



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 22 No. 2

Junio de 2019

RENDIMIENTO ACADÉMICO COMO FACTOR DE RIESGO EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA

Virginia Pacheco Chávez¹, Elisa Cruz González² y Luis Alberto Serrano Contreras^{3,4}

Facultad De Estudios Superiores Iztacala⁵
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Los problemas como la cobertura insuficiente, eficiencia terminal limitada, deserción, abandono escolar, entre otros, son proporcionalmente mayores en los niveles más avanzados del sistema educativo mexicano. Se abordan estos fenómenos desde la conceptualización del riesgo académico definido como un estado de propensión en el confluyen distintos factores. El reconocimiento de las condiciones académicas, tipos de riesgo y factores asociados es indispensable para la definición de intervenciones. Con el propósito de identificar los efectos del bajo rendimiento y el rezago en el bachillerato sobre el desempeño académico durante la licenciatura, se analizó la trayectoria escolar de 194 alumnos de Psicología de la FES-Iztacala de la generación 2016 mediante un cuestionario. Los resultados apuntan que el 55% de los estudiantes que reprobaron asignaturas en el bachillerato, también reprobaron durante la licenciatura, en tanto que solo el 19% de los que reprobaron en el bachillerato, no lo hicieron en la licenciatura. Los datos sugieren que el bajo rendimiento en el nivel educativo previo sí tiene un impacto en los estudios superiores. Se sugiere desarrollar herramientas propedéuticas para subsanar las limitaciones de los alumnos

¹ Profesora Titular B tiempo completo. Correo: vpacheco@unam.mx

² Doctorante. Correo: elisa.cruz.95@gmail.com

³ Licenciado en Psicología por la UNAM. Correo: beto.2194@gmail.com

⁴ La investigación fue auspiciada por el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME). Proyecto PE305019.

⁵ Las autoras y autor agradecen a Ismael Barberena Cantoya su apoyo a la presente investigación.
www.revistas.unam.mx/index.php/rep www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin

de nuevo ingreso y establecer un seguimiento durante la licenciatura.

Palabras clave: riesgo académico, bachillerato, educación superior, bajo rendimiento escolar, rezago escolar.

PERFORMANCE AS AN ACADEMIC RISK FACTOR IN UNDERGRADUATE STUDENTS

ABSTRACT

Problems such as insufficient coverage, limited terminal efficiency, desertion, school dropout, etc., are proportionally higher in the last levels of the Mexican education system. We talk about these problems from the definition of academic risk: a propensity state in which different factors converge. The identification of academic conditions, types and factors risk is necessary in the definition of interventions. The objective of this investigation was to identify the effects of low performance and academic backwardness in the high school on the academic performance during the higher education, it was analyzed the school trajectory by applying questionnaires to 194 psychology students of the FES-Iztacala of the 2016 generation. The results show that the 55% of the students who failed at the high school, failed at the higher school too. And only the 19% of the ones who failed at the high school do not fail in the higher school. These data suggest that the performance in the previous educational level do has an impact in the higher education. It is suggested to develop propaedeutic courses in order to help student's narrow circumstances and to stablish tracing among the degree.

Key words: academic risk, high school, higher education, low academic performance, academic backwardness

Los problemas en el sistema educativo mexicano son proporcionalmente mayores en los niveles más avanzados. Algunos ejemplos son que el rezago es más grave en la población mayor a 15 años (INEGI, 2004), y que en la Educación Superior la cobertura es insuficiente, la eficiencia terminal es muy limitada, hay deserción, abandono escolar, entre otros (García y Barrón, 2011; ANUIES, 2009). La Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I) de la Universidad Nacional Autónoma de México no está exenta, un indicador al respecto es la tasa de titulación que, de acuerdo con los datos reportados en la Agenda Estadística 2018 (UNAM, 2018), es de 50% de alumnos graduados en menos dos años de su egreso.

Con un enfoque pedagógico, autores como García y Barrón (2011), apuntan que la investigación en la búsqueda de soluciones a las problemáticas mencionadas se ha dificultado de manera notable por la falta de consenso en la conceptualización de las mismas y la consecuente discordancia entre distintas fuentes de información estadística. En general, esa carencia parece inherente a los problemas educativos dado que se configuran en la concurrencia de factores de diversa índole, por lo que resulta inviable agotarlos en el marco de un discurso unidisciplinario, de hecho, su examinación siempre se hace desde diferentes dimensiones analíticas. De lo anterior no se colige un proceder ecléctico, sino la necesidad de reconocer la especificidad conceptual de la que se parte, a fin de procurar coherencia que derive en propuestas mejor fundamentadas (Pacheco, *et al.*, 2018).

El nivel de especificidad conceptual que subyace a la investigación aquí reportada es el psicológico, en particular los compromisos epistemológicos interconductuales. A la luz de éstos se postula que, durante su desarrollo los individuos se enfrentan a demandas de diferente complejidad y en diferentes contextos, uno de ellos es el educativo. El ejercicio profesional del psicólogo en éste, en general se dirige a auspiciar que los individuos (alumnos y docentes) participen en interacciones que impliquen el cumplimiento de las demandas educativas (de enseñanza, de aprendizaje, entre otras).

En concordancia con tales supuestos y con lo planteado por Carpio, Pacheco, Canales y Flores (1998), acerca del ejercicio profesional del psicólogo, el presente trabajo se ubica en la práctica tecnológica del psicólogo, a continuación, los sub-ámbitos que la conforman:

- a) Del análisis de las demandas, en éste se caracterizan las demandas tácitas y explícitas del usuario y se les relaciona con los marcos conceptuales, a fin de ubicarlas en el universo de lo atendible por los servicios psicológicos, p. ej., qué hacer para que los estudiantes reprueben menos materias;
- b) De la formulación de problemas y soluciones, en el cual se transforma la queja del usuario, cuyo contexto de origen es el lenguaje ordinario, en un problema susceptible de solución a partir de la intervención psicológica y su

conceptualización tecnológica, p.ej., atender el riesgo académico en la educación superior;

c) De la definición de estrategias y criterios de éxito, en el cual se eligen o diseñan algoritmos de diagnóstico e intervención, p. ej., planear un sistema de monitoreo de estudiantes en riesgo de rezago escolar;

d) De la intervención, en éste el desempeño se concentra en la implementación de los diferentes procedimientos que conforma la estrategia de intervención y medición definidos, p. ej., registrar periódicamente el desempeño de los estudiantes en riesgo de rezago;

e) De la evaluación y seguimiento, en el cual los datos reunidos durante la intervención se conceptualizan como evidencias de evolución conductual, y se valora si la misma es acorde a los cambios planeados o no, p. ej., analizar después de la implementación de un sistema de monitoreo, sí los estudiantes en riesgo de rezago, acreditan las asignaturas cursadas;

f) De la investigación tecnológica, en el que se reflexiona sobre lo realizado en los otros ámbitos de desempeño y se les considera objetos de conocimiento, p. ej., indagar si la trayectoria escolar puede ser un factor de riesgo académico en estudiante de Psicología; y

g) De la transferencia, en el que se llevan a cabo los entrenamientos conducentes para que los usuarios (otros profesionales o no profesionales) apliquen por cuenta propia las estrategias diseñadas, en situaciones específicas, p. ej., instruir a profesor en el uso de rubricas para supervisar el desempeño de estudiantes en riesgo de rezago.

La demanda social que aquí se atiende es la atención al riesgo académico en la educación superior, en el marco del sub-ámbito correspondiente a *la investigación tecnológica* (inciso f previamente descrito), en particular interesa identificar si el desempeño de los estudiantes en bachillerato puede constituirse en un factor de riesgo que pueda afectar el curso de sus estudios de licenciatura. En la siguiente subsección se exponen los elementos que fundamentan la problemática específica estudiada.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La problemática que aquí se aborda requiere precisar algunos conceptos, en principio el de “Riesgo académico”, el cual se define como un estado caracterizado por la concurrencia de factores que tornan al estudiante propenso a colocarse en alguna de las condiciones siguientes: a) rezago escolar, que es el desfase temporal entre los logros planeados en los tiempos curriculares y los alcanzados por los estudiantes en un momento determinado; b) bajo rendimiento escolar, se refiere a la mala calidad de los logros de los estudiantes; c) bajo nivel de aprovechamiento escolar, se refiere a un aprendizaje insuficiente para cubrir los objetivos programados en las asignaturas; y d) fracaso escolar, es el incumplimiento irreversible de las metas escolares y de aprendizaje, imposibilita la continuación a otro nivel educativo (Carpio, *et al.*, 2018).

Cada una de las condiciones mencionadas es propiciada por la afectación de variables que se organizan con fines analíticos en biológicas, psicológicas y sociales, las cuales a su vez pueden dividirse en diversas subcategorías, a las que en conjunto se denomina factores de riesgo (p. ej., factores de salud, familiares, culturales, académicos, etc.). Es importante resaltar en tanto son factores que disponen o probabilizan, y no causas invariablemente determinantes de problemas escolares, su clasificación, ni los efectos de éstos son estáticos ni universales (Pacheco, Cruz y Moreno, 2018).

De acuerdo con esta definición, un estudiante en riesgo académico es aquel cuyas características, las de su entorno, o ambas (características denominadas factores de riesgo) hacen altamente probable que se instale en una condición de rezago, bajo aprovechamiento, bajo rendimiento, o fracaso escolar. Por ejemplo, un estudiante que ha reprobado asignaturas en el CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades), y cuyos profesores no asisten a la clase, es muy probable que obtenga calificaciones muy bajas al término del semestre, es decir, está en riesgo de colocarse en una condición de bajo rendimiento escolar, si eso ocurre, ya no estará en riesgo de bajo rendimiento, pero sí de fracaso escolar.

La identificación de las condiciones académicas, tipos de riesgo y factores asociados es indispensable para especificar los procedimientos de intervención

más adecuados. Como se dijo en párrafos previos, aquí se examina si el hecho de que los estudiantes hayan estado en condiciones de bajo rendimiento y de rezago escolar en el bachillerato puede constituirse como factores de riesgo académico (específicamente de bajo rendimiento) durante de sus estudios de licenciatura. A continuación se fundamenta la relevancia de las condiciones académicas y factores de riesgos de interés.

Los sistemas de bachillerato general tienen como objetivo que los alumnos desarrollen las competencias que les permitan transitar hacia etapas educativas superiores. Concluirlo aumenta significativamente la posibilidad de acceder a trabajos mejor remunerados y a la movilidad social, sea que la joven o el joven sigan estudiando o no (OCDE, 2015). Sin embargo, los datos de deserción en la educación media superior evidencian que la eficiencia terminal es cercana al 60% (SEP, 2012). De acuerdo con lo reportado en la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (SEP, 2012), los dos aspectos de mayor prevalencia en el abandono de la escuela se refieren a la reprobación de asignaturas y la inasistencia a clases. Si bien, ambos factores requieren atención, aquí nos concentramos en la reprobación, en particular su posible impacto en el nivel educativo subsecuente.

En la literatura del área, se ha documentado la relación entre las trayectorias escolares⁶ y el desempeño académico de los estudiantes. Por ejemplo, Cu Balán (2005), investigó algunas de las causas de la reprobación y deserción de alumnos de ingeniería bioquímica ambiental e ingeniería bioquímica; al respecto el autor reporta que el promedio escolar en el bachillerato y la escuela de procedencia se relacionan directamente con la reprobación en el nivel superior, y que el porcentaje más alto de deserción se presenta durante el primer semestre, esto último ha sido reportado por otros autores (Casillas, *et al.*, 2007; Chaín y Ramírez, 1997; De Garay, 2001; De Garay y Serrano, 2007; Miller, 2009;). Resultados

⁶ La trayectoria escolar definida como el recorrido que sigue un alumno o un grupo de estudiantes en un nivel educativo específico, desde su ingreso, estancia y egreso, es decir, el comportamiento académico de los estudiantes respecto a su desempeño escolar, la aprobación, reprobación, promedio logrado, etc., a lo largo de los ciclos escolares, mismo que es seguido y registrado por la institución educativa (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018).

similares son los reportados por Guzmán y Serrano (2011) quienes analizaron las características de los estudiantes que logran ingresar al nivel superior en la UNAM y encontraron que el promedio en bachillerato y el tipo de escuela (pública o privada) son factores correlacionados con el ingreso a la educación superior.

Por otro lado, Mares, *et al.* (2012), exploraron algunos indicadores relacionados con las competencias académicas, la motivación y las condiciones de formación en relación con la deserción escolar de estudiantes de Psicología. Los autores concluyen que un mejor promedio en el bachillerato se relaciona con uno mayor en la educación superior, y con una mayor aptitud hacia la ciencia; asimismo, que los alumnos provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria y de bachillerato privado, alcanzan promedios más altos en la licenciatura comparados con los que estudiaron en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Datos afines presentaron Mares, *et. al.* (2013), quienes identificaron como causas de la discontinuidad en la trayectoria escolar, que los alumnos estudien y trabajen simultáneamente, los problemas familiares, el estrés, y las dificultades para acreditar las asignaturas. Los autores destacan la necesidad de indagar las características de ingreso de los estudiantes a los estudios universitarios, es decir, las competencias académicas y sociales, entorno familiar y económico, la reprobación, entre otros.

Los trabajos de investigación descritos dan evidencia del impacto de diversos variables en el desempeño académico de los estudiantes durante la transición entre niveles educativos, sin embargo, un aspecto de las trayectorias escolares no examinado es el relativo a las tendencias reprobatorias, de manera más específica nos referimos a la necesidad de examinar si hay una relación entre tendencia a reprobado asignaturas durante el bachillerato, el número de años en qué se cursó ese nivel educativo, y la reprobación durante la licenciatura, en estudiantes de Psicología.

En general es relevante generar evidencias acerca de la posible extensión hacia la licenciatura, de los efectos negativos del bajo rendimiento y del rezago escolar en el bachillerato, y lo es más aún en el caso particular de la FES-I, debido a que un porcentaje muy alto de la población estudiantil que ingresa a la facultad, proviene

de los planteles del CCH, cuyos egresados se caracterizan por tener trayectorias de rezago y bajo rendimiento escolar (Muñoz, 2014).

MÉTODO

Participantes

Participaron 194 estudiantes, que corresponde al 38.8% de la generación 2016, quienes cursaban el séptimo semestre de la licenciatura en Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario cuya finalidad fue recolectar datos de las trayectorias escolares en bachillerato y licenciatura, de los participantes. La redacción final de las preguntas se hizo a partir de la discusión y el consenso al que llegaron los investigadores, después de haber realizado un ensayo de prueba con un grupo 50 alumnos quienes respondieron una versión preliminar del cuestionario. Las preguntas incluidas fueron las siguientes:

1. *¿En qué escuela estudiaste el bachillerato?*
2. *¿En cuántos años estudiaste el bachillerato?*
3. *¿Reprobaste asignaturas en el bachillerato?*
4. *Si tu respuesta fue afirmativa, ¿cuántas asignaturas reprobaste?*
5. *¿Has reprobado asignaturas en la FES-I?*
6. *Si tu respuesta fue afirmativa, ¿cuántas asignaturas has reprobado?*

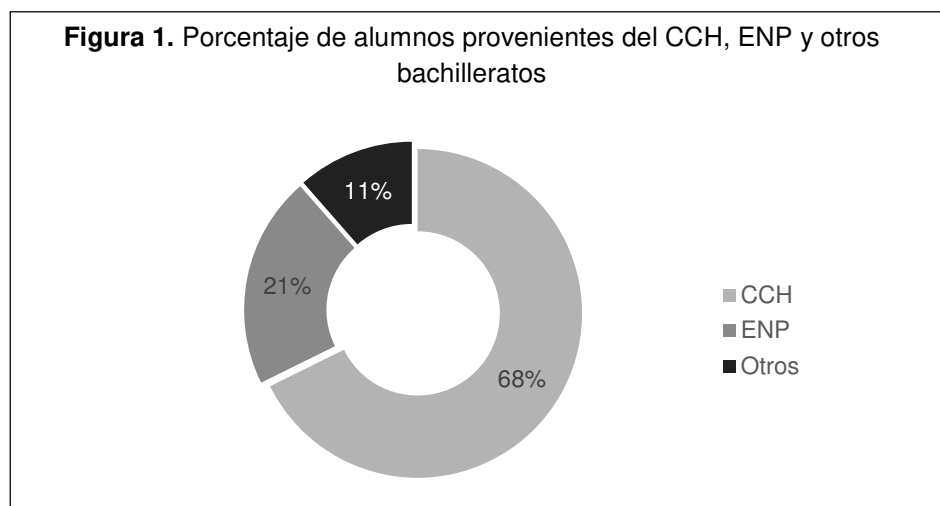
Procedimiento

Inicialmente los investigadores acudieron a las aulas en las que se imparten cursos de séptimo semestre, informaron a los alumnos y profesores el propósito del cuestionario, el tiempo aproximado requerido para responderlo, se explicitó que se mantendría el anonimato de los datos, y se solicitó su participación. Con aquellos que aceptaron, se procedió a la aplicación grupal del cuestionario impreso, en los horarios acordados.

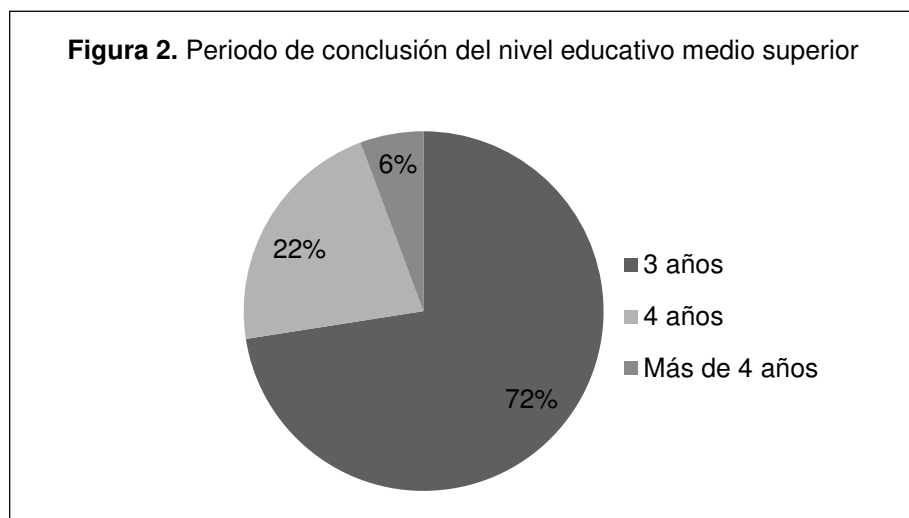
RESULTADOS

Inmediatamente después de la aplicación del cuestionario, se elaboraron las bases de datos y se procedió a su análisis.

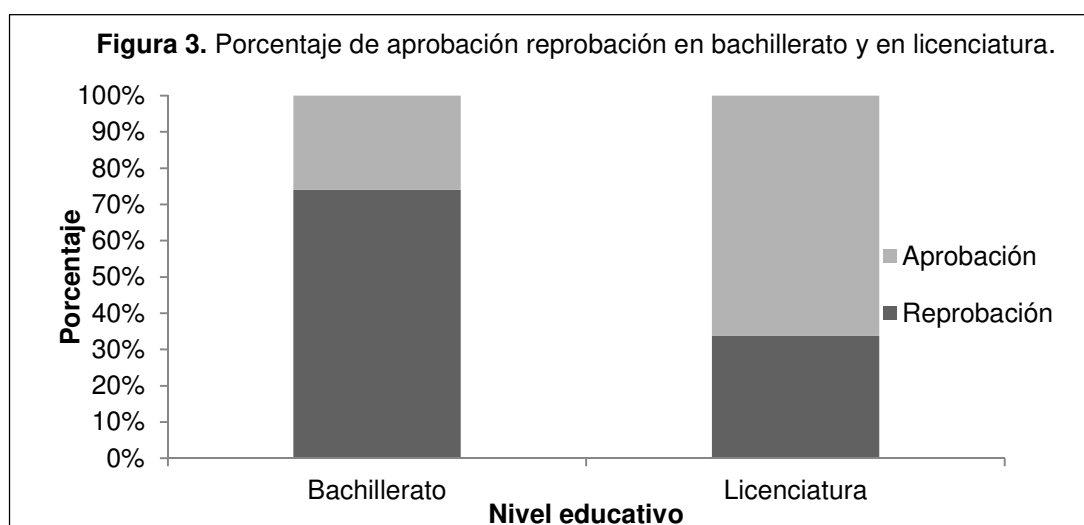
En la figura 1 se muestran los porcentajes de alumnos provenientes de las respectivas escuelas de bachillerato, las escuelas de procedencia de los participantes. Más de la mitad de ellos (68%) estudió en alguno de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (Vallejo, Oriente, Sur, Azcapotzalco o Naucalpan), en tanto que un porcentaje mucho menor, 21%, proviene de la Escuela Nacional Preparatoria. El porcentaje restante (11%) egresó de alguna otra institución de Educación Media Superior (Instituto Politécnico Nacional, preparatorias estatales, privadas, a distancia, entre otras) (ver Figura 1).



En la Figura 2 se representa el porcentaje de alumnos participantes que concluyeron el nivel educativo medio superior en 3, 4 o más años. La mayoría de los estudiantes (72%) egresó en el tiempo planeado para este nivel; aproximadamente la quinta parte de la muestra (22%) concluyó en 4 años. Sólo el 6% permaneció en el bachillerato más de 4 años. Menos de la décima parte de los estudiantes cursó el bachillerato en más de 4 años.



En la Figura 3 se presentan los porcentajes de alumnos que reprobaron por lo menos una asignatura, de los que aprobaron todas las asignaturas durante el bachillerato (barra de la izquierda), y durante la licenciatura (barra de la derecha). El 74.1% de los alumnos reportaron haber reprobado, y solo el 25.9% de los alumnos fueron regulares mientras cursaron el bachillerato. En la licenciatura los porcentajes se invierten de manera casi simétrica, ya que el 33.7% reportaron que han reprobado.



En la Figura 4, se presentan los porcentajes de alumnos que reprobaron asignaturas solo en el nivel medio superior, solo en el nivel superior, o en ambos. Más de la mitad los estudiantes (55%) que reprueban en el bachillerato también reprueban en la licenciatura; mientras que un porcentaje menor (19%) que reprobó en bachillerato han sido alumnos regulares durante la licenciatura. Un porcentaje similar (15%), corresponde a aquellos que han sido regulares en ambos niveles educativos. El menor porcentaje de los alumnos (11%) corresponde a aquellos que no reprobaron en bachillerato, pero si en licenciatura.

Figura 4. Estratificación de alumnos en función de tipos de reprobación de asignaturas.

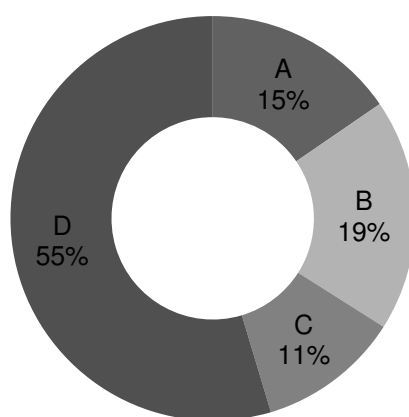


Figura 4. Tipo A: Alumnos que no reprobaron en bachillerato ni en licenciatura; tipo B: alumnos que si reprobaron en bachillerato pero no reprobaron en licenciatura; tipo C: alumnos que no reprobaron en bachillerato y si reprobaron en la licenciatura; tipo D: alumnos que reprobaron en bachillerato y licenciatura.

Se calculó la correlación entre el número de años en los que se cursó el bachillerato y la reprobación en la licenciatura, la cual fue estadísticamente significativa e inversamente proporcional ($r\phi = -.366$, $p < 0.05$). Por otro lado, la correlación entre la reprobación en bachillerato y licenciatura es baja ($r\phi = 0.313$, $p < 0.05$).

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue Identificar si el bajo rendimiento y el rezago escolar en el bachillerato se relacionan con el rendimiento escolar de alumnos que cursan el último año de la carrera de Psicología. En particular se examinó si en la muestra seleccionada, reprobar asignaturas durante el bachillerato y el número de años los que se cursó ese nivel educativo está relacionado con la reprobación de asignaturas durante la licenciatura.

En relación con el número de años en los que estudiaron el bachillerato los participantes, se encontró que la mayoría concluyó en 3 años, y que un porcentaje mucho menor lo hizo en más de 4 años, dato sugerente de que esta variable puede descartarse como factor de riesgo académico, en particular de bajo rendimiento durante los estudios de licenciatura, lo cual es corroborado por la correlación negativa entre el número de años en el bachillerato y reprobación en licenciatura.

La correlación mencionada puede ser explicada si se considera que los alumnos que cursan en más de tres años el nivel medio superior, ejercen en repetidas ocasiones los diferentes recursos ofrecidos por la institución educativa (p. ej., las formas de acreditación en el CCH), al enfrentarse a una gran variedad de situaciones para conseguir la aprobación, los alumnos eventualmente aprenden a ser efectivos para acreditar un amplio número de asignaturas, y de manera circunstancial, no planeada curricularmente, pueden habilitarse para acreditar asignaturas en la licenciatura. Sin embargo, tal habilidad (acreditar asignaturas) no siempre es sinónimo de adquisición de los conocimientos, ni desarrollo de las habilidades y actitudes profesionales, en este caso, propias de la carrera de Psicología. Como se postuló en la sección introductoria, *el rendimiento escolar*, p. ej., obtención de calificaciones aprobatorias, es una condición académica distinta al *aprovechamiento escolar*, relativa al aprendizaje (Carpio, *et al.*, 2018).

Validar el planteamiento del párrafo previo, demanda indagar específicamente la relación entre el rezago y el aprovechamiento escolar, lo cual a su vez no debe limitarse al uso de cuestionarios, indagar los conocimientos y habilidades desarrolladas por los estudiantes durante la licenciatura requiere herramientas

metodológicas que permitan evaluar si los estudiantes son capaces de resolver problemas propios del ejercicio profesional del psicólogo (Cruz y Pacheco, 2018).

Por otro lado, se identificó que la relación entre el porcentaje de alumnos que reprobó por lo menos una asignatura y los que no reprobaron (74.1% / 25.9%) en bachillerato, es inversa de manera casi simétrica a la correspondiente a licenciatura (33.7% / 66.3%), a partir de lo cual se puede decir que la mayoría de los alumnos participantes, incluyendo muchos que fueron irregulares en el nivel educativo precedente, han sido sensibles a las características sociales, culturales, didácticas, psicológicas, etc., de la carrera de Psicología, sus correspondientes demandas, y han logrado satisfacer por lo menos las relativas al rendimiento escolar, en particular las que se concretan en obtener calificaciones aprobatorias. Asimismo, este dato que evidencia un cambio favorable en el cociente de rendimiento escolar del bachillerato a la licenciatura, confirma lo planteado en la literatura (Carpio e Irigoyen, 2005), en relación con que el desempeño de los alumnos, en este caso de bachillerato, no depende manera exclusiva de características intrínsecas de los alumnos, como motivaciones, personalidad, rasgos etarios, entre otras, sino de su interacción por lo menos con las condiciones psicopedagógicas que enfrentan. En consecuencia, modificar el cociente de rendimiento escolar (relación de alumnos irregulares/regulares) implica necesariamente subsanar las deficiencias psicopedagógicas estructurales de las instituciones de educación media superior (Tinto, 1987; Carpio, Pacheco, Rodríguez y Morales, 2018; Rodríguez, *et al.*, En prensa).

De lo planteado acerca del cociente de rendimiento escolar, podría hacer suponer que el bajo rendimiento durante el bachillerato no tiene un impacto negativo sobre el desempeño en la licenciatura. Sin embargo tal suposición no confirma, ya que, a pesar que la correlación entre ambas variables es estadísticamente baja, es notable que la mayoría de los alumnos que reprobaron en el bachillerato han reprobado asignaturas durante la licenciatura (55%), mientras que en menor medida los alumnos que fueron regulares en bachillerato no lo ha sido en el nivel superior (11%), asimismo, es bajo el porcentaje de alumnos que tuvieron un bajo rendimiento en el bachillerato y han sido regulares en la licenciatura (19%).

De acuerdo con concepción de riesgo académico aquí adoptada (Carpio, et, al, 2018) y con los datos descritos, la tendencia a reprobar asignaturas seguida en bachillerato, se extendió a la licenciatura, lo cual significa que el 55% de los participantes estuvieron en riesgo de bajo rendimiento en algún momento de la carrera, mismo que se ha actualizado cuando reprueban asignaturas, saliendo entonces del estado de riesgo y colocándose en la condición de bajo rendimiento, también significa que la tendencia a reprobar puede considerarse un factor de riesgo al bajo rendimiento escolar. Si esto se acepta, no solo ese estrato de la muestra (55%) ha estado en riesgo, sino también el estrato que fue irregular en bachillerato, y ha sido regular en licenciatura (19%) ha estado en riesgo durante toda la carrera.

Se considera que en su conjunto los resultados coinciden con otros trabajos del área, en varios sentidos, a saber:

- 1) Que un amplio porcentaje de alumnos de nuevo ingreso a la FES-I, provienen de Colegio de Ciencias y Humanidades, cuyas trayectorias escolares se caracterizan por el rezago y bajo rendimiento escolar (Muñoz, 2014; Carpio et al 2018);
- 2) Que diversos factores vinculados con el nivel educativo medio superior, tienen impacto en la trayectoria escolar y el desempeño académico en el nivel superior, y que pueden constituirse en factores de riesgo al rezago, al bajo rendimiento, bajo aprovechamiento y al fracaso escolar (Guzmán y Serrano, 2011; Cu Balán, 2005; Mares, *et al.* 2012; Mares, *et al.* 2013) y;
- 3) Es apremiante diseñar e implementar talleres propedéuticos dirigidos a los alumnos de nuevo ingreso. Asimismo, durante toda la carrera implementar talleres diferenciados por área y semestre para coadyuvar en el desarrollo de las habilidades planeadas (Mares, *et al.*, 2012; Mares, *et al.*, 2013; Pacheco, 2016; Pacheco; 2018).

Por último, es menester destacar que los ámbitos en los que se desarrolla lo psicológico no están delimitados ni definidos por categorías psicológicas (Díaz González y Carpio, 1996), es tarea del psicólogo identificar la dimensión psicológica de las demandas delimitadas en términos del lenguaje ordinario y/o de

otras disciplinas. Resulta necesario formular categorías intermedias que permitan el uso simultáneo de formas de teorización y de especificación de los hechos. Al respecto, muchos de los trabajos existentes en el área de conocimiento carecen del sustento de un andamiaje teórico y la categorización respectiva. A diferencia de ellos, el presente trabajo asume los supuestos interconductuales acerca de la práctica tecnológica del psicólogo, y se deriva de una conceptualización específica acerca del riesgo académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES. (28 de abril de 2009). Esencial la cobertura de educación superior en el país: Narro Robles. *Últimas Noticias ANUIES*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/noticias/esencial-la-cobertura-de-educacion-superior-en-el-pais-narro-robles>
- Carpio, C. e Irigoyen, J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la Conducta* (Prefacio). México: UNAM.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., y Flores, C. (1998) Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta Comportamental*, 6(1), 47-60.
- Carpio, C., Pacheco, V., Carpio, C., Morales, G., Carranza, J., Chaparro, M., Rodríguez, R., Canales, C., Chávez, E., Aguilar, F. y García, D. (2018). Atención al riesgo académico en el bachillerato. Avances conceptuales y metodológicos. En C. Carpio, et. al. (Coords.), *Avances conceptuales y metodológicos en la atención al riesgo académico: una experiencia* (pp. 1-23). México: UNAM.
- Carpio, C., Pacheco, V., Rodríguez, R. y Morales, G. (2018). *Riesgo Académico. Un modelo de intervención, evidencia y extensiones*. México: UNAM.
- Casillas, M., Chaín, R. y Jácome, R. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(2), 7-29.
- Chaín, R. y Ramírez, C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 102, 79-97.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Trayectoria escolar*. Recuperado de www.cch.unam.mx/padres/trayectoria_escolar

- Cu Balán, G. (2005). El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 764-769.
- Cruz, E. y Pacheco, V. (2018). *La formación del psicólogo y evaluación por competencias*. Ponencia presentada en el XXVIII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, Veracruz, México.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- De Garay, A. y Serrano, R. (2007). La primera generación de alumnos de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar. *El Cotidiano*, 22 (146), 52-60.
- Díaz González, E. y Carpio, C. (1996). Criterios para la aplicación del conocimiento psicológico. En S., Sánchez, C., Carpio y E., Díaz González, (Coords.), *Aplicaciones del conocimiento psicológico* (pp. 39-49). México: UNAM.
- García, O. R. y Barrón, C. T. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33 (131), 94-113.
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2011). Las puertas del ingreso al nivel superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 33-53.
- INEGI. (2004). *El rezago educativo en la población Mexicana*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497538/702825497538_1.pdf
- Mares, G., González, L. F., Rivas, O., Rocha, H., Rueda, E., Rojas, L., Cruz, D. y López, R. (2013). Trayectorias discontinuas en educación superior: el caso de los alumnos de la carrera de psicología de Iztacala. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 5 (1), 71-81.
- Mares, G., Rocha, H., Rivas, O., Rueda, E., Cabrera, R., Tovar, J. y Medina, L. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de psicología en la FES Iztacala. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (1), 189-207.
- Miller, D. (2009). *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México: ANUIES.

- Muñoz, L. C. (2014). *Informe sobre la Gestión Directiva 2012-2013*. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/informe2012_2013.pdf
- OCDE. (2015). *Las desigualdades regionales empeoran en muchos países, señala la OCDE*. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/las-desigualdades-regionales-empeoran-en-muchos-paises-ocde.htm>
- Pacheco, V. (2016). *Atención al riesgo académico: identificación de habilidades de los estudiantes que ingresan a CCH*. Conferencia llevada a cabo en el I Simposio sobre Riesgo Académico en la Educación Media Superior, Estado de México, México.
- Pacheco, V. (2018). *Aprender a leer y escribir: algo más que "ver contenidos"*. Conferencia presentada en el V Simposio Mexicano para el Análisis del Comportamiento Humano, Estado de México, México.
- Pacheco, V., Cruz, E. y Moreno, R. (2018). La práctica tecnológica de la Psicología: atención al riesgo académico. En C. Carpio, et al. (Coords.), *Riesgo académico. Un modelo de intervención, evidencias y extensiones* (pp. 141-163). México: UNAM.
- Rodríguez, R., Pacheco, V., Aguilar, F., García, D., Chaparro, M., Carranza, J., Morales, G. y Carpio, C. (En prensa). *De la educación básica a la educación media superior: el tránsito de la heteronomía a la autonomía*.
- SEP. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional sobre la Deserción en la Educación Media Superior*. Recuperado de <http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/recursos/docs/ReporteEncuestaNacionalDesercionEMS.pdf>
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. United States of America: University of Chicago Press.
- UNAM. (2018). *Agenda Estadística 2018*. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2018/pdf/Agenda2018.pdf>

Anexo 1

Estimado alumno, con la finalidad de mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el presente cuestionario pretende recabar información sobre trayectorias escolares. Los datos que proporciones serán estrictamente confidenciales y empleados con fines académicos.

Número de cuenta (opcional): _____ Grupo: _____ Bachillerato de procedencia: _____

Promedio de secundaria: _____ Promedio de bachillerato: _____ Promedio en FES-I: _____

1) ¿En cuántos años estudiaste el bachillerato? **a)** 3 años **b)** 4 años **c)** Más de 4 años

2) Reprobaste asignaturas en el bachillerato **No** _____ **Sí** _____ ¿Cuántas? _____

3) ¿Qué recursos usaste para acreditar asignaturas reprobadas? Puedes elegir más de una opción.

a) Recursamiento **b)** Extraordinario **c)** Sabatino **d)** Último esfuerzo
e) PAE **f)** PAE Relámpago **g)** Otra _____

4) ¿Has reprobado asignaturas en la FESI? **Sí** _____ **No** _____

5) ¿Qué recursos has usado para acreditar las asignaturas reprobadas en FESI?

a) Recursamiento **b)** Extraordinario **c)** Extraordinario Largo

6) ¿En algún momento pensaste desertar o cambiar de carrera?

Sí _____ ¿Por qué? _____

No _____ ¿Por qué? _____

Escribe tus calificaciones actuales en la FES-I en los recuadros asignados. Si la materia fue reprobada en algún momento, por favor coloca un asterisco.

1° semestre	2° semestre	3° semestre	4° semestre	5° semestre	6° semestre
Psicología Experimental Teórica I _____	Psicología Experimental Teórica II _____	Psicología Experimental Teórica III _____	Psicología Experimental Teórica IV _____	Psicología Clínica Teórica I _____	Psicología Clínica Teórica I _____
Psicología Experimental Laboratorio I _____	Psicología Experimental Laboratorio II _____	Psicología Experimental Laboratorio III _____	Psicología Experimental Laboratorio IV _____	Psicología Experimental Laboratorio V _____	Psicología Experimental Laboratorio VI _____
Métodos cuantitativos I _____	Métodos cuantitativos II _____	Métodos cuantitativos III _____	Métodos cuantitativos IV _____	Métodos cuantitativos V _____	Psicología Aplicada Laboratorio VI _____
Psicología Aplicada Laboratorio I _____	Psicología Aplicada Laboratorio II _____	Psicología Aplicada Laboratorio III _____	Psicología Aplicada Laboratorio IV _____	Psicología Aplicada Laboratorio V _____	Psicología Social Teórica II _____
			Teoría de las ciencias sociales _____	Psicología Social Teórica I _____	Educación Especial y Rehabilitación Teórica II _____
			Metodología de la Investigación Técnica y Aplicada _____	Educación Especial y Rehabilitación Teórica I _____	Desarrollo y Educación Teórica II _____
				Desarrollo y Educación Teórica I _____	

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!