

Trayectorias discontinuas en educación superior: el caso de alumnos de la carrera de psicología de Iztacala, México

GUADALUPE MARES, LUIS FERNANDO GONZÁLEZ, OLGA RIVAS, HÉCTOR ROCHA, ELENA RUEDA,
LUIS ENRIQUE ROJAS, DANIELA CRUZ Y ROBERTO LÓPEZ.
Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, UNAM

Resumen

El estudio tuvo como objetivos identificar las causas de las trayectorias discontinuas de los alumnos de la escuela de psicología de la FES Iztacala, en México, y conocer su peso relativo en la explicación de la discontinuidad. De 16 grupos de octavo semestre del ciclo escolar 2011/2, se ubicaron 110 alumnos discontinuos, quienes contestaron un cuestionario diseñado para identificar las explicaciones de la discontinuidad consideradas por los estudiantes. Los resultados indicaron que la mayor proporción de estudiantes discontinuos tenía tres años de atraso escolar. Las causas de discontinuidad más frecuentemente indicadas por ellos fueron las siguientes: llegar tarde a clases, la necesidad de trabajar para seguir estudiando, la falta de competencias sociales y académicas, los problemas familiares, así como el trato déspota de sus maestros y su falta de formación pedagógica. Los resultados se comparan con lo encontrado en estudios similares realizados en otras instituciones de educación superior.

Palabras clave: *trayectoria académica, discontinuidad académica, rezago académico, educación superior, estudiantes de psicología.*

Agradecimientos: La presente investigación recibió financiamiento del Programa de Apoyo a Profesores de Carrera de la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM. Dirigir toda correspondencia sobre este artículo a: María Guadalupe Mares Cárdenas. Apeninos No. 72, Lomas Verdes IV sec., Naucalpan, Edo. de México. CP. 53125. México. Tels.: (55)56231333 ext. 39777 o 39704; domicilio (55)534401 81. Correo electrónico: guadalupemares@hotmail.com
RMIP 2013, vol. 5. núm. 1. pp. 71-81.
ISSN-impresión: 2007-0926.
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP.

Discontinuous trajectories in graduated education: the case of students of a school of psychology in Mexico

Abstract

This study aimed to identify the causes of discontinuous trajectories in students of psychology and recognize their relative relevance in the explanation of the discontinuity. One hundred and ten students from 16 groups of the eighth semester, school year 2011/2, were identified as discontinuous. The findings of the study highlight that the highest proportion of discontinuous students had a three-year school delay. The arguments mentioned by them were being late to their classes, the need to work, the lack of social and academic competences, family troubles, as well as despotic treatment by their teachers and their deficiency in pedagogical aspects. The results were compared with similar studies.

Keywords: *Academic background, academic discontinuity, school lag, higher education, psychology students.*

INTRODUCCIÓN

Entre los principales problemas que enfrenta la educación superior en México se encuentran el abandono de estudios, la falta de continuidad de los estudiantes, el rezago académico y la reprobación (Talavera, Noreña, Melgar, & Plazola, 2006). En el informe publicado por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de México (Secretaría de Educación

Pública, 2005) se señala que el promedio de eficiencia terminal de 84 universidades osciló entre el 59 y el 73%, en los años de 1992 a 2003. La tasa cada vez más alta de deserción se ha convertido en un problema creciente debido a sus consecuencias económicas (Castaño, Gallón, Gómez, & Vázquez, 2006; Nava, Rodríguez, & Zambrano, 2007). Esta situación ha despertado el interés por investigar los factores que propician tanto el abandono de los estudios como la trayectoria de los estudiantes que egresan de las instituciones de educación superior.

Los planes de estudio de los diferentes niveles educativos prevén los semestres o años necesarios para concluirlo; sin embargo, un alto porcentaje de alumnos requiere más tiempo para la terminación de dichos planes. Autores como Chain, Cruz, Martínez y Jácome (2003), y Chain y Ramírez (1997) han denominado este hecho como trayectoria académica discontinua, y lo ubican como un tipo de trayectoria académica, mientras que otros autores (Martínez, Vivaldo, Navarro, González, & Jerónimo, 1998; Nava et al., 2007; Torres, Osuna, & Liekens, 2010) lo han denominado rezago académico, y lo consideran, junto con el abandono de estudios y la reprobación, elemento imbricado con un fenómeno más amplio denominado fracaso escolar.

En este trabajo utilizaremos el concepto trayectoria académica discontinua porque nos permite ubicar la discontinuidad en los estudios como un tipo de trayectoria académica que puede culminar con la terminación de la carrera, sin colocarlo necesariamente como parte del concepto de fracaso escolar. El indicador continuidad/discontinuidad hace referencia al tiempo en que se cumple con los créditos esperados en función de los períodos cursados; un estudiante es continuo si ha cubierto todas y cada una de las materias que corresponden a los semestres cursados (Chain et al., 2003). Una trayectoria discontinua puede constituirse por la reprobación de materias, por el abandono temporal de los estudios, por cursar menos materias de las pro-

gramadas en un período escolar o por la combinación de varias de estas causas. Los autores consideran que conocer las causas que propician tanto la reprobación como el abandono temporal de la formación universitaria, permitirá ofrecer esquemas para que los alumnos que llevan estas trayectorias concluyan su programa académico en el tiempo indicado y obtengan los certificados correspondientes.

La presente investigación se plantea como objetivo identificar las causas que explican las trayectorias académicas discontinuas de los alumnos de psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, en México, y determinar el peso relativo que estas juegan en la conformación del grupo de estudiantes con trayectorias discontinuas.

Los investigadores en el campo coinciden en señalar que las causas asociadas a la reprobación de materias incluyen cuatro aspectos: condiciones de los propios alumnos, condiciones que dependen del docente, la normatividad de la institución educativa y el propio currículo (Torres et al., 2010). En el estudio realizado por Nava y colegas (2007), la mayoría de los estudiantes reprobados reportó que tener que trabajar era la principal causa de reprobación. Esa investigación tuvo como uno de sus propósitos acercarse a las causas de reprobación señaladas por los estudiantes. Al 97% (114) de los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, porcentaje conformado por solicitantes del beneficio de una última oportunidad para presentar un examen, se le aplicó una entrevista semiestructurada, desarrollada en dos momentos. En el primero, a los alumnos se les entregaba un cuestionario en el que anotaban sus datos personales y contestaban a la pregunta ¿cuáles consideras que fueron las causas de tu reprobación? Los alumnos podían señalar varias causas. Después de recibir el cuestionario contestado, el entrevistador, quien había revisado previamente el archivo de los estudiantes, iniciaba con preguntas más profun-

das sobre las causas de reprobación planteadas en el cuestionario, e indagaba sobre aspectos tales como, trabajo, horario, situación familiar, vocación hacia la carrera, situación económica, enfermedades, etcétera.

Los resultados del estudio indican que más de la mitad de los estudiantes (57%) reportó como principal causa de reprobación, el trabajo, seguido por problemas familiares (42%), dificultades con la materia (27%), problemas personales (27%) y problemas administrativos (10%). Entre los alumnos varones, las causas de reprobación se concentraron en el hecho de trabajar y de tener responsabilidades o problemas familiares; mientras que en el caso de las mujeres, las causas que más incidieron negativamente en su trayectoria académica fueron el cuidado de los hijos y el embarazo.

A diferencia de lo obtenido en la investigación anterior, Torres y colegas (2010) encontraron resultados distintos. Ellos investigaron las causas de reprobación durante la etapa básica en las carreras de Medicina y Enfermería de la Universidad Autónoma de Baja California, Unidad Ensenada. Ambas carreras cursan tres semestres de la etapa básica en tronco común. En las dos carreras se aprecia un alto índice de reprobación en los primeros semestres. Se aplicó un instrumento a todos los alumnos de segundo semestre que hubieran reprobado una o más materias (33 estudiantes de una población de 116). Dicho instrumento incluía datos generales, familiares, aspectos escolares, desempeño académico, opinión que le merece el tronco común de la carrera y materias reprobadas.

En cuanto a los datos referidos a los aspectos escolares, el 41% de los estudiantes de Medicina señaló como principal causa de reprobación “no estudiar suficiente”, mientras que el 18% mencionó como causa principal “no saber cómo estudiar”. En el caso de la carrera de Enfermería, los alumnos indicaron como principal causa de reprobación “la forma de enseñar de los maestros” (38%), mientras que un 31% reconoció “no haber

estudiado lo suficiente”. Del estudio de Torres y colegas (2010) cabe destacar que la mayoría de los alumnos de una carrera refieren como causa principal de reprobación el “no haber estudiado suficiente”; aparentemente estos alumnos consideran ser ellos mismos los responsables de su propio desempeño. Mientras que, en el caso de los alumnos de otra profesión, la mayoría reportó aspectos de la institución, en particular la forma de enseñar de los maestros, como la principal causa de reprobación. En ambos casos, un porcentaje alto de alumnos atribuyó a sus propias competencias académicas (no saber cómo estudiar) la causa principal de reprobación.

Datos similares se obtuvieron en la investigación de Martínez y colegas (1998), quienes analizaron el papel que los aspectos sociales, los institucionales y los individuales juegan en la reprobación de materias. A 438 estudiantes de diversas carreras de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, en México, les aplicaron un inventario diagnóstico de factores asociados al rendimiento académico, un inventario internacional de habilidades de estudio y una prueba grupal de figuras ocultas. Del total de estudiantes seleccionados, 176 habían aprobado las materias de alto índice de reprobación y 262 habían reprobado una o varias de esas materias. Al comparar a los estudiantes aprobados con los reprobados, se encontraron diferencias significativas en aspectos individuales tales como las habilidades de estudio, la motivación, la creatividad y el estilo cognoscitivo, así como en los institucionales referidos a la calidad percibida de la práctica docente; no obstante, no se encontraron diferencias en lo relativo a los aspectos sociales. Adicionalmente, el factor emocional fue reportado consistentemente, tanto por alumnos que reprobaron materias como por los que no las reprobaron, como un aspecto importante que incide en su aprovechamiento escolar.

Lo anterior evidencia que las investigaciones realizadas en diferentes universidades de México no coinciden totalmente en la principal causa de

la reprobación de materias. Algunos encuentran que los factores económicos, ligados al hecho de trabajar, constituye las principales causas de reprobación (Nava et al., 2007), mientras que otros indican que son los factores personales o los familiares (Martínez et al., 1998; Torres et al., 2010) los que más afectan. Esto demuestra que aunque la reprobación de materias y las trayectorias académicas discontinuas se explican con base en condiciones del propio estudiante y condiciones del entorno social, ya sea de la institución familiar o universitaria, la relevancia que cada uno de estos adquiere en la explicación de las trayectorias de un grupo de alumnos varía en función de la población estudiada.

En la carrera de psicología de la FES Izta-cala se han realizado investigaciones que han identificado algunas condiciones relacionadas con la trayectoria académica en general. Mares y colegas (2012) consideran que los estudiantes que ingresan a las universidades públicas provienen de familias cuyas condiciones económicas les han permitido apoyar a sus hijos para que concluyan la educación básica, media y para que ingresen a la universidad; estas familias también han desarrollado pautas de comportamiento y valoraciones de la formación profesional que favorecen el que sus hijos continúen con estudios superiores. Los datos obtenidos por Mares y colegas (2012) sugieren que las competencias académicas del estudiante y la motivación por el estudio son los principales moduladores de su trayectoria universitaria; mientras que la falta de apoyos materiales para la formación del alumno, aunada a una pobre motivación, facilitan la interrupción de los estudios o la deserción.

Otras investigaciones en esta misma población también han identificado causas relacionadas con la reprobación (Rosete, Herrera, Campos, Zamora, & Moratilla, 2004) y la deserción (Herrera, Rosete, & Campos, 2009), tales como falta de competencias académicas de los alumnos, autoritarismo de los docentes, problemas familiares e inconformidad con el plan de estudios.

No obstante, falta por determinar el peso que cada una de estas causas tiene en la determinación de trayectorias discontinuas, por lo cual se plantean los objetivos siguientes: 1) identificar las causas que explican las trayectorias académicas discontinuas de los alumnos de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, y 2) determinar el peso relativo que las causas identificadas tienen sobre la discontinuidad en los estudios.

MÉTODO

Participantes

De la visita a los 16 grupos de octavo semestre de la carrera de psicología, de ambos turnos del ciclo escolar 2011, se identificaron 110 estudiantes discontinuos inscritos, de ambos géneros y de edades comprendidas entre los 21 y los 34 años, que consintieron en participar en el estudio. Se clasificaron como alumnos discontinuos a los que pertenecían a una o más generaciones anteriores a la generación 2008-2011, y a los que perteneciendo a esta, consideraban necesario cursar al menos un semestre adicional para concluir sus estudios.

Instrumentos

Para obtener los datos de la investigación, se utilizó el cuestionario de causas de discontinuidad, elaborado ex profeso para este trabajo, siguiendo criterios lógicos y empíricos basados en investigaciones anteriores (Mares et al., 2012; Rosete et al., 2004; Herrera et al., 2009). Este cuestionario está compuesto por dos reactivos: 1) una pregunta abierta: “¿Cuál es la causa principal por la que requerirás más de ocho semestres para concluir tu carrera?” y 2) una pregunta con múltiples opciones: “Ahora lee con cuidado todos los incisos y enumera un máximo de tres razones por las cuales requerirás más de ocho semestres para concluir la carrera, considerando como número 1 la causa principal.” Este segundo reactivo contiene 17 opciones de respuesta que proporcionan información sobre las causas

de discontinuidad. Diez opciones contemplan características propias del alumno, como sus competencias, motivación, problemas de salud y de pareja. Tres opciones consideran las condiciones del entorno familiar referidas al apoyo económico y situaciones problemáticas. Cuatro opciones consideran las condiciones de la institución educativa referentes a la preparación y actitud de los docentes, así como a la no asignación a la carrera elegida.

La validez de contenido del cuestionario se realizó con 20 alumnos discontinuos que cursaban el último semestre de la carrera, quienes evaluaron la claridad en la redacción de las opciones y añadieron otras causas de discontinuidad.

La confiabilidad del cuestionario se obtuvo analizando la relación entre la pregunta abierta con la opción seleccionada por el alumno. Por ejemplo, un estudiante que contestó en la pregunta abierta que es discontinuo porque nació su hijo, y seleccionó la opción 8: “Nacimiento de mi hijo(a)”, tuvo una correspondencia igual a uno. El porcentaje de alumnos con correspondencia igual a uno fue del 78.5%. El 21.5% de los alumnos no contestó la pregunta abierta en correspondencia con las opciones de respuesta. El 10% aludía a la seriación de las materias como la causa principal, opción no contemplada en los reactivos del instrumento elaborado. El resto de ellos (11.5%) no describió una causa, sino su situación, por ejemplo: “abandoné los estudios”, “suspendí un semestre”. Mientras que en el reactivo dos seleccionaron una explicación coherente con la respuesta al reactivo 1, tal como “nacimiento de mi hijo”, etcétera. Otros no quisieron seleccionar ninguna opción en el reactivo dos, algunos señalaron más de tres opciones, y por último, algunos evadieron la pregunta abierta, al responder “por motivos personales”.

Diseño

Transversal y descriptivo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003).

Procedimiento

Considerando los horarios de clase programados por la jefatura de la carrera de Psicología, cuatro investigadores visitaron a los 16 grupos de octavo semestre en los salones asignados; se solicitó el permiso de los profesores y la cooperación de los alumnos para la aplicación.

El cuestionario de discontinuidad se aplicó junto a otros tres cuestionarios, abarcando a los alumnos presentes en cada grupo. Antes de que los alumnos comenzaran a responder los otros cuestionarios, se les pidió a quienes no pudieran concluir sus estudios en ocho semestres, que resolvieran el cuestionario de discontinuidad; así se logró captar a los estudiantes discontinuos. Las instrucciones proporcionadas consistieron en señalar el objetivo y el propósito de la investigación, específicamente: “Se busca identificar las causas de interrupción o de discontinuidad en los estudios universitarios con el propósito de desarrollar programas institucionales para apoyar a los estudiantes”. Algunos alumnos respondieron tachando las opciones; en estos casos, cuando entregaban su hoja de respuestas, se les volvía a indicar que debían ordenar las causas y poner números. Todos señalaron una causa principal, pero no todos señalaron una segunda o tercera opción. Algunos señalaron tres con número y tacharon una o dos más, que aquí no se consideran. Los tres cuestionarios adicionales que contestaron todos los alumnos, forman parte de otra investigación relacionada con trayectoria académica; los datos aquí analizados solo corresponden al cuestionario de discontinuidad.

RESULTADOS

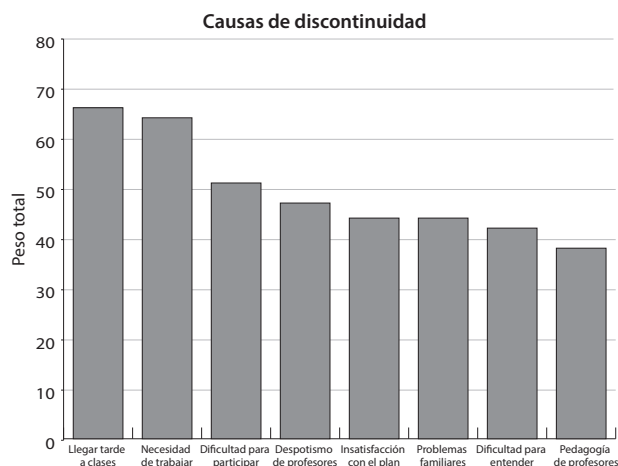
A continuación se describen los resultados encontrados en términos de las características de la muestra estudiada y de las causas de discontinuidad reportadas por los estudiantes.

Características de la muestra

La muestra se distribuyó de la manera siguiente: el 71% de los participantes pertenece al género

Tabla 1. Frecuencia de los años de discontinuidad

Discontinuidad	Frecuencia	%
1	3	2.9
2	27	25.7
3	49	46.7
4	11	10.5
5	9	8.6
6	4	3.8
8	1	1.0
16	1	1.0

**Figura 1.** Índice compuesto en las ocho causas más elegidas.

femenino y 29% al masculino, una proporción muy similar a la población estudiantil de la carrera de Psicología. En lo que se refiere a la edad, la edad del 84% de los estudiantes oscilaba entre 24 años o menos. El dato de discontinuidad se puede observar en la Tabla 1, en el que se aprecia que la mayor proporción de alumnos (46%) tenía tres años de atraso en los estudios de licenciatura.

Causas de discontinuidad

A fin de determinar el peso relativo de las causas señaladas por los estudiantes en el cuestionario de discontinuidad en los estudios, se ideó un índice compuesto, que daba un mayor peso a la causa señalada en primer lugar (se le asignaba un puntaje de 3 unidades), un peso intermedio a la

causa indicada en segundo lugar (2 unidades) y un peso bajo a la causa señalado en tercer lugar (1 unidad). La Tabla 2 presenta las 17 opciones del reactivo dos, tal como se redactaron en el cuestionario, ordenadas de manera descendente de acuerdo con el índice compuesto; se muestran también los porcentajes y las frecuencias obtenidas en las elecciones hechas como primera, segunda y tercera opción, así como el porcentaje y las frecuencias totales de selección de cada una de las causas, independientemente de haber sido elegidas como primera, segunda o tercera opción. En la Tabla 2, en la columna que presenta la frecuencia total de elección, puede apreciarse que todas las opciones del reactivo dos fueron seleccionadas y cerca de la mitad se eligieron muy frecuentemente, y la otra mitad fueron elegidas en pocas ocasiones.

Para centrarnos en las causas de mayor peso, se comparan las ocho opciones que se seleccionaron más por todos los participantes. La Figura 1 presenta las causas que alcanzaron un índice compuesto de más de 30 y hasta 66 puntos. Las dos razones principales fueron “llegar tarde a clases” y “necesidad de trabajar”, una de índole motivacional, y la otra por cuestiones económicas. Las siguientes tres causas con puntaje similar fueron “dificultad para participar”, que habla de problemas de competencia o habilidades de los estudiantes; “despotismo de profesores”, que forma parte de las condiciones propias de la institución; “problemas familiares”, que señala la falta de apoyo debido a la dinámica familiar. Finalmente, se mencionan como razones para la discontinuidad, la “insatisfacción con el plan de estudios”, referente a la motivación, “dificultad para entender”, relacionada con problemas de habilidades del alumno, y “pedagogía de profesores”, asociada a problemas de la institución educativa.

La confianza en la adecuación del índice compuesto aumenta al comparar el patrón descrito para la Figura 1 con el patrón que se puede observar en la Figura 2, que contrasta los por-

Tabla 2. Muestra de índices, porcentajes y frecuencias de las causas de discontinuidad.

ÍTEMS	ÍNDICE	PORCENTAJE				FRECUENCIA			
		TOTAL	POR OPCIÓN			POR OPCIÓN			TOTAL
			1. ^a	2. ^a	3. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	
Llegaba frecuentemente tarde a clases o no asistía.	66	13.6	11.2	12.6	23.5	12	11	8	31
Tuve que trabajar, de lo contrario no podía seguir estudiando.	64	11.4	14.0	9.20	8.82	15	8	3	26
Me era muy difícil y estresante participar en clase.	51	10.1	10.2	6.90	17.6	11	6	6	23
Mis maestros tenían un trato despótico y autoritario.	47	8.3	10.2	6.90	5.88	11	6	2	19
Situaciones afectivas negativas de mi familia.	44	7.9	8.41	9.20	2.94	9	8	1	18
El plan de estudios de la carrera no me satisfizo.	44	8.3	7.48	10.3	5.88	8	9	2	19
Tuve dificultad para entender los contenidos.	42	7.5	8.41	8.05	2.94	9	7	1	17
Mis maestros no tuvieron una buena formación pedagógica.	38	7.0	7.48	6.90	5.88	8	6	2	16
Nacimiento de mi hijo(a).	29	5.7	5.61	4.60	8.82	6	4	3	13
Tuve un accidente o una cirugía de larga convalecencia.	20	3.5	4.67	2.30	2.94	5	2	1	8
Decidí trabajar para darme algunos gustos.	16	3.5	0.93	6.90	2.94	1	6	1	8
Tuve problemas de aceptación en mi grupo.	16	3.1	3.74	1.15	5.88	4	1	2	7
Contraje matrimonio o decidí vivir con mi pareja.	14	3.1	0.93	5.75	2.94	1	5	1	7
Yo opté por otra carrera y fui asignado a Psicología.	14	2.2	3.74	1.15	0	4	1	0	5
Mis maestros faltaban y llegaban tarde.	11	2.2	0.93	4.60	0	1	4	0	5
Me enfermaba frecuentemente.	7	1.8	0	3.45	2.94	0	3	1	4
Presión por parte de mis familiares para estudiar otra carrera.	6	0.9	1.87	0	0	2	0	0	2

centajes de elección para las ocho razones principales, sin considerar el índice compuesto y el orden de elección, que es prácticamente el mismo.

La Figura 3 presenta la frecuencia con que se seleccionaron las causas ya fuera como primera,

segunda y tercera opción. Como se observa, la “necesidad de trabajar” se eligió como primera opción con mayor frecuencia. Las siguientes tres causas con frecuencias similares a la primera opción fueron “llegar tarde a clases”, “dificultad

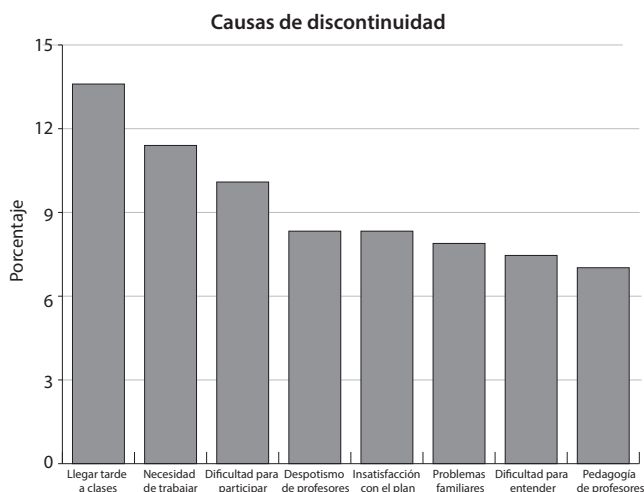


Figura 2. Porcentaje de las causas de discontinuidad en las ocho opciones más elegidas.

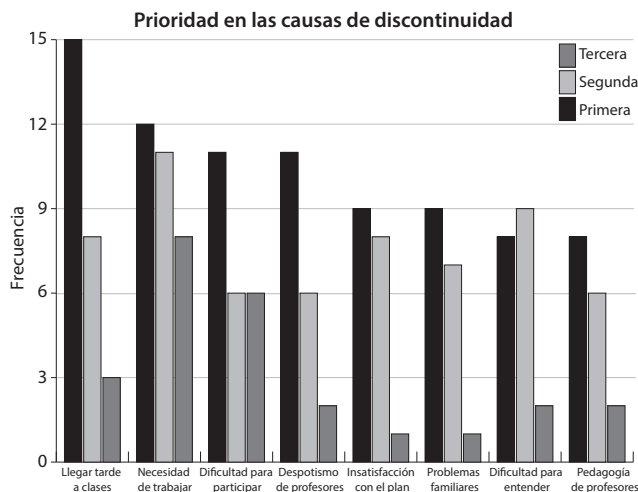


Figura 3. Frecuencia de elección por prioridad (primera, segunda y tercera opción) de las ocho causas de discontinuidad más frecuentes.

para participar” y “despotismo de profesores”. Finalmente, las siguientes causas resultaron ser “insatisfacción con el plan de estudios”, “problemas familiares”, “pedagogía de profesores” y “dificultades para entender”. En general, para todas las causas es mayor su elección como primera opción que como segunda, con la excepción de “insatisfacción con el plan”, con preferencia como segunda opción. También, en general, fue mayor la elección como segunda opción que como tercera, para casi todas las categorías, excepto para “dificultad para participar”.

Con el fin de realizar una comparación entre géneros, se tomaron las frecuencias de elección para cada causa y para cada opción, y se realizó un análisis no paramétrico, mediante la prueba de Friedman, que resultó significativo ($X^2(5) = 40.1, p < .001$). Las diferencias fueron muy marcadas para la primera opción, y cada vez menores conforme se dio paso a la segunda y a la tercera opción. La mayor diferencia para la primera opción fue la causa “tuve que trabajar, de lo contrario no podía seguir estudiando”; siguió la causa “me era muy difícil y estresante participar en clase” y, al mismo nivel estuvieron las causas “el plan de estudios de la carrera no me satisfizo” y “situaciones afectivas negativas de mi familia”.

En todos los casos, las frecuencias fueron mayores para las mujeres. En el caso de la segunda opción, las diferencias se concentraron en dos causas: la de “llegaba frecuentemente tarde a clases o no asistía” y la de “mis maestros no tuvieron una buena formación pedagógica”, también con una frecuencia mayor para las mujeres. Para el caso de la tercera opción, solo hubo diferencias claras en la opción “me era muy difícil y estresante participar en clase”, nuevamente con mayor frecuencia para las mujeres. Los casos en los que los hombres tuvieron una mayor frecuencia de elección, siempre lograron una mínima ventaja. Cabe aclarar que las causas “contraí matrimonio o decidí vivir con mi pareja”, “presión por parte de mis familiares para estudiar otra carrera” y “me enfermaba frecuentemente”, nunca fueron elegidas por los hombres, y las mujeres solo la escogieron en contadas ocasiones.

Discusión

En relación al cuestionario empleado para detectar las causas de discontinuidad en los estudios, se observa que las opciones elaboradas incluyen la mayoría de las razones indicadas por los alumnos para explicar su condición de estudiantes discontinuos; esto se deduce de la alta correspondencia encontrada entre la respuesta a

la pregunta abierta y la selección de las opciones. No obstante, considerando que el cuestionario no contiene un reactivo referido a la seriación de las materias en el plan de estudios, es conveniente incorporar un reactivo sobre esta explicación de discontinuidad.

El índice compuesto considerado para ponderar el peso relativo de las causas de discontinuidad en los estudios resultó ser útil para este fin. Por un lado, se encontró consistencia general entre los indicadores “peso total” (que corresponde al índice compuesto), la frecuencia de selección de una causa, independientemente de su orden, y la frecuencia de selección de una causa como primera opción. Por otro lado, el índice compuesto permite valorar las causas de discontinuidad tanto en términos de las veces que esa causa es seleccionada como en el peso que los alumnos le otorgan al jerarquizarlas.

En relación con el objetivo de identificar las causas que explican la discontinuidad en los estudios de los alumnos de psicología de la FES Iztacala, los resultados indican que la necesidad de trabajar para seguir estudiando, el llegar tarde a clases, la falta de competencias sociales y académicas de los alumnos, los problemas familiares, así como el trato despótico de los maestros y su falta de formación pedagógica constituyen los motivos principales de discontinuidad en su formación académica.

Las principales causas de discontinuidad encontradas en esta investigación coinciden, en lo general, con lo reportado en el estudio de Nava y colegas (2007), quienes encontraron como causa principal de reprobación señalada por los alumnos la de “trabajar”, seguida por problemas familiares y dificultades con la materia escolar. Entre las ocho causas principales de discontinuidad en los estudios, se encuentran las siguientes: “necesidad de trabajar para seguir estudiando”, “situaciones familiares negativas” y “dificultad para entender los contenidos”.

Los datos también coinciden con lo reportado por Torres y colegas (2010), quienes, para el

caso de la carrera de Enfermería, hallaron que la forma de enseñar de los maestros era una de las causas principales de reprobación. En este caso, se encontró que tanto el trato despótico de los maestros como su falta de formación pedagógica se ubicaban entre las ocho causas principales de discontinuidad. No obstante, en cuanto a la causa “no estudiar suficiente”, reportado por los estudiantes de las carreras de Medicina y Enfermería como una de las principales, este estudio no la evidenció como una respuesta a la pregunta formulada de manera abierta en el cuestionario. Esta diferencia puede ser explicada por el sistema de evaluación que prevalece en la carrera de psicología de la FES Iztacala, en donde no se utilizan los exámenes como forma de evaluación, sino una combinación de participación durante los seminarios y la entrega de trabajos parciales a lo largo del semestre y trabajos finales.

Por otra parte, las causas “llegar frecuentemente tarde a clases o no asistir” y “estrés de participar en clases” no han sido reportadas en otras investigaciones como causas principales de reprobación o discontinuidad; no obstante, en esta investigación ambas causas se ubicaron entre las tres principales razones para tener una trayectoria discontinua. Nuevamente, se considera que el sistema de evaluación empleado en la carrera de psicología se relaciona con estos resultados. Dado que la participación durante las clases constituye un elemento importante de la evaluación, las dificultades de los alumnos para hablar en público, su falta de puntualidad y asistencia pueden constituirse en causas de reprobación. La emergencia de las causas de discontinuidad recién descritas hace evidente la estrecha relación entre las características de los planes de estudio y las causas de reprobación de diferentes materias, en este caso particular, la relación entre el sistema de evaluación utilizado en el plan de estudios y las razones de reprobación.

En lo relativo a las diferencias encontradas entre géneros, los resultados referidos a que una mayor proporción de mujeres señaló como causa

de discontinuidad “tuve que trabajar, de lo contrario no podía seguir estudiando”, no coincide con lo reportado por Nava y colegas (2007), cuyo estudio evidencia que las causas de reprobación indicadas por los varones se concentran en el hecho de trabajar, mientras que en las mujeres se centran en el cuidado de los hijos. Estas discrepancias podrían ser explicadas en términos de la disparidad de prácticas sociales referidas al género entre la ciudad de Guadalajara y la ciudad de México.

La identificación de las causas vinculadas con la deserción y la trayectoria de los estudiantes permite, entre otras cosas, proponer y realizar las acciones necesarias para lograr que los alumnos que ingresan a la universidad alcancen el grado académico ofrecido por la institución, con criterios altos de calidad y en el tiempo especificado en los planes de estudio. Para el caso específico de los alumnos de la carrera de psicología Iztacala, y con base en los resultados del presente estudio, se proponen las acciones siguientes:

1. Revisar los criterios de asignación de las becas para apoyar a los alumnos, de tal manera que los estudiantes que tengan la necesidad de trabajar formen parte de los alumnos beneficiados por dicho programa.
2. Desarrollar e implementar programas dirigidos a los alumnos para el desarrollo de habilidades sociales y académicas que les faciliten participar en la dinámica de la clase.
3. Diseñar e implementar espacios de reflexión en donde los docentes analicen la literatura relativa al impacto que tienen el estilo del profesor, el ambiente en el aula y las estrategias pedagógicas sobre el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos, así como apoyar la participación de los docentes en el desarrollo de líneas de investigación sobre dichas temáticas.
4. Implementar estrategias para conocer, durante el primer mes de ingreso a la FES Iztacala, la situación de los estudiantes de nuevo in-

greso, en lo referente a las condiciones de su entorno familiar (relaciones familiares y apoyo económico) y a sus competencias académicas y sociales, con el fin de canalizarlos tanto a los programas institucionales pertinentes como a los cursos especialmente creados para estos alumnos.

Considerando que la muestra se obtuvo de los alumnos inscritos en el último semestre de la carrera de psicología en el período 2011/2, se requiere realizar nuevas investigaciones con el fin de conocer si estos datos son semejantes a los obtenidos en otros períodos escolares y en otras carreras impartidas en el campus Iztacala, así como detectar posibles modificaciones en el patrón de explicación y su relación con otros indicadores tales como criterios de asignación de becas, programas de nivelación del estudiante, entre otros.

REFERENCIAS

- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- Chaín, R., Cruz, N., Martínez, M., & Jácome, N. (2003). Examen de selección y trayectoria escolar. *Revista de la Educación Superior*, 32(125), 41-52.
- Chaín, R., & Ramírez M. (1997). *Trayectoria escolar: la eficiencia terminal*. Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 26(2), 79-96.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, F., Rosete, C., & Campos, A. (2009). Trayectorias curriculares y evaluación de la formación del psicólogo desde el discurso de los alumnos. En H. Hickman (Coord.). *Psicología Iztacala y sus actores* (pp. 41-76). México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Mares, G., Rocha, H., Rivas, O., Rueda, E., Cabrera, R., Tovar, J., & Medina, L. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de psicología Iztacala. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 189-207.
- Martínez, M., Vivaldo, J., Navarro, M., González, M., & Jerónimo, J. (1998). Análisis multirreferencial del fenómeno de la reprobación en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicología Escolar y Educativa*, 2(2), 161-174.
- Nava, G., Rodríguez, P., & Zambrano, R. (2007). Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Re-*

- vista de Educación y Desarrollo*, 7, 17-25.
- Rosete, C., Herrera, F., Campos, M., Zamora, M., & Moratilla, I. (2004). *La reprobación en alumnos universitarios*. Documento presentado en el XXXIII Coloquio de Investigación. UNAM-FES Iztacala, México.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Informe de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica*. Recuperado de <http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/situación>
- Talavera, Ch., Noreña, M., Melgar, A., & Plazola, R. (2006). *Factores que afectan la reprobación en estudiantes de la facultad de contaduría y administración de la UABC, Tijuana*. Documento presentado en el VI Congreso Internacional Retos y Expectativas. Universidad de Puebla, Puebla, México.
- Torres, E., Osuna, C., & Liekens, M. (2010). *Exploración sobre las causas de reprobación en las carreras de Medicina y Enfermería de UABC, Unidad Ensenada*. Documento presentado en el Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. Mexicali, Baja California, México.

Recibido el 11 enero de 2012

Revisión final 30 de junio de 2012

Aceptado el 13 de julio de 2012