permit identifying fundamental elements that support their educational aspirations. Students' age, gender, academic trajectory, family income, and participation in employment, as well as their parents' educational level, are data that operate in this study as indicators of the horizon of opportunities that orient student actions in the school setting. Educational aspirations are formed in a value-based social framework, according to the personal characteristics and conditions that determine the relations individuals establish in their context. An analysis is made of these data, along with the probability of academic attainment in a group of students entering Universidad Autónoma Metropolitana in the fall of 1991.

Palabras clave: estudiantes, educación superior, aspiraciones, logro académico, trayectoria escolar, México.

Key words: students, higher education, aspirations, academic attainment, academic trajectory, Mexico.

Guadalupe García-Castro es profesora investigadora del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco. Av. San Pablo 180, Edificio H, 3^{er} piso, col. Reynosa, Tamaulipas, CP 02200, México, DF. CE: ggcpe@correo.azc.uam.mx.

Jorge Bartolucci es investigador titular del Instituto sobre Estudios de la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: bartoluc@servidor.unam.mx

Introducción

La incidencia de las aspiraciones en el logro académico ha sido objeto de gran interés en la investigación educativa desde hace bastante tiempo. Al menos desde hace ya 40 años, encontramos una copiosa literatura norteamericana al respecto. Entre ésta podemos mencionar, por su importancia, las obras de Joiner *et al.*, 1966; Brookover *et al.*, 1967; Sewel y Shah, 1967; Sewell, Haller y Portes, 1969; Duncan, Featherman y Duncan, 1972; Sewel y Hauser, 1980; Bandura *et al.*, 1996; y de Trusty y Harris, 1998. Todas son parte de una perspectiva analítica que brinda a los factores culturales un lugar relevante en la explicación del comportamiento social, suponiendo que los sujetos orientan sus actos a partir de motivos que se estructuran en marcos sociales particulares. Allí donde hubiere mayor aprecio por la educación, se socializará a los más jóvenes del grupo en el deseo o la expectativa por alcanzar mayores niveles de escolarización, impulsándolos a actuar en consecuencia.

Sin embargo, estos estudios han partido generalmente de aquello que los sujetos expresan explícitamente sobre sus expectativas o aspiraciones educativas, como si solamente pudiéramos conocerlas por la vía del cuestionamiento *ex profeso*. Este modo de abordar el tema implica, a nuestra manera de ver, un par de limitantes. La primera es que supone que los sujetos son siempre capaces de reconocer con precisión los motivos que orientan sus acciones; la segunda, ignora que desde la perspectiva teórica que analiza al actor social es pertinente indagar en datos biográficos y sociales de los individuos, para obtener información más sustantiva sobre esos motivos.

Según Schütz (1974 a y b), entender el comportamiento de los sujetos como actores sociales implica considerar los motivos que orientan sus conductas desde una perspectiva en la que el orden social toma una forma específica según sea el particular contexto que percibe un sujeto, a partir de un momento histórico, del grupo social al que pertenece, y del lugar que ocupa en la familia y en otros espacios sociales en los que se desenvuelve; esto es, de su biografía. Desde esa ubicación social particular, el individuo percibe la viabilidad, conveniencia y pertinencia de actuar o no en cierto sentido. En ese marco u “horizonte significativo de oportunidad” se conforman los deseos o aspiraciones. Así, las condiciones sociales son consideradas componentes de una construcción significativa sobre lo que es pertinente y, con tal base, deseable para los sujetos.

La aspiración, que son los deseos o expectativas que tiene un individuo de alcanzar una meta no se definen de manera contundente en un sí o un no. Pueden ser fuertes, débiles o inexistentes. Pero independientemente de su graduación, desde la perspectiva sociológica aquí presentada, toda aspiración se entiende como resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para un sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y su situación.

Dicha valoración está presente tanto en aquellos motivos sobre los cuales la persona puede discernir como en otros, igual o incluso más contundentes, respecto de los cuales no reflexiona pero que operan como potentes directrices de sus actos (Schütz, 1974a:51). El fin voluntario del actor es el estado de cosas previamente imaginado por él y que debe ser producido por una acción futura. Es lo que él interpreta y reconoce como el fin de su acción; lo que conscientemente lo motiva actuar. Pero Schütz distingue esa otra clase de motivos, sociológicamente mucho más interesantes, y que aluden a las experiencias registradas a lo largo de su vida que pueden haberlo llevado a actuar de la forma en que lo hace. Se refiere a la sedimentación de todas sus experiencias sociales registradas, valoradas e interpretadas subjetivamente. Es raro que el actor tenga presente el cúmulo de experiencias vitales que lo llevaron a una situación determinada. Generalmente, lo que tiene en vista es el motivo inmediato de la acción. Las motivaciones que subyacen a la historia de vida, y sobre las cuales se basan las decisiones personales, solamente es revelado a la observación retrospectiva (Schütz, 1974b:25-30).

Esta perspectiva teórica ha sido empleada anteriormente en México para el estudio de una generación de estudiantes universitarios (Bartolucci, 1987 y 1994a). La misma sirvió para demostrar que los fenómenos de ingreso, permanencia y elección de carrera son factibles de ser considerados a partir de la percepción subjetiva que tiene el alumno de sus oportunidades. Ésta se estructura en el transcurso de la experiencia cotidiana, a partir de la valoración de un conjunto de condiciones sociales entre las que destaca la valoración que tienen de sí mismos en función de su edad, género, y trayectoria escolar previa; así como del aliento de los padres para continuar estudiando; el apoyo material de sus familias; la orientación educativa que ubica a la enseñanza universitaria como el fin natural de la travesía escolar; y la ampliación de la oferta educativa promovida por el gobierno.

Enfaticemos la importancia de las variables de edad y género como categorías sociales y culturales, las más relevantes universalmente, organizadoras de las instituciones y materia prima en la conformación de la identidad individual. Edad y género son dimensiones que socialmente trazan el mapa de las expectativas sobre roles y experiencias de vida. Hoy es pertinente para hombres y mujeres plantearse realizar una carrera profesional. En cambio, la cohorte que analizamos revela todavía, aunque en sus últimas fases, el que las mujeres tuvieron en el pasado menos aspiraciones educativas que sus compañeros de generación varones.

En cuanto a la edad, en el contexto de la Ciudad de México, tener 19 años o menos y haber concluido el nivel medio superior da un mayor sustento a las aspiraciones de los sujetos a continuar por la senda educativa, porque es subjetivamente pertinente pensar en dedicar su tiempo a esta tarea y porque es un indicador de competencia: ha logrado llegar hasta ahí sin contratiempos. La trayectoria escolar regular tiene en el componente de la edad una fuerza social contundente en la percepción de oportunidad de los sujetos.

La presente investigación replica básicamente este mismo esquema analítico, en un espacio institucional distinto. La población objeto de este estudio es el conjunto de los aspirantes que hicieron solicitud de ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en la convocatoria de otoño, segundo periodo de ingreso del año de 1991 (institucionalmente denominada 91-O).

Se trata de una cohorte elegida en función de poder observar todo el lapso que tienen por reglamento los alumnos de esta institución como máximo para realizar los estudios, que comprende 10 años, más dos posibles adicionales.

Enfaticemos que el análisis por cohorte permite observar de una manera nítida los resultados en términos de titulación sin que se contamine con los datos de alumnos rezagados pertenecientes a otras muchas posibles cohortes. Sin embargo, este tipo de estudio prácticamente no ha sido realizado en las investigaciones nacionales sobre educación, probablemente por la dificultad que en el pasado no computarizado implicaba el control de los datos.

La información con que contamos procede de dos bases elaboradas por la Dirección de Sistemas Escolares de la UAM. La primera, extraída del archivo general de alumnos (AGA), consiste en datos académicos de 10 mil

531 estudiantes de primer ingreso, que son la totalidad de los aceptados en 1991; comprende un periodo de 33 trimestres. La segunda consiste en información procedente del Cuestionario de Datos Socioeconómicos para Aspirantes; ésta sólo reúne información de la población que presentó solicitud de ingreso en el periodo de otoño de ese año y comprende los datos de 13 mil 558 aspirantes de un total de 16 mil 559 postulantes en ese periodo (76%). La razón de que no tengamos información sobre la totalidad de los aspirantes de 1991 se debe, en parte, a que la universidad no cuenta con el registro sistematizado de la información socioeconómica de quienes requirieron ingresar en primavera en ese año. Otra razón es que la entrega del cuestionario no fue un requisito obligatorio para el ingreso en otoño.

De la reunión de estas dos bases generamos una tercera, que cuenta con 3 mil 791 registros. Es la totalidad de los alumnos que se encuentran en la intersección de las dos anteriores, y sólo en esta población acotada podemos hacer una observación específica de condiciones socioeconómicas y trayectoria académica. Son alumnos de la cohorte de otoño de 1991; 79.9% de los aceptados en ese periodo, y 47.1% de la población total que ingresó en ese año. Para la realización de este trabajo, utilizamos las tres bases, en función de sus posibilidades; la información que nos brindan opera en este estudio como *indicadores del horizonte de oportunidades*, desde el cual los individuos fundamentan sus aspiraciones educativas.

El valor social de la educación en México

La alta estima o valoración de la escolarización no es un fenómeno nuevo. La escuela en general desde sus inicios fue una institución para élites y la educación era concebida como un bien propio de sectores privilegiados. Lo novedoso fue que en el siglo XX en México, así como en gran parte del mundo, el acceso a la formación académica apareció en el horizonte de oportunidad para ciertos grupos sociales que hasta entonces habían estado al margen de tal aspiración. Como Weber señala, la escolarización fue vista como un bien propio de un nivel de estatus deseable e implicó la posibilidad de acceder a las prebendas de tal estatus, en el contexto de una sociedad estatificada con base en el acceso a los bienes materiales (Weber, 1996:723 y 750-751).

Los datos presentados en esta investigación dan cuenta de una composición social de la población demandante de educación superior muy

distinta a la de mediados del siglo XX. Sin duda, la gratuidad de la universidad pública en México es una condición muy importante para explicar el fenómeno. Si consideramos los costos de la educación superior en otros países, descubrimos que en el nuestro la expectativa de obtener un grado académico ha podido extenderse de manera más amplia que en otros lugares del globo, no sólo de América Latina sino incluso en naciones más prósperas. Por supuesto, los sectores de menores ingresos siguen excluidos tanto por los costos directos e indirectos a ella asociados, como por la percepción de lejanía que se tiene con un bien idealizado que aparece como propio de estatus más altos. Sin embargo es un hecho que se abrió la expectativa en sectores de escasos recursos que, por primera vez, aspiraron a una formación profesional escolar.

Pero la ampliación de la percepción de oportunidad y las aspiraciones educativas se modificaron no sólo en relación con el sector de ingresos económicos. El cambio en las concepciones sobre los roles de género, particularmente en cuanto al desarrollo profesional de las mujeres ha tenido un fuerte impacto en la composición del sistema escolar a nivel nacional, no obstante que la transformación se ha producido en forma desigual en distintos grupos sociales. La participación femenina en la educación superior pasó de ser sólo de 15% en 1970 a 40% al comienzo de los años noventa, momento en que inicia la universidad la cohorte que analizamos (ANUIES, 1970 y 1991).

Un factor más que ha contribuido a la ampliación extraordinaria de la expectativa educativa en nuestro país ha sido el bajo nivel de exigencias académicas requerido para aspirar a la educación superior. De este fenómeno han dado cuenta Bartolucci (1989 y 1994b) y Zorrilla (1989). Los datos analizados en el presente documento confirman esa perspectiva ya que muestran una proporción muy alta de aspirantes que alcanzaron apenas el mínimo estipulado en cuanto al promedio en el bachillerato, así como puntajes muy por debajo de lo esperado en el examen de selección de la UAM. El rigor académico parece ser mucho más laxo en nuestro país que en otras latitudes incidiendo sobre la concepción de oportunidad.

En este contexto de apertura de oportunidades hubo condiciones familiares y características individuales que favorecieron o entorpecieron las posibilidades de ingreso y permanencia en la universidad hasta la obtención del grado académico de licenciatura, por lo que en términos sociales implican en cuanto a expectativas de lo que puede y debe hacer un sujeto

en la vida. La edad, el género, la trayectoria escolar previa, la escolaridad de los padres y haber tenido que realizar actividades laborales, ubican a los sujetos ante un horizonte específico, según su particular percepción de oportunidad para sí.

Perfil de ingreso

Comencemos por definir algunas de las condiciones y características que, en el momento analizado, hicieron factible aspirar a la educación superior para un amplio sector de la población de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

El número de aspirantes a licenciatura de la UAM, en otoño de 1991 (91-O), fue de 16 mil 559. No es posible saber qué porcentaje representa este grupo de los aspirantes a la educación superior, ya que no existe un sistema nacional que compute esta información, complicándose por el hecho de que los jóvenes, con frecuencia, postulan en más de una institución para tener mayor posibilidad de obtener un lugar y, por último, porque no todos los que terminan el ciclo escolar del bachillerato buscan inmediatamente continuar con sus estudios, por lo que ni todos los recién egresados solicitan ingresar a una institución de educación superior, ni todos los que lo hacen son recién egresados.

De lo que estamos seguros es que son parte del reducido grupo que logra concluir la educación media superior. Apenas una quinta parte de los que aproximadamente 12 años antes iniciaron en el país este proceso educativo; y cerca de una tercera de los que lo hicieron en la zona metropolitana de la Ciudad de México, donde era entonces y sigue siendo más alta la probabilidad de concluir este nivel debido a la amplitud de su oferta escolar (Taborga, 1999). En su mayor parte, los aspirantes de la cohorte 91-O eran habitantes del Distrito Federal o del Estado de México (85%) y gozaban de los privilegios de una de las zonas mejor abastecida a nivel nacional.

En cuanto al género, encontramos que 55% eran hombres y 45% mujeres. La diferencia es pequeña, sin embargo, da cuenta de un momento en el que en el sector femenino había crecido enormemente la aspiración educativa, aunque sin llegar todavía a ser equivalente a la proporción demográfica del momento. Desafortunadamente fue imposible conocer la edad de los aspirantes, dato que en virtud de nuestro enfoque analítico es relevante. Esta carencia afectó también nuestra posibilidad de precisar la

regularidad o grado de irregularidad de las trayectorias escolares previas. Sabemos que el grueso había concluido el ciclo escolar del bachillerato recientemente (65%) y sólo 12%, hacía más de 2 años. Si consideramos que una décima parte de los que no habían concluido inmediatamente antes, realizaban en ese lapso otros estudios de licenciatura que en la mayor parte de los casos quedaron inconclusos, podemos decir que el tránsito del bachillerato al nivel superior fue relativamente ininterrumpido para este grupo.

Los aspirantes eran solteros casi en su totalidad al momento en que hicieron la solicitud en la UAM (95%), y sólo uno de cada 5 debía sostenerse por sí mismo. Sin embargo cerca de la mitad de este grupo (41%) había trabajado durante el año. El nivel de ingreso familiar menor a un salario mínimo prácticamente no aparece entre los aspirantes no obstante que a nivel nacional representan una cuarta parte de la población. Sin embargo es interesante observar que a partir de ese rango, la participación se incrementa notablemente como puede apreciarse en el cuadro 1. Este dato nos permite afirmar que aunque el nivel económico incide en la posibilidad de mantenerse dentro del sistema educativo, eliminando a los de más bajos recursos, en nuestro país la educación superior es un escenario posible, objetiva y subjetivamente, para amplios sectores de escasos recursos.

CUADRO 1
Ingreso mensual familiar

	Salarios mínimos (% acumulado)			
	<i>Hasta 5</i>	<i>Hasta 3</i>	<i>Hasta 2</i>	<i>Menos de 1</i>
República Mexicana	84.9	75.1	60.0	23.3
Distrito Federal	86.9	75.9	60.5	20.0
Estado de México	88.5	78.7	62.8	19.9
Aspirantes cohorte 91-O	71.6	43.3	23	3.3

Nota: las columnas de rangos de ingresos mayores incluyen a los menores ubicados a su derecha.

Fuente: Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM; y el XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. INEGI

En cuanto al tipo de trabajo de los padres (cuadro 2), podemos observar que los padres y las madres de los aspirantes no fueron a menudo profesionales, sino comerciantes o prestadores de servicios diversos. No es frecuente la presencia de obreros ni de empresarios. Mucho menos lo es la de jornaleros o ejidatarios. Es muy común, en cambio, que sean hijos de empleados o, un poco menos, de personas que trabajen por su cuenta. Por supuesto, las madres trabajaron en tareas distintas al hogar menos frecuentemente que los padres. Sólo 45 por ciento de este grupo realizaban actividades laborales.

CUADRO 2
Ocupación, y posición en ella, del padre y de la madre de los aspirantes (%)

Ocupación	Padre		Posición en la ocupación	Madre	
	Padre	Madre		Padre	Madre
Funcionario superior o directivo	02.8	00.4	Patrón, empresario o empleador	9.4	4.8
Profesional	12.5	05.5	Empleado	46.2	37.1
Técnico	07.3	01.6	Obrero	13.0	2.8
Personal administrativo	11.1	06.2	Jornalero o peón	01.3	0.3
Trabajador industrial	15.8	01.2	Trabajador por su cuenta	27.3	22.3
Comerciante, vendedor o similar	22.8	09.7	Ejidatario	01.8	0.5
Labores agropecuarias	04.9	00.1	Negocio familiar sin retribución	01.0	32.2
En servicios diversos	22.4	04.5	Total	100	100
Hogar*	00.5	70.9	Total de computados	12 541	6 152
Total	100	100			
Total de computados	12 423	12 891			

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

* En el rubro sobre hogar quedan incluidas madres que trabajan en negocio familiar sin retribución, por lo que el número de madres que trabajan al analizar por posición en la ocupación se eleva a 45.9% del total.

En estrecha relación con lo anterior se encontró que pocos padres contaban con educación superior. Sin embargo, cerca de la mitad de los padres habían concluido estudios posprimarios, esto es, obtuvieron un certificado de secundaria o técnicos cuando menos, mientras que las madres en la misma condición casi alcanzaron 40%. Si consideramos que en el Distrito Federal el porcentaje de personas de 15 años de edad y más que habían realizado entonces estudios posprimaria era de 64.6%, en el Estado de México de 49.4% y a nivel nacional de 42.5, según estimaciones de INEGI para 1990, podemos concluir que la situación de los padres de los aspirantes era apenas mejor que el dato relativo a nivel nacional.

CUADRO 3
Escolaridad máxima del padre y de la madre de aspirantes (ciclos concluidos)

Escolaridad	Padre (%)	Madre (%)
Ninguno	20.8	25.9
Primaria	32.0	35.5
Secundaria	18.1	14.9
Est. técnicos	5.5	12.1
Media superior	9.4	5.6
Superior	14.2	5.9
Total	100.0	100.0

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

Los datos anteriores coinciden con otras investigaciones que muestran a los aspirantes a la educación superior, como provenientes de un mismo sector social (Bartolucci, 1994b; Covo, 1995; Marquis y Rivera, s/f; Muñiz, 1997). Los aspirantes de esta cohorte conforman un grupo de ambos sexos, solteros, residentes en la zona metropolitana de la Ciudad de México, en su mayor parte, hijos de familia ubicadas en las clases medias bajas urbanas. También hay coincidencia en el nivel de escolaridad de los padres que, en general, fueron todavía ajenos a la educación superior. Estas condiciones y características hablan de para quienes fue factible aspirar a la educación superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México en el momento estudiado.

Comparación entre la población aceptada y la rechazada

Por supuesto, no todos los aspirantes lograron ingresar. El criterio de selección para admitir a los alumnos en la Universidad Autónoma Metropolitana se estableció con base en la oferta de matrícula por carrera, predefinida en función de las posibilidades institucionales, así como en el desempeño de los aspirantes en el examen de selección, dando entrada a los más altos puntajes. Sólo un poco más de una cuarta parte del total logró ingresar en 1991.

Las diferencias que encontramos entre las condiciones de aceptados y rechazados en realidad fueron mínimas. No encontramos distinciones significativas en el porcentaje respecto a su estado civil o a con quien viven: sólo 6% entre los aceptados y 4% entre los rechazados eran casados; y también hay dos puntos porcentuales de diferencia en el número de quienes vivían con sus padres, siendo mayor en los no seleccionados, que llegó a ser de 85 por ciento.

Asimismo, fue poca la diferencia en el nivel de ingresos: dos terceras partes de los nuevos alumnos se encontraban en un rango menor a cinco salarios mínimos, mientras que entre los no aceptados esta cifra alcanzó a tres cuartas partes. Paradójicamente fue mayor la proporción de quienes debieron sostenerse por sí mismos entre los aceptados (21.7% contra 17.4 de los que no ingresaron). Otro dato que llamó nuestra atención fue el relativo a la menor probabilidad de ingreso de quienes acababan de egresar del bachillerato en relación con quienes habían concluido hacía más de un año, aunque estadísticamente esta probabilidad sólo fue significativa en 10% según la prueba de correlación de Pearson. En una proporción similar también fue estadísticamente significativo el que los padres tuvieran estudios postsecundaria o no. Suponemos que una mayor educación de los padres también implica mayor posibilidad de apoyo y exigencia a los hijos de atender a los requerimientos del sistema escolar, en términos objetivos y subjetivos (cuadro 4).

En cuanto a la ocupación de los padres, entre los no aceptados hay una menor proporción de profesionales, alcanzando sólo 10.8%, mientras que entre los aceptados llega a 16.6%. En cambio, encontramos un mayor número de padres cuya ocupación es como trabajador industrial. Sobre la posición en la ocupación, las proporciones entre ambos grupos son similares: casi la mitad son empleados y poco más de una cuarta parte trabajan por su cuenta. Las madres trabajaban en tareas fuera del hogar más

frecuentemente entre los no aceptados (45.3% contra 40% en las madres de los aceptados). En este grupo fue menor la proporción de empleadas (35.1 contra 41.6) y mayor la de trabajadoras por cuenta propia (23.5 y 19.3, respectivamente).

CUADRO 4

Condiciones y características de aspirantes aceptados y rechazados (%)

	Aceptados	Rechazados
Soltero	94.0	96.2
Vive con sus padres	82.2	84.8
Se sostiene por sí mismo	21.7	17.4
Recién egresados del bachillerato	60.7	66.2
Ingreso mensual familiar menor a 5 salarios mín.	66.3	73.5
Vivienda propia	76.6	77.8
Padre con educación primaria como máximo	40.2	47.6
Madre con educación primaria como máximo	49.8	57.8
Padre profesionales	16.6	10.8
Madre empleadas	41.6	35.2

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

Por otro lado, fueron particularmente interesantes los resultados de la observación por género. De los alumnos varones aceptados, 45.9% tuvo una puntuación superior a 6; de las mujeres, sólo 37.6%. Encontramos que las aceptadas tuvieron condiciones sociales levemente más favorables con respecto a sus compañeros varones: más jóvenes, frecuentemente menores responsabilidades laborales; padres con mayor grado de escolarización, trayectorias escolares previas más regulares y mejores promedios en el bachillerato (55.4% estuvieron por encima de 7.5 mientras entre los varones sólo 37.4%).

Estos datos, en el caso de la UAM, corroboran lo que ha sido reportado por varias investigaciones realizadas en otras instituciones públicas de educación superior del país en la década de los años noventa. Nos referimos al hecho de que las mujeres que ingresan a estas instituciones en México tienden a representar sectores de población más altos que los correspondientes a sus

compañeros varones (Bartolucci, 1994a; Covo, 1995). No es fácil explicar el porqué y sería aconsejable que hubiera mayor investigación al respecto, pero es muy posible que se deba a que a medida que ellas avanzan en la pirámide educativa, se vaya concentrando el espectro social al que pertenecen. Sobre todo tomando en cuenta que las mayores oportunidades de ingreso que parecen disfrutar los varones se invierten a la hora de egresar, ya que son las mujeres las que tienen mayores probabilidades de hacerlo.

Resumiendo, las diferencias que reportamos entre el grupo de los aceptados y los rechazados son pequeñas. Esto es, a pesar de la similitud entre las condiciones de vida del grupo de aspirantes parece claro que algunas condiciones fueron más frecuentes, como es el caso de haber formado parte de familias con los ingresos superiores de la escala media, así como de contar con padres con escolaridad postprimaria. Y mucho más claro aún, tratándose del género femenino.

Egreso y obtención del grado de licenciatura

A 12 años del inicio del proceso formativo de los alumnos aceptados en 1991 –tiempo máximo reglamentario para concluir los estudios– sólo un poco más de la tercera parte del total de quienes ingresaron, tanto en el periodo de primavera como en el de otoño, lograron obtener el grado (34.7%). Más de la mitad desertó en el camino (58%) y un pequeño porcentaje cubrió la totalidad de los créditos requeridos por su carrera, pero no se tituló (6.7). La cohorte de otoño que es la que analizamos, obtuvo prácticamente el mismo porcentaje de titulación que el grupo que ingresó en primavera. Sin embargo es importante señalar que en las unidades académicas o campus hubo diferencias significativas según haya sido el periodo de ingreso.

De los mil 399 alumnos titulados de la cohorte de otoño, sólo la quinta parte lo hizo sin contratiempos, en el número de trimestres programado como óptimo: 12 trimestres para todas las carreras salvo medicina, que requiere 3 más. Para un poco más de la tercera parte de estos titulados (36%), el tiempo para concluir se prolongó entre uno y tres trimestres adicionales, y para 19.5% implicó entre 4 y 7 trimestres extra. Esto quiere decir que para una cuarta parte de los titulados, fueron necesarios más de dos años suplementarios, y que 12% requirió más de tres.

En cuanto a los desertores, recordemos lo que ha sido ya planteado por otros estudios al respecto y particularmente por Tinto (1989), que no en

todos los casos se trata de abandono de la educación universitaria. Es posible que algunos de estos alumnos hayan postulado en más de una institución de educación superior y que permanecieran en la UAM mientras se les presentaba la oportunidad de incorporarse a otra opción más conveniente o donde pudieran ingresar a una carrera de mayor interés para ellos. Esto sólo podríamos saberlo si contáramos con un sistema nacional de información. Sin embargo, la cantidad de alumnos que permanecieron en la institución por un periodo prolongado y que no concluyeron sus estudios es digna de ser mencionada. Es llamativo que una quinta parte haya permanecido inscrito más de 12 trimestres, y que una décima parte, lo haya hecho por más de 20. Ciento doce alumnos desertores (5.2% de este subgrupo), habían cubierto ya 75% o más de los créditos de la carrera. Algunos de éstos, debido a que es requisito en ciertas licenciaturas la conclusión de una tesina u otra forma similar de trabajo terminal para obtener la aprobación de algún seminario, específicamente vinculado con esta tarea, no alcanzaron el 100% de los créditos.

Por lo que toca a los egresados no titulados, no estuvimos en condiciones de conocer los motivos que tuvieron para no realizar el trámite para la obtención del grado una vez cubierta la totalidad de los créditos de la carrera. Una décima parte de ellos había terminado sus estudios en el tiempo óptimo, es decir, a los 12 trimestres de haber ingresado a la universidad, y no hay registro de que hayan realizado trámite escolar alguna después de ese momento. Otro 40% de los egresados concluyeron los créditos cuatro trimestres después. En instituciones donde la elaboración de una tesis o trabajo terminal es un requisito adicional para la obtención del grado, podríamos pensar en la dificultad de esa tarea como explicación plausible. No es el caso de estos alumnos ya que ellos concluyeron todos los requerimientos académicos. Cabe la posibilidad de que se hubieran topado con problemas para la realización del servicio social, pero también que la titulación no haya formado parte de sus expectativas.

Valorando la posible incidencia de características, condiciones socioeconómicas y trayectoria escolar previa de los alumnos en el logro de obtener el grado de licenciatura, encontramos que la edad con que ingresaron a la universidad es un dato relevante. Aunque hubo titulados y desertores tanto entre los alumnos más jóvenes como entre los más grandes, es claro que a mayor edad aumenta la probabilidad de deserción escolar. En el cuadro 5 resulta contundente.

CUADRO 5
Edad del alumno y situación académica, generación 91-O

Edad	Estado del alumno (%)		Total
	Desertores	Titulados	
18 o menos	52.1	47.9	100
19	58.3	41.7	100
20	62.9	37.1	100
21	70.8	29.2	100
22	75.3	24.7	100
23	72.8	27.2	100
24	75.5	24.5	100
25 o más	80.9	19.1	100
Total	62.0	38.0	100

Fuente: Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

La edad por sí misma implica una percepción social de lo pertinente o no de encontrarse como estudiante universitario. También remite a la regularidad de la trayectoria escolar previa y a su impacto sobre la percepción de oportunidad en términos de sentirse competente. Además, en los datos se observa que a mayor edad, se incrementó el número de quienes debieron mantenerse por sí mismos: la incorporación a la vida laboral aumentó de 24% entre los de 19 años o menos a 57% en los de 20 y 21, y a 82% en los más grandes. Asimismo, es posible establecer una relación entre la edad y el estado civil. Mientras que en los de 21 años o menos los casados sólo representaron 2.7% y en los de 21 o más la proporción llegó a 20%. De la incidencia de estos otros factores sobre los resultados académicos daremos cuenta un poco más adelante. Por ahora señalemos que todos estos factores asociados con la edad sin duda participaron en que a los más grandes les resultara menos plausible, tanto objetiva como subjetivamente, continuar estudiando.

En cuanto al género, es clara una mayor proporción de titulación entre las mujeres: 41.8% logró tal objetivo mientras que en el grupo masculino sólo fue de 30.9%. También hay una situación favorable para las mujeres en cuanto al tiempo que tardaron en titularse. Mientras que dos terceras partes de las tituladas ya habían concluido sus estudios un año después del tiempo

óptimo, sólo cerca de la mitad de los varones se encontraban en esa situación. Estos resultados tal vez puedan encontrar una explicación en un comportamiento de género diferenciado, producto de la socialización, que implican actitudes de mayor cumplimiento de tareas y de apego a las normas escolares por parte del sector femenino, asociadas bivalentemente con la posición jerárquica subalterna y al reto. Obediencia “propia del género”, por una parte, y esmero para poder alcanzar lo que todavía no es del todo propio de la condición de mujer. Pero no existen estudios al respecto ni en uno ni en otro sentido. Sin minimizar ese tipo de explicación, que sin duda es relevante, consideramos que la presente investigación contribuye a una mayor comprensión del rendimiento escolar diferencial de acuerdo con el género de los estudiantes. En el apartado relativo al ingreso observamos que desde el comienzo ellas tenían condiciones más favorables para el logro académico.

En cuanto a la incidencia de la regularidad de la trayectoria escolar previa del alumno en el logro académico, por cuanto legitima o no la aspiración educativa, es perceptible que las posibilidades de titulación de la cohorte que nos ocupa, se redujeron en función del grado de irregularidad; o sea, conforme aumentaba la edad de los estudiantes y el tiempo que ellos habían dejado pasar entre su egreso del bachillerato y su ingreso a la universidad. Mientras entre los regulares la titulación fue de 42.5% y la deserción de 50.5, entre los irregulares estas cifras fueron de 29.8 y 64.3%, respectivamente. También el promedio de bachillerato parece estar vinculado con la probabilidad de logro académico. En el entrecruzamiento de estas dos variables observamos que a medida que se eleva el puntaje, decrece la deserción y aumenta el índice de titulación.

CUADRO 6
Promedio de bachillerato agrupado, por situación del alumno

Promedio	Situación del alumno (%) Desertores	Situación del alumno (%) Titulados	Total
Hasta 7.5	66.3	33.7	100
De 7.51 a 8.49	61.2	38.8	100
8.5 y más	53.2	46.8	100
Total	62.1	37.9	100

Fuente: Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

Estos resultados se suman a las evidencias aportadas por las investigaciones citadas antes, en el sentido de que, por sí mismo, el desempeño escolar previo actúa poderosamente en afianzar o inhibir la aspiración educativa del alumno, al fundamentar la autopercepción de competencia. Ahora bien, este factor también está asociado con el interés familiar. Utilizando como indicador al respecto el nivel de escolarización de los padres, hemos encontrado una relación muy clara entre el mayor grado de escolaridad de los padres y los mejores promedios del alumnado en el nivel medio superior.

CUADRO 7
*Ciclos escolares concluidos de padre o madre,
 por promedio de bachillerato del alumno*

Escolaridad de los padres	Promedio de bachillerato del alumno (%)			Total
	Hasta 7.5	De 7.51 a 8.49	8.5 y más	
Ninguna	61.3	20.7	18.0	100
Primaria	57.6	21.8	20.6	100
Secundaria	52.1	22.9	25.1	100
Media superior	56.4	18.3	25.3	100
Superior	49.2	20.9	30.0	100
Total	54.7	21.3	24.0	100

Fuente: Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes 91-O y el Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

Nota: Se consideró a alguno de los dos padres, el que tuviera el nivel de escolaridad más alto.

Una relación muy similar se ve sobre el resultado en el examen de selección. Gradualmente, se reduce la frecuencia de los puntajes más bajos en función del grado de escolaridad de los padres. En conclusión, el desempeño académico medido en función de estos indicadores muestra una relación significativa con condiciones culturales familiares, lo que también manifiesta tener alguna incidencia en el desempeño futuro, según se pudo comprobar en su relación con la probabilidad de titulación. De ello dan prueba los cuadros 8 y 9.

CUADRO 8

Puntaje en el examen de admisión por situación del alumno

Puntaje	Estado del alumno (%)		Total
	Desertores	Titulados	
Menos de 6	67.4	32.6	100
De 6 a 7.4	54.8	45.2	100
7.5 o más	50.5	49.5	100
Total	62.0	38.0	100

Fuente: Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

Ciertamente los índices relativos a la deserción fueron altos aun entre alumnos cuyos padres habían tenido altos niveles de escolaridad. Sin embargo es un hecho que a mayor educación de los padres, fue menor el porcentaje de deserción de los hijos.

Los datos del cuadro 9 también nos hablan de la movilidad social en términos de oportunidad educativa. Más del 60% de los titulados son hijos de padres que no realizaron estudios más allá de la primaria. Este hecho nos lleva a tener presente que la alta estima por la formación escolar ha sido un fenómeno ampliamente extendido en la población de la zona metropolitana de la Ciudad de México que, sin duda, ha impulsado las aspiraciones educativas. Sin embargo, como apuntamos al iniciar este artículo, la aspiración no se define en un sí o un no, sino de manera gradual como resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para un sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y su situación. Lo que estamos señalando aquí es que no obstante la existencia de una alta estima generalizada por la educación en la población de la zona, que ha incidido sobre el crecimiento de las aspiraciones educativas, la percepción que se tiene sobre la viabilidad y necesidad de acceder a ella es diferente en función de la experiencia familiar que se haya tenido en el ámbito educativo. A mayor escolaridad, mayor familiaridad y posibilidad de plantear como factible y deseable para los hijos, la obtención de un título profesional. En el entrecruzamiento de este los datos con que contamos se confirma la incidencia de la escolaridad de los padres en las posibilidades de logro académico de los hijos.

CUADRO 9
*Ciclos escolares concluidos de padre o madre
 por situación académica del alumno*

Escolaridad	Estado del alumno (%)		Total
	Desertores	Titulados	
Ninguno	69.2	30.8	100
Primaria	64.8	35.2	100
Secundaria	59.6	40.4	100
Media superior	63.2	36.8	100
Superior	55.0	45.0	100
Total	61.7	38.3	100

Fuente: Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O y el Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

Nota: Se consideró a alguno de los dos padres, el que tuviera el nivel de escolaridad más alto.

Ahora bien, en los datos relativos al ingreso familiar de los alumnos no existen diferencias significativas entre titulados, desertores o egresados. Encontramos casi las mismas proporciones independientemente del nivel de ingreso de que se trate. Esta situación ya ha sido observada para el caso de los alumnos de la UNAM, mostrándose cómo el filtro económico opera con fuerza en los niveles escolares previos perdiendo poder paulatinamente (Bartolucci, 1994a). En cambio, sí es perceptible la incidencia negativa de la actividad laboral. Entre los desertores es mayor la proporción de alumnos que manifestaron, en la encuesta de ingreso, haber trabajado: 67.2 contra 26.8% entre los titulados.

En comparación con estos últimos, los desertores tuvieron que sostenerse por sí mismos más frecuentemente (28 contra 12%). La duración de la jornada laboral no tuvo mayor peso. Lo contundente fue el hecho de haber trabajado o no. Por último, en cuanto a la ocupación de los padres, casi no existen las diferencias entre titulados y desertores. La distribución porcentual es muy similar salvo en el caso de los padres que son empleados, que es cinco puntos más alta entre los primeros.

Del análisis anterior podemos concluir que fue mayor la probabilidad de logro académico entre los más jóvenes, en el sector femenino, y en quienes

no habían trabajado durante ese año, vivían con sus padres y dependían para su manutención todavía de ellos. Asimismo es posible vincular los indicadores de las trayectorias escolares previas con los resultados del proceso educativo. Los alumnos con puntaje más alto en el examen de admisión, los que tuvieron mejores promedios en el bachillerato y los más regulares hasta antes de iniciar la universidad, tuvieron mayores posibilidades de obtener el grado de licenciatura. La prueba estadística de correlaciones realizada en el estudio confirma las aseveraciones anteriores (cuadro 10).

CUADRO 10
Correlación de variables

Resultado de la selección (titulado o desertor)	Correlación	Significancia
Género	0,119	0
Estado civil	0,083	0
Cuánto hace que terminó la educ. media sup.	0,159	0
Con quién vive	0,172	0
Quién lo sostiene económicamente	0,180	0
Ingreso mensual promedio familiar	0,028	.2
Ocupación del padre	0,052	.0
Ocupación de la madre	0,006	.7
Nivel máximo de estudio del padre	0,071	0
Nivel máximo de estudios de la madre	0,068	.2
Edad	0,183	0
Ha trabajado	0,174	0
Promedio bachillerato	0,109	0
Puntaje en el examen de selección	0,129	0
Regularidad	0,151	0

Correlación de Pearson.

El porcentaje de cada una de estas variables, asociado directamente con la probabilidad de éxito según esta prueba, es reducido en general, pero inquestionable. Otros factores, además de las condiciones y características analizadas, inciden en las decisiones de los actores objeto de este estudio.

Pero entre la diversidad de componentes que nos permiten comprender el comportamiento de esta cohorte y sus posibilidades de logro, este estudio muestra que algunas condiciones y características sociales, que fundamentan sus aspiraciones, son parte de la explicación, entre otros posibles motivos, porque desde ellas es pertinente, viable y en algunos casos necesario aspirar a obtener el grado de licenciatura.

Conclusión

El análisis de las condiciones y características de los sujetos es una fuente de enorme riqueza para conocer el marco de oportunidad desde el cual perciben sus posibilidades y definen sus acciones. Las que han sido descritas aquí refieren a un contexto específico, propio del México de finales del siglo XX.

Avanzar en el conocimiento de estos actores es una tarea que exige mejorar nuestros instrumentos de recolección de información a nivel nacional, integrando nuevas dimensiones que posibiliten una mayor comprensión de sus motivos y sus actos y fundamenten más sustantivamente las intervenciones en el desarrollo de las instituciones.

Consideramos que el enfoque teórico propuesto en la presente investigación es una herramienta que puede contribuir a aumentar nuestro conocimiento de uno de los fenómenos más recurrentes en las investigaciones sobre el desempeño escolar a nivel superior.

Referencias bibliográficas

- ANUIES (1970). *Anuario estadístico*, México: ANUIES.
- ANUIES (1991). *Anuario estadístico*, México: ANUIES.
- Bandura, A. et al. (1996). "Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning", *Child Development* 67, pp. 1206-1222.
- Bartolucci, J. (1987). "Educación, reproducción social y sociología", *Sociológica*, (México), año 2, núm. 5, pp. 51-71.
- Bartolucci, J. (1989). "Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985", en Marsiske, R. (comp.) *Los estudiantes, trabajos de historia y sociología*, México: CESU-UNAM.
- Bartolucci, J. (1994a). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México: CESU-UNAM.
- Bartolucci, J. (1994b). "La admisión escolar en la UNAM: el síndrome de la expansión educativa", en Rodríguez, R. y Casanova, H. (coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México: CESU-UNAM.
- Brookover, W. B. et al. (1967). "Educational aspirations and educational plans in relation to academic achievement and socioeconomic status", *The School Review*, vol. 75, núm. 4, pp. 392-400.

- Covo, M. (1995). "Selección escolar y selección social: demanda acceso y permanencia en la UNAM", en *La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región*, México: UDUSL/Universidad Iberoamericana.
- Duncan, O; Featherman, D.; y Duncan, B. (1972). *Socioeconomic background and achievement*, Nueva York: Seminar Pres.
- INEGI (s/a). *Información estadística. Educación (datos de Censo General de Población y Vivienda, 1990)*, disponible en www.inegi.com.mx.
- Joiner, L. M. et al. (1966). "Student definitions of the educational plans: A longitudinal study of high school males", documento presentado en el encuentro de la American Educational Research Association de Chicago.
- Marquis, C. y Rivera, M. D. (s/f). *Primeros resultados de la investigación sobre las características socioeconómicas y académicas de los alumnos*, Temas Educativos, México: UAM.
- Muñiz Martelon, P. (1997). *Origen social, trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta*, tesis doctorado en ciencias sociales con especialidad en Estudios de población, México: El Colegio de México.
- Schütz, A. (1974a). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1974b). *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Sewell, W.; Haller, A. O. y Potes, A. (1969). "The educational and early occupational attainment process", *American Sociological Review* 34, pp. 82:92.
- Sewell, W. y Shah, V. (1967). "Socioeconomic status intelligence and the attainment of higher education", *Sociology of Education*, 40, pp. 1-23.
- Sewell, W. y Hauser, R. (1980). "The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements", *Research in Sociology of Education and Socialization*, 1, pp. 59-99.
- Taborga, H. (1999). *Oferta y demanda de estudios de licenciatura en la zona metropolitana de la Ciudad de México: contexto y problemas*, México: ANUIES.
- Tinto, V. (1989). "La deserción en la educación superior: síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes" en *La trayectoria escolar en la educación superior*, México: ANUIES.
- Trusty, J. y Harris, M.B.C. (1998). "Lost talent prediction: Predictors of stability of education expectations across sdolescence", *Journal of Adolescent Research* 14, pp. 359-382.
- Weber, M. (1996). *Economía y sociedad I*, 10^a reimp., México: Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla Alcalá, J. (1989). "La educación en el aula", en Marsiske, R. (coord.) *Los estudiantes*, Trabajos de historia y sociología, México: CESU-UNAM.

Artículo recibido: 16 de octubre de 2006

Dictamen: 23 de enero de 2007

Segunda versión: 5 de marzo de 2007

Aceptado: 9 de marzo de 2007