

INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y PERMANENCIA DE LOS ALUMNOS

Caso de la licenciatura en Historia

Julio César Gómez Gándara

INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y PERMANENCIA DE LOS ALUMNOS

Caso de la licenciatura en Historia

Julio César Gómez Gándara

Este libro fue dictaminado favorablemente para su publicación a partir de su participación en la convocatoria “Publica tu libro” de la editorial UPNECH bajo el proceso de dictaminación doble ciego.

INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y PERMANENCIA DE LOS ALUMNOS: CASO DE LA
LICENCIATURA EN HISTORIA.

Primera edición, agosto 2026

D.R. © 2026, JULIO CÉSAR GÓMEZ GÁNDARA
D.R. © 2026, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
D.R. © 2026, HERMILA LOYA CHÁVEZ, POR EL PRÓLOGO

ISBN: 978-607-69352-6-2

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Calle Ahuehuete
No. 717, colonia Magisterial Universidad, C.P. 31200, Chihuahua, Chih., México.

DISEÑO Y CUIDADO DE LA EDICIÓN
Rebeca Anahí Favila Montana

FOTOGRAFÍA DE CUBIERTA
Naomi Alejandra González Rivera

Prohibida la reproducción total o parcial del contenido de esta obra para fines
lucrativos por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, sin permiso previo
del autor y de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Se
autoriza la reproducción de fragmentos para efectos de la difusión siempre y
cuando se cite la fuente original:

Gómez Gándara, Julio César. *Integración académica y permanencia de los
alumnos: Caso de la licenciatura en historia*. Primera edición. Chih., México.
Editorial UPNECH (2026).

Hecho en México | *Made in Mexico*

Graciela Aída Velo Amparán
RECTORA

Jorge Burciaga Montoya
SECRETARIO ACADÉMICO

Francisco Padilla Anguiano
SECRETARIO ADMINISTRATIVO



CONTENIDO

Prólogo	7
Introducción	17
I. El marco histórico universitario	23
Escenario de estudio: antecedentes institucionales	23
Recorrido historiográfico: el panorama de las humanidades en las universidades	30
II. El contexto de la problemática.....	47
El problema de estudio.....	50
Interrogantes en torno al fenómeno de estudio.....	54
Objetivos en torno al fenómeno de estudio.....	56
Justificación del estudio	59
III. Posicionamientos teóricos	67
La integración académica en las instituciones.....	68
El compromiso del alumno con sus metas.....	69
La participación y experiencias del alumno	73
Los factores académicos, sociales e institucionales en torno al alumno	78
Contextualización teórica en el entorno del alumno.....	83

La permanencia académica	87
Los bienes culturales de la permanencia académica	88
La representación cultural en la permanencia académica	91
La motivación, la persistencia y el rendimiento académico en la permanencia.....	93
La Pedagogía Institucional	95
El análisis institucional.....	98
El desarrollo de relaciones horizontales	100
La autogestión	102
Disposición de no directividad	104
IV. Metodología a seguir	109
Enfoque de la investigación.....	109
Tipo de investigación	111
Técnicas e instrumentos	113
Los sujetos de estudio.....	115
V. Resultados y discusión.....	123
La dinámica grupal de los alumnos en torno a la institución.....	125
La figura del docente en la permanencia académica del alumno	152
El impacto de la vida deportiva, social y académica en el alumno.....	164
El capital cultural y la representación de la licenciatura en el alumno.....	179
La persistencia grupal a partir de lo expuesto por sus integrantes.....	193
Conclusiones.....	199
Referencias	221

Apéndices y anexos	239
Apéndice A. Instrumento utilizado para el estudio exploratorio	241
Apéndice B. Gráfica de permanencia académica de la generación 2019 – 2023	242
Apéndice C. Marco Teórico	243
Apéndice D. Guion de la entrevista	244
Guion de entrevista.....	246
Apéndice E. Dimensiones de análisis.....	248
Apéndice F. La permanencia académica desde el enfoque institucional.....	249
Anexo 1. Fotografías de la FFyL	250
Anexo 2. Acta de Consejo Universitario	252

PRÓLOGO

La comunicación que se abre entre usted y yo mediante el prólogo para el libro *Integración académica y permanencia de los alumnos: Caso de la Licenciatura en Historia*, tiene como finalidad presentar a su autor, su contexto, sus motivaciones, y, por otra parte, presentar los puntos centrales y discusión de la obra para facilitar el acceso universal al conocimiento como un derecho de todos y todas a través de las publicaciones en los diversos espacios que hoy en día son posibles.

Julio César Gómez Gándara empezó estudios de doctorado en educación a los 27 años de edad, constituyendo un caso no frecuente en este nivel educativo. Su juventud y deseos de aprender a investigar a nivel profesional fueron elementos que facilitaron los avances en sus estudios y la realización de la tesis que es la materia de este trabajo. La experiencia docente que tenía en la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua fue la que originó sus inquietudes por crear este objeto de estudio que va presentando a lo largo de este documento. De manera precavida realizó una

exploración previa acerca del retiro de los estudiantes mediante el cual su interés fue creciendo por el tema.

Esta obra se elaboró a partir del proceso de investigación con el cual Julio César se comprometió, consigo mismo, para atender sus reflexiones e interrogantes respecto de la situación de permanencia de algunos estudiantes en una carrera, cuando la mayor parte de los inscritos se habían retirado. Esta situación, que había advertido, formaba parte de su vida, es decir, estaba vinculado con ella como estudiante y maestro, pues tenía la certeza del acierto de la universidad al ofrecer esta carrera a partir de la necesidad de formar profesionales en esta área.

Los propósitos de Julio César estaban vinculados a sus inquietudes por conocer el hecho de la permanencia de los estudiantes en la carrera, en este sentido, se reconoce que la confianza en sí mismo y la determinación que tuvo fueron elementos clave para concluir su investigación, así como para gestionar la publicación de la misma. Cada palabra escrita comunicará los aportes al conocimiento que ha hecho y será una muestra de su pensamiento en esta edad temprana de su vida.

Como asesora de Julio fui testiga de sus diferentes experiencias cognitivas. Estas se sufren, en el sentido de interpelar el propio yo en el mundo y cuestionar “las verdades” con las que se ha vivido. Investigar implicó para él dejar de preguntarse las causas del abandono escolar para colocar la mirada en cómo es que permanecen los estudiantes mediante una ardua tarea de interpretar, teórico y metodológicamente, el pensar colectivo y el propio. En este sentido, construir

el ente va acompañado de dolor y a la vez de gran satisfacción.

La experiencia marcó al autor de la obra al interpe-larse así mismo e ir desentrañando que el abandono de la universidad por parte de los estudiantes no es un asunto atribuible exclusivamente a las características psicológicas y sociales de ellos como individuos. Este cambio de perspectiva le implicó trastocar la certidumbre de la creencia y esto tuvo costos intelectuales.

Volviendo al tema del sufrimiento de la experiencia cognitiva, y aludiendo al filósofo Kierkegaard, se precisa que lo que origina tal es enfrentar las subjetividades propias y ajenas, pero no como trabajo material, sino es la aproximación a la realidad la que produce el sufrimiento y de ésta no como acto objetivo, materializado y fisiológico, sino como la ruptura de la verdad de sí mismo y del mundo, que hace cuestionar las creencias propias y vivir su disrupción.

Respecto del contenido de esta obra, el autor se centra en un punto: No aborda la interrupción de estudios por parte de los estudiantes de la licenciatura en Historia a partir de causas reduccionistas de la deserción como las condiciones económicas, culturales y psicológicas que ya se encuentran vastamente documentadas, sino desde los individuos y grupos que permanecen en sus estudios y logran sus carreras profesionales. Visibilizar la permanencia de los estudiantes en la carrera descrita hizo pensar los procesos que les favorecen y había que analizarlos considerando el marco de tiempo y espacio de aplicación de las medidas implementadas para evitar la pandemia del COVID 19.

Las condiciones de algunos estudiantes de la licenciatura en Historia remitieron al autor de este trabajo al análisis teórico, concretamente hacer una aproximación al Capital Cultural del importante sociólogo Pierre Bourdieu. Con esta teoría empezó a hacer análisis de la realidad a la cual quería desintegrar e integrar para comprender qué es lo que sucede. No obstante, cuestionaba la realidad de los estudiantes que permanecen pese a vivir condiciones desfavorables para continuar sus estudios. De esta manera pensó que los estados del Capital Cultural explicaban el éxito y el fracaso de los estudiantes ante las experiencias curriculares que vivían, pero la permanencia no se comprendía del todo. De esta manera la revisión de la literatura lo lleva a identificar estudios en relación con lo que a él le interesaba y encuentra que la tendencia en la permanencia de los estudiantes, pese a sus condiciones individuales y sociales, es explicar qué sucede a partir de una integración del estudiante en dos dimensiones: la académica y la social. Empero, esta integración se atribuye al alumno a partir de sus habilidades y condiciones individuales. El autor advirtió nuevamente incomplitud para comprender el hecho, revisó otros estudios previos que le permitieron al autor suponer que los alumnos desarrollan una serie de experiencias para el logro de sus estudios y que estas tenían que ver con el involucramiento individual y el apoyo institucional para hacerlo, lo cual reduce el abandono. Los estudios revisados aportaron que el tiempo invertido en las actividades obligadas y extracurriculares estaba en relación con el grado de desarrollo académico de los alumnos, cuestión que

tampoco cubrió la pregunta central del autor pues advirtió que no es la oferta institucional de actividades la que exclusivamente promueve este involucramiento y tampoco las habilidades y condiciones del estudiante para hacerlo. Esta perspectiva era declarar al alumno como un objeto en su relación con la universidad.

Posteriormente, el ojo de águila del autor se posa en las relaciones entre alumnos para empezar a suponer que ahí había una dinámica que permanecía aún invisible y que era clave, discrimina los aportes un tanto reduccionistas, que consideran la experiencia del alumno como resultado de su capacidad de equilibrar el nivel de involucramiento en las asignaciones institucionales y su responsabilidad para sumirlas. En este sentido, las instituciones asumirían la responsabilidad de crear programas y proyectos para que los alumnos se involucren y cuenten con las condiciones para la permanencia, pero no dejaban de ser ajenas a los propios alumnos, sobre todo si no cuentan con una identificación cultural con la institución. En este sentido, el autor toma como referencia que una beca económica apoya al estudiante, pero no constituye por sí misma la solución a los problemas de la no permanencia en los estudios y cuestiona fuertemente el punto.

Finalmente, las referencias de estos estudios plantean a un sistema universitario centrado en sus metas, en su lógica, en sus supuestos y el estudiante a un lado, buscando cómo empatar en ellas, a través de su propia agencia como ser humano para permanecer en la institución educativa.

En términos generales, estos modelos de explicación se basan en la relación del estudiante con la escuela,

pero como una función que procede del alumno, responsabilizándolo a él, con sus estados de Capital Cultural y agencia personal, para hacer suya la institución en la cual se ha inscrito, adjudicando al conjunto de sus características personales las que influyen y determinan su formación en la universidad. Entre estas se encuentran los antecedentes universitarios y familiares, las metas y objetivos que éste sustenta, la experiencia académica y el nivel de participación que este tenga; elementos que se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de su meta que es la graduación o titulación. Estos elementos plantean una integración, pero no una participación en un proceso formativo en el que los estudiantes podrían ser el centro. Nada menos nos encontramos con estudios que han abordado los fenómenos de abandono, deserción y retiro desde una visión que centra a la universidad como el astro principal de un sistema solar y los alumnos gravitando a su alrededor.

La descripción del proceso vivido por Julio finalmente lo lleva a pensar en la agencia de los estudiantes para responder a la situación y lo lleva a investigar la pedagogía institucional, que se creaba en el proceso de los participantes en este trabajo descrito.

Tomar como herramienta de interpretación a los fundamentos de la pedagogía institucional permite al autor comprender que el proceso de permanencia de los alumnos está signado por una existencia auto y socio pedagógicamente gestionada, que, sin atacar el carácter central de la institución, los estudiantes logran formar parte de ese currículum. La perspectiva presenta un entramado de actividad o agencia en las

dimensiones política y pedagógica en contraste con el sometimiento a la pedagogía tradicional que regula la cooperación, comunicación, iniciativas y toma de decisiones por parte de los estudiantes. En este sentido este tipo de pedagogía permitió fundamentar las experiencias que se creían como autónomas, independientes y creativas.

Una vez definido el lente teórico mediante el cuál se analiza el hecho, el autor caminó con mayor seguridad en el terreno, realizó un profundo trabajo de sistematización y de análisis tratando con esmero la información empírica que le permitió clasificar y construir cinco partes, que se encontraban relacionadas, pero que solo tenían sentido en la integración de cada una en el todo de ellas. A estas partes el autor les llama “categorías” que, de manera metafórica, son los lados o caras de un prisma, y ese prisma constituye la construcción del conocimiento del objeto.

El trabajo de construcción por partes y su posterior integración en un todo, fue más que el valor material que representa la suma de sus partes pues sólo así adquieren sentido para comprender, ahora sí, las participaciones socio pedagógicas de los estudiantes en las actividades académicas, culturales, deportivas y sociales desde su involucramiento razonado y en medida de sus recursos y posibilidades para comprometerse en su grupo. Este involucramiento abrió nuevas actuaciones de los estudiantes, no centrados en los roles específicos generalmente señalados en las pedagogías tradicionales.

Las caras de análisis del hecho educativo, o categorías, que se presentan en esta obra son: 1) La di-

námica grupal de los alumnos en torno a la institución, misma que presenta la adherencia total de los alumnos y maestros a un currículum prescrito que empieza a flexibilizarse en el viaje orbital a partir de elementos de la pedagogía institucional, como la disposición a la no directividad, a la autogestión, al desarrollo de relaciones menos verticales y el análisis conjunto de posibilidades para lograr los aprendizajes; 2) La figura del maestro en la permanencia académica del alumno que presenta una transformación de la gestión pedagógica para dar cabida a mirar los rostros de los alumnos, conocer los nombres y entender sus orígenes, sus trayectorias y sus afanes actuales; 3) El impacto de la vida deportiva, cultural y social que, en cierta parte, es promovida por la institución pero que los estudiantes le dan fondo, forma y sentido; 4) El Capital Cultural y la representación de la licenciatura por el estudiante que muestra los significados para los estudiantes que tiene esta carrera y que este capital es influyente en este interés por permanecer y participar en actividades de integración académica y; 5) La persistencia del grupo como un valor y una evolución madurativa de los estudiantes, de los colectivos docentes y del personal administrativo para apoyar el proceso educativo de los alumnos. Finalmente, es importante reiterar la importancia de conocer los procesos de cómo los estudiantes por sí mismos interpretan la demanda de la institución y cómo particularizan su propio ser y estar en relación a esta demanda. Asimismo, develar que las propias circunstancias les hizo crear formas de organización centrados, sí en los objetivos de la universidad, pero

de posibilidad en el plano individual y en el colectivo, que llegó a trascender hasta los maestros y otro personal de la institución.

Conocer que los estudiantes constituyen una fuerza para sí mismos, que cuentan con la posibilidad de desarrollar habilidades para auto y socio gestionar, da esperanza de que se puede marcar nuevos senderos para la formación y que corresponde a las instituciones reconocer que los procesos se desarrollan mejor con la mirada y participación de todos.

En síntesis, *La integración académica: Caso de los estudiantes de licenciatura en Historia*, es una obra que reúne una parte histórica, da cuenta de un proceso teórico- metodológico de investigación, la comprensión de la permanencia y la discusión ante el papel de las instituciones educativas ante las nuevas actuaciones estudiantiles a manera de autogestión pedagógica. Es historia y crítica a la vez, es aportación metodológica y es visibilización de un hecho educativo. Este es un libro de interés para profesores y estudiantes y autoridades.

HERMILA LOYA CHÁVEZ

INTRODUCCIÓN

El fin de la Educación Superior es formar profesionistas dentro de las diversas áreas del conocimiento que contribuyan a dar respuestas y soluciones a problemáticas presentes en el entorno social. Para generar esta visión, las instituciones educativas conforman estrategias que permiten constituir programas académicos enfocados a desarrollar las competencias, habilidades, destrezas, así como aptitudes y actitudes desde una formación integral enmarcada en perfiles de ingreso y egreso. Dichos perfiles buscan captar el interés de los estudiantes para ingresar a formarse como futuros profesionales y, posteriormente, aplicar los conocimientos adquiridos en el ámbito social, laboral o académico, según sea el caso. Es durante este trayecto que, una vez inmerso en el ámbito académico, el alumno afronta múltiples retos y vicisitudes que ponen en riesgo su permanencia y continuidad dentro de su paso por la institución.

Diversas evidencias, investigaciones y estudios delimitan que la deserción es un fenómeno ligado a múltiples factores que envuelven al alumno, entre

ellos se encuentran los concernientes a las instituciones, es decir, aquellos que competen a los planes de estudio, actividades académicas, formativas y complementarias, actores educativos que convergen en el proceso y las relaciones e interacciones suscitadas entre los alumnos y los actores en su interior. Las instituciones educativas realizan constantes revisiones y evaluaciones en sus procesos, planes, programas y estrategias con la intención de mejorar y posicionarse dentro de un actuar actualizado y sensible a las necesidades sociales. Sin embargo, muchos de los resultados de tales investigaciones no contemplan las voces de los alumnos, quienes experimentan de primera mano los fenómenos ahí suscitados y los cambios emergentes; basándose únicamente en indicadores numéricos o de corte cuantitativo y estadístico. De igual manera, tampoco es considerado el compartir y externar los resultados de los procesos evaluativos, ni las propuestas, así como las metodologías, técnicas o resultados obtenidos, reservando la información directamente para las instituciones.

Con esta investigación se busca rescatar aquellos elementos que, desde el carácter de la institución, contribuyen a propiciar la permanencia de los alumnos al interior del plan de estudios, suponiendo que la integración académica se relaciona con la orientación del aprendizaje. A partir de ello, se pretende resaltar los elementos mínimos que abonen a la constitución de climas de confianza, espacios de interacción, así como canales de diálogo para favorecer la permanencia académica al interior de la institución. Se decide el estudio de la permanencia académica, con la intención de

puntualizar los panoramas y escenarios expuestos por otros autores desde las experiencias contemporáneas vivenciadas por alumnos de nivel superior.

El presente estudio investiga las vivencias suscitadas al interior de un grupo de alumnos que, a su ingreso al primer semestre de un programa de estudios de licenciatura en Historia, se encuentra con el hecho de ser uno de los grupos más numerosos que ha solicitado su ingreso a dicha licenciatura, resultando ser de 27 estudiantes. El programa académico al que se hace referencia, enfrenta un serio problema de deserción que ha llevado a que, en los dos años previos al ingreso del grupo citado, sólo han egresado un total de nueve alumnos en cuatro generaciones.

En el primer capítulo se presenta un acercamiento al objeto de estudio, donde se realiza un recuento de antecedentes generales a través de la Historiografía, mismo que busca exponer al lector el origen del área de estudios de las Humanidades y las Ciencias Sociales en diversas áreas del conocimiento en la universidad de referencia. Lo que derivó posteriormente en la conformación de la licenciatura en Historia que se oferta al interior de la institución educativa. Este mismo apartado contiene el estado del arte, el cual es construido de una revisión de investigaciones previas bajo un enfoque de permanencia académica realizado por otras universidades dentro de Iberoamérica bajo el idioma español, caracterizando sus semejanzas y diferencias.

El segundo capítulo contiene la problematización de la investigación, la cual presenta los factores y elementos que permiten situarse en torno al fenómeno

experimentado al interior del programa académico; para lo cual se llevó a cabo un estudio exploratorio que recaba las perspectivas académicas de los 27 alumnos que decidieron ingresar a la licenciatura en Historia. También se presentan en este capítulo las preguntas y objetivos que guían a la investigación; así como la justificación que detalla la conveniencia, la relevancia social, las implicaciones prácticas, el valor teórico y la utilidad metodológica de la investigación.

El tercer capítulo detalla los fundamentos teóricos que guían la definición de la permanencia académica, la integración académica y la Pedagogía Institucional desde los autores y modelos teóricos seleccionados a partir de la vigilancia epistemológica. Es mediante el estudio de los autores, conceptos, modelos y enfoques revisados, que se construye la orientación teórica que permita la constitución de las interpretaciones derivadas de la investigación.

Dentro del cuarto capítulo se expone la metodología seguida, partiendo de la definición de hacer investigación educativa y de la hermenéutica para la interpretación de las realidades; el enfoque desde el ámbito cualitativo, al igual que la fenomenología y el marco interpretativo de la investigación. De igual forma se detalla el camino seguido para la selección, constitución y práctica de las técnicas e instrumentos seleccionados, así como la entrada al campo para recabar las experiencias de los alumnos.

El quinto capítulo expone los resultados y el proceso de discusión derivado, en primer término, del análisis y segmentación de la información compartida mediante las vivencias de los alumnos. Se enlistan

mediante cinco dimensiones conformadas por categorías y propiedades emanadas de las experiencias recabadas, para proceder a un diálogo entre la teoría y el aserto y generar el análisis a partir de quien investiga.

Como cierre, se presentan las reflexiones concebidas en relación a las preguntas de investigación, así como de las nuevas rutas de investigación en torno al tema de estudio. También se presenta un esquema para contribuir al análisis de la permanencia académica desde un enfoque institucional y que incentive la integración académica de los grupos de alumnos en su interior. Por último, se presentan las referencias concernientes a la investigación; es decir, trabajos citados y en los cuales la investigación se apoyó; lo anterior seguido de los apéndices y anexos que contienen mapas conceptuales, imágenes y los instrumentos utilizados en las técnicas de investigación y que favorecen un estudio de cohorte como el aquí presentado.

EL MARCO HISTÓRICO UNIVERSITARIO

Escenario de estudio: antecedentes institucionales

Cuando se hace mención de la Educación Superior, se hace referencia a la formación que se acuña en las aulas de las denominadas universidades, las cuales tienen como función formar a los profesionistas que atienden las problemáticas sociales y la innovación en la vida que se presentan en el imaginario social. Estos espacios lógicamente serían un reflejo de las comunidades que atenderían el sistema de enseñanza, dotándoles de sus costumbres, tradiciones y procesos cotidianos que se incorporaron a la enseñanza. Chuaqui (2002) describe que en su origen la Universidad remonta a la palabra *universitas*, con el sentido de totalidad y deriva de *universum*, que significa reunido en un todo; después el vocablo pasó a designar la institución que tenía carácter de totalidad en dos sentidos: originalmente fue la *universitas magistrorum et scholarium*, esto es, la comunidad de maestros y alumnos para

luego a *universitas litterarum* como la institución en que se reunía en un todo el saber.

Con el acontecer de los años, la estructura universitaria fue adquiriendo forma en su manera de organizarse, enseñar, dirigir, administrar y ser conocida. A comienzos del siglo XIII se establecieron las denominadas Facultades: “las primeras bajo este esquema de ordenamiento fueron las de artes y las de tecnología; pronto nacieron las de Derecho, Filosofía y Medicina y luego, entre otras, la de Matemáticas y Ciencias Naturales” (Chuaqui, 2002, pág. 563). Esta organización fue una respuesta a la necesidad de atender la diversidad de intereses que derivaban en las problemáticas sociales; el ejemplo es la organización estructural necesaria de los albores de las Ciencias Fisicomatemáticas, Sociales, Naturales y el área de las Humanidades. La interdisciplinariedad fue necesaria para continuar garantizando la capacidad de aprendizaje integral, constante y complejo en los alumnos; y el área de las Humanidades cobró relevancia en este aspecto.

Rodríguez (2005) resalta que la enseñanza del Derecho, la Filosofía, la Teología y la Medicina se encontraban conformadas en un cuadro básico general, que a su vez incluía el conocimiento de Astronomía, Matemáticas, Música, Historia Natural, Geografía, Cartografía, Minería y Metalurgia. Con una enseñanza que combinaba Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Exactas se desprendió una base que sirvió para la creación de las primeras universidades coloniales.

El Instituto Científico y Literario constituyó la columna vertebral de la Educación Superior en el Estado de Chihuahua ya que a este acudieron para estudiar

hombres y mujeres que le dieron principio y consolidación al quehacer económico, político y cultural tanto a la ciudad como a todo el Estado. Los principales espacios educativos existentes se centraban en la mezcla de converger entre las áreas de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, así como de otras que ya se han transformado, no sólo como disciplinas de estudio, sino como carreras universitarias: la Física, la Matemática, la Historia misma y la Química. “El 16 de marzo de 1826 el Congreso del Estado manda crear las Cátedras de Gramática Latina y Castellana” (Hernández, S.F., pág. 71). Esta acción sentó el precedente de la conformación propiamente del Instituto Científico y Literario en la ciudad de Chihuahua.

En relación a las Humanidades, fue la “primera Legislatura del Estado de Chihuahua la que en 1827 plantea la necesidad de vertebrar la educación de primeras letras, con la correspondiente de nivel medio, es decir Latinidad, con la de ciencias mayores o sea Filosofía” (Hernández, S.F., pág. 119). Tal decreto, expedido por el Congreso del Estado de Chihuahua, marca la antesala para la generación de un plan de estudios para el Instituto, que se desprendiera primordialmente de la Filosofía. Esta intención buscaba encaminar a la sociedad del Estado en estudios relacionados con las artes, la cultura, las letras y la política; áreas relacionadas desde la antigüedad con el desarrollo intelectual del hombre. “Dentro de las primeras materias que se impartieron en el Instituto, se encontraban: Gramática Latina, Lógica, Economía Política, Geografía, Química, Agricultura, Historia de los Imperios Antiguos, Historia de Grecia, Historia

Romana, Historia del Bajo Imperio, Aritmética, Mitología, Aritmética Comercial, Moral” (Hernández, S.F., pág. 119). Estas materias constituían el contenido de los estudios enfocados como se exponía en el decreto, encaminadas al área de la Filosofía; por tanto, es posible apreciar la trascendencia que tiene esta rama de las humanidades y la amplia gama de temáticas que esto implicaba. En la relación de materias es notorio como casi el 70% del contenido curricular estaba orientado a las Humanidades y Ciencias Sociales; es de destacarse que, incluyendo los estudios en torno a la Mitología, el 30% del contenido curricular inicial del Instituto estaba enfocado de manera directa a los estudios de la Historia.

El 19 de marzo de 1830 se inaugura el Instituto Literario; el latín y la Filosofía son los primeros estudios (Hernández, S.F., pág. 237). El Instituto Literario, como hasta ese momento era conocido, ve un cambio sustancial en su orientación vocacional con la llegada del positivismo, ya que adquiriría el calificativo de científico, iniciando bajo esta modalidad sus labores el 1 de diciembre de 1827 (Hernández, 2000, pág. 1978). Las áreas de minería, agricultura y tecnología estaban experimentando un cambio importante en nuestro país, por tanto, la intención de mantenerse acorde a la evolución científica fue lo que llevó a tomar esta acción de cambio.

Hernández, Pérez y Evangelista (2010) señalan que fue el 15 de septiembre de 1954 cuando el gobernador del Estado de Chihuahua, Óscar Soto Máynez, hiciera público la creación de la Universidad de Chihuahua. “Durante el año de 1963 es cuando nace la Escuela

de Filosofía, Letras y Periodismo que operaba como una escuela particular (...)” (Hernández, S.F., pág. 117). El registro de la Facultad de Filosofía y Letras (2020) señala que el 28 de junio de 1963 se envió la solicitud al secretario general de la Universidad para la nueva incorporación de la escuela en las instalaciones universitarias (ver anexo 1). En el año de 1968, la Universidad adquiere su autonomía y se transforma en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH, 2018). La Autonomía permitió generar un abanico más amplio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, abriendo nuevos espacios para el diálogo, el debate y el intercambio de opiniones en diferentes ramas de estudio que no habían sido exploradas anteriormente.

De cara al siglo XXI, en el año 2008 se incorporó al plan de estudios la licenciatura en Historia (L.H) en su modalidad presencial y virtual; esta última en opción cuatrimestral, además de la licenciatura en Filosofía en modalidad presencial y virtual. Aprobada en el acta constitutiva 456 de oficio referido SG-E157/07 de fecha 03 de agosto del 2007 emitida por la Secretaría General de la UACH (ver anexo 2), es que se determina como procedente el implementar la curricula académica de la licenciatura en Historia en su modalidad presencial. El programa al que se hace referencia, se oferta por primera vez dentro de la Universidad en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) en enero del año 2008. Es a partir de dicho periodo, y hasta el año 2013, que se desarrolla el Plan de estudios 2007, mientras que a finales del año 2013 se inicia un trabajo de rediseño curricular de la licenciatura

para incorporar un nuevo Plan de estudios en el mes de septiembre del segundo semestre del año 2014.

Cordua Sommer (2012) apunta que esta formación toma en cuenta principalmente los intereses económicos de los individuos y del propio país en busca de un progreso social tangible; por lo tanto, la enseñanza utilitaria del conocimiento a través de las Humanidades, que fue uno de los principales pilares en los albores de la educación, ocupa cada vez menos los programas educativos universitarios y formativos en nuestro país. El escenario global que rige en los últimos años ha sido determinante para la educación en México, esencialmente dentro del nivel superior de educación, es con base a ello que se reconocen los grandes desafíos que se tienen como institución educativa que está inmersa en un entorno social complejo.

El sistema de Educación Superior en México ha experimentado un crecimiento acelerado y sostenido. Informes de la OECD (2019) y SEP (2019), estiman que en el año 2019 se contaba con cerca de 4.4 millones de estudiantes; 3.8 millones de estudiantes en programas presenciales y 0.6 millones en programas a distancia o en línea, presentes en más de 7,000 escuelas y casi 38,000 programas de educación a nivel superior. La OECD (2020) destaca que el sistema de Educación Superior mexicano, que alcanza los 36 millones de estudiantes, en la actualidad prevé que sólo el 56.3% de los matriculados termine este nivel de estudios.

Dentro de los estudios realizados a las preferencias académicas de los jóvenes, la OECD (2017) subraya que las elecciones de estudio más recurrentes por los

alumnos son Derecho y Administración, con un 36% de matriculados; seguidos de las Ingeniería, industria y construcción con el 25%; le prosiguen los programas de salud y bienestar con un 11%; las Ciencias Naturales presentan un 4%; la Matemática y la Estadística con un 4% e Información con un 4% de los matriculados; mientras que Artes y Humanidades atiende al 2% cada uno al igual que el área de la Comunicación con 2%. El porcentaje restante se subdivide en varias ramas de estudio de programas emergentes y nuevas vertientes del conocimiento.

En la actualidad, la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) funge como una opción al norte del país y es referente en el estudio de las Humanidades. Se constituye en una aportación que deriva en la conformación de una oferta académica necesaria para revalorizar la generación, análisis y propuesta de nuevas corrientes del conocimiento, permitiendo que el alumno desarrolle en su paso universitario sus capacidades y destrezas cognitivas en torno al estudio de las Humanidades. Un egresado de nivel licenciatura, con una rama de estudio en torno a las Humanidades, podrá atender problemáticas sociales, brindarles respuesta e invitar a la reflexión de situaciones reales dentro de un contexto de estudios que van del particular al global; procurando con ello el perfil humanista con base en la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, ambiental y social el estudio del pasado reflejado en el acontecer inmediato.

Educación y formación de profesionistas que atiendan las necesidades, problemáticas y brinden solución a conflictos sociales, así como promover la difusión cultural, son los pilares sobre los que puede apoyarse cuando se refiere a prosperidad futura, elementos presentes dentro del desarrollo del quehacer de las Humanidades. El reto que se presenta ante las instituciones de Educación Superior, es garantizar a sus estudiantes una formación óptima como profesionistas. La cualificación del individuo para una variedad de ocupaciones profesionales, y que a juicio institucional cumplan con los requisitos establecidos para que compartan lo aprendido, garantizará que su capacidad de formación de profesionales será óptima. Por lo anterior, los índices de permanencia y trayectorias académicas son un elemento esencial en la medición de los alcances institucionales en relación al desempeño en sus programas académicos.

Recorrido historiográfico: el panorama de las humanidades en las universidades

El presente apartado que se inscribe bajo la revisión de investigaciones tiene por finalidad exponer cuál es el conocimiento que se ha construido alrededor de las causas de permanencia dentro del nivel superior de educación. Es a través de un proceso de revisión, análisis y comparación que se exponen las investigaciones para generar conocimientos útiles e interrogantes que permitan incentivar la búsqueda esencial y complementaria respecto a la permanencia académica. Lo que se persigue es que mediante la revisión de distintos

ejes se facilite la interpretación y sistematización de los resultados obtenidos por investigaciones previas.

La misión yace en esbozar el panorama bajo el cual este tipo de investigaciones se realizan desde una óptica institucional en el nivel de Educación Superior. El propósito es entonces aportar a la comprensión de este tema seleccionado y, al mismo tiempo, enriquecer el debate dentro de la educación mientras se rescatan los aportes realizados por investigadores previamente dentro de este fenómeno de estudio. A través del análisis de las investigaciones que guardan relación con el tema de la permanencia académica de los alumnos en el nivel superior, se han seleccionado trece investigaciones que hacen alusión a los estudios de cohorte en relación a los diversos elementos que permiten a los alumnos permanecer en sus estudios de nivel superior desde la óptica institucional.

Los trabajos expuestos fueron seleccionados por sus aportes en la identificación y descripción de las diversas causas de carácter psicosocial que contribuyen al estudio y seguimiento de la permanencia académica, el tipo de metodología empleada en la selección de la muestra, la recolección de los datos y los lapsos de tiempo para las investigaciones. Para dicho análisis, las investigaciones enlistadas fueron consideradas por su contribución a la difusión y extensionismo de la información en el habla hispana, por lo tanto, se indagó en países Iberoamericanos; el criterio de selección fue basado en un equilibrio de distribución geográfica tanto para la revisión internacional como para una búsqueda nacional. También es importante

mentonar que dichas investigaciones se acotan a una visión de carácter institucional.

Una vez analizados los datos de las investigaciones del tema, se clasificaron en relación al lugar de procedencia de nivel internacional y nacional, el área de estudio en la que se centra la investigación, así como ocho categorías analizadas de trabajo en las cuales es posible revisar y establecer contrastes y reflexiones puntuales de cada una. Estos elementos de revisión se clasificaron acorde ciertas diferencias como lo son la metodología empleada, la población objetivo seleccionada, las áreas disciplinares donde se realizaron los estudios y el tiempo en el que se desarrollaron las investigaciones; así como similitudes concebidas en el nivel de participación de los alumnos en el estudio, la pertinencia universitaria para realizar este tipo de estudios, la deserción como tema adjunto y la clasificación de las causas encontradas.

Las investigaciones que se han encontrado alrededor de la permanencia académica presentan, como característica en común, que fueron realizadas, en su mayor parte, bajo la forma de estudios de cohorte. La investigación educativa engloba diversos componentes y elementos que orientan esta práctica. Entre ellos, la permanencia académica constituye un tema que ha sido ampliamente abordado por múltiples autores, teóricos e investigadores desde diferentes enfoques de análisis. Este tipo de estudios son referidos como “...longitudinales, porque los sujetos eran seguidos a través del tiempo; también eran conocidos como prospectivos, que implican la dirección hacia el futuro; o de incidencia, porque se relacionan con la

medida básica de los nuevos casos a lo largo del tiempo” (Lazcano, Fernandez, Salazar y Hernández, 2008, pág. 230).

Pérez (2017) señala que los estudios de cohorte permiten conocer y verificar el grado en el que se están cumpliendo los objetivos de la universidad; es decir, el grado de apropiación de conocimientos, así como la consolidación de perfiles profesionales. Lo anterior con la pretensión, en gran parte de los casos, de evidenciar las buenas prácticas, las estrategias efectivas y las actividades exitosas que llevan a las instituciones de Educación Superior a retener a sus estudiantes y mantenerles interesados, motivados y encaminados a culminar óptimamente su plan de estudios; sin embargo, no logran alcanzar la profundidad dentro del análisis de los procesos que les componen. Este tipo de investigaciones necesitan que el fenómeno evolucione y tenga un proceso de maduración. Tal característica es lo que incide en la duración de dichos estudios y eventualmente infieren en el tiempo. Los periodos en que incluso vuelven a ser evaluados en los mismos espacios y condiciones no son inmediatos, por el contrario, tienden a esperar promedios de tiempo largos.

A partir de la revisión de las investigaciones presentadas, no todas apuntan a seguir un mismo estilo de trabajo para la obtención de resultados. En esto influye el estilo particular de cada investigador, los recursos, el tiempo, el objetivo, la metodología e incluso la cantidad de actores que participan en su elaboración. Es por ello que resulta importante señalar algunas de las discrepancias que presentan los métodos de trabajo utilizados según los autores.

Las metodologías en la investigación

De los trece trabajos de investigación revisados, se encontró que el método cuantitativo como el método mixto converge en un 38% cada uno dentro de dichos trabajos; mientras que el método cualitativo es referido en un 24% de ellos, porcentaje que alude a tres de los trece documentos presentados.

Se subraya el enfoque teórico metodológico cualitativo por Chaves, López, Garzón y Amadeus (2014); Carvajal, Trejos y Barrera (2011) y Chiecher (2017). Se habla de la incorporación de un método cuantitativo en los trabajos de Naípe (2017), Pérez (2017), Atal y Hernández (2017), Marchena, Rapp, Galo y Hervías (2008) así como Velázquez y González (2017). Mientras que método mixto es incorporado por Carballo (2017), Fierros, Gómez y Sánchez (2014), Núñez, Levy y Korinfeld (2013), Dzay y Narváez (2012) y Dieringer, Aguirre, Balmaceda, Berger y Espindolan (2008).

Las técnicas para obtener las respuestas en las investigaciones cualitativas son de tres tipos: escalas numéricas, como es el caso de Marchena, Rapp, Galo y Hervías (2008) y Carballo (2017). Bajo un esquema de respuestas en baterías estructuradas y dotadas de valores, los trabajos de Naípe (2017), Velázquez y González (2017), Chaves, López, Garzón, y Amadeus (2014), Fierros, Gómez y Sánchez (2014) y Núñez, Levy y Korinfeld (2013). Se incorporan los datos de las bases académicas institucionales en los trabajos de Pérez (2017) como de Atal y Hernández (2017).

En el método cualitativo se usan entrevistas no estructuradas para contrastar las experiencias y comentarios de los alumnos como el que exponen Car-

vajal, Trejos y Barrera (2011), Dzay y Narváez (2012), Dieringer, Aguirre, Balmaceda, Berger y Espindola (2008). Por otra parte, Chiecher (2017) se centra en el estudio de las reacciones y opiniones obtenidas por los alumnos basadas en su perspectiva particular de historias relacionadas con su trayectoria escolar.

- *La población objetivo*

Es cambiante acorde al objeto de estudio, algunas investigaciones se realizan con muestras significativas, según Fierros, Gómez y Sánchez (2014) plantean que su utilización permite obtener datos empíricos a detalle de las respuestas, las recomendaciones y las observaciones de los sujetos de la investigación; por lo tanto, los resultados corresponden a un análisis de grupo de muestras significativas.

Otras investigaciones desarrollan instrumentos para un volumen mayor de sujetos con el propósito de hacer análisis de sectores interinstitucionales. Dentro de los trabajos que son abordados desde una perspectiva acotada por algún programa o plan de estudios se encuentran, con una frecuencia del 46%, las investigaciones abordadas por Carballo (2017), Naípe (2017), Perez (2017), Chiecher (2017), Velázquez y González (2017) así como por Dzay y Narváez (2012).

Algunas otras investigaciones pretendieron integrar a la mayor cantidad de sujetos de la universidad para que los resultados sirvieran como referencia en lo que la mayoría de estos expone como puntos susceptibles de acción y mejora, y con ello realizar una intervención académica. Así lo desarrollaron Atal y Hernández (2017), Chaves, López, Garzón y Amadeus

(2014), Carvajal, Trejos y Barrera (2011), Marchena, Rapp, Galo y Hervías (2008), Núñez, Levy y Korinfeld (2013) así como Dieringer, Aguirre, Balmaceda, Berger y Espindola (2008).

- *Áreas disciplinares de estudio*

Del total de las investigaciones referidas a la permanencia académica de los alumnos, seis de ellas centran en el área de Humanidades y Ciencias Sociales, lo que representa poco más de un 46% del orden revisado. Cuatro de estos trabajos hacen al área de Ciencia y Tecnología, lo que representa poco más del 30%. El área de la Salud que segmenta estudios de medicina, enfermería y nutriología, representa dos trabajos con el 15% de la frecuencia; mientras que el área económico – administrativa por una sola investigación que representa el 9% de la revisión.

- *Momentos de estudio*

El tiempo que ocuparon a las investigaciones en ver el fenómeno fue distinto debido a la cantidad de cohortes, la mayoría realizaron los dos reglamentarios: el primero en su etapa diagnóstica y el segundo en su fase final. Los trabajos de Dieringer, Aguirre, Balmaceda, Berger y Espindola (2008), Dzay y Narváez (2012), estudiaron a los sujetos entre tres y cinco respectivamente. Los estudios de cohorte desarrollados en dos fases son más económicos, se desconoce si son más confiables que los que disponen mayor número de cohortes.

Las investigaciones revisadas, tanto nacionales e internacionales, y de diferente campo científico, como

son las Humanidades, la Medicina y las Ciencias, se inclinan por la metodología de cohortes en torno a la permanencia de los alumnos. En este sentido las investigaciones de cohorte convergen bajo los siguientes puntos:

- *Consentimiento informado*

En este tipo de estudios, se evidencia la perspectiva ética con la cual se manifiesta el cuidado para generar la confianza de los estudiantes participantes, garantizándoles la confidencialidad de las respuestas y tampoco se fuerza ni se condiciona a los sujetos a participar. Los trabajos que exponen la importancia de notificar al estudiante la intención es mencionada por Carballo (2017), Atal y Hernández (2017), Chaves, López, Garzón y Amadeus (2014), Carvajal, Trejos y Barrera (2011), Naipe (2017), Marchena, Rapp, Galo y Hervías (2008), Fierros, Gómez y Sánchez (2014); Núñez, Levy y Korinfeld (2013) así como Dzay y Narváez (2012).

- *Oportunidades de mejora universitaria*

Estas investigaciones pretenden contribuir con el conocimiento de las situaciones de los alumnos para mejorar el servicio que ofrecen las Universidades; es decir, generar estrategias que abonen a la mejora continua de las instituciones. Así lo señala Carballo (2017), Marchena, Rapp, Galo y Hervías (2008), Velázquez y González (2017) al igual que Dzay y Narváez (2012). El propósito de estos estudios es reforzar las buenas prácticas, sirven para comunicar a la comunidad académica en general las acciones emprendidas

que permitan garantizar atención a escenarios vulnerables en la educación. Sólo cuatro de los documentos expuestos no realizan alguna mención de la importancia, trascendencia o beneficios de proseguir con el trabajo ya emprendido por sus investigaciones.

- *La deserción como tema adjunto*

Algunos estudios están centrados tanto en la permanencia como en el retiro y deserción, por ejemplo, el de Carvajal, Trejos y Barrera (2011) aluden a que el fenómeno es compuesto y que los resultados pueden alcanzar mayor nivel de profundidad. El trabajo de Perez (2017) analiza la deserción como tema paralelo. En el trabajo de Dieringer, Aguirre, Balmaceda, Berger y Espindola mencionan que “la universidad como objeto de estudio, es una temática de investigación recientemente abordada en nuestro país y, dentro de la misma, la deserción estudiantil en la Educación Superior, es un aspecto más reciente todavía (...)” (2008, pág. 1). Ambos trabajos señalan que si se busca investigar las causas que originan la permanencia, es probable que las causas que originaron la deserción también sean expuestas directa o indirectamente.

- *Elementos causales de clasificación*

La fundamentación teórica de las investigaciones deriva a que el fenómeno se analice desde diferentes acepciones: denominadas dimensiones en el caso de Naípe (2017), Carvajal, Trejos y Barrera (2011), de Velázquez y González (2017), de Fierros, Gómez y Sánchez (2014), de Núñez, Levy y Korinfeld (2013), Dieringer, Aguirre, Balmaceda, Berger y Espindola

(2008) y Chiecher (2017). En el caso de Pérez (2017) realidades; los autores Marchena, Rapp, Galo y Hervías (2008) las sitúan como factores, mientras que Dzay y Narváez (2012) como familias. Por su parte Chaves, López, Garzón y Amadeus (2014) las denominan como perspectivas; en ese mismo principio Atal y Hernández (2017) y Carballo (2017) exponen las causas bajo el nombre de variables.

Elementos en concordancia o diferencias en las estrategias, instrumentos y métodos de revisión, deben tomar en cuenta que el tiempo y el período brindado a este tipo de estudio deben ser de larga duración, va desde meses hasta años para determinar una postura en relación a la hipótesis del fenómeno. Las nomenclaturas que se utilizan en estos estudios, ya sea como familias, perspectivas, factores, dimensiones o elementos que se manejan en las cualidades de la permanencia, se centran en factores relacionados al alumno que comprenden situaciones de orden socioeconómico, escolar, familiar y de índole personal. Ocho de los trece documentos mencionan al aspecto académico dentro de sus causalidades de investigación en torno a la permanencia.

Esta incorporación de las causalidades expuestas de manera diversa por los autores permite realizar una reflexión de la concordancia y divergencia en la frecuencia con la que son referidas, así como de las variaciones en la nomenclatura utilizada. Puede esbozarse que tanto el ámbito académico, el económico o bien laboral, el afectivo y familiar, así como el que alude al apartado universitario y social, presentaron una

mayor frecuencia en su incorporación a los procesos de investigación. Las subcategorías de estas causalidades también se centran en aspectos activos, de relaciones e interacción del alumno para con otros actores educativos y en su situación personal. Las relaciones entre los alumnos aún no han sido consideradas, ya que la búsqueda de información se ve centrada en la dirección institución-alumno, no en la interacción de este con sus pares.

La evolución teórica de los estudios de la permanencia que se encontraron en las investigaciones expone la realidad de los estudiantes a mayor profundidad, ya que el estudio de factores, de causa, o de familias son reducidos para conocer a fondo esta realidad y poder comprenderla. A continuación, se evidencian las principales conclusiones que los autores, a través de sus trabajos ya presentados en este apartado, tienen en relación a cada una de las causalidades encontradas como principal índice de la permanencia y continuidad académica de los alumnos, pertenecientes a las instituciones de Educación Superior referidas en cada una de sus investigaciones. Es a partir de este punto, dentro del presente documento, que se hace referencia a estas causalidades con el nombre de dimensiones, ya que es la nomenclatura más usada por los autores.

Algunos estudios presentan que la dimensión académica constituye el principal factor de permanencia, se encuentran dos tipos: relación alumnos- profesores y relación alumno- personal directivo, académico y administrativo. Marchena, Rapp, Galo y Hervías (2008), encuentran que el mantener buena relación

alumno- profesores disminuye el riesgo de abandono. Por su parte Pérez (2017) destaca las interacciones positivas con personal directivo, académico y administrativo como rasgos característicos de alumnos no desertores, así como las relaciones entre los estudiantes también son rasgos característicos de los estudiantes no desertores. En este sentido Núñez, Levy y Korifeld (2013) y Chaves, López, Garzón y Amadeus (2014) proponen cursos para los profesores en beneficio del interés y la motivación del estudiante.

Dentro de la dimensión administrativa, el trabajo de Carballo (2017) destaca lo referente a las normativas, personal y proyectos de orden estudiantil de las instituciones. Se destaca que los programas de apoyo académico y financiero son efectivos para reducir la deserción. Concluye que el índice de permanencia se ve asociado con la relevancia que esta dimensión presenta, plantea que no debe perderse de vista que este es un proceso colegiado y conjunto y no exclusivo de una sola área.

La dimensión afectiva integra la situación personal del alumno desde su entorno escolar, laboral y familiar. Velázquez y González (2017) encuentran que la permanencia escolar se ve fortalecida cuando existen factores de índole personal, como el compromiso y la motivación. Fierros, Gómez y Sánchez (2014) mencionan que los alumnos continúan óptimamente porque sus familias les motivaron. En ambos casos se concluye que la voluntad e intencionalidad del alumno que éste le imprime a su paso por la institución es de suma importancia, ya que a partir de ella puede construir un clima de confianza.

La dimension profesional comprende las oportunidades laborales, el campo de acción profesional y qué competencias el alumno espera desarrollar, así lo plantean Atal y Hernández (2017). Destacan que, para los alumnos, las expectativas laborales de la carrera se encuentran ligadas a los ingresos promedio que puedan obtener, los cuales son un factor cuando los alumnos poseen expectativas de alcanzar mejores sueldos. Chiecher (2017) menciona la trascendencia que representa ligar la práctica con la teoría. Chaves, López, Garzón y Amadeus (2014) destacan que la oportunidad de perfeccionamiento académico es el mayor incentivo para permanencia; Naípe (2017) y Dieringer, Aguirre, Balmaceda, Berger y Espindola (2008) detectan la trascendencia que la identificación vocacional generó en los alumnos para continuar con sus estudios. Estos trabajos destacan que la calidad en el servicio y el reconocimiento social y académico del que goza la institución es un factor importante en la continuidad académica de los alumnos.

Las trece investigaciones revisadas dentro de este apartado permiten visualizar que el estudio de cohortes institucionales se apoya en gran medida dentro de las trayectorias académicas presentes en los alumnos. Se habla de trayectorias, ya que las revisiones realizadas en estas investigaciones toman elementos y datos relacionados con los alumnos incluso desde antes de que ingresen a la institución. Acorde a este tipo de estudios se consideran cuando menos dos puntos de análisis, quienes investigan fijan un punto de inicio y mínimamente otro momento más. Los aspectos socioeconómicos, personales, familiares y escolares se

encuentran presentes dentro de estas investigaciones, estos elementos son descriptivos, longitudinales y prospectivos bajo el tema de la permanencia.

Dentro de estos trece trabajos de investigación expuestos es posible apreciar variaciones acordes al tiempo que duran, así como los costos de seguimiento y de operación presentes en cada uno de ellos. Dichos trabajos cubren poblaciones muy grandes a través de muestras o estimaciones de sujetos participantes, sin embargo, no hay estudios referidos al total de la población. Otra interrogante planteada a esta revisión gira en torno a ¿qué pasa en estos estudios con los alumnos que no quieren participar y han sido seleccionados dentro de la muestra objetiva de sujetos? Estas investigaciones no señalan qué es lo que ocurre con los sujetos que participaron por modelo aleatorio, tampoco mencionan si esto brinda sesgo a los resultados y si tendrá repercusiones en la fiabilidad de lo mismo. Si bien, la mayoría de los trabajos centra la dimensión académica como el espacio de análisis más recurrente, no contemplan mayor información que la proporcionada por la institución para estimar su récord académico.

Las investigaciones mencionan el tipo de instrumentos utilizados para la recolección de los datos y cómo estos proporcionan información desde la perspectiva de los estudiantes, pero no permiten visualizarlas desde un punto de vista ajeno al del investigador. Es decir, estos estudios interrogan al estudiante y, al tener respuestas pre diseñadas, no otorgan espacio para la opinión del alumno. Los instrumentos no consideran técnicas extra para incluir respuestas

complementarias y de corte libre que pueden aportar los alumnos a las ya estimadas.

El análisis de estas investigaciones se hace desde la perspectiva de los sujetos y de aquellos que sí desearon participar, sin embargo, no se menciona. ¿Qué pasa con esta información? Si es utilizada por la institución, si es reflejada dentro de la comunidad estudiantil, o bien, si se aplicaron las sugerencias o si ocurre algo para mejorar lo que se contempló. De igual forma no se encontraron estudios particulares de grupos específicos, si bien son seguidos por fines institucionales, ninguna de las investigaciones propone que se integre a todo el grupo a manera de estudio de caso; es decir, estas investigaciones no dan cuenta de lo que ocurre al interior de los grupos pequeños universitarios.

Se desconoce el motivo por el cual hay más publicaciones relacionadas a las áreas de Ingeniería, Ciencia y Salud; incluso la población y profundidad es mayor que las de Humanidades. Estas investigaciones contribuyen a fortalecer la política institucional de la trayectoria, seguimiento y mejora del alumno; pero este modelo o formato aplicado presenta una necesidad de integrar mayores y nuevos factores de estudios acorde al cambio generacional y social debido al cambio continuo de estructuras políticas, sociales y económicas. Bajo este sentido, no se contemplan periodos de vigencia que estos estudios e instrumentos utilizados presentan, ya que suelen sufrir modificaciones acordes a los contextos y momentos en los que son utilizados.

Estas investigaciones analizan al mismo tiempo la permanencia y la deserción como un fenómeno ligado, pero se observa que tienden a investigar más la deserción que la permanencia. La búsqueda de dar respuesta a la interrogante: “¿Por qué los alumnos se van?”, prevalece sobre la pregunta: “¿Por qué los alumnos se quedan?”. No existe una postura que busque exponer el qué se está haciendo bien al interior de las instituciones. Pocos o ningún estudio se ve dirigido a analizar las condiciones por las cuales los alumnos permanecen en la adversidad en la cual se encuentran de cara a los estudios universitarios. Este ejercicio de investigación permite señalar, de manera puntual, aquellas acciones emprendidas o que deberían efectuarse para reforzar, ampliar o innovar las estrategias en torno al quehacer educativo.

EL CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA

Con base en la observación referida en el estudio de las Humanidades como panorama de recurrencia menor en la elección de estudio de los universitarios, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua afronta una problemática dentro de su programa de formación de Licenciatura en Historia. En esta licenciatura se detecta un decrecimiento en la cantidad de alumnos que permanecen y continúan una vez que ingresan al plan de estudios; incluso es posible señalar que en más de una ocasión se han quedado sin egresar generaciones de los alumnos que forman parte del programa académico en su modalidad presencial. La licenciatura atraviesa un fenómeno de baja retención y continuidad escolar, asociado a la no permanencia que se tiene por parte de los alumnos que ingresan y que no continúan con su formación profesional dentro de esta opción de estudio.

Basándose en los registros anteriores dentro de la licenciatura en mención, es que se decide hacer un esbozo del comportamiento de continuidad escolar de

manera semestral. Los datos que componen la Tabla 1 a manera de comparativa, es información proporcionada por la Unidad de Estadística Académica del Departamento de Planeación e Innovación Educativa de la Dirección Académica de la UACH. Dichos datos fueron validados por la Facultad de Filosofía y Letras para constatar la información a través de su Secretaría Académica.

En la Tabla 1, se presenta la información de la carrera de Licenciatura en Historia, misma que permite evidenciar el fenómeno presentado durante los cuatro semestres del plan de estudios previos a dar inicio a la presente investigación. En ella se muestra un decremento constante, semestre con semestre, por parte de las generaciones que conforman los grupos de licenciatura.

TABLA 1.

Comportamiento de la permanencia estudiantil a través de la cantidad de alumnos inscritos por semestre de cuatro generaciones de la Licenciatura en Historia presencial de la FFyL. Datos generados por la Dirección Académica de la UACH.

CICLOS	ENE - JUN 2018	AGO - DIC 2018	ENE - JUN 2019	AGO - DIC 2019
1er semestre	23	24	10	27
2do semestre	13	7	22	15
3er semestre	4	8	7	8
4to semestre	12	6	8	9

Integración académica y permanencia de los alumnos

5to semestre	10	15	12	18
6to semestre	0	1	3	2
7mo semestre	1	2	1	0
8vo semestre	2	0	3	1
9no semestre	3	5	1	0

Fuente: *Elaboración propia.*

El decremento de la permanencia mostrado en la TABLA 1 indica mayores valores en los semestres sucesivos al quinto y especifica que más de la mitad de los alumnos no continúa en el programa académico en esta modalidad. Se observa que del sexto al noveno semestre de la licenciatura hay una población estudiantil del 20% en relación a la población ingresada al programa académico.

En el semestre enero–junio del 2018 la población inscrita en el programa académico de Historia en modalidad presencial fue de 68 alumnos; sin embargo, del sexto al noveno semestre la población académica era de seis alumnos, lo que representó solo un 8% de la totalidad de los inscritos dentro del programa en ese momento. En el sexto semestre no hay alumnos registrados que conformaran parte de esa generación. Para el siguiente semestre, que data de agosto–diciembre del 2018, la cantidad de alumnos matriculados en esos semestres fue de ocho, lo que representó un 12% de la población estudiantil que en ese momento era de 63 alumnos. En el octavo semestre nuevamente no se contaba con alumnos matriculados.

Para inicios del primer semestre del año 2019 se contó con una matrícula de 66 alumnos, sin embargo, la cantidad de alumnos de sexto a noveno semestre fue nuevamente de ocho alumnos, quienes representaron el 11% de la población. Para el semestre agosto–diciembre del 2019, la cantidad de alumnos inscritos en los semestres de sexto a noveno semestre fue de tres, quienes representan el 4% del total. Es importante señalar que en séptimo y noveno no hubo alumnos. La cantidad de alumnos que ingresaron al programa durante este ciclo tuvo un aumento en comparación al ingreso de otros semestres con una demanda de 29 aspirantes aceptados, 27 pagaron su inscripción y se sumaron a los 53 alumnos registrados en la licenciatura de segundo a noveno semestre. Ello representó un ingreso del 33% de la totalidad de alumnos inscritos en el programa.

El problema de estudio

Aun cuando la deserción escolar es una problemática de la educación, no sólo de la UACH o de la FFyL, sino de todo el país, los estudios realizados en torno a los factores que inciden en la permanencia de los alumnos dentro de las instituciones universitarias son pocos. Este fenómeno no se ha indagado suficiente, ya que se ha limitado únicamente a la compilación, conjunción, exposición y análisis de los datos estadísticos que cada institución produce de manera ordinaria sin buscar las causas reales que llevan a los estudiantes a tomar la decisión de permanecer y continuar. Los datos pueden ser sesgados debido a la poca seriedad que aportan los alumnos de las razones por las cuales se

retiran o permanecen, información que puede no ser clara, abarcando un ámbito muy general en las bases numéricas.

Como se menciona en las afirmaciones anteriores, el decrecimiento en la cantidad de alumnos que continúan sus estudios de la Licenciatura en Historia es notorio en comparación con la variación de matrícula que se ven dentro de las demás licenciaturas que conforman a la FFyL. Para concebir el problema de investigación es necesario que holísticamente se estudien los diversos factores que, de manera combinada o particular, infieren en la determinación de los alumnos para continuar con su plan de estudios. En el presente estudio se entenderá por desertores a los alumnos que causan baja, abandonan, cambian de modalidad, de carrera o de unidad de estudios dentro de la UACH; y se entenderá por alumnos permanentes a aquellos que continúen de manera ininterrumpida sus estudios dentro del plan académico.

Con el propósito de tener un acercamiento inicial a la población objetivo, se realizó un estudio exploratorio con la intención de valorar la importancia que otorgan estos alumnos a distintos factores en su entorno académico, profesional, social y personal. Partiendo de las respuestas arrojadas por la intervención estructurada (ver apéndice A) el 24 de septiembre del 2019 a los alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Historia en modalidad presencial de la FFyL de la UACH, en el salón 201 de la generación 2019–2023, asciende a 27 alumnos inscritos, a partir de la cual se generaron categorías de análisis. La base de datos que almacena la información recabada de

dicho instrumento fue procesada de manera manual en el programa Excel del paquete computacional Office para equipos electrónicos.

Los datos de esta indagación permitieron elaborar una clasificación de información y establecer dimensiones y subcategorías para explicar el tema de estudio: a) A partir de entrevistas realizadas de manera consentida por sus participantes y que fueron transcritas para establecer convencionalidades; b) Mediante los resultados arrojados por el acercamiento exploratorio con el grupo de la licenciatura en el cual los resultados permitieron evidenciar varias de estas dimensiones; c) Bajo un análisis comparativo con otros autores que han trabajado con este objeto de estudio y han propuesto dimensiones similares para su observación; d) Con lo observado y referenciado por los alumnos desde la particularidad como docente del plan de estudios; e) Así como bajo el análisis de información y datos proporcionados por las diferentes áreas y unidades de trabajo de la FFyL de la UACH.

La FIGURA 1 muestra la clasificación de datos de la indagación empírica en dimensiones de análisis, así como los componentes que integra cada una:

- *Dimensión profesional:* La dimensión profesional contempla las situaciones laborales y económicas bajo las que se encuentran los egresados del programa y cómo pueden inferir en la decisión de los alumnos que se mantienen cursando la licenciatura.
- *Dimensión administrativa:* Considera los procesos administrativos en torno a inscripciones,

Integración académica y permanencia de los alumnos



FIGURA 1. Dimensiones relacionadas con la permanencia de los alumnos. Elaboración propia basada en entrevistas, observación y revisión documental.

descuentos, prórrogas, servicios, procedimientos y trámites a las cuales el alumno se ve sujeto en su paso por la licenciatura.

- *Dimensión académica:* Esta dimensión constituye a los actores educativos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, como son los maestros y el grupo, considerando su formación profesional, los elementos del plan de estudios y las relaciones que sostienen los maestros, alumnos y grupo.

- *Dimensión afectiva:* Se consideran las razones expresadas por los informantes clave que contempla aspectos de emociones, motivación y situaciones de índole personal que cada uno de ellos enfrenta.

Interrogantes en torno al fenómeno de estudio

La indagación previa y empírica se realizó con alumnos regulares, es decir, que se encuentran formalmente inscritos, además de registrar materias cursadas acreditadas o revalidadas. Esta indagación previa permitió hacer una aproximación desde la perspectiva de los estudiantes a las situaciones que viven y que hacen posible su permanencia. Esta forma de abordar el tema de investigación es novedosa respecto de la frecuencia utilizada en otras investigaciones en las que los autores establecen a priori los elementos a analizar. La perspectiva fue basarse en la información proveniente de los alumnos que conforman la generación que ingresó en el semestre agosto - diciembre en el año 2019 a la Licenciatura en Historia y, a partir de su perspectiva, realizar análisis y reflexiones en torno al fenómeno. Esta perspectiva cobra relevancia debido a la poca profundidad en los estudios previos y escasas publicaciones de los mismos basados desde la visión del alumno; por lo cual, se da pie a una investigación de rigor académico que exponga los elementos institucionales desde lo expresado por los alumnos que contribuyen a su permanencia dentro de la licenciatura.

Donoso y Schiefelbein (2007) resaltan que el nivel de integración es ponderado por los propios alumnos

con base en la cantidad de compromiso requerido, reflejado en las recompensas obtenidas que son valoradas sobre el tiempo invertido en este proceso. En complemento con esto, también es señalado por los autores González, Sibelli y Montalvo (2007), que el modelo de integración académica tiene dos componentes: primero se mide a través de los resultados obtenidos; y el segundo, la integración social que se mide por el número de participaciones o actividades no obligatorias con sus compañeros y profesores. Por tal motivo, cada alumno, en lo singular, tendrá diversos factores asociados a su decisión y situación escolar que le determine para poder seguir adelante con sus estudios dentro del nivel de licenciatura.

Un fenómeno, como el observado y enunciado, que alude a la permanencia estudiantil en nivel licenciatura, en el caso puntual que ya se presentó, debe plantearse interrogantes alrededor de sus principales actores, que son los alumnos. Esta debe considerarse como una preocupación en primer plano para la institución, y también considerar los factores académicos de los alumnos que los llevan a conformar este fenómeno. A partir de lo referido se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué características del proceso de integración académica favorecen la permanencia de los alumnos del grupo institucional de la L.H. de la FFyL – UACH en la generación 2019, descritas desde sus experiencias?

La pregunta se apoya en tres más de carácter específico que permitirán esbozar el panorama académico de los alumnos de la licenciatura en cuestión: ¿cómo se caracteriza la integración académica del grupo en

relación a la institución para contribuir a su permanencia en la L.H.?; ¿cómo se caracteriza la actividad grupal en la integración académica que favorece su permanencia dentro de la L.H.?; y, ¿qué circunstancias vividas, manifestadas por los alumnos, influyen dentro del ámbito institucional para que permanezcan dentro de la L.H.? En los tres cuestionamientos se centra la búsqueda de las razones que llevan al alumno, en el escenario institucional, al acto de permanecer y continuar en su trayecto académico.

Objetivos en torno al fenómeno de estudio

Este estudio pretende ser orientado a rescatar información, así como elementos caracterizados por los alumnos, desde su visión dentro de la institución, para interpretar el proceso de integración académica que experimentan. Es por ello que resulta importante referir lo que se comprende por integración académica. La integración académica para De Garay (2016) es un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas en las prácticas escolares de la enseñanza superior. En ella los sujetos estudiantiles son reconocidos socialmente de manera paulatina como individuos competentes, en la medida que se produce una adecuación de exigencias universitarias. Este proceso permite que el alumno se sienta identificado, con sentido de pertenencia, y considerado, tanto por la institución como por sus compañeros, sus docentes y demás actores educativos con los que convive. Para Moncada (2017) la integración académica es considerar que el proceso que el alumno vive se ve acotado por estudios, actividades, creatividad,

convivencia y socialización, ordenamiento de la conducta, y demás elementos universitarios que le exigen dedicación, tiempo y preparación para el desarrollo de sus habilidades cognitivas, físicas, sociales y afectivas.

La pregunta de investigación presenta el punto de partida de la intención de dar respuesta y caracterizar aquellas situaciones presentes en la vida universitaria de los alumnos que intervienen en su continuidad dentro de la Unidad Académica. Es con ello que se busca dar respuesta a la pregunta de investigación dando pie al objetivo principal establecido dentro del presente documento, el cual es: interpretar las características del proceso de integración académica vivido por el grupo institucional de alumnos de la generación 2019 en la L.H. de la FFyL – UACH que favorecen su permanencia en la carrera, identificadas desde sus experiencias.

Se generaron objetivos específicos, dentro de la investigación, y que ayudarán a complementar la indagación al identificar los elementos institucionales que propician la integración académica como grupo y favorecen la permanencia en la L.H. desde la perspectiva de los alumnos. Se buscará también describir la dinámica grupal enunciada por los alumnos, en relación a la integración académica, que favorece su permanencia dentro de la L.H. De igual forma se plantea analizar las vivencias de los alumnos dentro del ámbito institucional que influyen en su permanencia dentro de la L.H. Se posiciona al alumno como el centro del fenómeno de ocurrencia vivido, quien experimenta e interactúa con la realidad del escenario institucional,

derivando en el acto de permanecer y continuar en su trayecto académico.

Se decidió explorar el fenómeno a partir de la concepción grupal en torno a la condición académica institucional; uno de los múltiples ámbitos que componen las dimensiones detectadas y expuestas anteriormente. Se eligió abordar la dimensión académica por la factibilidad que representa la obtención de datos, recursos y análisis de los procedimientos institucionales por parte de quien investiga. Se descartó la indagación desde las dimensiones profesional, afectiva y administrativa, ya que los alumnos pertenecientes al nivel superior de educación se rigen bajo la Ley de Protección de Datos Personales que se publica en el Periódico Oficial de la Federación; la cual señala, en su artículo décimo sexto, que: “Los responsables en el tratamiento de datos personales, deberán observar los principios de licitud, consentimiento, información, calidad, lealtad, finalidad, proporcionalidad y responsabilidad”. (POE, 2017). Es bajo esta premisa que, al requerir datos de orden particular, privado y personal del alumno, es necesario su consentimiento, aprobación y voluntad de participación de los involucrados para poder utilizar la información proporcionada en un corte académico, institucional y de investigación. Lo anterior generaría un margen de error y sesgo en la investigación, debido a que la población no es muy extensa y la poca participación no permitiría un análisis puntual del fenómeno.

Justificación del estudio

En las Instituciones Educativas el quehacer profesional, ético, moral y social que norma y regula las acciones en torno a la constitución de las mismas, idealmente podría proceder de los alumnos. Los denominados estudiantes son el motor generador y alimentador del proceso educativo, convirtiéndolos en uno de sus principales actores. En su ingreso al nivel Superior, comienzan a generar información de índole académica, socioeconómica y profesional, esto con los resultados de las pruebas en los exámenes de selección, datos particulares, preparación complementaria a su formación, calificaciones, prácticas y servicios profesionales. Este tipo de información, que es resultado de las actividades y acciones de los propios alumnos, no siempre es clara en la expresión de sus números y, por tanto, la falta de análisis o atención de los mismos desemboca en situaciones como la carencia de actualización de planes y programas, así como de estrategias que favorezcan a los alumnos dentro de las instituciones educativas.

El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que las instituciones de Educación Superior tendrán como sus fines el educar, investigar y difundir la cultura. La descripción de tal apartado en la carta magna, amplía las posibilidades de cobertura educativa, como se establece en su fracción V, permitiendo con ello incentivar la investigación e innovación humanista. “Asimismo, dicha heterogeneidad se encuentra relacionada con la diversificación de la oferta educativa, en térmi-

nos organizacionales y de orientación académica, e incluso con las propias transformaciones sociales” (Guzmán, 2013, pág. 77). Los cambios en las problemáticas, demandas, exigencias y necesidades de la comunidad inciden de manera directa en el diseño y estructuración de la preparación profesional en el nivel superior, de quienes se acompañan los perfiles necesarios para atender estas situaciones.

El dar seguimiento a un plan de desarrollo estudiantil dentro de las universidades permitiría a la institución tener un panorama claro de la variación de la matrícula a través de los niveles de estudio, así como el crear las posibles estrategias de acción en apoyo académico dentro de la institución. Es de esta manera que, al detectar a estudiantes en su comportamiento dentro de los estudios, los esfuerzos de las instituciones podrán priorizar los niveles de atención, estrategias y ser más asertivos con ello, apoyando a los alumnos a permanecer en este nivel. En suma, es preciso que las universidades muestren interés y preocupación por sus estudiantes a partir del diseño de un ambiente que estimule su vida universitaria y refuerce los motivos y aspiraciones personales para culminar su paso en la formación profesional.

El sistema de Educación Superior de México tiene de cara retos en torno a la calidad y la garantía para que los alumnos se desarrollen con las competencias más relevantes y contribuir al desarrollo y mejoría de la sociedad, esto a fin de conseguir buenos resultados. Para medir los avances en la asertividad, impacto generado y excelencia educativa se requiere un seguimiento constante en la calidad de la educación

en todos los niveles, desde la educación preescolar hasta la universitaria. El abordaje de la permanencia estudiantil contribuye a garantizar un programa académico encaminado a cobrar relevancia en el entorno universitario, mientras que se persigue un crecimiento sólido, inclusivo y sostenible en una comunidad global. Es por lo anterior que el presente trabajo se centra en analizar las características que presenta un grupo determinado en su integración y relación académica, analizando cómo estas favorecen la permanencia dentro de la institución.

Quien investiga ha vivido la experiencia de ser alumno, docente y administrativo del programa académico, así como del centro de trabajo referido como punto de partida para la investigación. Se cuenta con la experiencia de observar el retiro de compañeros por causas anunciadas u omitidas, presentando un fenómeno de permanencia. Es a raíz de vacíos dentro de las acciones de análisis e investigación de corte institucional, y en la recurrencia que se presenta el fenómeno referido, que se elabora el presente trabajo. Dado que los estudiantes de la Licenciatura en Historia permanecen aún en situaciones adversas y complicadas, producto de causas personales, escolares, laborales o de cualquier otra índole, es que el conocimiento construido en esta investigación podría ayudar a la institución, así como a la facultad, a formular acciones que propicien la permanencia de los estudiantes.

Para justificar el presente documento se han incorporado cinco dimensiones mediante las cuales cobra valor el proyecto. Estas se agrupan en torno a la conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas,

valor teórico y utilidad metodológica de la presente investigación.

La conveniencia de la elaboración de este proceso de investigación yace en el compromiso de la Universidad como Institución de Educación Pública Superior, mismo que le orienta a ofertar programas de calidad, emplear la universalidad de la educación, al igual que coadyuvar con el desarrollo sustentable, social y económico de su entidad. Dicho proyecto de investigación permite abonar a los parámetros descritos dentro del Plan de Desarrollo Universitario de la Institución, que puntualmente contiene el marco de los valores y principios de una universidad socialmente relevante. Los puntos referidos hacen mención a que la Universidad debe caracterizarse por “la gestión socialmente responsable de la formación y la generación y aplicación innovadora del conocimiento en el marco de procesos permanentes de mejora continua y aseguramiento de la calidad (...)” (Fierro, 2016, pág. 84), descritos dentro del punto uno y cuatro, respectivamente, de dicho apartado.

Dentro de la relevancia social que presenta la investigación, en primera instancia, se centra en brindar un acercamiento a las interacciones que mantienen los estudiantes como miembros activos de la unidad académica, como agentes protagónicos de las relaciones grupales e institucionales y cómo estos se verán reflejados en el ambiente laboral y profesional. Este trabajo también permitirá aportar una visión desde el área de las Humanidades para futuros estudios de permanencia académica, de los cuales la mayoría se centra en áreas de ciencias exactas o de la salud, infi-

riendo que el grado de dificultad en estos programas es más alto y, por tanto, este tipo de carreras, como lo es la Licenciatura en Historia, supone que sostiene un menor índice de retiro de sus alumnos.

Los alumnos, como protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje, no siempre son llevados al primer plano cuando se realizan este tipo de estudios, ya que no se contempla su perspectiva, su opinión ni su relación cotidiana con la institución, como se puede ver reflejado en estudios de esta índole. Por tanto, el presente estudio contempla ser un referente con las implicaciones prácticas que detonarán como resultado de su conclusión, ya que coloca al estudiante como un punto de análisis y reflexión centrado en su cotidianidad escolar, dotándole de relevancia al proceso de interacción y relación que sostiene con su grupo. Con ello se busca generar el desarrollo de estrategias y planes de mejora dentro de la institución que permitan apoyar a la formación de grupos estudiantiles y autogestivos.

El valor teórico contenido en el presente documento se ve encaminado a contribuir con la interpretación, estudio y funcionamiento en la relación de las instituciones con sus alumnos, lo cual podría llevar a la elaboración de constructos teóricos. La falta de profundidad de este tipo de estudios en el nivel superior y la poca factibilidad de adaptar un modelo de los revisados para el estudio de este fenómeno tan particular, permitió que se retomaran algunos elementos de ellos para tratar este caso único mediante una nueva propuesta de análisis. La relevancia metodológica del estudio orienta a visualizar modelos que estudien la

vida natural y cotidiana de los alumnos en su entorno cercano, no condicionando a momentos específicos; como resultado se aportará una construcción metodológica para abordar la realidad de este tipo de situaciones particulares, apoyándose en estudios y modelos teóricos que otros investigadores han aportado.

La utilidad metodológica que tendrá el documento servirá como referente en futuros estudios que se lleven a cabo, no sólo dentro del área de educación, sino también en el área de las Humanidades. En la actualidad no se ha hecho un estudio así, por ello no se adopta un método, sino que, basándose en otros, se generan adaptaciones para dar respuesta a la pregunta de investigación. Este es aunado al poco conocimiento que se tiene de este orden de estudios, los cuales son limitados y poco compartidos en la realidad de investigación, entendiendo que la información y los datos contenidos son de carácter confidencial bajo un orden institucional. Por ello, los resultados, propuestas o planes de acción emprendidos por las instituciones de educación que llegan a realizar estudios de esta índole son rara vez compartidos u expuestos a la comunidad.

Desde registros anteriores se han hecho presentes fenómenos que infieren en la resolución de conflictos, atención a problemáticas, planteamiento de acciones y estrategias en torno a una sociedad en constante cambio. Aspectos como la globalización acelerada, una interdependencia mundial mayor, problemáticas latentes en ámbitos como el cultural, político y el medio ambiente, han contribuido a un ritmo distinto en la formación de los sujetos. Ante la exigencia del nuevo desarrollo que busca formar pro-

fesionales para las tecnologías, expertos en salud y personal que atienda aspectos financieros, la formación de profesiones en el área de las Humanidades no debe considerarse ajena.

El licenciado en Historia, desde el enfoque profesional, tiene la capacidad de atender, estudiar y revisar las causas relacionadas a la difusión cultural, el legado histórico y humanista, al tiempo que expone la memoria colectiva mediante el resguardo, restauración y preservación del conocimiento en sus diferentes representaciones. Es por todo lo anteriormente enunciado que el presente estudio tiene su fundamentación para llevarse a cabo, ya que el compromiso de formar en esta área a los futuros profesionistas que se encargarán de cumplir con las acciones descritas tiene sus albores en la UACH; destacando con ello ser una de las pocas instituciones al norte del país en albergar la Licenciatura en Historia.

POSICIONAMIENTOS TEÓRICOS

Este apartado de fundamentos teóricos se encuentra encaminado a la revisión y el análisis de conceptos de la permanencia académica dentro del nivel universitario. Desde la perspectiva denotada por la dimensión académica, expuesta en el capítulo anterior, se revisan con ello propuestas y modelos teóricos sobre la permanencia de alumnos que cursan sus estudios universitarios. La elaboración del presente apartado consideró una consulta de referencias teóricas en fuentes de divulgación provenientes de revistas, libros e informes de investigación.

Se efectuó un análisis documental agrupándose en tres categorías temáticas: la integración académica desde las posturas de García, Bourdieu, así como de Eccles y Wigfield, con el propósito de conceptualizar y crear las categorías para el análisis teórico de la investigación; la Pedagogía Institucional apoyada desde las posturas de Lapassade, Oury y Vázquez, Rogers y Lobrot en relación a la participación e involucramiento de los sujetos y del grupo del cual forman parte; la permanencia académica a partir del diálogo

teórico asociado a los modelos de Tinto, Díaz y Astin para la determinación de los elementos institucionales que contribuyen positivamente en esta categoría (ver apéndice B).

El analizar la permanencia académica presente en los alumnos dentro de la Educación Superior es un tema de estudio reciente, si se considera que los trabajos base se extienden a no más de 30 años de análisis. Sin embargo, en el ámbito de la óptica institucional, este tema ha sido objeto de investigación desde hace pocas décadas y son escasos los estudios que se posicionan desde el perfil del alumno. El interés por investigar la retención de los estudiantes marcó el comienzo de lo que se llamó la edad de la participación, “etapa durante la cual se reforzó la importancia que tiene mantener el contacto con los estudiantes por parte de las instituciones (...)” (Torres L. , 2010, pág. 19).

La integración académica en las instituciones

Viale (2014) así como Velázquez y González (2017) destacan que la permanencia en los estudios por parte de los alumnos es consecuencia de la interacción entre el alumno como individuo y la institución como una organización, destacando la importancia de esta interacción a partir del significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de cada institución. La integración académica es entendida por Fonseca y García (2016) como el mayor grado de involucramiento de los alumnos en los sistemas académicos y sociales que favorecen el compromiso de terminar sus estudios. Se visualiza a

partir de los logros que se van alcanzando en relación a su desempeño escolar, las actividades extracurriculares y las relaciones que mantienen los alumnos con sus pares y con el personal de la institución, dimensiones que en su conjunto pueden cambiar propósitos y metas del alumno.

Antecedentes familiares, de salud, académicos e incluso laborales que escapan del control de la escuela representan información que puede utilizarse manera complementaria en el desarrollo de programas, contenidos y planes curriculares. Esta adecuación no sólo les dice a las instituciones cuáles son las formas más efectivas de intervenir en el aula, sino que contribuyen para ayudar a que sus estudiantes permanezcan de manera óptima y con éxito. La consideración de perfiles orientados a analizar las experiencias, nivel de involucramiento y actitudes destacadas en los estudiantes, mismas que son emanadas por ellos, pero reportadas, escuchadas y atendida por las instituciones, son elementos que Spady (1970) considera, pero sería abordados posteriormente por los autores Tinto, Astin y Díaz. A continuación, se hace una revisión de tres modelos propuestos por los autores ya enunciados, que a través de los años han sido utilizados por otros investigadores para referirse al proceso de permanencia académica que vive el alumno desde un enfoque interaccionista.

El compromiso del alumno con sus metas

Tinto (1975) señala que la integración académica es un conjunto de elementos relacionados a la satisfacción de los estudiantes, el éxito en la universidad y la

persistencia para graduarse. Para hacer una revisión de ello el autor diseña un modelo en el cual destaca que el compromiso del alumno con la universidad, sumado al compromiso que tenga con sus metas académicas, serán elementos determinantes para su permanencia en la institución. Enmarca, dentro de dicho esquema, que “factores propios del alumno y de su entorno, como por las experiencias que pueda vivir una vez que ingresa a la universidad son determinantes en su proceso de integración” (Tinto, 1975, pág. 89). Gran parte de su estudio considera que en medida que el alumno avanza en su trayectoria académica por la institución, existen constantemente variables que contribuyen a reforzar su decisión de permanecer o no en la institución a la cual ingresó, ya que parte de esa decisión es llevada por un conjunto de características que influyen sobre su experiencia.

El modelo de la FIGURA 2 se ve orientado en cinco etapas identificadas por Tinto, mismas que invita a considerarse en el análisis de estudios e investigaciones centradas en la continuidad del alumno. La primera etapa del modelo de Tinto se conforma por los elementos previos al ingreso, como los antecedentes familiares, las características individuales y la escolaridad previa. La segunda etapa corresponde a las metas y compromisos, engloba las aspiraciones académicas acordes a la institución a la cual ingresa y se ven relacionadas a la oportunidad que pueden otorgarle desde ahí. El tercer momento hace referencia a considerar las experiencias vividas por el alumno al formar parte de la institución, las cuales consideran el ámbito académico y el ámbito social. La cuarta etapa abarca

Integración académica y permanencia de los alumnos

la integración social y académica que logra el alumno a partir de las experiencias que ha vivido en la etapa anterior, es decir, la red de pertenencia y sentido que otorga a su entorno con pares, profesores y estímulos propuestos por la institución. En la quinta etapa se visualizan los objetivos, metas y compromisos con la institución, los cuales se rigen por el grado de integración alcanzado por el alumno en la etapa anterior.

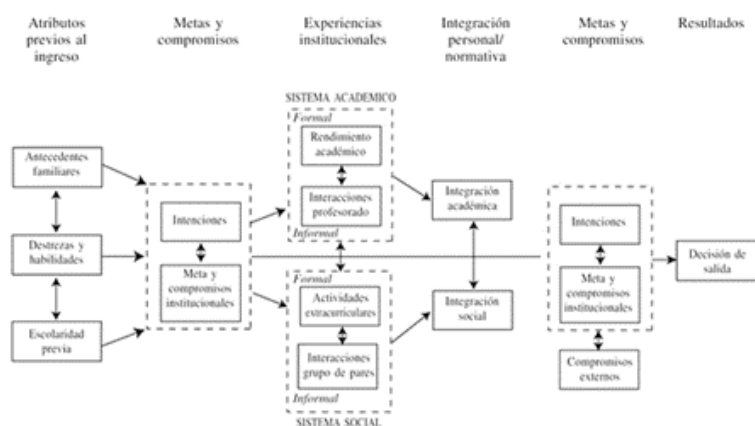


FIGURA 2. Modelo de Tinto para el análisis de la integración académica que presenta el alumno y contribuye a la permanencia en el nivel superior de educación. (Donoso y Schiefelbein, 2007)

Como se expone el sentido de análisis bajo este esquema, la decisión de permanencia académica está fuertemente ligada por el proceso que vive el alumno, por tanto, el autor subraya que un alumno con buen rendimiento escolar, con una familia que apoya su educación, que cuente con el apoyo de amigos y con un canal efectivo de comunicación tendrá mayores oportunidades para culminar su carrera universitaria.

El compromiso del alumno con la meta de completar su carrera se podría modificar a lo estimado de los elementos bajo los cuales se vea influenciado. Tinto (1987) menciona que un estudiante con buen rendimiento y que interactúa positivamente con sus profesores, se sentirá parte del ámbito académico y disminuirá sus probabilidades de desertar.

Tinto (1982) destaca que la integración en el ámbito académico influye directamente al compromiso con la institución y con sus metas, así como los elementos externos también pueden jugar un rol significativo en la decisión de desertar o no de la universidad. El modelo que presenta hace hincapié en la necesidad de observar de manera longitudinal estos procesos que viven los alumnos; considera dentro de éste, elementos que pudieron dirigir al alumno en su continuidad durante los años de la carrera. Con la propuesta de análisis bajo este esquema de estudios previos, y durante el transcurso de la formación académica del alumno, concluye que, dependiendo de las metas y del compromiso institucional que manifieste el alumno en lo individual, tendrá lugar la decisión y el compromiso con el objetivo de finalizar los estudios universitarios.

El proceso de reflexión y análisis en el ámbito individual es uno de los principales elementos que contempla el modelo de Tinto a través de sus etapas; primero, el cómo llega el alumno a la institución; segundo, la trayectoria que recorre en ella, entendiendo que, si bien forma parte de un grupo, los aspectos particulares que le rodean tendrán injerencia en sus pares de grupo. El papel de la institución se centra en reforzar y gestionar los elementos, contextos y

momentos pertinentes para propiciar la autogestión de sus alumnos a través del nivel de participación que estos tengan, lo cual dará como resultado hablar de alumnos que conforman parte de un proceso de integración académica al centro de la institución.

La participación y experiencias del alumno

Desde otro enfoque, Astin (1975) menciona que la integración académica alude a la cantidad y calidad de importancia y energía que los alumnos imprimen basándose en sus expectativas. Su enfoque de trabajo se ve ligado a considerar las experiencias del alumno, así como el promedio de notas del joven. Dicha participación adoptaría varias formas de análisis, como el nivel de participación e involucramiento del alumno en actividades académicas, extracurriculares e interacciones con los profesores y el personal. Astin (1968) ha identificado una serie de factores que invitan a considerar el nivel de participación del alumno dentro de las instituciones: pragmatismo, liderazgo, estética, intelectualismo y estatus.

Para revisar lo anterior, Astin (1991) propone un modelo equilibrado en su interpretación para ser adaptado y abordado desde el contexto en el que desea aplicarse. El modelo de participación de los estudiantes tiene por premisa que el incremento en el involucramiento y la mejora del apoyo institucional reducen el abandono. Este modelo incluye cinco fases que, en la trayectoria del alumno a través de la institución de enseñanza universitaria, le permiten a la universidad estimar el nivel de participación e involucramiento de sus alumnos desde su óptica. Astin (1984) destaca

que las becas y fondos para investigación, así como algunos otros recursos previstos por las instituciones, conducen al desarrollo integral del alumno para coadyuvar en su formación académica.

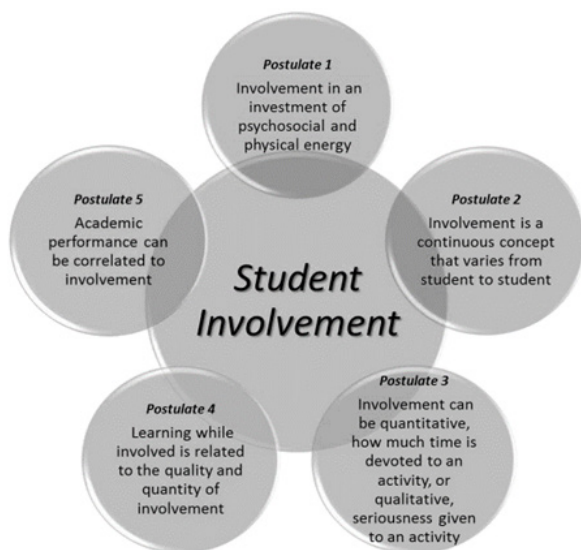


FIGURA 3. *Modelo de Astin para el análisis de la integración académica que presenta el alumno y contribuye a la permanencia en el nivel superior de educación (Khairiel, 2018).*

Para estimar el nivel de participación se propone analizar la parte física y psicológica, las relaciones entre los alumnos, el tiempo invertido a las actividades, la calidad y cantidad, así como el grado de desarrollo académico que presenta el alumno. En un primer ámbito, la FIGURA 3 invita a considerar un análisis de actividades extracurriculares, mismas que tendrán relación a las ofertadas y disponibles por la esencia de la misma institución. En una segunda esfera de análisis, se destaca la importancia de considerar el

nivel de interacciones que mantiene el alumno con sus compañeros de clases y de nivel institución. En otro plano de análisis, se aborda la distribución del tiempo e importancia que el alumno le otorga a lo que hace desde la óptica cuantificada. Otro apartado de análisis considera la misma distribución de tiempo e importancia en una óptica cualitativa. Por último, contempla el considerar la experiencia que presenta el alumno en resultado a su capacidad de equilibrar su nivel de involucramiento con sus asignaciones y responsabilidades.

Este esquema holístico brinda la oportunidad de considerar, desde la óptica de los protagonistas, es decir, los alumnos, cómo es que están funcionando desde su interior las instituciones. El modelo se centra en revisar el sistema universitario desde sus metas, la evaluación y cómo la institución contribuye a que sean alcanzadas. De lo que se trata, entonces, es de alcanzar una dimensión operacional de la excelencia. Conectar el aprendizaje académico con el cambio social, encontrar, como plataforma y apoyo, el involucramiento de los alumnos para proveer el análisis y la reflexión necesaria a las instituciones en su búsqueda de mejorar. Este modelo explica cómo es que los resultados perseguidos por las instituciones de Educación Superior son visualizados por sus propios alumnos partiendo de su nivel de relación e involucramiento con sus compañeros, docentes y demás actores educativos.

Astin centra sus afirmaciones al mencionar que las instituciones tienen la responsabilidad de delimitar y acotar los objetivos que persiguen, mismos que al ser

del conocimiento de la comunidad, caracterizará los perfiles y la intención de la incorporación a estas por parte de los estudiantes aspirantes. En suma, “(...) la importancia recae en que los objetivos y expectativas de los estudiantes sean compatibles con los fines, objetivos y estímulos que puede aportar su universidad” (Astin, 1975, pág. 55). Ello permitirá la constitución de un clima de integración más óptimo entre los pertenecientes al grupo académico.

La integración académica exitosa, para Astin y Scherrei, es alcanzada cuando “(...) se puede presumir que los estudiantes que presentan características consistentes con los factores dominantes de un campus determinado, encajarán mejor en su ambiente y estarán más satisfechos con el mismo” (Astin y Scherrei, 1980, págs. 232-233). Así mismo, hacen mención de la trascendencia que tiene la participación en casi cualquier actividad académica e institucional por parte de los alumnos, ya que es vinculada de manera estrecha y positiva con la persistencia. El nivel de participación e involucramiento de los alumnos dentro de las instituciones se ve asociada a los ámbitos deseables para que exista desarrollo personal, el logro de objetivos profesionales y la satisfacción generada en los alumnos dentro de su experiencia universitaria.

Las actividades académicas son esenciales al interior del proceso de enseñanza–aprendizaje, sin embargo, Astin (1984) destaca que las actividades extra-curriculares como complemento de estas son igual de importantes. Este tipo de actividades, que, si bien pueden ser suscitadas en ambientes o entornos similares a las institucionales, permiten al alumno enfrentarse a

situaciones de la vida cotidiana que incitan a la formación de habilidades complementarias a su crecimiento personal. Astin apunta también que el tipo de convivencia externa y continúa experimentada fuera del salón de clases, permite el desarrollo de habilidades de socialización y colaboración, sin perder de vista la carga axiológica que representa su actuar.

Dentro de estas actividades extracurriculares, Astin (1974) reconoce que existen desafíos menores o sin dificultad que pueden colocar en una zona de confort a los alumnos. Si ello sucede, el nivel de participación e interacción deseable por parte del alumnado con su entorno se estaría coartando; por tanto, no habría presencia fiable para la búsqueda de mejora institucional. Por otra parte, si el ambiente universitario le proporciona desafíos con un grado de dificultad desmedida y ajena a su formación en el grado y nivel de preparación, sería también un elemento negativo en el ámbito institucional, entendido bajo este esquema.

Cuando la búsqueda de la mejora institucional se ve encaminada a obtener información dentro de la escuela, particularmente de lo que opinan los alumnos, el resultado se encuentra dentro de las relaciones de los estudiantes con sus compañeros. Las percepciones son variables en consideración al contexto de cada institución, encontrando lo anterior dentro del estudio que realiza, a lo largo de su trayectoria académica, Astin (1991), detalla que las tres formas de participación más recurrentes en los estudiantes son: la académica, la institucional y la grupal. En este sentido, el currículo, el tipo de universidad y los grupos

de estudiantes pares, se ven cercanos al desarrollo del estudiante durante sus años universitarios.

Los factores académicos, sociales e institucionales en torno al alumno

Bajo otro esquema de análisis, Díaz (2008) menciona que la integración académica combina los factores académicos, sociales e institucionales en constante fortalecimiento de uno u otro factor. Bajo esta conceptualización, la integración parte de una evaluación de elementos preuniversitarios, institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales presentes en el alumno. Señala que no existe una única variable que afecte la decisión de los estudiantes, sino que es una combinación de “(...) los factores externos, la motivación y las percepciones de la enseñanza que muestran estrechas relaciones en los estudiantes al tomar las decisiones de abandono o de permanencia” (Díaz C. , 2008, pág. 74). A partir de la propuesta de Díaz, el proceso de integración académica que atraviesan los alumnos se ve reflejado por las características institucionales en las que se ven envueltos.

Para Díaz (2008) las variables que se incorporan dentro del ámbito institucional son: grados académicos del cuerpo docente, condición de acreditación de la licenciatura, carga académica que lleva el alumno, rendimiento, vinculación externa, becas y créditos, infraestructura, satisfacción de los servicios y la relación académico-estudiante. El análisis de estos elementos, desde una mirada estudiantil, permiten a las instituciones proveer a los administradores de la Educación Superior un marco de acción para cons-

truir un plan de retención y continuidad académica estudiantil incorporando las necesidades evidenciadas. Dzay y Narváez (2012) reconocen que el modelo fue diseñado para que permita a los administradores universitarios dedicar tiempo para realizar el seguimiento y evaluación permanente de las variables que afectan la integración social y académica, para implementar estrategias de intervención focalizadas de cara a la disminución de la deserción estudiantil. Este tipo de esquemas contribuyen, a manera de reporte, a las instituciones, permitiéndoles atender sus factores y particularidades a partir de un análisis que favorezca la permanencia del alumno.

Esta propuesta marca la responsabilidad que tiene el alumno para estar continuamente alerta respecto a sus factores académicos y sociales, ya que contempla una extensión de características y elementos que rodean al alumno desde antes de ingresar a la institución. El modelo propuesto por este autor converge en las características que presenta el alumno, entendiendo que ellas actúan en forma continua y permanente en todo su paso por el programa académico. Díaz (2008) menciona que el estudiante está sometido a una tensión continua por parte de todos estos factores, manteniendo con ello un equilibrio con el propósito de continuar en su licenciatura; si llegase a romper dicho equilibrio, el alumno es propenso a desertar de la carrera, o bien, de la universidad.

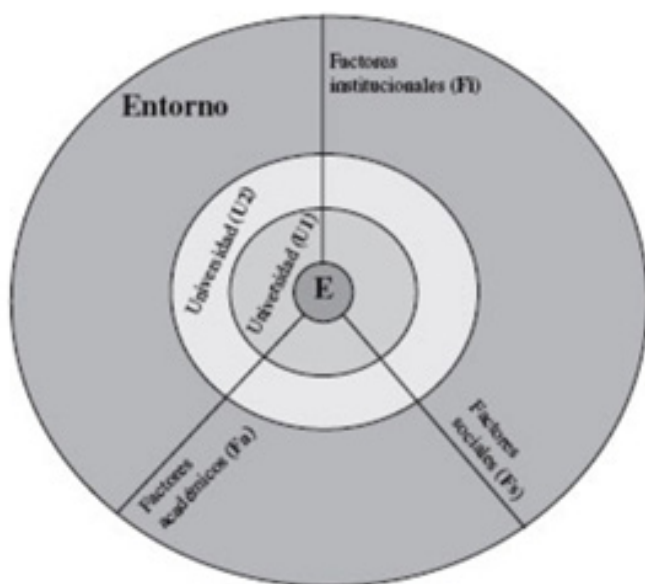


FIGURA 4. Modelo de Díaz para el análisis de la permanencia académica en el nivel superior de educación (Dzay y Narváez, 2012).

El modelo de la FIGURA 4, descrito por Díaz, es adaptable a la particularidad del estudiante y se ve regido por la individualidad de las experiencias, características y vivencias que cada alumno presenta; es decir, en lo individual cada alumno es el protagonista del modelo propuesto proyectado hacia la institución. Este proceso de caracterización contribuye a generar un análisis de grupo, se realiza partiendo del sujeto en su parte individual y no grupal, entendiendo que cada uno vive de manera distinta su formación profesional.

La FIGURA 4 presenta tres círculos de tamaños distintos: el círculo mayor es el entorno en el que se precisa el estudiante (E) de manera externa a la institución; los

círculos mediano y chico corresponden a la Universidad 2 (U2) así como a Universidad 1 (U1), en la cual actualmente se encuentra el estudiante. “(...) la diferencia entre estas dos universidades (U1 y U2) está relacionada con las características institucionales de complejidad de la misma. Los ejes corresponden a los factores que afectan la deserción/permanencia, y están compuestos por distintas variables relacionadas” (Díaz C. , 2008, pág. 79). Este modelo permite visualizar gráficamente la estrecha relación presente entre los factores que influyen en el alumno para mantener un equilibrio en su paso académico, clasificando a través del nivel de prioridad entre los aspectos 1 y 2. Este esquema permite a las instituciones generar un panorama de equilibrio, así como ampliar las distintas condiciones que favorezcan al alumno a mantenerlo.

En el caso de los otros ejes de factores presentes en la división de la FIGURA 4 como variables, son la balanza para el equilibrio entre la decisión de permanecer. En este caso, el estudiante opta por una u otra de estas esferas a consideración de la que le reporte un mayor beneficio en diversos momentos. Los factores académicos (Fa) se ven constituidos por el rendimiento, la carga académica, el compromiso con la licenciatura, la calidad del programa y las actividades extracurriculares relacionadas con su formación profesional. Los factores institucionales (Fi) consideran los procesos de admisión, la calidad del cuerpo académico, becas y servicios estudiantiles. El eje de factores sociales (Fs) comprende la actitud hacia los pares, habilidades comunicacionales, valores culturales, apoyo familiar, estrato socioeconómico y expectativas laborales.

Díaz (2008) destaca que, cuando la universidad no es capaz de responder a las necesidades de sus estudiantes, se genera un desequilibrio en el cual se pone en riesgo su permanencia. La esfera que representa al estudiante puede moverse dentro de cualquier sector, por lo cual debe mantenerse paralelo a los ejes, los cuales pueden cambiar su longitud de cara a los cambios en los otros dos ejes. Si uno de los ejes cambia de prioridad en el alumno o se debilita, se moverá forzando a los otros ejes a reconfigurarse, para así mantener el equilibrio continuo.

Como resultados de este modelo, Díaz (2008) expone que el equilibrio se genera debido a la capacidad de la institución para brindar el apropiado nivel de apoyo y responder a las necesidades que se pueden originar por agentes externos y propios del entorno social de los alumnos. La fortaleza de este modelo recae en la importancia presente en situaciones reales, así como las decisiones de los estudiantes, mismas que se ven afectadas por variables a través del tiempo, la universidad y los distintos recursos de los alumnos.

Este modelo permite que en la gestión universitaria se considere la dinámica de factores particulares en cada alumno, relacionados con en el tiempo de permanencia, y a partir de ello se comprendan las condiciones necesarias para que un estudiante permanezca. El modelo tiene virtud de incorporar la historia previa del estudiante, incluidas sus características preuniversitarias de un punto de vista práctico. Este enfoque contribuye a las instituciones para anticipar acciones de intervención previo al ingreso de sus alumnos.

Contextualización teórica en el entorno del alumno

Como se expuso, los tres modelos tienen por premisa explicar el proceso de la permanencia y los factores que influyen en ella. Tinto (1975) la detalla como una función entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales, por lo cual los estudiantes permanecen en la institución si perciben que los beneficios de estar allí son mayores a los costos personales. Entre más consolidado esté el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, y mejor sea su rendimiento académico e integración social, es menor la probabilidad de deserción del estudiante. La persona con un capital socioeconómico estable y un entorno social que le sea favorable, será más propensa a terminar exitosamente sus estudios.

El modelo de Astin (1984) sugiere que se preste más atención a los estudiantes pasivos, ya que son más propensos a abandonar sus estudios. Propone también que los docentes se enfoquen más en el comportamiento de los estudiantes para tratar de entender su motivación, cantidad de tiempo y energía que emplean en su proceso de aprendizaje. La participación en grupos de estudiantes pares incentiva el crecimiento y desarrollo del estudiante.

Díaz (2008) señala que este enfoque considera que la permanencia de un estudiante es consecuencia de la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como una organización, y que lo importante de esta interacción es el significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones

formales e informales de la organización. Lo clave de este enfoque es el valor que les dan a los estudiantes en los niveles formales e informales de la comunidad universitaria.

En términos generales, estos modelos, desde el enfoque interaccionista con un sentido institucional que rescata la relación del estudiante con la escuela, asumen que, a medida que el alumno transita a través de la Educación Superior, diversas variables contribuyen a hacer suya la institución que seleccionó, ya que ingresa a ella con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia en la educación universitaria. Entre las características están los antecedentes universitarios y familiares, las metas y objetivos que éste sustenta, la experiencia académica y el nivel de participación que este tenga; elementos que se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de su meta, que es la graduación o titulación. Además, incluye, dentro de la integración académica, el rendimiento académico, el desarrollo social y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar), además de la participación en actividades extracurriculares.

El proceso de enseñanza – aprendizaje vivido puede ser comprendido como un acto longitudinal, el cual se construye desde las características personales con respecto a la historia, proyecto y objetivos de carácter personal. El análisis propuesto en los modelos ya revisados, los cuales están relacionados con la integración académica del alumno y cómo influye en su permanencia, da lugar a la elaboración de la Tabla

Integración académica y permanencia de los alumnos

2, la cual busca generar una comparativa de puntos de convergencia a partir de los aspectos a considerar para el análisis desde un enfoque institucional. Se muestra con una “X” aquellos elementos presentes en los modelos, por su parte se marca con un “O” aquellos elementos ausentes en las propuestas de los autores revisados. De igual manera se apuntan ausencias y elementos a considerar que no se ven presentes en dichos modelos.

TABLA 2.

Elementos que favorecen la permanencia estudiantil a través de la integración académica presentes en los modelos de Tinto, Díaz y Astín.

ELEMENTOS QUE FAVORECEN LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL A TRAVÉS DE LA INTEGRACIÓN ACADÉMICA	TINTO	DÍAZ	ASTÍN
Las características preuniversitarias, individuales y familiares influirán en la decisión de permanencia.	X	X	O
Participación en actividades extracurriculares de orden académico, social y deportivo con sus pares.	X	X	X
El tiempo invertido y dedicado en su plan de estudios es considerado justo para su preparación profesional.	O	X	X
Las metas fijadas por el alumno son acordes a los perfiles enmarcados por la institución, lo que contribuirá a alcanzar su objetivo profesional.	X	X	X

Los alumnos se sienten apoyados por la institución a partir de programas y estímulos relacionados con su permanencia académica.	X	X	X
La percepción acerca de los beneficios de estudiar.	X	X	X
El alumno considera que los docentes se encuentran preparados profesional y académicamente, lo que contribuirá a su formación profesional.	X	X	0
La relación de comunicación entre la institución y el alumno.	X	X	X
La relación grupal como fortaleza para permanecer en el programa académico.	0	0	0
El mundo simbólico que la universidad representa para el estudiante.	0	0	0

Fuente: *Elaboración propia.*

Las propuestas realizadas por los autores, mismos que continúan como referentes para investigaciones relacionadas dentro del área de la permanencia académica, se ven incompletos ante ámbitos actuales, elementos que, conforme a las décadas, han cobrado relevancia y por ello es de suma importancia considerar: a) La relación grupal como fortaleza para la permanencia dentro del programa académico, b) el mundo simbólico que el estudiar le representa al alumno en el nivel superior. Ninguno de los autores contempla en sus modelos el diálogo con los alumnos; acción a partir de la cual la institución pueda escuchar e in-

corporar sus sugerencias y observaciones emanadas de sus experiencias.

Desde el papel de las instituciones no se considera una evaluación sistemática del proceso, enfocado a la retención de todos los estudiantes. Tampoco mencionan el compromiso que las instituciones deberán tener a largo plazo para el desarrollo óptimo del programa ni la periodicidad con la cual este pueda evaluarse. De igual forma, no se menciona, en ninguno de los modelos anteriores, el papel que tiene el docente que posee, o no, las habilidades necesarias para asistir a los alumnos cuando ellos lo requieren, o bien, bajo algún esquema institucional dispuesto para ello.

La permanencia académica

La permanencia académica también se ha concebido como un proceso de inserción social que, según Leyva (2014), orienta al estudiante hacia los modos o estilos de actuación cotidianos, individuales y colectivos, propios del centro educacional, proceso que implica una adaptación al cambio constante, además de un aporte participativo en el sistema simbólico comunitario. Los autores Torres, Acevedo y Gallo (2015) expusieron que aspectos como la experiencia académica de los estudiantes, habilidades de aprendizaje, atributos psicológicos, además el diseño del curso y el apoyo docente, son de gran influencia en la decisión de los estudiantes de continuar con sus estudios.

El grupo nace de la diversidad de los individuos que lo integran, es por ello que los elementos personales influirán en la composición grupal. Los autores Gil, Paredes y Sánchez (2013) identifican a las instituciones

educativas como portadoras de un significado cultural, debido a que es mediante éstas que los alumnos dan sentido a la construcción de factores y realidades compartidas, lo cual les permite caracterizar significados y cómo estos pueden influir en sus decisiones futuras y más allá de estas. “Analizar los desafíos académicos desde la visión cultural de cada alumno, permitirá obtener resultados relacionados a la comprensión como los factores de la cultura escolar generan un proceso de adaptación universitaria valorado por cada alumno” (Elias, 2015, pág. 286). Frente a este proceso, las decisiones de permanencia serán de gran significación para cada alumno a partir de la representación cultural y el valor que este le otorgue.

Los bienes culturales de la permanencia académica

Bourdieu (1977) señala que el desempeño académico es influenciado por múltiples elementos, como el origen social, la motivación personal y el apoyo familiar que envuelve al alumno. Para Bourdieu (1987) el capital cultural es el conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas destinadas a la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o largo plazo. Bourdieu (2009) advierte que el capital cultural es válido para diferentes estados, es decir, la posibilidad de destinar un tipo de capital para obtener otro a cambio en ámbitos como el cultural, el social, el económico y el político. Cada uno de estos ámbitos se asocia con los conocimientos, las relaciones sociales, las

condiciones materiales, así como la posición que ocupan en la estructura social que influyen en la permanencia académica.

El capital cultural se encuentra asociado a la pertenencia del alumno dentro de un grupo social determinado, y se basa en el reconocimiento otorgado por esta estructura de relaciones. Los elementos que de manera específica contribuyen al desarrollo académico en diferentes fracciones, momentos y distribución al interior del capital que les rodea serán diversos. Dentro de los trabajos de Bourdieu, respecto al capital cultural, se realiza una distinción en tres estados derivados de este concepto: el institucionalizado, el objetivado y el incorporado.

El capital cultural institucionalizado es abordado por Bourdieu (1987) como el valor otorgado de manera relativa a lo que ofrece la institución, ya que depende completamente de su posición y escala bajo la forma de títulos que dan cuenta de sus competencias, instituidas por la colectividad. Esta postura contempla que es la creencia colectiva y homogénea la que permite comparar, contrastar e intercambiar el valor derivado de los títulos obtenidos por el sujeto, entendiendo el título como el producto del valor social, económico y cultural atribuido a su portador. Bourdieu apunta que tanto el tiempo como el esfuerzo, al igual que los recursos económicos invertidos en la conformación de dichos títulos, son valorados o desestimados por las estructuras sociales.

El capital cultural objetivado es expuesto por Bourdieu (1987) como una apropiación, utilización o consumo específico de elementos, o en apoyos materiales

como escritos, pinturas, instrumentos e insumos en general, los cuales son transmisibles en su materialidad. Es acompañado por un cierto número de propiedades que rodean al alumno, y a su contexto cercano, que le permiten materializar el conocimiento mediante el valor que le sea dado; tal es el caso de computadoras portátiles, dispositivos móviles, conectividad a internet, solo por destacar algunos. La transmisión de este capital se da mediante el sentido otorgado a los bienes, materiales o elementos que, derivados de recursos económicos en servicios, productos o recursos, acompañan e incentivan la formación.

El capital cultural incorporado es aquel que “(...) supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo, tiempo que tiene que ser invertido personalmente” (1987, pág. 12). La transmisión de este capital no se da de manera instantánea, sino que es concebida gradualmente a través de un don, de la empuña, de la transmisión hereditaria o de la praxis, para posteriormente convertirse en un aspecto habitual del sujeto. Este tipo de capital es centrado desde la interiorización de cada individuo, lo cual da a luz a lo que Bourdieu (1987) denomina como el “habitus” de una persona, en él contextualiza la capacidad de percepción, participación y reproducción del capital cultural de cada individuo distinguido desde sus materiales y símbolos acumulados, mediante los cuales los sujetos perciben y actúan en su realidad.

La representación cultural en la permanencia académica

Bajo otro enfoque más contemporáneo, García Canclini define como representación cultural al “conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica” (1999, pág. 34). García (1991) menciona que el valor simbólico es el escenario de reproducción social el que permite la valorización otorgada a manera social. La construcción de identidad provee a los individuos y a la colectividad cierta autopercepción en la ideología que rige su formación. A partir de lo expuesto por García (2001) se distinguen diversas representaciones que giran en torno a los ámbitos profesional, social y académico.

Una representación profesional es apuntada por García (1999) como la búsqueda de un servicio que permite alcanzar una determinada meta o finalidad, que tendría diferentes connotaciones, como ser distinguido, aceptado o alcanzar una mejor posición económica, profesional o laboral, así como la búsqueda y generación del propio conocimiento. Se destaca a la formación profesional universitaria como el hogar abierto a la reflexión, al diálogo y a la promoción de lo público que permita a cada sujeto perseguir sus intereses.

La representación social es mencionada por García (1999) como la identidad explorada y trabajada dentro de las instituciones, como uno de los primeros espacios formales para la constitución del individuo como futuro miembro de la sociedad, quienes

persiguen que se les dote de conocimientos estratégicos, aprendizajes y experienciales para actuar en la incertidumbre, diseñar proyectos y tomar decisiones. García y Piedras (2006) apuntan que la sociabilización mediante la cual los alumnos aprenden a adecuar sus expectativas a las perspectivas reales derivadas de su preparación profesional, denota la decisión bajo la cual se apoyará para alcanzar el objetivo de culminar su formación.

La representación de orden académico para García (1999) es señalada como aquella en la cual el sujeto no se encuentra en la búsqueda de la adquisición del saber, sino que persigue el acceso a las nuevas formas del conocimiento para imprimirlo en la conformación social, técnica y laboral de manera responsable. A partir de ello se genera un sentido de pertenencia mediante significados y códigos que permitirán un reconocimiento de lo aprendido entre el sujeto y su entorno; es decir, aproxima el conocimiento a un proceso de diálogo con la cultura no sólo para el sujeto, sino para que sea puesta en práctica en su medio social.

Para que la representación cultural sea atribuible a los ámbitos ya expuestos, es necesario que sea solicitada, demandada o consumida, lo que la convierte en un producto valorado por el sujeto. Tal es el caso de las instituciones educativas, donde existe una demanda de formación profesional en diversas áreas del conocimiento. Se distingue, de lo abordado por García (1999), que el consumo cultural no es acotado únicamente por el valor simbólico predominante, sino que este se ve influenciado también por el valor otorgado por las estructuras sociales, así como por

la demanda del consumo que implica reconocer dicho valor simbólico.

La motivación, la persistencia y el rendimiento académico en la permanencia

Dentro de los elementos que han sido relacionados con la permanencia académica de los alumnos se encuentra la *motivación*. La teoría desarrollada por Jacqueline Eccles y Allan Wigfield (2002) sostienen que la motivación sería el producto de la expectativa más el valor asignado a la tarea. La expectativa que una persona tiene de poder realizar adecuadamente una tarea se distingue conceptualmente desde la autoeficacia, y el valor asignado a la tarea estaría compuesto por cuatro componentes: la importancia, el interés, la utilidad y el costo. Para Eccles y Wigfield (1995) la importancia corresponde a cuán relevante es para el sujeto realizar bien una determinada tarea; el interés corresponde al gusto por hacer la tarea; la utilidad se refiere a en qué medida una tarea se adecua a sus planes futuros; el costo alude a la percepción respecto de cuánto deberá invertir para realizar la actividad. Es desde la perspectiva de los motivos, que se contextualizan y favorecen la activación de los recursos cognitivos para aprender lo que persigue el alumno a través de su preparación académica.

La permanencia también asocia a la *persistencia* que presentan los alumnos en su paso por el programa académico. Beth, Barroso y Parra (2013) destacan que la persistencia en el ámbito académico se acota por los procedimientos o medios sistematizados para organizar y desarrollar la actividad grupal. Al darse al

interior de un grupo, dichos procedimientos son fundados y probados por la experiencia que es activada en los impulsos y metas individuales. La integración de estas metas se ven orientadas y dirigidas hacia los fines que se persiguen en la dinámica grupal, dotándole de un sentido de pertenencia y fortaleza de cara a una meta en común. Las metas y los compromisos que el alumno asuma impactan de manera directa sobre las decisiones que tome como parte de su interacción al interior de la escuela. La persistencia se enmarca por las técnicas para comunicarse, lo cual acompaña las relaciones sociales y académicas formuladas en su interior como un instrumento para la convivencia y organización que permita interacciones óptimas para alcanzar los objetivos trazados.

Otro elemento que guarda relación a la permanencia es el *rendimiento académico*, partiendo del promedio, calificaciones o situación académica que guarda el alumno en torno a las calificaciones obtenidas. Durán y Arias encuentran que “el rendimiento académico obtenido por los estudiantes se calcula considerando las notas obtenidas, el número de unidades créditos, los productos parciales obtenidos y las unidades crédito de las asignaturas cursadas hasta el momento de la evolución del alumno” (2015, pág. 200). Bajo elementos cercanos a índices de aprobación o reconocimiento del mérito académico y desarrollo integral, el índice de permanencia será posiblemente mayor.

Aunado a los elementos anteriores, las *experiencias* permiten identificar ciertos elementos asociados a la permanencia, ya que estas son aquellas que viven los alumnos en su paso por las instituciones y quienes,

desde un plano personal y subjetivo, las detonan en su actuar. Para Guzmán (2017) éstas se construyen a partir del cúmulo de vivencias y de sentidos que la persona utiliza para guiar sus actuaciones. Las experiencias se convierten entonces en un acopio realizado por los sujetos que buscan dar cuenta de aquello que acontece y forma algún significado a manera de vivencia, permitiéndole contribuir a la constitución del entendimiento de su entorno. Es a través de la labor de recabar e indagar en las experiencias de los sujetos por parte de quien investiga, que se asoma la posibilidad de interpretar mediante una mirada subjetiva el mundo que comparte el entrevistado del fenómeno experimentado y vivido. Son las experiencias el medio que tiene quien investiga para conocer aquellos elementos de orden personal o grupal que inciden en las voluntades y decisiones que permean en los sujetos.

La Pedagogía Institucional

Para Cano, et al. (2007), el hablar de una institución educativa es considerar un espacio de confrontación social ya que conjunta ámbitos sociales, culturales, económicos y múltiples factores que inciden de manera directa o indirecta en los sujetos pertenecientes a ella. Cano, et. al (2007) mencionan que en la institución yace “el espacio de operaciones de imaginación crítica y creadora de los individuos y los grupos. Es, en consecuencia, un terreno adecuado para impulsar un cambio social” (pág. 169). Por tanto, los elementos que en conjunto y en lo singular presentan cada uno de los individuos serán de gran relevancia en la construcción del aprendizaje y en la formación académica

y profesional de cada uno de ellos de cara a la comunidad de la cual forman parte.

La Pedagogía Institucional propone que los estudiantes se hagan cargo de la colectividad para llegar a la autogestión por medio del análisis institucional a través de un lazo de comunicación entre la institución y el alumno a un modo más humano, encaminándose desde el intercambio de experiencias pedagógicas más profundas en su significado. Certad (2015) señala que dicha pedagogía se ve orientada a modificar los métodos tradicionales de enseñanza por otros que permitan una mayor participación de los alumnos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Para Aguirre (1995) la finalidad de esta corriente se ve orientada a la transformación de las instituciones para que los individuos alcancen este mismo propósito en la sociedad. En ambos casos se contempla a la libertad y administración de la organización estudiantil como la base esencial de dichos procesos.

Certad (2015) destaca que en una Pedagogía Institucional se persiguen dos metas: en primera instancia el aportar formación sistemática que influya en la personalidad y vida del alumno; y en segunda el prepararlos para el sistema en el que se ven inmersos desde una postura reflexiva y analítica de las estructuras. Este concepto tiene por finalidad la superación del autoritarismo institucional, promoviendo la libertad de la clase en todos sus componentes y actores. El objeto de estudio al interior de la Pedagogía Institucional es la institución, la cual se encuentra orientada desde lo instituido y lo instituyente. Barriga (2009) apunta que, para las instituciones, lo instituido considera las

normas de actuar, pensar y comunicarse preestablecidas y transmitidas por el medio; y lo instituyente es abordado como las formas bajo las cuales el proceso es reproducido de manera colectiva por los grupos desde un consenso. La institucionalización hace que lo instituido y lo instituyente se desarrolle desde un momento de organización, ya que en ambos casos se parte desde lo entendido por quienes instituyen las normatividades institucionales desde lo consensado, mismas que son adoptadas y reproducidas por los alumnos, quienes en consenso generan estrategias de representación.

Para Lourau (1988) este concepto de Pedagogía Institucional es abordado desde el significante y significado al interior de las instituciones: lo instituyente es lo ya establecido, las normas vigentes e impuestas al individuo; mientras que lo instituido son las prácticas y fórmulas efectivas adoptadas por los individuos para cumplir en parcialidad lo universal. Lo instituido entonces será entendido desde la esencia que genera la propia institución, tal como ésta es concebida, y presentado a sus alumnos; y lo instituyente es aquello determinado por las acciones que realizan los alumnos al interior de la institución con la finalidad de guiar sus propósitos.

Lourau señala que “(...) no sólo implica dar cuenta descriptivamente de los grupos existentes, sino de la forma en que se ponen en juego sus dependencias y antagonismos en el juego del no saber propio del estar con otros” (1988, pág. 265). La Pedagogía Institucional es entendida desde las acciones que convierten a las instituciones en un medio instituyente que busca

cambiar la estructura ya instituida. En este sentido, el trabajo de los pedagogos institucionales se centra entonces en un esfuerzo instituyente que persigue hacer frente a la inercia de lo instituido para generar una nueva institucionalidad a partir del aporte de los actores involucrados en este proceso.

En un sentido de análisis autocrítico y autorreflexivo, la Pedagogía Institucional surge bajo la premisa de brindar a los alumnos la oportunidad de contribuir con una mayor medida e importancia en la jerarquización de procesos dentro de las instituciones, permitiéndoles explorar lo que la escuela tradicional enmarca como ajeno, buscando la transformación de la sociedad desde lo originado en las instituciones. Dentro de las concepciones de la Pedagogía Institucional se pueden ubicar los trabajos de Lobrot (1973), Oury y Vásquez (1976), Lapassade (1977) y Rogers (1982), quienes convergen en las posturas teóricas, mismas que invitan a considerar que lo primero que se tiene que considerar al interior de las instituciones, es el papel de los alumnos en relación al nivel de participación e involucramiento que tienen dentro del proceso de comprensión y estructuración del aprendizaje.

El análisis institucional

Para Lobrot (1973) la Pedagogía Institucional permite al alumno tener mayor responsabilidad en su deseo de aprender y participar al interior del grupo al que pertenece; dando posibilidad que se detonen acciones satisfactorias, gracias a las iniciativas que surgen de los individuos que pertenecen al mismo.

Busca rescatar en cada individuo la libertad y la responsabilidad que conlleva el proceso de aprendizaje, destacando su capacidad reflexiva y participativa; entendiendo así que el alumno tiene las facultades para contribuir a la transformación de las instituciones. Si la mentalidad de los individuos que forman parte de una institución es respaldada en la visualización del involucramiento y participación que pueden tener, la institución se verá modificada en su esencia.

Para Lobrot (1973) en la medida que se conceda a los alumnos la oportunidad de organizar, dirigir y seleccionar acciones dentro de su entorno, se logrará encaminarles como sujetos más libres y autónomos, capaces de transformar parte de su entorno escolar, para después contribuir directamente en su comunidad. A partir de su propuesta de Pedagogía Institucional, el camino del análisis al interior de lo que pasa en educación se adopta desde la reproducción y la producción de las relaciones sociales que se establecen al interior de las institucionales.

En esta pedagogía propuesta por Lobrot (1975) se concibe al individuo no determinado por su herencia o por su naturaleza, sino que se determina en relación al medio y motivación que este le imprime. “Los alumnos abren la posibilidad de tomar la iniciativa, pero, además de entrar en relación con los otros miembros del grupo, de establecer vínculos con ellos” (Lobrot, 1973, pág. 266). Sus aportaciones establecen un esquema sobre la influencia que el medio ejercerá sobre el individuo, el entorno en la que esta se lleva a cabo y la prioridad que el alumno le dé. Lobrot plantea que en los grupos se encuentran siempre tres categorías

de realidades: “(...) en primer lugar, motivación, en segundo lugar, un campo de decisión y, en tercer lugar, un campo de actividades” (1973, pág. 286). En el grupo se genera un marco lo suficientemente amplio y flexible como para que todos los integrantes encuentren el sitio dentro del mismo.

Lobrot (1988) subraya que la Pedagogía Institucional procura rescatar los lazos que vinculan a la escuela con la comunidad y el entorno, partiendo de la consideración de la construcción de un conocimiento en conjunto. En relación al papel del docente, Lobrot (1988) destaca varios tipos de participación que asume esta figura: la abstención de intervenir a nivel de análisis para no interferir en el análisis de los alumnos; a nivel de organización práctica, limitarse a hacer propuestas; mientras que, a nivel de contenidos, y sólo cuando se le demande, aportar ideas, aclaraciones y síntesis. Es en este tenor que el docente se convierte en un consultante de alumnos e institución, contribuyendo en seguimiento y guía de las acciones que corren dentro de la escuela.

El desarrollo de relaciones horizontales

Para Oury y Vázquez hablar de Pedagogía Institucional es “(...) tender a reemplazar la acción permanente y la intervención del maestro por un sistema de actividades y mediaciones diversas, que aseguren de modo continuo la obligación y la reciprocidad de los intercambios, en el grupo y fuera de él” (1976, pág. 208). Es la estructura vertical y de orden autoritario de las instituciones tradicionales lo que Oury y Vázquez ponen en tela de juicio, ya que es el esquema de trabajo

jerárquico al que fundamentalmente se le atribuyen las relaciones de los docentes y alumnos. Es bajo este orden de interacción que se establecen las relaciones entre los actores educativos de la institución, la cual se enfrenta a las limitantes jerárquicas bajo las cuales se trabaja, truncando oportunidades de interacción más personal entre ellos.

Para Oury y Vásquez (1971) la institución genera una serie de prejuicios sobre su actuar: el prejuicio escolar, donde no se ve en al alumno en su individualidad, sino como parte de la escuela; el prejuicio didáctico, en donde la instrucción impera sobre la razón; el prejuicio de la uniformidad, donde la igualdad es dirigida a presentar los mismos principios para todos, aun cuando ello no sea lo más conveniente. Esta serie de prejuicios son denominados por Oury y Vásquez (1971) como la escuela cuartel, es decir, una institución donde impera la no-comunicación directa, la burocracia heredada y su estructura vertical. En este esquema se interpreta una escuela centrada más en vigilar al alumno y su entorno que en educarle integralmente.

En relación al docente, Oury y Vásquez (1976) le atribuyen la función de ayudar a los alumnos a crear instituciones que respondan a necesidades que ellos sientan, pero de igual manera ayuda a las instituciones a ser instituyentes, es decir, instituciones que provocan la actividad de sus alumnos y la creación de instituciones que den significado a las acciones individuales o grupales de los alumnos. El papel del docente no sólo se limita a dar la clase, sino que significa construirla y reconstruirla desde diversos lugares,

momentos y actividades, de tal manera que puedan abarcar los fenómenos que se producen al interior de los grupos. Esta acción invita a vivenciar al grupo, permitiendo al menos analizarle, conocerle y apreciarle para un acompañamiento oportuno.

Oury y Vásquez invitan a “(...) poner en tela de juicio la validez de las actuales estructuras escolares y trabajar en favor de estructuras nuevas en donde el alumno recobre por completo su voz y su papel en la estructura de la clase” (Palacios, 1984, pág. 147). Desde el enfoque de la Pedagogía Institucional se instruye la eliminación de todo tipo de barreras que coarten la comunicación e integración de los actores en función de una interacción óptima. La modificación de la estructura escolar empieza por la modificación de la estructura de la clase propuesta por el grupo, el cual es quien experimenta el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esta adecuación permite encaminar el análisis hacia un idóneo esquema de participación horizontal en el que la participación y comunicación compete a todos los que forman parte de la institución.

La autogestión

Georges Lapassade menciona que la Pedagogía Institucional “(...) busca, antes que nada, actuar sobre el medio de la formación, sobre la institución, sobre los dispositivos por los que pasan los mensajes” (1986, pág. 7). Es bajo este precepto que es una invitación a realizar un proceso de análisis y reflexión dentro de las instituciones, mencionando que es importante partir de dónde surge el proceso de mensajes y comunicación,

entendiendo con ello que los grupos al interior de la institución son el ancla para ello.

Lapassade (1986) plantea que la autogestión es hacer que el aprendizaje parta de uno mismo y se apoye en el otro desde una construcción conjunta y personal. La contribución de la participación de los alumnos en la constitución del desarrollo y manejo de relaciones dentro del aula se destaca como la influencia educativa a la orientación de las relaciones interpersonales. Son las instituciones sociales y escolares el resultado de las influencias que ejerce el complejo institucional en el que el alumno está inserto.

Lapassade destaca que el papel que funge el docente dentro de la autogestión en la institución es unilateral, en consecuencia “su intervención educativa a partir del médium de la formación deja en los alumnos la oportunidad de participar en los métodos de su aprendizaje” (1986, pág. 7). Se visualiza en una invitación a la institución de la participación y consideración de voces partícipes en el proceso educativo. La autogestión será esa liberación de las fuerzas instituyentes en las que el docente se encuentra inmerso.

La Pedagogía Institucional que presenta Lapassade (1977) es una crítica a la educación que se deriva de la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado, como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales. Para Lapassade (1977) esta pedagogía tiene como objetivo desentrañar el conjunto de fuerzas que operan en una situación regida por normas universales, evidenciando en su realidad concreta el carácter dialéctico de

cualquier agrupación organizada; desenmascarando con ello el complot de las instituciones, el cual consiste en imponer, por la constricción material e ideológica, una visión falsa de las relaciones de producción.

Lapassade (1986) marca que la Pedagogía Institucional busca actuar sobre el medio de la formación, sobre la institución y sobre los dispositivos por los que pasan los mensajes. Es bajo este precepto que presenta el análisis de los mensajes y comunicación al interior de las instituciones con el cual toma forma la reproducción y la producción de las relaciones sociales, ya que a partir de ellos surgen los sentidos de comunicación al interior de la escuela. Es así que, en el grupo, en un momento dado de reproducción de comunicación, se da lugar a la articulación de las formas que adoptan las relaciones sociales favorables para el grupo de alumnos.

Disposición de no directividad

Para Carl Rogers (1982) hacer referencia a la Pedagogía Institucional es el principio de reconocimiento de coparticipación de los alumnos como parte de la institución para que sean ellos quienes marquen la dirección del aprendizaje. Su principio fundamental es la no directividad, porque se opondrá a los escenarios institucionales; para Rogers “se debe facilitar el autoaprendizaje merced a la creación de un clima determinado; frente a la pedagogía de la represión, levantando la de la empatía y la confianza (...)” (1987, pág. 10). Este clima de comunicación directa y axiológica gestada bajo la libertad de participación generará alumnos autogestores y reflexivos que no sólo participen en el proceso

educativo, sino que además lo disfruten. Se fundamenta en las críticas a la educación tradicional en relación al fomento del individualismo y la no incentivación de las relaciones interpersonales entre los miembros de las instituciones de educación.

En relación al profesor, Rogers (1987) propone llevar a cabo una no directividad en la estructuración de la clase por parte del maestro y que en toda experiencia autogestiva es necesario anular el poder o bien en otros casos transferirlo al grupo partícipe de la clase. Rogers (1990) consideraba que el docente debe ser un facilitador de los procesos de aprendizaje sin imponer sus puntos de vista a los estudiantes. Rogers (1982) destaca que esta pedagogía se apoya en la confianza, en el interés, así como en la motivación impresa para la aceptación y comprensión del grupo de alumnos a través del desarrollo de relaciones en un clima personal y auténtico.

Lo que Rogers expone bajo el enfoque de la no directividad, es una “(...) relación de persona a persona, rechazándose toda identificación con roles impuestos por las circunstancias o por las estructuras establecidas” (1982, pág. 132). Por tanto, los principios que rijan a las instituciones son una invitación a considerar la empatía, la autenticidad, la congruencia, así como la atención mediante la cual cree las condiciones que hagan posible este tipo de aprendizaje, en una relación más cercana con los alumnos.

En las instituciones educativas se tejen relaciones entre los sujetos que ahí convergen y se generan las interacciones entre los alumnos, su grupo, sus profesores, sus directivos y la comunidad que les rodea.

Desde lo expuesto en este apartado por la Pedagogía Institucional enunciada por los autores, estas relaciones se conjeturan desde el nivel de organización como lo expone Lobrot, las relaciones bajo un enfoque horizontal que marcan Oury y Vásquez, la participación y comunicación expuesta por Lappassade, y el nivel de involucramiento presente desde lo que define Rogers.

Toda estructura educativa y curricular puede prefigurar ordenanza en su conformación, a la par que pretende generar una serie de prácticas entre los múltiples actores que en ella intervienen; profesores, alumnos, directivos y comunidad. Lo anterior entra en interacción con las experiencias, cultura, roles y pensamientos bajo los cuales los actores juegan un papel en la puesta en marcha del proyecto curricular. Es en relación a lo ya expuesto en este apartado, que la presente investigación se apoya en el análisis y premisas que Lobrot, Oury y Vásquez, Lapassade y Rogers, sitúan en torno a la conformación de relaciones académicas que dan lugar en la integración académica.

Durante la escolaridad de los alumnos en los centros educativos se producen numerosas situaciones que, de carácter personal y contextual, infieren, afectan y acotan de manera significativa su proceso de formación, lo cual le resulta especialmente relevante. Alumnos de diversas etnias, género, tiempos, edades, nacionalidades, limitantes o barreras de aprendizaje, así como aptitudes sobresalientes, conjuntan el abanico de características que acompañan el proceso de formación y que le permiten generar una identidad y reconocerla también en sus compañeros.

A partir de lo referido dentro de este capítulo se debe tomar en cuenta que este tipo de situaciones, adheridas a la permanencia derivada de la integración académica, no es controlable de manera directa por el alumno como se expuso, ya que varios de los elementos que convergen en este fenómeno se ven ajenos al grupo de alumnos. Se concluye que son los elementos y factores resguardados en las experiencias vividas de los sujetos, aquellas que darán cuenta de su decisión de permanecer o no dentro del programa académico. Por tanto, el rescate de las experiencias ya sea de manera conjunta o individual por parte de quien investiga, será la posibilidad mediante la cual se busca dar respuesta a las interrogantes y objetivos de la presente investigación.

METODOLOGÍA A SEGUIR

El paradigma de investigación es abordado por Álvarez – Gayou (2003), Sandoval (2002), Vargas (2011) y Martínez (2013) como el conjunto de teorías y/o ideas apropiadas para el desenvolvimiento de una investigación, mismos que permiten situarse de cara a la comprensión de modelos metodológicos, a partir de los cuales es posible encuadrar el proceso de investigación. El presente apartado reflexivo tendrá por premisa exponer el enfoque, el método y el marco de acción, mismos que surgen a partir de los cuestionamientos y objetivos planteados en esta investigación y de la realidad expuesta frente a quien suscribe. Abordar los enfoques de investigación en el terreno de las Humanidades o en cualquier otro campo de estudio, remite a mirar la realidad misma como la forma de reproducir, de manera intencionada, a través del método seleccionado, el conocimiento que se tiene de está.

Enfoque de la investigación

La presente investigación centra su ámbito de investigación desde lo cualitativo, ya que se persigue la interpretación de lo expresado por los sujetos y una

reflexión de la realidad aprehendida por quien investiga. Hacer investigación cualitativa para Taylor y Bogdan “(...) implica por parte de quien la realiza, tener una mirada inductiva, holística, naturalista, comprensiva y humanista” (1987, págs. 20-23). Se considera inductiva porque las concepciones parten de los datos. Es holística ya que los sujetos no son reducidos sino estudiados en su contexto y en sus situaciones. Será naturalista cuando el proceso surja de forma natural y no intrusivo. Comprensiva cuando el proceso se realice dentro del mismo marco de referencia de los sujetos y aparte sus perspectivas, creencias y predisposiciones. Humanista cuando no se reduzca la intención de la investigación meramente a ecuaciones o estadísticas, a personas o sujetos determinados y no se busque únicamente la moralidad o la verdad.

Esta metodología produce como resultados categorías (patrones, nodos, ejes, etc.) y una relación estructural y/o sistémica entre las partes y el todo de la realidad estudiada. Los autores Rodríguez, Gil y García, apuntan que cuando se trabaja bajo este enfoque se tiene por premisa “estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (1996, pág. 32). Zapata menciona que quienes utilizan este enfoque “intentan captar la significación de las acciones de los seres humanos en la realidad sociocultural en la que viven” (2005, pág. 107). Álvarez – Gayou (2003) apunta que se debe tomar en cuenta las situaciones extrañas que afecten la observación por parte de quien investiga, estas se deben controlar

y evitar, ya que se considera que hay una realidad allá afuera que debe ser estudiada, capturada y entendida. Dicho enfoque tiene esencia de un estilo inductivo, es decir, que lleva al investigador a posicionarse en el lugar del fenómeno desde la mirada de lo que se investiga. También en este enfoque se persigue una ruta metodológica que se relaciona más a la construcción mediante interpretaciones, alejándose de una verificación numérica, rigurosa y la pretendida objetividad, pues se basa en la búsqueda de la comprensión de lo expresado.

Tipo de investigación

La Fenomenología para Rodríguez, Gil y García (1996) es aquella que busca conocer los significados que los individuos le dan a su experiencia. Álvarez – Gayou (2003) aborda que, desde la postura de un marco fenomenológico, quien investiga debe desprenderse de todo juicio respecto a lo que es real y lo que no lo es, y buscar en la esencia, la experiencia y la intencionalidad presente dentro del fenómeno desde el significado dado por los sujetos. También rescata de ellos la memoria, la imagen, los discursos y temas específicos con la búsqueda de significados posibles. Para Sandoval (2002) esta interacción en el mundo físico, social y cultural al interior de los sujetos, se centra en la interpretación de los “fenómenos” tal y como se le presentan, constituyéndole, subjetivamente, lo que sucede en su interior como consecuencia del vivir y experimentar. Hernández, Fernández y Baptista (2014) consideran que es la observación naturalista y subjetiva, desde dentro del espacio en el que se desenvuelve el

fenómeno, la razón principal para considerar en este marco.

Partiendo del marco fenomenológico, las preguntas de quien investiga se encaminan a realizar análisis e interpretación del significado que la permanencia tiene para los alumnos, rescatando las experiencias vividas a partir de la descripción de sus explicaciones causales y relacionales. Se pone el énfasis en el contexto institucional con objetos, personas, sucesos y situaciones. Zapata (2005) complementa estas características al asociar la importancia de comprender las perspectivas filosóficas detrás de la teoría, elaborando preguntas de investigación tendientes a explorar el significado que las personas confieren a su experiencia, es decir, solicitan que se les describan las experiencias vividas cotidianamente para la obtención de la información de quienes han experimentado el fenómeno.

Esta investigación se ubica dentro del ámbito de la Pedagogía, presentando un acercamiento crítico en donde quien investiga está participando del problema y mira la realidad siendo parte de ella. La problemática es expresada a través de un alcance que considera el comportamiento de los otros desde una perspectiva holística de índole comprensivo. Como se enunció dentro del apartado de problematización, el objetivo de esta investigación es interpretar las características del proceso de integración académica vivido por el grupo de alumnos, mismos que son identificados en sus vivencias para favorecer la permanencia. Es a través de la interpretación de las experiencias, vivencias y anécdotas que los alumnos del grupo institucional determinen como trascendentales en su decisión de

permanecer en sus estudios, que se brindarán las respuestas a las interrogantes principales planteadas.

Técnicas e instrumentos

Dentro de la investigación, Drever (2003) conjetura que el proceso de la entrevista a profundidad puede ser considerada como una de las técnicas más directas para la obtención de información acerca del fenómeno de estudio. Las entrevistas para Hernández (2014) constituyen el eje de los reportes, en torno a éstas se desarrolla una descripción narrativa, la cual incluye las experiencias de los participantes y su significado con respecto al problema. Rodríguez, Gil y García (1996) subrayan que la entrevista en profundidad es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para conocer información sobre un problema determinado. Se hace referencia a una conversación de carácter profesional en la cual se realizan preguntas con la intención de obtener respuestas por parte de quien investiga; es entonces un proceso de comunicación que encuentra su intención en la indagación e interpretación.

La entrevista en profundidad lleva a un momento de intercambio de información entre los participantes, de carácter personal e íntimo, propiciado dentro de un clima de confianza que rara vez es alcanzado en un nivel de grupo, por tanto, es aquí donde se apunta su incorporación dentro del presente proceso de investigación. La finalidad de la entrevista a profundidad es descrita por Álvarez – Gayou (2003) como aquella en la cual se busca descubrir e interpretar el

significado central del mundo del entrevistado desde su óptica a partir de sus experiencias. Es por lo anterior que el proceso de una entrevista verbal con los informantes permite conocer las consideraciones reales que llevan, posteriormente, al entrevistador a una reflexión y lectura de las respuestas obtenidas por dicha técnica, para en un tercer momento clasificarles acorde a las categorías delimitadas.

La entrevista grupal es otra técnica descrita por Taylor y Bogdan (1987) como un recurso empleado para estudiar el modo en que la gente define su espacio geográfico, sus acciones, su vida y sus percepciones en contraste con otros individuos. Para Flick (2015) contribuye analizar y comparar cómo varias personas debaten un tema desde formas diferentes para la producción de datos verticales. Denzin y Lincoln distinguen que es posible utilizar estas entrevistas para “estimular los recuerdos del entrevistado, conseguir descripciones detalladas y experiencias (...)” (2017, pág. 156). La exposición de las experiencias reales y vividas por quienes participan en este tipo de entrevista será crucial para que la finalidad de su aplicación se cumpla.

Como elementos a considerar para la efectividad de la técnica de grupo, Valles (1997) apunta, como criterio básico para un óptimo desarrollo, la fluidez con la que se dé la conversación entre los participantes. Taylor y Bogdan (1987) así como Denzin y Lincoln (2017) recomiendan realizar observaciones de campo para identificar a los informantes clave. Zapata (2005) y Hernández, Fernández y Baptista (2014) recomiendan que sea integrada por mínimamente tres personas

y que no sobrepasen las diez, debido a la cantidad de canales de comunicación que puedan atenderse. En la entrevista en grupos, el investigador aplica un enfoque no directivo; sin embargo, en las entrevistas grupales probablemente nunca se obtenga una honda comprensión como se adquiere en las entrevistas particulares.

Los elementos de la entrevista le han llevado a adaptarse y trasladarse a través del tiempo a otros espacios y medios de carácter digital. La entrevista electrónica permite un alcance e interacción a distancia por medio de dispositivos electrónicos y digitales con conexión a internet que permiten a quien investiga entablar una conversación a distancia de manera segura, así como archivar y resguardar la información generada. Denzin y Lincoln (2017) enuncian que estas entrevistas virtuales se caracterizan por la inmediatez de las respuestas, el bajo costo que representa llevarlas a cabo y la facilidad para documentar lo ocurrido entre el entrevistado y el entrevistador. Lo anterior se llevó a la práctica con el inicio de clases en sus distintas modalidades durante 2020, como consecuencia de la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19). A nivel mundial, esta situación dio lugar a la implementación de medidas preventivas orientadas a mitigar y controlar los riesgos para la salud derivados de la enfermedad.

Los sujetos de estudio

El término muestra, hace relación a un proceso de selección en cantidad representativa, al azar, aleatorio o en disponibilidad e incluso el lugar en el que debe llevarse a cabo. Sin embargo, la posibilidad de analizar

a toda la población no siempre se encuentra al alcance debido a situaciones económicas, geográficas, etnográficas por mencionar algunas. Para Flick (2015) es la forma en la que se determina el caso, los grupos y los materiales “correctos” definiendo de alguna manera el modo en que se hace, para poder llevar a cabo el estudio a partir de un horizonte más o menos infinito de selecciones posibles. La muestra será entendida entonces como aquella selección grupal que es considerada a partir de sus características a conveniencia del tiempo y de los recursos de quien investiga.

El instrumento diseñado para llevar a cabo el proceso de diálogo y conversación que sitúa a las entrevistas que rigen esta investigación será puesto en práctica sobre un grupo determinado de alumnos que forman parte de un universo situacional, es decir, en este caso la UACH y el estudio delimitado al grupo generacional de alumnos de la licenciatura en Historia. La idea principal de delimitar una muestra o sujetos de estudio, es generar una representación de distribución y rasgos que contribuyan a estructurar una referencia de poblaciones mayores por analizar, sin que ello implique ninguna pérdida de rigurosidad científica. Para el análisis de la información se tomó como punto de referencia a los alumnos inscritos dentro del cuarto semestre de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras en la UACH pertenecientes a la generación 2019 – 2023.

La población objetivo tenía por cuenta inicial a 27 alumnos en el ciclo agosto – diciembre 2019, sin embargo, ha quedado enmarcada al momento de realizar el acercamiento durante el ciclo escolar enero – junio

del año 2021 en un decrecimiento de 11 alumnos, es decir, menos del 50% de la cantidad de alumnos que inició originalmente con este grupo, permanece aún dentro de su plan de estudio (ver apéndice C). Estos 11 alumnos son el total de la generación 2019 – 2013, por tanto, una vez identificado el universo objetivo en el que se enfoca esta investigación, y acorde a Hernández, Fernández y Baptista (2014), en donde se sugiere la participación de cuatro a diez alumnos por grupo aproximadamente, y acorde a las facilidades con las que cuente quien investiga, se tomó la decisión de realizar la invitación a la totalidad del grupo.

Para la determinación de la muestra que participará dentro de la entrevista grupal se consideró lo expuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014), mismos que sugieren tener en consideración, de manera realista, el número de casos que puedan ser manejados, el número de tópicos a incorporar, así como el tiempo y los recursos con los que se cuentan. Este enfoque contribuirá a quien investiga en la capacidad de generar coincidencias, discordancias, patrones y particularidades del fenómeno suscitado. Para el trabajo de grupo focal dentro del presente proceso de investigación se realizará una invitación a participar en el diálogo y exposición de las experiencias vividas por los alumnos, en relación a la interacción que presenten como grupo. Lo anterior a partir de los cuestionamientos previamente considerados por las categorías determinadas dentro del marco de interpretación y perspectiva teórica con la que es abordado el presente documento.

A manera de conveniencia del tiempo, materiales y recursos con los que se cuenta, se invitarán a seis de los once alumnos a formar parte de dos grupos focales conformados por tres alumnos cada uno, lo que representa el 55% del grupo. Con ello se busca un equilibrio entre las perspectivas, opiniones, participaciones y experiencias que cada alumno tiene para compartir en el tiempo destinado para su participación. Con la finalidad de conocer la perspectiva de corte individual de los alumnos que conforman este grupo institucional de licenciatura, se realizarán entrevistas a profundidad a los alumnos que no participen en el grupo focal. Para esta etapa se invitará a participar a los cinco alumnos que no fueron parte del trabajo en grupo para conocer sus experiencias en relación al grupo, pero desde su individualidad.

Como menciona Valles (1997) esta heterogeneidad de participantes e información permite complementar la visión de quien investiga en relación al fenómeno observado. Los sujetos de la entrevista, denominados informantes clave, son aquellos sujetos de los cuales, quien investiga, busca interpretar, a través de su mirada, la realidad en la que se ven inmersos. Estos informantes “(...) pasan a ser ojos y oídos del investigador; para describir la situación y pasa a un segundo lugar, la percepción que ellos tengan de lo relatado” (Zapata, 2005, pág. 155). Fundamentado en las experiencias expuestas por Hernández, Fernández, Baptista (2014), se determina una muestra diversa de hombres y mujeres preferentemente. Esta diversificación de participantes permite poner en consideración un

enfoque de género e interpretaciones que cada visión tenga del fenómeno que han experimentado.

La base de datos que almacenó la información recabada en el grupo focal, como en las entrevistas de manera individual que se lleven a cabo, fueron procesadas de manera manual en el programa Word del paquete computacional Office para equipos electrónicos. Se realizó de manera manual dada la población que presenta la licenciatura que fue determinada para el estudio del fenómeno, la cual corresponde a once alumnos inscritos. Este grupo de alumnos, en su mayoría ronda entre de los 19 y los 22 años de edad, por ello se advierte que es un grupo joven y bajo el estatus de solteros, como se revisó en el estudio exploratorio inicial.

Para la recolección y el análisis de los datos correspondientes a esta fase de la investigación, se utilizó la grabación digital de las entrevistas realizadas mediante la plataforma Google Meet. Las entrevistas se llevaron a cabo con el consentimiento informado de los participantes y con su autorización para el uso de la información con fines académicos. Posteriormente, se seleccionaron los fragmentos pertinentes y se incorporaron como citas textuales para sustentar el análisis de los temas que emergieron como relevantes. Cabe destacar que la información solicitada, recabada y obtenida es manejada con fines estrictamente académicos y de investigación como lo sugiere Taylor y Bogdan (1987) y Flick (2015). Se debe resaltar que se han seguido todas las normas y políticas de protección de datos, de información, de confidencialidad, así como políticas educativas establecidas por

la institución como por los diversos actores participantes del proceso. Los comentarios expresados en las entrevistas serán tomados a manera de transcripción, quedando a discreción y responsabilidad de los actores entrevistados lo contenido en estos.

Para la orientación del instrumento que contribuirá a recabar los datos previstos por los informantes (ver apéndice D), se establecieron criterios a partir de las dimensiones y categorías consideradas para trabajar el fenómeno apoyadas en el marco teórico de esta investigación. Con sesiones grabadas con previa autorización de los informantes clave en el medio de Google Meet, se llevó a cabo el proceso de entrevista durante el mes de mayo del 2021. Al término de estas jornadas de entrevista se procedió al resguardo digital del audio y video de estas sesiones de trabajo para dar pie a la siguiente fase, la transcripción y análisis de la información.

Las entrevistas transcritas fueron identificadas a partir de la letra mayúscula “E”, con la cual se hace referencia a lo expresado por los participantes al momento de su intervención y comentarios; lo anterior seguido inmediatamente de la numeración otorgada, conforme a la participación del alumno de manera lineal, en números arábigos: “1, 2, 3, ...”. Para las intervenciones por parte de quien entrevista se utilizaron las letras mayúsculas “ME” para dar pie a dicha intervención. Posterior a la letra y número de identificación de los participantes en voz, se colocan dos puntos y seguido para referenciar, nuevamente con números arábigos, el párrafo del programa computacional “Atlas.ti” en el que se encuentra la oración. Esta

distinción permite evidenciar el momento en el cual la participación de los entrevistados, en los grupos focales o entrevistas a profundidad, da pie a conocer sus opiniones, puntos de vista y experiencias, permitiendo un contraste con quien les entrevista y enuncia los cuestionamientos.

En conclusión, de lo abordado en este capítulo, el camino y ruta metodológica de orden cualitativo fue guiado mediante estrategias y técnicas que permitieron rescatar las vivencias que han acontecido a los alumnos del grupo institucional. Los procedimientos utilizados para obtener los datos pertinentes que contribuyeron en medida óptima para el desarrollo del proceso de indagación en torno al fenómeno subrayado como eje central, son encaminados a interpretar la realidad a través de la mirada del sujeto que ha experimentado el planteamiento de este estudio. Una vez rescatadas las experiencias compartidas por el grupo de informantes clave, se procedió al análisis y diálogo con la teoría a manera de discusión que permitió un proceso reflexivo del escenario y los sucesos que acontecieron en el día a día del grupo de alumnos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente capítulo presenta el proceso de análisis y discusión teórica a partir de los resultados provenientes de las técnicas de recolección de información utilizadas. Una vez obtenida dicha información empírica se procede al análisis y sistematización. Se llevó a cabo un ejercicio de cruce y revisión de los resultados expresados por los entrevistados, a partir del cual se trabajó en las manifestaciones particulares que se interrelacionan para ser identificadas. Con estas entrevistas también se abre la posibilidad de generar una triangulación de la información que permita constatar, complementar, o bien, contrastar lo expuesto por cada uno de los participantes en las dos modalidades de entrevista.

La estructura de la presentación de los resultados se apoya en los asertos, atiende el diálogo entre los elementos teóricos de las propiedades que conforman cada categoría en relación a lo expuesto por los participantes. Dicho análisis surge a partir de cómo viven y cómo es la experiencia de la permanencia desde el fenómeno que experimentan en un programa educativo.

Con el propósito de responder a la pregunta central de la investigación: ¿Qué características del proceso de integración académica favorecen la permanencia de los alumnos del grupo institucional de la L.H. de la FFyL – UACH, generación 2019, descritas desde sus experiencias?, los apartados que dan respuesta a esta interrogante se organizaron en cuatro dimensiones: (1) la dinámica grupal de los alumnos en torno a la institución; (2) la figura del docente en torno a la permanencia del alumno; (3) el impacto de la vida deportiva, social y académica en el alumno; y (4) el capital y la representación cultural otorgados a la licenciatura por el alumno. Las cuatro dimensiones enunciadas plantean comprensivamente cómo se viven los diversos factores que influyen de manera directa en la permanencia del alumno al interior de su programa de licenciatura. Esta información es obtenida al tiempo que los alumnos que participan en este proyecto, de manera voluntaria y consciente, cursan su cuarto semestre de licenciatura.

Posterior a la construcción de las dimensiones citadas, se esbozan los resultados de la perspectiva que tienen los alumnos con respecto a la permanencia y la intención de egresar del programa académico, tanto de ellos mismos como del grupo al que pertenecen. La quinta dimensión denominada: La persistencia grupal a partir de lo expuesto por sus integrantes, expone brevemente cómo se visualizan los alumnos, así como a sus compañeros, en relación a la meta de concluir su formación y profesionalización en la licenciatura. Las preguntas se encuentran orientadas a la idea de conocer directamente su postura en relación

a la permanencia e intenciones de egresar, tanto de los alumnos en lo individual como en lo grupal, es decir, cómo se veían ellos dentro del programa académico y cómo visualizaban a sus compañeros bajo ese mismo tenor.

La dinámica grupal de los alumnos en torno a la institución

La dimensión hace visible la dinámica de convivencia e interrelación que viven los alumnos en el desarrollo de las clases. En este apartado se destacan aquellos elementos que permiten contextualizar la dinámica interna del grupo y cómo se involucran entre sí en diversos momentos en su paso por la licenciatura. La participación, la comunicación y las estrategias de apoyo son los puntos que se enuncian como parte de la dinámica desarrollada al interior de la clase. Para lo anterior se analiza la teoría propuesta por Lobrot (1973), Rogers (1987), Oury y Vázquez (1976) y Lapassade (1986) en función del papel del alumno, es decir, el alumno como figura central de una Pedagogía Institucional que permite la formación integral para la vinculación con los contextos, el entorno y su comunidad para ser agente de su transformación en las instituciones en las que se encuentra inmerso.

Como parte del proceso de integración del grupo, la evidencia muestra que sus integrantes reconocen las habilidades, destrezas y capacidades que cada uno aporta para fortalecer la participación individual y colectiva. Asimismo, los estudiantes que cuentan con mayores conocimientos en el uso de equipos electrónicos, plataformas digitales y recursos didácticos

brindan apoyo a aquellos que presentan dificultades o no disponen de los mismos recursos. Estas acciones constituyen una muestra de colaboración y apoyo mutuo que fortalece la dinámica grupal y favorece la integración de sus integrantes.

Al respecto, Lobrot (1973) destaca en su análisis institucional que las iniciativas de participación al interior del proceso de aprendizaje grupal proporcionan un grado mayor de responsabilidad a los alumnos al propiciar una dinámica que entabla el establecimiento de vínculos entre los miembros del grupo. Lo que detona en generar acciones satisfactorias que nacen de las iniciativas de los alumnos al compartir y generar en cada individuo la oportunidad de contribuir en la transformación de su entorno como se enuncia a continuación:

(...) teníamos que exponer, algunos teníamos problemas técnicos y decíamos: ¡no pues, yo acá tengo un cable!, ¡no yo acá traigo una bocina! (...) si hay un apoyo, sobre todo ahora con esto del internet y de presentar en pantalla ¿no?; aquí por ejemplo en Meet que: ¡oye! yo no puedo presentar, no pues mándamelo y yo te lo presento. Si ha existido ese apoyo de grupo, de que ¡si no puedes, yo te echo la mano!, si no puedo yo te la puede echar él o así, si hay este trabajo en equipo para apoyarnos entre todos.
[E9: 34]

La evidencia da cuentas del compromiso que se tiene por parte de aquellos alumnos que tienen algún

material, recurso o conocimiento del cual otro alumno carece, y en virtud de contribuir al desarrollo de la clase y en respaldo a su trabajo, se solidariza al interior del grupo. Se reconoce la fortaleza que el trabajo en conjunto puede generar en beneficio de todos los involucrados para solucionar las problemáticas y atender los retos que sean presentados por el medio y el contexto en el cual converge el grupo.

En un sentido de corresponsabilidad y participación activa en las dinámicas grupales, las actividades y/o comisiones de las cuales son sujetas los estudiantes, tanto por sus docentes como por el mismo grupo u otros compañeros, se ven atendidas de manera equitativa y voluntaria entre los miembros del grupo. Los alumnos señalan que al interior de su formación académica son partícipes de eventos culturales, académicos y deportivos de los cuales ellos son pieza fundamental en la organización, y por tal motivo segmentan sus participaciones para administrar su tiempo, sus recursos y permitir la participación de todos.

En relación a la participación equiparada que el grupo describe, Lobrot (1973) plantea que al interior de los grupos se encuentran siempre tres categorías de realidades: en primer lugar, motivación; en segundo lugar, un campo de decisión; y, en tercer lugar, un campo de actividades. Dentro de estas categorías el campo de actividades hace referencia a la producción de realidades sociales al interior de la institución, particularmente en este contexto, la búsqueda de un marco amplio y flexible en el que la responsabilidad y la participación es tanto compartida como destacada por los alumnos:

(...) es una participación también muy, muy, muy equilibrada ¿no?, o sea también dentro de esta organización de alumnos el que no trabaja, por ejemplo, no va, o el que no le chambea pues no va, entonces pues más que nada es eso. [E1: 14]

(...) por lo regular, casi siempre buscamos una equiparación o una equidad en lo que es el trabajo, por ejemplo, cuando se refiere con algo de apartar un aula, sala magna, audiovisual o algo así, pues, este, nos repartimos la chamba (sic), entonces hay más coordinación y pues menos gente es más comunicación. [E2: 13]

Los alumnos, buscando favorecer una dinámica interna que les permita agilizar estas tareas, destacan que el repartir de manera equitativa la cantidad y los tiempos en que deben realizarse estas actividades permite a todos estar involucrados, aporta su visión y contribuye en el desarrollo de las actividades de manera conjunta. Las experiencias compartidas de los alumnos describen la manera de trabajar y delegar funciones al interior del grupo mediante un consenso para involucrar la participación de todos, destacando la coordinación y comunicación interna del grupo.

El reconocimiento de la participación entre los integrantes del grupo va más allá de las dinámicas desarrolladas al interior del mismo, ya que, en un nivel de conciencia, se llega a un clima de apoyo por parte de quienes le conforman. Las relaciones de participación y colaboración no solamente están orientadas al

espacio físico o a la asignación de tareas, es decir, a la muestra física del apoyo establecido, sino que también están dirigidas a las oportunidades que se derivan de la toma de decisiones que, de manera empática, fortalecen la continuidad y la permanencia del grupo.

El desarrollo de una pedagogía institucional conlleva la evolución de los alumnos, como lo marca Lobrot (1988), ya que desarrolla en ellos lazos y vinculación de manera estrecha con su entorno y la comunidad se vuelve trascendental en la búsqueda de la libertad y la autonomía. El tomar la iniciativa en sus decisiones académicas, políticas y sociales a beneficio de otros miembros del grupo, o bien, de su comunidad, contribuye a la transformación de su entorno escolar. Uno de los elementos señalados por los estudiantes es el ceder un apoyo académico para otros alumnos que lo necesitan más que dicho alumno en ese momento:

(...) yo tampoco no lo he querido aplicar, porque sé que hay personas que lo necesitan más que yo, entonces pos (sic) este, que mejor lo adquieran este descuento personas que más lo necesitan ¿verdad? que, que puedan, para que puedan seguir continuando sus estudios. [E4: 03]

El reconocimiento por parte de los alumnos con respecto de que otros compañeros que necesitan apoyos que ofrece la institución, más de lo que pudiera ser utilizado por ellos, contribuye al desarrollo de un análisis grupal. El grupo es consciente de las condiciones sociales, económicas e incluso laborales de sus compañeros, no solamente de lo académico. El tomar

decisiones como renunciar, ceder o no participar en estímulos que tienen por intención apoyar en la continuidad académica y la permanencia de los alumnos, ya que se reconoce que existen otros compañeros que son prioridad para estos programas de apoyo, abona a la constitución de un grupo sólido, crítico y reflexivo en su entorno.

El proceso de comunicación que se maneja entre los alumnos, tanto al interior del grupo como con otros estudiantes de semestres diferentes, les permite valerse de una herramienta de organización efectiva. A través del diálogo se genera un clima de confianza, en el cual circula la información que les permite enterarse de avisos, notificaciones, recomendaciones e información referente a su programa académico. Tanto con sus compañeros como con el comité estudiantil, al igual que con los estudiantes de semestres superiores o inferiores, los alumnos externan plena confianza para compartir, validar e intercambiar información con sus pares.

Lapassade (1986) plantea, dentro de su Pedagogía Institucional, que el aprendizaje parte de uno mismo en la conformación de una concepción personal, pero se fortalece mediante una construcción conjunta con otros. Asimismo, la comunicación se desarrolla en un clima de colaboración entre los alumnos, favoreciendo la constitución, el desarrollo y fortalecimiento de las relaciones dentro del aula. En este sentido, las relaciones interpersonales contribuyen a la conformación de grupos autogestores, los cuales se distinguen por mantener canales de comunicación que propician el diálogo entre todos sus integrantes. Dichos canales

se articulan para ser adoptados en las determinaciones estudiantiles que derivan en la conformación de sus relaciones sociales:

(...) hay ocasiones en las que le preguntamos a los chavos del comité, como ellos ya son de semestres más altos, ahí les decimos: ¿qué onda con los avisos o con alguna cosa que enviaron al correo?, o igual entre nosotros hacemos consenso y de repente ya salen otros compañeros que dicen: ¡yo también tengo esa duda! o ¡ah mira!, yo saqué información de acá, o yo le pregunté a un profesor. (...) igual y le preguntan a compañeros de altos niveles, o sea de semestres más altos (...). [E6: 24]

(...) cuando tengo dudas más que nada de la licenciatura, la mayoría de las veces pregunto a mis compañeros y en algunas otras ocasiones si a algunos maestros. [E9: 09]

La importancia de la comunicación en los alumnos impacta en la forma de conducirse, tanto en actividades como para aclarar dudas o compartir estrategias de acción. Trasciende a nivel grupal para el análisis y la reflexión, optan por escuchar a otros compañeros de semestres distintos y ajenos al grupo. Consideran que esta información debe ser valorada con el mismo peso que la de sus compañeros debido a la experiencia que han atravesado y a la que han sido expuestos bajo las mismas situaciones o similares, es decir, que han atravesado las mismas experiencias. De igual manera, el papel que desempeñan los docentes constituye una

opción para disipar las dudas y proporcionar información al grupo, ya que es evidente que existe una vía de comunicación entre ellos y los estudiantes. Si bien el grupo opta por valorar inicialmente comentarios externos a los generados por ellos, la experiencia que relacionan por parte de quien emite el mensaje los lleva a considerar el contenido de lo expuesto.

El proceso de diálogo vivido por los alumnos al interior de la institución es un elemento presente en la permanencia. Estrategias, métodos e ideas compartidas por los estudiantes forman parte de este proceso que, desde un enfoque reflexivo y de análisis, compagina los diversos puntos de vista de cada uno de los participantes del grupo. No es solamente el contenido o el origen del mensaje, sino también la información llevada al terreno de diálogo y debate expuesto entre los alumnos del grupo, previo a trasladarlo al terreno del conocimiento y adoptarlo para ser socializado.

Lapassade señala que “(...) en el grupo, en un momento dado de reproducción de este proceso de comunicación, se da lugar a la articulación de las formas que adoptan las relaciones sociales favorables para el grupo de alumnos” (1977, pág. 5). Esta afirmación hace referencia al intercambio de los mensajes y comunicación al interior del grupo, en cómo es producido y reproducido por sus miembros, para, posteriormente, ser trasladado en sus relaciones y espacios de convivencia. Es importante desarrollar un proceso de análisis y reflexión dentro de las instituciones, partiendo de la identificación del origen de los procesos de comunicación, ya que los grupos al interior de la institución constituyen la base para su desarrollo:

(...) estuvimos ahí platicando un momento sobre el cuestionario, porque algunos ya lo habían leído, entonces uno dijo: “no mira, no está tan fácil”. Luego ya empezaron a compartir ideas: “no mira, hazle así, y acá”. Ya después de ahí, ya cuando empezamos trabajar en equipo, ya nos empezamos a conocer un poco más también a apoyar.

[E11: 33]

En este sentido, la socialización de experiencias, estrategias, técnicas o métodos empleados para la resolución de conflictos, tareas o actividades es de gran utilidad. También se advierte que el proceso de interacción entre el grupo no solo tiene por finalidad la retroalimentación para la construcción del conocimiento, sino que, también, desemboca en un ámbito de socialización y estrecha lazos de convivencia e interacción entre los alumnos, ya que, como marca el aserto, da pie para acercarse a otros alumnos e iniciar un clima de convivencia óptimo para el trabajo y la cooperación en el aula; lo que hoy se conceptualiza como ambiente de aprendizaje.

Mediante lo referido por los alumnos en relación a las dinámicas de convivencia y relación establecidas al interior de la clase, se manifiestan algunos códigos de conducta y apoyo que manejan para dar solución a retos y dificultades presentados en el día a día de clases. Los alumnos plenamente identifican algunas estrategias que son utilizadas y que incorporan como medio para fortalecer al grupo y adecuar su actuar en el medio. De igual manera señalan los espacios físicos

y virtuales adecuados como escenarios de convivencia e intercambio de diálogo para establecer espacios y momentos de trabajo e interacción entre los miembros del grupo.

En relación a los acuerdos y estrategias experimentadas al interior de los grupos, se manifiesta la no directividad propuesta por Rogers, la cual es entendida en la relación de persona a persona, rechazándose toda identificación con “(...) roles impuestos por las circunstancias o por las estructuras establecidas” (1982, pág. 132). Por tanto, los principios que rigen a las instituciones constituyen una invitación a considerar la empatía, la autenticidad, la congruencia, así como la atención a las necesidades de los estudiantes, a fin de crear las condiciones que hagan posible este tipo de aprendizaje y favorezcan una relación más cercana entre los integrantes del grupo. Este clima de comunicación gestado bajo la libertad de participación en los grupos generará alumnos autogestores y reflexivos que, además de participar en el proceso educativo, son propositivos en torno a él. Como ejemplo de este proceso de convivencia interna es posible subrayar la siguiente anécdota:

Hubo una vez en donde ya eran trabajos finales (...) y no habíamos hecho un cuestionario, entonces dijimos: “saben qué, hay que quedarnos tantito *stand by* (sic) con el cuestionario que tenemos ahorita en la clase, hay que durar con ese pues toda la clase para que no nos perjudique a los demás”;

porque los demás tampoco lo hicieron (...).

[E11: 33]

El grupo institucional identifica acciones grupales consensuadas o acordadas entre sus miembros para no perjudicar a otros compañeros en la entrega de trabajos, actividades o participaciones que involucran a todos. Esta dinámica da cuenta de un espacio de confianza entre los integrantes, mismos que, de manera voluntaria en un escenario de empatía, cobijan a quienes se ven en desventaja ante la autoridad. Si bien la propuesta y la estrategia van en contra de lo dictado en una normatividad y un proceso de evaluación institucional, la complicidad, al igual que la organización y la dirección otorgada al proceso de organizarse, es parte de la autogestión del grupo.

Rogers plantea que “se debe facilitar el autoaprendizaje merced a la creación de un clima determinado; frente a la pedagogía de la represión, levantando la de la empatía y la confianza (...)” (1987, pág. 10). La Pedagogía Institucional, a partir de Rogers, se encuentra apoyada en la confianza, así como en el interés que se imprime a través de las muestras de aceptación y comprensión por parte del grupo a través del desarrollo de relaciones en un clima favorable y auténtico. Tiene su origen como una de las críticas a la educación tradicional, este esquema se contrapone al individualismo, ya que incentiva las relaciones interpersonales entre los miembros de las instituciones de educación. Por lo anterior, se exponen las siguientes experiencias:

(...) en el salón de clases a veces juega mucho a favor y mucho en contra en temporadas

de exámenes. Todos nos damos apoyo, nos damos apoyo en que nos va a salir muy bien o nos damos apoyo en que a todos nos va a ir muy mal ja, ja; pero pues ahí estamos, sentimos mucho ese compañerismo (...). [E3: 36]

(...) hemos generado un equipo general, incluso cuando llegamos a estar en equipo no importa si tú eres un equipo o del otro, como que ya sabíamos que todos estábamos ahí como por lo mismo. No faltaba como el que estaba en la compu (sic), me acuerdo que un compañero de nosotros siempre salía que le sabía mover a las compus (sic), entonces se ponía a moverle ahí cuando alguien no podía, entonces sí, siempre hubo como facilidad de apoyarnos entre todos. [E10: 35]

El apoyo entre los alumnos en actividades de conectividad digital, participaciones y proyecciones para atender exposiciones, exámenes y dinámicas internas, son algunos de los ejemplos que los alumnos identifican como parte de las estrategias grupales que se ponen en práctica al interior de la clase. De igual manera, el respaldo moral brindado a través de palabras de aliento, gestos y muestras de afecto que son expresadas durante las intervenciones de cada compañero para armonizar la convivencia y brindar calidez en el grupo, son otras de las acciones que les permiten establecer una dinámica de confianza y participación.

En este sentido, Rogers (1987) plantea que la Pedagogía Institucional se basa en la coparticipación de los

alumnos, para que sean ellos quienes marquen la dirección de sus aprendizajes. Su principio fundamental es la no directividad, en la cual el alumno cobra relevancia y sentido de responsabilidad en involucrarse, no sólo en el cumplimiento del proceso, sino también en marcar y ser parte de las directrices de éste, es decir, la responsabilidad y el compromiso de las acciones previstas al interior de la clase son tema de todos los involucrados y no solamente del docente en turno. A continuación, se expone una de las experiencias relacionadas a esta dinámica de coparticipación grupal:

(...) siempre tratamos de reunirnos por medio de estas plataformas digitales en el horario que más se nos acomode a todos, ¿vedà? (sic), por qué pues ahora estamos trabajando y estudiando al mismo tiempo y es, pues es un poco difícil. Si alguien no se puede conectar o algo su conexión a internet y este problema, pues tratamos de explicarle, ¿no?, lo que tratamos en la clase. Mediante un grupo pues de mensajes, de correo electrónico, le mandamos el trabajo y le decimos pues esto vimos en la clase, ¿no?, y todo, y también que integrar su parte del trabajo, y pos (sic) en general todos trabajamos (...). [E4: 09]

El aprovechar las redes sociales, las plataformas digitales y los medios electrónicos virtuales de manera consensuada para establecer espacios de trabajo y apoyo en el grupo se convierte en uno de los medios de convergencia e interacción que los alumnos han

dispuesto. Se resalta, no solamente el hecho de la organización dispuesta de un canal alternativo al escenario tradicional de aprendizaje, sino también el papel de los alumnos que asumen el compromiso de explicar y compartir el conocimiento generado con aquellos alumnos que no pudieron asistir a clase o que no tienen el conocimiento mínimo requerido para atender lo solicitado en la misma.

Los objetivos del grupo considerados en su conjunto permiten desarrollar la capacidad de organización y de generar acciones que les faciliten alcanzar las metas previamente consideradas en su conjunto. El trabajo grupal resulta uno de los principales elementos que, reconocen, les ha permitido vivir la experiencia formativa y desarrollar sus clases favorablemente. La planeación, gestión y administración de espacios, recursos y tiempos, son algunas de las acciones que el grupo ha desarrollado bajo estas dinámicas de clase que los lleva a compaginar en la búsqueda de una meta de manera conjunta.

En torno a la organización que parte de los alumnos al interior del grupo, Lobrot y Vázquez plantean que este papel, al interior de la Pedagogía Institucional, es “(...) tender a reemplazar la acción permanente y la intervención del maestro por un sistema de actividades y mediaciones diversas, que aseguren de modo continuo la obligación y la reciprocidad de los intercambios, en el grupo y fuera de él” (1976, pág. 208). Lo anterior denota la importancia de brindar al alumno la oportunidad de contraer compromisos, responsabilidades y tareas que, en su mayoría, serían exclusivos de los docentes o autoridades institucionales. El

trabajo en conjunto, mediante una estrategia de organización, lleva a los alumnos a comprometerse no sólo en la generación de aprendizaje, sino con su contexto, con la intención de guiar su participación a fin de adquirir experiencias enriquecedoras. Se presenta a continuación una de las experiencias referidas por los entrevistados en relación a lo anterior:

(...) yo considero que la licenciatura en historia estuvo participando muchísimo en torneo de gigantes, en ponencias, en mesas panel, o sea (sic) creo que sí fuimos una generación que proponía mucho y además de proponer que también intentaba hacer las cosas; cómo llevarlas hasta el final. También las materias que llevábamos ayudaban mucho porque eran materias en donde teníamos que presentar un proyecto final, y el proyecto final era hacer un evento, una mesa panel, una conferencia, una divulgación, etc. Creo que esas materias ayudan mucho a esto y en general, en grupo siento que, si fuimos muy participativos, o sea sí considero que sí había asistencia a eventos culturales más de la facultad (...). [E3:12]

Los elementos de la comunicación, la colaboración, la responsabilidad y el compromiso se ven presentes en la permanencia. Lo anterior no sólo da cuentas de una participación equitativa y responsable, sino de una formación integral que destaca el desarrollo de competencias, actitudes y aptitudes de cada participante en la dinámica organizacional del grupo. De

igual forma es importante subrayar que la colaboración grupal a la que se hace referencia no tiene preferencias a la hora de trabajar, ya que se evidencia que el intercambio de equipos es una acción natural al interior de las clases, esta instrucción es aceptada por el grupo favorablemente. También se advierte que muchas de estas acciones se desarrollan en horarios extendidos a los fijados por la institución, considerando con ello que los alumnos organizan no sólo su participación, sino que lo hacen de igual forma con su tiempo. En ambos casos se reconoce una aceptación positiva para esta dinámica.

Otro elemento organizativo es la representación grupal mediante la cual los alumnos cubren sus intereses representando a la comunidad a la que pertenecen bajo la convicción de convertirse en un puente entre las autoridades y la voz de los alumnos. La representación grupal es una forma de organizarse y tiene por responsabilidad ejercer una representación que genere el mayor aprovechamiento de dotar de útiles y gratas experiencias a su comunidad. En la práctica se busca generar espacios de diálogo con la comunidad que representan mediante la presentación de su ser y estar en la universidad, los cuales deriven en estrategias que lleven a su ejecución o resolución.

Las figuras de representación estudiantil son un ejemplo de autogestión de grupos, que crea un proceso de diálogo con las formas instituidas en la universidad. Rogers (1987) propone que, para llevar a cabo una no directividad en la estructuración por parte de la institución, será necesario anular el poder, o bien, en otros casos, transferirlo al grupo. Elementos como

la organización adecuada, la comunicación efectiva y un liderazgo responsable, así como el trabajo en equipo se verán presentes en este tipo de dinámicas. En concordancia con lo anterior, los alumnos reconocen la importancia del comité estudiantil en su paso por la licenciatura, como se evidencia a continuación:

(...) el comité sí ha hecho mucho hincapié en tener este sentimiento de pertenencia de la carrera, yo sí lo siento como algo que, que me ha incitado a mantenerme acá, en la carrera, a seguir estudiando. [E6: 04]

Bajo este principio, la organización estudiantil que desemboca en la elección de una representación que les permita exponer sus ideas, pensamientos y sugerencias ante la institución, las cuales son previamente acordadas, brinda certeza y valía a los sujetos. La institución no presenta injerencia en la elección y reconocimiento que el grupo otorga a estos representantes, sin embargo, da cabida a su voz como parte del reconocimiento que les otorga el cuerpo estudiantil al conferirles la responsabilidad de representarles. Los alumnos consideran que la elección democrática de sus representantes estudiantiles contribuye a las tareas de gestión, al apoyo del grupo y al desarrollo de estrategias que favorecen su permanencia en la licenciatura.

El proceso de organización estudiantil para la elección de los representantes, quienes se convierten en la voz y en vinculadores de ideas y propuestas de los alumnos con la institución, en la práctica toma otros sentidos. Si bien la elección tiene orientación democrática, no siempre se cumplen con las funciones

designadas de manera exitosa, ya que en ocasiones las acciones emprendidas por estos generan puntos de vista distintos al interior del grupo debido a las percepciones de participación, intereses, involucramiento, desarrollo de actividades y hasta puntos de vista políticos que el estudiante tiene de sus compañeros desempeñando dichas funciones.

En relación a estas visiones vigilantes y autogestoras de los alumnos para con sus compañeros que desempeñan funciones de liderazgo, Lappassade (1977) reconoce el valor de la crítica entre los mismos miembros del grupo que se deriva de la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado. En grupo se articulan las formas que adoptan las relaciones sociales, es decir, se persigue que quienes les representan contribuyan a la mejora y al cambio progresivo, que no frenen o trunquen esta posibilidad de cambio y transformación de lado a los aparatos institucionales con los que buscan interactuar positivamente para desarrollar el currículum. Así lo expresan los alumnos en función del comité y representación de estudiantil:

Nuestro jefe de grupo es muy, muy chido en eso, y luego uno se va dando cuenta, ¿no?, cuando a quienes les interesa y como uno empieza también a generar ese apoyo, ¿no? (...). [E10:22]

La labor del jefe de grupo que tienen designado es reconocida como la esperada, e identifican las acciones, así como las iniciativas, que presenta en beneficio del salón de clases. Sin embargo, estos mismos alumnos

señalan que quienes participan en estas comisiones o encargos de representatividad en otros grupos no siempre presentan conciencia de su entorno o de las problemáticas que se viven en el aula. También se evidencia, por parte de los alumnos entrevistados, que quienes son designados a estas representaciones, generalmente son parte de un mismo círculo de convivencia, lo que deja en desventaja el abrir espacio a nuevas participaciones.

El grupo no solamente reconoce el diálogo y las dinámicas de trabajo y convivencia internos, sino que también exponen las experiencias que enriquecen su panorama académico y social al interior de la institución, el cual es compartido con alumnos de otros semestres. Particularmente, alumnos de semestres superiores son tomados en cuenta a partir de sus consejos, anécdotas y recomendaciones, ya que las vivencias con las que cuentan estos alumnos les brindan confianza o certeza en las determinaciones que sean consideradas como parte de las decisiones que tengan.

En relación al párrafo anterior, Lobrot apunta que “los alumnos abren la posibilidad de tomar la iniciativa; pero, además, de entrar en relación con los otros miembros del grupo, de establecer vínculos con ellos” (1973, pág. 266). Aspectos como la confianza, la amistad y el compañerismo entablado por los miembros del grupo, así como por compañeros de otros semestres e incluso de otros programas académicos, contribuye a estrechar estos vínculos que apunta Lobrot al interior de una Pedagogía Institucional. Este tipo de relaciones fortalece el deseo de aprender y participar

gracias a las interrelaciones satisfactorias que se originan a partir de cada individuo:

(...) acudo con compañeros que ya tengan más experiencia en la universidad, porque pues ellos quizás ya han vivido situaciones similares o ya conocen incluso al departamento, ¿no?, o sea ya conocen al personal y con quien puedo acudir directamente.
[E1:10]

Los alumnos exponen que la comunicación con compañeros de semestres superiores contribuye a que ellos generen sus estrategias o acuerdos a partir de experiencias favorables que son compartidas por quienes ya las han experimentado mediante los consejos y visiones compartidas con ellos. El respaldo y apoyo no solamente emerge del grupo, sino también de la confianza que se genera con otros alumnos que han atravesado por los mismos retos académicos.

Los canales de comunicación que permitan a los alumnos acercarse y entablar un proceso de diálogo con la institución a través de las instancias correspondientes, contribuyen, de manera directa, al fortalecimiento de la identidad académica. Esta vía de comunicación con la institución tiene como fin común mejorar en ambas direcciones la formación escolar, lo que abre la posibilidad de combatir los retos y atender las sugerencias que refuerzan las relaciones con los alumnos. El diálogo es un aprendizaje y reflexión, crea un entorno propicio para el entendimiento de la calidad de relaciones que se experimentan entre el grupo de alumnos y la institución.

Para Lapassade (1977), dentro de la Pedagogía Institucional, el objetivo es desentrañar el conjunto de fuerzas que operan en una situación aparentemente regida por normas universales impuestas de manera unilateral. Es decir, busca evidenciar el carácter dialéctico, tanto positivo como negativo, presente en toda agrupación organizada. Para que la autogestión de los alumnos sea posible, resulta indispensable mantener canales de comunicación abiertos. En este sentido, el diálogo constituye una herramienta fundamental para contrarrestar la rigidez institucional y favorecer una comunicación basada en el entendimiento mutuo y la participación. Partiendo de un esquema de comunicación con la institución, los alumnos subrayan que:

Cuando hemos buscado apoyo, por ejemplo, en secretaría académica o en dirección, siempre hemos tenido una respuesta positiva; entonces eso también ayuda mucho, esta flexibilidad, y esta forma sensible, ¿no? De también de docentes como del personal que gestiona ¿no? Siempre se han portado bien, nunca ha habido una negativa, nunca ha habido algo que nos haga pensar mal, inclusive de la gestión de dirección o de secretaría académica, inclusive hasta del coordinador de carrera. [E2:25]

Los canales de comunicación abiertos con las instancias institucionales para brindar y obtener información son reconocidos por los alumnos. Estas acciones contribuyen a orientarse en una dirección distinta al concepto rígido del cual Lapassade critica

a las instituciones, dando oportunidad a los alumnos de entrar en un espacio óptimo de confianza y diálogo con la institución. Los alumnos identifican al interior de su institución la calidad de las relaciones establecidas a partir de cómo son atendidos y escuchados en dicho contexto. De igual manera, se evidencia, por parte de los alumnos, que la bidireccionalidad de la comunicación está presente, ya que ellos también se comprometen a participar y dar respuesta cuando sus peticiones o apoyos solicitados son escuchados o atendidos, presentando propuestas de participación y aprovechamiento al interior de la institución.

El fomentar el acceso y la participación en programas que tienen por objetivo contribuir a la permanencia de los alumnos y su continuidad académica, no son únicamente tarea de las instituciones. El grupo reconoce, no sólo las habilidades y cualidades de cada uno de sus miembros, sino también sus contextos y situaciones socioeconómicas que derivan en su permanencia académica. Como parte de las fortalezas de las relaciones grupales, la empatía y la solidaridad se gestan bajo los programas de apoyo que se encuentran a la disposición estudiantil por parte de las instituciones, sin embargo, no todos alcanzan a llegar a la población objetivo.

Oury y Vázquez (1976) plantean que los alumnos pueden crear instituciones que respondan a las necesidades que ellos sientan mediante el aprovechamiento de las relaciones de comunicación de manera horizontal entre los actores educativos. El papel del alumno dentro de las instituciones, no debe ser únicamente académico sino también integral y axio-

lógico, reconociendo con ello la oportunidad de involucrarse y compartir con su entorno lo aprendido, lo generado y lo expuesto. Partiendo de esta observación teórica, el desarrollo de relaciones horizontales recíprocas, como sugieren los autores, lo manifiestan algunos miembros del grupo institucional, esto se ejemplifica a continuación:

(...) al principio, cuando entré a la carrera, yo entré porque, mmm, pues donde estoy, de Aldama, tenían un programa con la UACH donde descontaban más del 50 por ciento de las inscripciones, ¿no?, entonces, en mi primer semestre pues yo no pagué casi la mitad de la inscripción; eso me ayudó a mí para poder continuar con mis estudios. Nos han platicado acerca de las becas, de cómo acceder a ellas ¿vedá? (sic) y si tenemos algún problema, pos (sic) continuar con nuestros estudios. De hecho, varios de mis compañeros tienen este descuento de la inscripción. Yo no lo he querido aplicar porque sé que hay personas que lo necesitan más que yo, entonces pos (sic) conforme a eso, respeto que mejor lo adquieran este descuento personas que más lo necesitan, ¿verdad?, que puedan seguir continuando con sus estudios. [E4:03]

El descuento generado por las becas académicas para continuar con su formación al interior de la licenciatura contribuye de manera directa como un programa que busca combatir la deserción, sin embargo,

no todos participan, aplican o resultan candidatos. A pesar de ello, los alumnos conocen de los recursos utilizados y destinados para esta actividad, también son conscientes de quienes pueden participar y apoyarse durante su paso por la licenciatura. Se expresa por parte del grupo la empatía para permitir que otros apliquen al programa, así como se identifica quienes pueden participar y son invitados por los mismos miembros del grupo, que se respaldan unos a otros.

El primer semestre del año 2020 marcó el cambio de modalidades convencionales y presenciales al ámbito virtual, derivando en clases a distancia a partir de lo ocurrido con la situación por el virus COVID-19. Se consideró el ámbito mundial que se estaba atravesando por la pandemia y las medidas preventivas para la salud que implicó la enfermedad, que no permitía la convivencia en grandes grupos. Partiendo de estas acciones los alumnos apuntan que adaptaron estrategias de comunicación e interacción apoyándose en la misma virtualidad. Mediante el aprovechamiento de redes sociales, plataformas institucionales y dispositivos electrónicos, el grupo incorporó estos canales de comunicación en su interacción del día a día.

En relación a esta adaptación y cambio que experimentaron los alumnos, Lourau señala que una Pedagogía Institucional “(...) no sólo implica dar cuenta descriptivamente de los grupos existentes, sino de la forma en que se ponen en juego sus dependencias y antagonismos en el juego del no saber propio del estar con otros” (1988, pág. 265). El cómo se adaptan sus mecanismos de convivencia grupal de manera presencial a la parte virtual, los lleva a poner en práctica lo

instituyente de la institución, es decir, el esfuerzo por hacer frente a la rigidez del nuevo esquema virtual que deriva en un distanciamiento social y que no contribuye a la interacción directa entre los actores educativos. Ante ello, el grupo señala estrategias y medios que han sido adaptados, considerando incluso para ello los mismos espacios dispuestos por la propia institución. En las experiencias del grupo, se comparte lo siguiente:

(...) pues vernos porque de repente pues, nos veíamos todos los días ¿verda? (sic), pero cuando dejamos de hacerlo un tiempo de repente como que sí cambió todo, hasta nuestra salud mental se vio afectada, ¿no? Antes compartíanos (sic) en los pasillos, en el mismo salón de clases, entonces organizarnos, de alguna manera, grupalmente para realizar proyectos y vernos las caras, aunque sea una hora diaria, o así, este, pos (sic) nos dio como más ánimos para seguir continuando, ¿no? (...). [E4: 15]

El grupo reconoce su esfuerzo, tanto en lo colectivo como en lo individual, para continuar con estos canales de comunicación que les permiten interactuar, trabajar y convivir como grupo. Se subraya que esto no sólo les ayuda a organizarse, sino también a darse ánimos para continuar en sus clases y atender las actividades. El grupo evidencia que aun cuando continúan en comunicación constate, la interacción se ha visto coartada, así como el distanciamiento parcial entre los compañeros fue visible; sin embargo, se habla de

ello en un sentido particular y personal, ya que la interacción sigue presente en la dinámica institucional de trabajo como grupo a través de estos medios.

La organización de trabajo mediante equipos o de manera conjunta, es decir, involucrando la interacción con uno o más miembros del grupo, se vio frenada. El esquema de trabajo formulado para la virtualidad se aleja de las interrelaciones grupales, priorizando el trabajo en tiempos marcados por el cumplimiento de actividades pautadas en una evaluación de orden individualizante y que vigila la realización de estas, no la intención o el desarrollo de competencias. Las condiciones naturales que componen la interacción al interior del salón de clases fueron modificadas y llevaron al grupo de alumnos a cursar la mayor parte de su carrera en un ambiente virtual.

Certad (2015) destaca que bajo la Pedagogía Institucional se persiguen dos metas: en primera instancia, el aportar formación sistemática que influya en la personalidad y vida del alumno; y en segunda, el prepararlos para el sistema en el que se ven inmersos desde una postura reflexiva y analítica de las estructuras. La finalidad de este concepto, desde la postura Certad, es desembocar en la libertad de la clase, en todos sus componentes y actores partícipes de ella. Sin embargo, los alumnos evidencian que la virtualidad a la que fue llevado su grupo, no ha contribuido mucho a esta acción:

(...) cuando en segundo semestre, que apenas íbamos a organizar un torneo de fútbol, yo sí entré y me inscribí y todo, y llegó

la pandemia; entonces ahí se me volcó mi sueño, ¿no? De poder jugar fútbol. A mí me gusta mucho el fútbol, cuando ya íbamos a empezar se vino la pandemia y los eventos deportivos pues se fueron, ya fueron cancelados y de más. Yo creo que ya tampoco hubo mucha oportunidad de desarrollar esta parte de ir a apoyarnos, estoy seguro que si ahorita, ya que ya estamos más adelante, hubiera un torneo, yo creo que sí iríamos los que estamos ahorita en el grupo a apoyarnos mutuamente. Aparte de que ya somos muy pocos y ya nos conocemos más y todo eso, pero yo creo que sí fue más lo de la pandemia lo que nos frenó ahí de tanto hacer más relación físicamente, como de entrar a eventos como grupo. [E1:26]

El trabajo pedagógico conjunto no ha sido considerado en las planeaciones de las clases de los docentes ni en los eventos institucionales, a partir de lo que les ha tocado experimentar durante la pandemia, sin embargo, se han mantenido como grupo. Mencionan que son conscientes de ello y, como punto central, refuerzan su compromiso de asistir, apoyarse y participar en las actividades previstas de manera conjunta cuando les es solicitado. Las decisiones colectivas para el actuar, participar e involucrarse les ha permitido sostenerse en lo grupal, es decir, han trasladado las prácticas conjuntas a los espacios digitales dispuestos para ello, adaptando estrategias que habrían sido distintas bajo otras circunstancias, pero resultan ser igual de

efectivas ya que son comprendidas y asimiladas por los participantes.

En síntesis, la organización interna a la que hacen referencia dentro del proceso de integración evidencia que las tareas, actividades o comisiones se acuerdan de manera grupal y se asignan equitativamente para involucrar a todos los integrantes. Para ello, los consensos de diálogo grupal son puestos en práctica al interior del grupo como en espacios de participación institucional que les permite ser propositivos a partir de lo ya trabajado. También se hace referencia al reconocimiento que tienen de sus compañeros en relación a sus condiciones, capacidades y referencias sociales, económicas y académicas, lo cual es considerado para el apoyo, toma de decisiones y organización interna. La dinámica que permea al interior de una Pedagogía Institucional se extiende por acciones de confianza, apoyo, complicidad y empatía que convergen bajo los actos de participación, organización y convivencia grupal; incluso se destaca que, a partir de la virtualidad emergente, todas estas acciones se trasladaron a espacios virtuales o se generaron nuevos para que la dinámica reconocida continuara constituyéndose entre los alumnos.

La figura del docente en la permanencia académica del alumno

Prosiguiendo con el análisis de esta segunda dimensión, se rescata el papel que la figura del docente representa en la permanencia de los alumnos. A partir de la dinámica de convivencia, así como los canales de comunicación horizontal del grupo para con

el docente, y del docente hacia el grupo. Aspectos como la participación, comunicación y estrategias de apoyo son los puntos que se manifiestan como parte de la dinámica grupal desarrollada por los alumnos al interior de la institución. Lo anterior es interpretado desde la teoría propuesta por Lobrot (1973), Rogers (1987), Oury y Vázquez (1976) y Lapassade (1986) en función de la figura del docente, es decir, el papel que este tiene en relación con el desarrollo de una Pedagogía Institucional emergente desde los alumnos, pero acompañado por ellos.

Los alumnos señalan que, cuando han tenido alguna duda, inquietud o pregunta, sienten la confianza de acercarse a sus docentes para externarlo. Existen algunos docentes que pueden orientarlos, resolver conflictos o acompañarlos en el proceso de la resolución de sus cuestionamientos referentes a temas, no solo académicos, sino del funcionamiento institucional. Hacen referencia directa a docentes que pueden apoyarles a partir de las experiencias previas, mismos que incluso fungen como personal administrativo de la facultad, además de impartir clases.

Lobrot (1988) señala que existen diversos elementos que el docente valora para intervenir cuando los alumnos buscan apoyarse en él. Uno de ellos es limitar su propia participación, así como la imposición de propuestas al interior de la clase, ya que el docente sólo debe participar, aportar ideas, aclaraciones y síntesis cuando se le demande. En este tenor, el docente se convierte en un consultante de los alumnos, contribuyendo en un seguimiento y guía de las acciones que ocurren dentro de la escuela, pero sin coartarles

la oportunidad de que sean los alumnos quienes experimenten y descubran por su cuenta, como se expone en la siguiente afirmación:

(...) lo primero que yo, que yo hago cuando tengo una duda es como plantearla ante el grupo y ya a ver si alguien tiene idea de qué ocurre con eso y si no, ya nos organizamos, pero siempre del grupo para como preguntarle a un profe. [E8:25]

Pese a encontrarse en una institución normada, los alumnos encuentran las coyunturas para gestar una dinámica de organización interna cuando surge algún cuestionamiento que no puede tener una respuesta en primera instancia del grupo, el acudir con un docente representa una opción viable. La comunicación generada por el grupo de alumnos alcanza a los docentes, señalando la cercanía y la consideración que tiene el grupo para algunos de ellos, en particular a partir de experiencias previas en donde les han guiado y orientado cuando los alumnos se han acercado. Una de las afirmaciones expuesta reconoce que, si bien hay ciertos docentes con quienes pueden acercarse a entablar diálogo, habrá algunos con los que no han tenido la misma afinidad. La expresión “quienes sí dan solución” advierte alguna experiencia no favorable en el ámbito de comunicación para el grupo de alumnos.

No obstante, los acercamientos entre estudiantes y docentes, lo cuales son de índole formativo, se advierte que no son propiamente de una Pedagogía Institucional. Los contenidos de aprendizaje son los que se encuentran definidos en el mapa curricular y, de

manera muy escasa, se encuentran manifestaciones por parte de los docentes a la orientación cognitiva para que sean ellos los que establezcan propiamente los contenidos a revisar.

La relación que el grupo mantiene con sus docentes no sólo es concebida desde el plano formal, sino que también existe una relación dentro del plano personal que conforma lazos de amistad entre ambas figuras. Entablar un proceso de diálogo, participación e involucramiento entre el grupo de alumnos y sus docentes también traspasa los elementos abordados al interior del salón de clases y contenidos el plan curricular. El grupo de alumnos esboza que el programa de tutorías, en el cual un docente de la institución los acompaña, guía y asesora en su paso por la licenciatura desde el plano personal, tiene una representación anímica y emocional importante.

Los autores Oury y Vázquez (1976) le atribuyen al docente la función de ayudar a los alumnos a crear instituciones que respondan a las necesidades de su contexto, pero de igual manera ayuda a las instituciones a dar significado a las acciones individuales o grupales de los alumnos. Los autores plantean que los maestros, como instituyentes, se convierten en un puente de comunicación entre los alumnos y la institución, es decir, dan significado, voz y dirección a las acciones, planes o programas que la institución pone en marcha a través de la figura del docente. El programa de tutorías fue el programa inmediatamente identificado y referido por el grupo de alumnos cuando se habla de muestras de confianza entre los alumnos y sus docentes:

Por ejemplo, con quien sí estoy muy agradecido es con el programa de tutores este con, con mi tutor que llegue, bueno que tengo ahorita (...) pues siempre con toda la confianza de contar cualquier situación, cualquier problema. [E1:05]

La figura del tutor es considerada importante por los alumnos para su trayecto formativo, brindando apoyo, orientación y confianza durante su paso por la institución. Los alumnos señalan que, en caso de existir alguna duda o inquietud relacionada con su paso por la licenciatura, y cuando el grupo no puede apoyarle, recurriría a su tutor. La tutoría es un ejercicio de escucha y acompañamiento entre los docentes y los alumnos, mismo que se convierte en la primera línea de acción que genera la institución a través de sus programas de apoyo para la permanencia académica, y que, a raíz de las experiencias de los alumnos, es posible valorar el impacto, así como el alcance que éste tiene. Los comentarios y expresiones compartidas por el grupo institucional de alumnos hacen referencia a la franqueza y empatía que sus tutores les brindan en relación a trámites, decisiones personales, orientaciones académicas y profesionales. En este enfoque, el docente recibe la confianza de los alumnos para escuchar los comentarios o sentimientos que traspasan la barrera académica y trastocan el ámbito personal de cada uno, ámbito que influye en sus decisiones de permanencia.

El grupo institucional destaca que el nivel de involucramiento con respecto a la participación en organizar,

asistir, gestionar y difundir las actividades en la licenciatura es bueno. Tiene relación con la permanencia en la carrera la manera activa y entusiasta en que los alumnos se involucran en proyectos, eventos, conferencias, mesas panel y congresos, los cuales permiten mantener una relación estrecha con sus docentes, debido a que estos espacios favorecen la interacción y la convivencia fuera del salón de clases.

Los alumnos reconocen que parte del cuerpo académico docente se muestra interesado y en disposición para apoyarles cuando ellos se han acercado y solicitado en temas relacionados a trámites, solicitudes o procedimientos de carácter administrativo, al igual que el personal de administración de la misma unidad. La comunicación y diálogo con algunos de los docentes es satisfactoria, ya que los alumnos destacan su disposición para contribuir en su desarrollo académico y personal, encaminado con ello a una formación integral en su paso por la institución. Se destaca no únicamente el programa de tutorías, que consiste en el acompañamiento de un docente a los alumnos para dar seguimiento, asesoría y orientación al alumno, sino también la solidaridad de docentes que imparten su materia y ponen a disposición su tiempo, dispositivos electrónicos y datos particulares cuando estos sean requeridos por los estudiantes.

Ante lo anterior Lapassade (1986) menciona que, a través de la Pedagogía Institucional, se busca, antes que nada, actuar sobre el medio de la formación, sobre la institución, sobre los dispositivos o medios por los que pasan los mensajes. Es en esta idea que la figura del docente es una representación directa de la

institución ante el grupo. Sin embargo, el docente se convierte en un receptor de las necesidades, pero no de un discurso concreto de los alumnos para transformar la clase en sus contenidos y sus intenciones. El docente funge como puente de comunicación para el seguimiento, detección y atención a los discursos provenientes del grupo de alumnos. La premisa inicial de un puente de comunicación óptimo, recaerá en cómo los mensajes son transferidos a través del docente, quien, a partir de lo expuesto por Lapassade, asume un rol de guía en la articulación de las relaciones sociales, permitiéndose compartir su experiencia cuando es solicitada, más no interpuesta. En relación a esta visión, los alumnos comparten lo siguiente:

Los maestros siempre están al pendiente de los alumnos, entonces sí la verdad sí, ellos cada vez que tienen una oportunidad, independientemente de la clase, nos preguntan: ¿cómo vamos?, ¿cómo estamos?, ¿cómo nos sentimos?, y más ahora ¿no? Ya vamos para un año así con ese tipo de monitoreo y al menos los maestros de historia, muy bien. [E2:03]

Yo sé que si algún profe de los que, con los que yo he tenido clases, con los que yo he tenido buena relación me podría acercar, sé que me, me responderían. Está el profe (se omite el nombre) que este semestre me estuvo dice y dice que cualquier cosa que necesitáramos nos comunicáramos con él, entonces sí, de los primeros que me viene a

la cabeza así que cualquier duda que tenga yo de la licenciatura como para preguntarle cosas, porque todo el semestre fue muy insistente y amable en ese aspecto. [E10:14]

Los alumnos destacan que algunos maestros, señalados de manera puntual, brindan guía y acompañamiento cuando les es solicitado, ampliando la pedagogía a un plano personal. Se acentúa que, en repetidas ocasiones, los docentes dan seguimiento a las situaciones tanto grupales como individuales. De igual manera, se evidencia que los alumnos se muestran respetuosos de los canales de comunicación, lo que permite que quien lo necesite tenga la confianza de acercarse, sin que se le imponga un punto de vista ni se influya en su decisión. A partir de lo expresado por los estudiantes, se observa que la comunicación adquiere un carácter más personal, pues los canales de interacción trascienden el ámbito institucional. Esto se debe a que algunos docentes comparten espacios o medios de comunicación adicionales para mantener el contacto con los alumnos. No obstante, esta comunicación tiene como finalidad atender las necesidades y favorecer el desarrollo de los estudiantes dentro del ámbito institucional. No se orienta al análisis de la vida social ni del sistema institucional con el propósito de transformar las estructuras burocráticas que lo caracterizan, como plantea la Pedagogía Institucional.

Cuando los alumnos, en su particularidad enfrentan retos, problemáticas, o bien, surgen dudas, así como cuestionamientos en su entorno escolar que no pueden ser resueltos por sus pares, se presenta la

interrogante en torno a quién acudir. El rol del docente se convierte en un puente de información entre la institución con los alumnos, sin embargo, ello dependerá del nivel de confianza o de la certeza que los alumnos sientan en relación a poder ser atendidos o escuchados. El paso hacia la Pedagogía Institucional se da en un equilibrio entre los valores, la comunicación y los espacios para el intercambio de información para generar un ambiente propicio de confianza; el cual permite el acercamiento de los alumnos con la institución, a través de los docentes, la primera línea de representación al interior de los salones de clase.

La figura del docente, en relación a su papel dentro de la Pedagogía Institucional, según Rogers (1982), se apoya en la confianza, en el interés, así como en la motivación impresa en los alumnos y en cómo cobra sentido mediante su rol en la institución. En ella describe que estos elementos deben ser impresos de manera auténtica para generar la aceptación y la comprensión del grupo de alumnos, desarrollado a través de un clima personal y auténtico. Se persigue entablar un proceso de diálogo e interacciones genuinas, que no trastoquen las barreras de lo personal, lo íntimo o lo particular, pero que mantengan la apertura para el apoyo cuando sea requerido en común acuerdo de coparticipación. En torno a esta acción, que se desprende de un grado de confianza en el diálogo, destaca lo siguiente:

Bueno yo creo que iría primero con un profesor de confianza a explicarle la situación y que él me oriente, porque sí conozco el

portal de becas, sí sé más o menos cómo funciona, pero siento que yendo con un profesor al que le tenga confianza y que él me explique, incluso que él me diga a dónde acudir, sería mucho más sencillo poder conseguir algún apoyo por parte de la universidad o algo por el estilo. [E6:12]

En las afirmaciones expresadas por los alumnos se cuenta con figuras docentes a quienes se les tiene mayor confianza. Se destaca que los procesos de diálogo, acompañamiento e interés en la permanencia se encuentran presentes, ya que las expresiones que destacan los alumnos en sus experiencias les indican que existe un interés en apoyarlos cuando así lo requieran. Aspectos como la atención, la motivación y el diálogo son enunciados como parte del clima de confianza en el que los alumnos convergen con sus docentes. Bajo este escenario se infieren dos aspectos: el institucional, bajo sus normas, organización y reglamentación; y el otro donde los alumnos se adaptan y asumen al primero. Es en ese tenor que toma conciencia el papel del docente como enlace, posicionado ante la mirada de los alumnos con la institución en la cual se ven inmersos.

Los alumnos comparten, a través de sus experiencias, que el grupo del cual forman parte se involucra de manera activa en el desarrollo de las clases. Dicha afirmación es respaldada en los comentarios que les externan los docentes en relación a su nivel de involucramiento mediante observaciones, retroalimentaciones y expresiones que les comparten para hacer alusión a la participación y organización que demuestran. Dichas

expresiones provenientes de los maestros refuerzan en el grupo el compromiso entablado por los alumnos para apoyarse, dialogar y organizarse durante el desarrollo de las actividades o secuencias bajo las cuales se gestan las clases. Se subraya que el papel del docente es guiado como un agente observador, que acompaña al grupo en sus interacciones, reconoce lo que ahí sucede, más no interfiere en la conducta de sus participantes directamente.

Para Oury y Vásquez (1971), la Pedagogía Institucional busca alejar los prejuicios en la institución, considerando la uniformidad entre estos ámbitos, donde ella tiende a dirigir los mismos principios para todos, aun cuando ello no sea lo más conveniente o benéfico. Esta serie de prejuicios son denominados como la escuela cuartel, es decir, una institución donde impera la no-comunicación, la burocracia y su estructura vertical. Aun en conjunto como grupo, el reconocimiento de la individualidad de cada uno de los alumnos que la conforma, resultará benéfico para la construcción del proceso de enseñanza – aprendizaje mediante el enriquecimiento de posturas que cada alumno conoce, reconoce o descubre en sí mismo. A partir de esta distinción, los alumnos resaltan algunos elementos que sus docentes reconocen y destacan de su conformación grupal e individual en torno a su paso por la licenciatura:

Cuando estamos haciendo las investigaciones en los archivos, una vez que nos juntamos nos pusimos una mesa y todos platicamos cómo nos sentimos al (*inaudible*) a los

archivos, todos acabamos en lo mismo, que es muy interesante estar en los archivos, cómo te guían los archivos, qué preguntas hacerles a los archivos, y durante esa plática que tuvimos como grupo el profesor (nombre del profesor) nos dijo que pues si nos sentimos emocionados al momento de estar en el archivo, estamos en la carrera correcta. [E5:18]

A través de las vivencias compartidas por los alumnos, reconocen que las observaciones de sus docentes aluden a la organización interna y la interacción que como grupo presentan. Se identifica, de manera directa, así como ejemplificada, que el grupo sabe participar, trabajar y apoyarse de manera conjunta. De igual forma, el grupo reconoce el nivel de participación en actividades que conciernen al involucramiento general de todos los miembros del grupo para el desarrollo de tareas, trabajos, actividades y eventos desarrollados en la institución. Si bien, la investigación no englobó a los docentes de manera directa, los alumnos refuerzan sus acciones a partir de lo que otros perciben del grupo, otorgándole valor a la voz del docente, ya que, como actor externo al grupo, pero con participación en la clase, tiene conocimiento para verter una opinión en torno a las dinámicas de clase.

En reflexión, lo vertido en esta dimensión por los alumnos, a partir de sus experiencias en torno al papel del docente, le posiciona como un elemento emergente para permanecer en la institución. Como se manifiesta en la teoría, su representación actual ha sido

diferente, sin embargo, esta intervención contribuye a la creación de la clase, así como a la adaptación de los alumnos bajo un entorno dado. Si bien, la participación, comunicación y relaciones establecidas entre los docentes y los alumnos son contextualizadas bajo la institución, la naturaleza al interior del salón no es planteada por el docente, sino que, en relación a las interacciones del propio grupo, es que este participa, observa, acompaña, guía e incluso alienta a los alumnos en su camino por la licenciatura. A través de coyunturas generadas en la institución y el rol que juega el docente como puente de las interacciones que experimentan los alumnos, es que se da una recepción de sus necesidades mediante los canales de comunicación. Sin embargo, aún no se ve presente la acción transformadora que persigue la Pedagogía Institucional.

El impacto de la vida deportiva, social y académica en el alumno

En el análisis de esta tercera dimensión que conforma el presente estudio, se presentan las experiencias que el alumno reconoce como emergentes en su medio social en interacción como grupo, suscitadas en espacios extracurriculares y complementarios a su formación de licenciatura. En esta exposición se consideran elementos de orden formal y académico con el propósito de una formación integral, en los cuales el grupo interacciona en espacios internos y externos de la institución, mismos que, según este análisis, contribuyen en el proceso de la integración académica. Este tipo de actividades se planean y programan dentro de los proyectos de trabajo institucional. A partir del mismo,

se generan estos espacios de convivencia de manera voluntaria e interaccionaría entre los alumnos, así como un requisito adicional para acceder al título de licenciado, ya que la asistencia a eventos culturales, deportivos y científicos es necesaria. Si bien algunos de ellos son planteados como complementarios y profesionalizantes por la institución, algunos otros momentos de convivencia son emergentes y propuestos por los alumnos, tanto al interior como en espacios alternos a la institución.

Se analizan estas acciones desde los ámbitos sociales, académicos y deportivos bajo los cuales conviven, interaccionan y tiene lugar la convivencia de los alumnos que conforman al grupo institucional. Para lo anterior, se analizan las propiedades de las respuestas desde lo propuesto por Astin (1984), Tinto (1999) y Díaz (2008), quienes enuncian la transcendencia que las actividades extracurriculares, complementarias y alternas, así como el nivel de involucramiento del alumno en ellas, contribuye notablemente en su integración académica.

Los alumnos identifican que, en conjunto con el desarrollo de sus materias cotidianas, existen espacios de interacción curricular y eventos complementarios para su formación en los cuales la asistencia les permite conocerse e intercambiar puntos de vista mientras participan. Se destaca que este tipo de actividades propicia la convivencia social y recreativa, al igual que permite el desarrollo de proyectos en beneficio de la comunidad estudiantil de la cual forman parte. Por ello los alumnos destacan que existe una participación activa en dichos momentos por parte del grupo.

También reconocen que estas actividades de orden paralelo y complementario a la formación profesional, cobran un papel fundamental en la conformación grupal de la cual son parte.

Los factores propios del alumno y de su entorno, como lo son las experiencias que puedan vivir una vez que ingresa a la universidad, serán determinantes en su proceso de integración. En sus estudios Tinto (1975) considera que, en medida que el alumno avanza en su trayectoria académica por la institución, existen variables que contribuyen a reforzar su decisión de permanecer o no en la institución; las actividades extracurriculares, el rendimiento académico, así como las interacciones relacionadas a sus metas y compromisos influyen sobre su experiencia. Las actividades institucionales, al tener carácter opcional, permiten al estudiante decidir particularmente su participación en primer término, mientras que en segundo término es propiciado bajo el esquema consensuado de grupo. En concordancia con ello algunos alumnos puntualizan lo siguiente:

Nos tocó que organizáramos un comité estudiantil, está en representación de todo el alumnado de historia. Dentro de este comité están desde primero de historia hasta noveno semestre y pues vemos como las necesidades ¿no?, que tenemos, dentro de esas necesidades pues está irse a congresos, asambleas, irse pues todo eso que conlleva ser alumno. [E1:12]

Hubo otra ocasión en inglés que nos metimos a esto de gastronomía el primer semestre, no recuerdo cómo se llama y nos metimos nada más para, para experimentar, para estar acoplados, para irnos acoplado con la licenciatura y, y con la facultad. Era el primer semestre y a mí siempre me ha gustado participar en eventos (...).

[E9: 25]

Las interacciones intergrupales en estos hechos dan cuenta del proceso de integración vivido por parte de los alumnos, quienes reconocen el impacto de las actividades en la integración grupal. Estas interacciones encaminan a los alumnos que comparten intereses, afinidades y puntos de vista a generar un círculo de confianza, compañerismo, comunicación y credibilidad de manera directa entre quienes se involucran. La participación en estos eventos organizados por la institución tiene como resultado, de manera significativa en los alumnos, un impacto en el entorno personal, así como en el profesional, ya que contribuye al proceso de participación e integración de los alumnos con su entorno escolar. Sin embargo, converge hasta el nivel de involucramiento debido a que ellos son partícipes en la organización de eventos dirigidos a los alumnos, tanto voluntariamente como en su carácter de representantes estudiantiles electos. La integración académica experimentada por el grupo es destacada y reconocida por los entrevistados, quienes le otorgan un valor acorde con el nivel de

participación e involucramiento mostrado en las actividades desarrolladas durante este proceso colectivo.

El grupo de alumnos que forma parte de esta investigación señala que las actividades relacionadas a las conferencias, mesas panel, presentaciones, coloquios o seminarios, que son organizados en la institución, les permite complementar su formación académica. Es señalado también por ellos que las actividades de orden académico se ven orientadas al reconocimiento profesional y el perfil vocacional para el cual se preparan a través de los semestres que se encuentran cursando para alcanzar su título de licenciatura. Las actividades académicas les brindan a los alumnos la oportunidad de compartir sus trabajos, conocer las áreas del conocimiento relacionadas a su formación académica y les permite estrechar relaciones entre sus compañeros, sus docentes y la comunidad escolar.

Las experiencias académicas vividas por los alumnos contribuyen al desarrollo del sentido de pertenencia a grupos pares, a profesores y en general a la universidad que es relacionado directamente con los objetivos, metas y compromisos que el alumno precisa lograr. En torno a la integración académica que logra el alumno a partir de las experiencias que ha vivido, Tinto (1975) apunta que esta afinidad se rige por el grado de integración alcanzado por el alumno durante esta etapa, es decir, el sentido de la decisión de permanencia académica que recae en el alumno está fuertemente ligada por el proceso que vive. Un alumno con buen rendimiento escolar, el apoyo de su círculo de relaciones personales y con un canal efectivo de comunicación que se conjunte en relación a la

institución en la cual se ve inmerso, le permitirá contar con mayores oportunidades para culminar su carrera universitaria:

Primero que nada, es como este sentido de pertenencia por el cual también he pertenecido a la universidad. En lo personal, por la cuestión académica, pues no sé, por ejemplo, a mí me cambió el chip muy machín, bien, bien, de una manera buena, por ejemplo, el hecho de ir a mi primer congreso, de tener mis primeras ponencias. Han sido como estos rubros académicos que son extra escolares (...) por que no son propiamente de la escuela, pero que me hacen tener como incluso un nivel bueno, un nivel, marcar como una pauta dentro de la universidad. [E1:14]

Los alumnos evidencian que participar en eventos organizados por la institución de índole académica, cultural o científico les permite adquirir experiencias profesionalizantes y fortalecer su relación como grupo. El sentido de pertenencia es puntualizado, al reconocer que este tipo de actividades los llevan a mejorar en su formación, les permite estrechar lazos de colaboración con sus docentes e interrelacionarse con sus otros compañeros de clase. La asistencia a este tipo de eventos es coordinada de manera grupal a partir de un interés proveniente del grupo en participar en dichas actividades, ya que incluso se destaca que la participación grupal es más fuerte que una decisión personal. El sentido de pertenencia aludido por los

alumnos, como lo apuntan mediante la identificación de aspectos como la participación e involucramiento, contribuye a la conjunción de una integración académica suscitada como grupo.

La activación física al interior de las instituciones educativas no sólo favorece a la salud, sino que también contribuye al aprendizaje, a la formación de lazos y amistades entre sus diversos actores educativos, mientras refuerza la identidad institucional. Bajo este tenor, el grupo de alumnos reconoce varios de estos puntos en sus experiencias en torno al tema de deportes, mismo que es señalado como un momento de esparcimiento, diálogo e interacción entre todo el grupo. Los alumnos también destacan que estas actividades han permitido estrechar lazos de compañerismo entre ellos, así como con algunos docentes que participan cuando los eventos de esta índole son celebrados.

Astin (1993) hace mención a la trascendencia que tiene la participación en casi cualquier actividad institucional por parte de los alumnos, ya que es vinculada de manera directa, estrecha y positiva con la persistencia; entendida como el sentido estimulado de compromiso con la institución por parte del alumno. El nivel de participación e involucramiento mostrado por los alumnos al interior de las instituciones se ve asociado a los ámbitos deseables para que exista el desarrollo personal, el logro de objetivos profesionales y la satisfacción generada en ellos. Este tipo de experiencias brindadas por la institución son valoradas a través del nivel de participación en las diversas actividades, su comportamiento en relación a su entorno y el desenvolviendo mostrado, así como

las relaciones generadas entre los participantes y la cantidad de tiempo invertido por parte de los actores involucrados en las actividades. En relación a esta observación, se apunta a las participaciones en eventos de carácter deportivo lo siguiente:

(...) yo ahí estaba jugando con el maestro (se omite el nombre) softball y había mucha raza (sic) y bueno al menos de otras licenciaturas, pero, iban, estaba muy involucrada la gente, tonces (sic) si... mmm si, o sea, muy bien. [E2:17]

Los alumnos apuntan que su nivel de participación en estas actividades se lleva a cabo de manera constante y en conjunto con su grupo, como con alumnos de otros semestres y programas dentro de la misma facultad. Se menciona que algunos de los miembros del grupo asisten para apoyar, alentar y convivir con sus compañeros de clase, aun cuando no participan en las actividades deportivas ya sea por la poca afinidad, la imposibilidad física o la falta de tiempo de manera completa a consecuencia de situaciones personales. Las expresiones y anécdotas de los alumnos vertidas a través de sus comentarios develan una actitud positiva, participativa y de disfrute extensivo de manera grupal en este tipo de actividades, mismas que son reconocidas en su periodicidad, convirtiéndose en un espacio esperado para la participación.

El grupo de alumnos identifica que los espacios de participación, cooperación, diálogo y convivencia emanados de su salón de clases, traspasan el ámbito institucional. Dichos momentos u espacios de interacción

crean oportunidades de generar amistades, estrechar lazos, establecer relaciones e interactuar en un espacio alterno al institucional, pero a partir de las relaciones construidas en ella. Los alumnos reconocen que estas actividades de orden paralelo a la formación profesional, cobran un papel fundamental en las relaciones que se sostienen en un plano personal, es decir, pasando de la formalidad al entorno genuino de la relación que se estrecha por los lazos y valores de cada individuo.

En relación a las interacciones sociales suscitadas en el entorno de los alumnos universitarios, Díaz (2008) las considera dentro de los factores eje que infieren en los alumnos durante su paso por la universidad e influyen en el proceso de adaptación a su entorno. Dentro de este eje de análisis, el autor subraya que los elementos relacionados a la comunicación, los valores, el estrato socioeconómico y expectativas, influyen en el tipo de interacciones y actores con los cuales interactúe el alumno. A partir de lo expresado por Díaz, los alumnos vivencian el ámbito social a partir de la importancia que otorguen a las situaciones reales como decisiones, amistades, momentos y distintos recursos que involucre el alumno en estas acciones. En concordancia con lo expresado desde el ámbito social vivenciado de manera externa a la institución, se destaca lo siguiente:

Yo concuerdo totalmente contigo, o sea, al principio cuando entramos todo muy agradable y una experiencia, concuerdo totalmente diferente al resto, recuerdo que salíamos en grupos muy grandes como

amigos, salíamos en grupos muy grandes de que, no sé, éramos treinta y tantos, veinti (sic) y algo, salíamos de quince en quince. Era algo muy sorprendente y luego también como que nos llevábamos muy bien todos, podíamos este hacer todo. Hicimos intercambio de Navidad el primer semestre. [E8:19]

Partiendo de las experiencias compartidas por los alumnos pertenecientes al grupo institucional, se identifican niveles de organización y participación al igual que colaboración en las acciones que emprenden al exterior de la institución. Se afirma que de continuar bajo un esquema tradicional y no acotado de lo derivado del COVID-19, las muestras de compañerismo, actividades recreativas y fraternas se continuarían realizando de manera regular como habían estado aconteciendo.

Como se expresa en los asertos, la participación en estas actividades se ha realizado de manera voluntaria, reconociendo un nivel de amistad y afectividad directa e incluso un interés genuino del grupo en continuar con ello. Las dinámicas ejemplificadas a través de las vivencias de los alumnos denotan la disposición y decisiones en las cuales el alumno participa voluntariamente e involucra cierto tipo de recursos con la intención de compartir con el grupo o algunos miembros en específico de este al exterior de la institución. Se señala que estas interacciones han contribuido al paso académico de los alumnos, tanto permitiéndoles adquirir recursos para cumplir compromisos adquiridos

de manera académica, como reforzando su decisión de permanecer en la institución gracias al apoyo que los alumnos han encontrado entre sus compañeros de clase.

Las actividades, eventos o participaciones académicas de carácter externo a la institución representan una oportunidad para el alumno de poner en práctica las destrezas, competencias y habilidades adquiridas en su paso por el programa académico. Estas actividades son reconocidas por los alumnos como un espacio de diálogo y exposición, en el cual la posibilidad de aprender de otros estudiantes o expertos en el área formativa de su perfil profesional es de gran valía. Los alumnos destacan que estas actividades permiten contrastar su formación con otros pares, ampliar su mirada académica y generar experiencia en la participación, todo ello poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en su paso por la institución.

Díaz (2008) plantea que la integración combina los factores académicos con diversos elementos preuniversitarios, institucionales, familiares, individuales y expectativas que se ven presentes en el alumno. Los elementos preuniversitarios serían calificaciones de la escuela de procedencia, preferencias personales y edad; los institucionales se relacionan con la carga académica, promedio, becas y servicios estudiantiles; los familiares aluden a situaciones socioeconómicas y axiológicas; mientras que los individuales corresponden a edad, género, estado civil, compromisos y relaciones adquiridas. Se señala que la combinación de estos elementos, presentes en los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, los llevan

a tomar la decisión de abandono o permanencia. A partir de dicha propuesta, el proceso de integración académica que experimentan los alumnos guarda relación con las características del ámbito institucional en el que se desenvuelven. Los alumnos identifican los elementos formativos que contribuyen de manera directa en su fortalecimiento:

(...) por ejemplo, el hecho de ir a mi primer congreso, de tener mis primeras ponencias, este, han sido como estos rubros académicos que son extra escolares en realidad o sea porque pues no son propiamente de la escuela, pero que me hacen tener como incluso un nivel bueno, marcar como una pauta dentro de la universidad. Creo que esta parte también de reconocimiento, en lo personal, me ha tocado ir a congresos regionales, nacionales y por la pandemia, pero incluso me iba a ir a tocar uno internacional, entonces pues son cosas bien chidas la neta, que más que nada, o sea, pues la neta me hacen querer seguir aquí. [E1:22]

Las expresiones de los alumnos del grupo institucional destacan que el participar en este tipo de actividades externas a la institución les genera una motivación que contribuye a permanecer en la escuela. Dichas participaciones también los orientan a la valoración y reconocimiento del sentido de pertenencia a la institución, la cual propicia estas oportunidades, que, si bien son externas, son derivadas de su pertenencia. Como miembros y parte de una comunidad

académica, la institución abre la posibilidad de estrechar lazos de colaboración y amistad, acciones que son trasladadas en los lugares de participación externos, tanto con pares de otras instituciones como con sus mismos compañeros, que también se involucran en este tipo de interacciones. Este tipo de relaciones contienen una carga cultural, social y académica representada en cada estudiante, mismo que converge en su actuar como parte del grupo al que pertenece, y se involucra en el desarrollo de dichas actividades.

Los alumnos tienen pleno conocimiento de que las actividades de representación deportiva externas no son solo de carácter complementario, sino que adquieren un rubro de valor dentro de los requisitos de egreso. La activación física, deportiva y recreación que incentivan el deporte, la movilidad y la salud son catalogadas dentro del carnet cultural universitario, mismo que debe cumplirse para ser candidato al grado de licenciado. Sin embargo, este rubro no es atendido de manera inmediata como ocasionalmente sucede en los otros ya mencionados hasta este punto. El grupo de alumnos no presenta un mayor interés por la asistencia a actividades desarrolladas al exterior de la facultad, mismas que en su carácter opcional no generan representación en el cumplimiento, involucramiento o participación por parte de los alumnos. En suma, el tiempo que tienen para cumplir con el requisito de actividades deportivas en el perfil de egreso les da oportunidad para cumplir con este requisito durante el transcurso de toda su carrera universitaria, sin convertirlo en una acción apremiante.

Astín (1984) destaca que las actividades extracurriculares, como complemento de las académicas, son igualmente de importantes. Las actividades extraacadémicas, que pueden ser suscitadas en ambientes o entornos similares a las institucionales, permiten enfrentar al alumno a situaciones de la vida cotidiana que incitan a la formación de habilidades complementarias fuera del salón de clases. Este tipo de convivencia externa permite el desarrollo de habilidades de socialización y colaboración paralelas a la formación de los alumnos. Astin (1991) detalla que los grupos que presentan características consistentes, encajarán mejor en su ambiente y estarán más satisfechos con el mismo. A partir de lo anterior, la descripción relacionada a la participación en este tipo de actividades por parte de los alumnos es acotada a la única intervención expresada por un miembro del grupo:

(...) como que a nivel ya universidad, o sea, como los juegos de americano, que la orquesta o así, ahí considero que no había mucha participación, pero de la facultad sí.
[E3:12]

En contraste con las actividades deportivas que se gestan en la facultad, aquellas que se organizan fuera de la institución no atraen la misma atención del grupo para involucrarse. Los alumnos no realizaron mención de actividades deportivas externas a las celebradas fuera de su facultad, si bien, conocen que existen algunas de ellas, como destacan al mencionar al equipo de fútbol americano universitario, ninguno señala la asistencia a estos eventos ni en lo personal como ni

en lo grupal. Incluso, el único alumno que aborda el tema reconoce que la participación de su grupo a ello es casi nula, que saben y conocen que dichas actividades, pero no optan por asistir a ellas. El hecho de que nadie participe en algún equipo representativo institucional o guste del deporte de manera oficial, no genera ningún tipo de invitación, vínculo o interés entre el grupo, como se genera en otro tipo de actividades institucionales.

Como síntesis de lo expuesto en esta dimensión por los alumnos, se advierte que reconocen los espacios extracurriculares y complementarios a su formación académica como favorables para el desarrollo de interacciones grupales que fortalecen su proceso de integración en la institución. La participación en dichas actividades no es solamente individual, sino que es a raíz de los intereses de cada uno de los miembros del grupo que, al converger bajo una finalidad o interés en común, se gesta una participación grupal que reconoce el impacto, la importancia o trascendencia que dichas actividades genera en el grupo. El apoyo e involucramiento en estas actividades se genera por todos los miembros del grupo, incluso se señala que se reconoce y se respalda por aquellos alumnos que ocasionalmente no pueden asistir. Como apunta la teoría abordada, los alumnos resaltan, mediante sus anécdotas, historias y experiencias, que estas actividades permean en la integración académica experimentada como grupo, ya que, a través de ellas, rescatan sus lazos de amistad, compañerismo e interacciones personales suscitadas en su paso por la institución. Incluso es esperado que al término de la virtualidad emergente derivada del

COVID-19, puedan regresar este tipo de actividades presenciales sobre las cuales manifiestan su entusiasmo por volver a participar.

El capital cultural y la representación de la licenciatura en el alumno

Esta realidad es interpretada a partir de la teoría del Capital Cultural de Pierre Bourdieu (1987), concretamente con la aportación del estado del capital incorporado, institucionalizado y objetivado, además de aportaciones de los estudios culturales hechos por García Canclini (1999). Las propiedades conforman un sistema de representaciones y valores jerarquizados por el alumno en el ámbito social y económico, mismos que han sido analizados a través de elementos teóricos y que no podrían explicar la realidad de manera aislada, sino en la integración de la valoración cultural que los propios alumnos hacen de su carrera.

La permanencia académica está asociada a la representación que se hacen los alumnos respecto a la importancia de contar con una carrera, cuyo título supone un perfil profesionalizante de cara al futuro relacionado con el área de estudio seleccionada a partir de sus afinidades. La decisión de los alumnos de cursar esta licenciatura se encuentra influida por la imagen social que tienen de la profesión y por las expectativas asociadas con el perfil de egreso. Estas percepciones contribuyeron a la elección de la carrera. Asimismo, los estudiantes consideran que permanecer en la licenciatura les permitirá alcanzar sus objetivos personales y profesionales, los cuales proyectan en su futuro laboral. Esta representación que hacen los estudiantes

los lleva a formarse dentro de sus intereses académicos, mismos que son derivados de la obtención de un título profesional para, posteriormente, enfocarse en el ámbito laboral que presente relación cercana con estos intereses. La representación manifestada por los alumnos es interpretada a partir de los tres estados del Capital Cultural que menciona Bourdieu (2009), con los cuales se pueden interpretar los motivos, imaginarios y acciones de los alumnos: el capital incorporado, el institucionalizado y el objetivado.

Para Bourdieu (1987) capital cultural incorporado supone la adquisición del conocimiento, asimilación de saberes y desarrollo de habilidades representadas en el sujeto. La transmisión de este capital no se da de forma espontánea o instantánea, ocurre de manera gradual mediante la experiencia en el campo. Bourdieu (1987) define al campo como una metáfora que constituye la conjunción entre los actores que intervienen en el proceso formativo y los elementos presentes en el espacio en el que ocurre dicho proceso. Lo anterior converge en lo que Bourdieu (1987) cataloga como *habitus*, el cual deriva de la transmisión hereditaria y en la aprehensión del conocimiento mediante la praxis constante, como resultado de todos estos aspectos asociados a la cantidad de tiempo invertido en ellos. El bagaje cultural adquirido se realiza de manera consciente o inconsciente por el hecho de desarrollar su vida a través de un contexto que le provee elementos culturales en el que se valora la vida universitaria. El estado del Capital Cultural Incorporado en los alumnos constituye un elemento mediante el cual se valora la universidad, su dinámica, sus

funciones y el proceso de formación, así lo manifiestan los participantes en este estudio:

Lo que más me motiva, primero, es que me gusta la licenciatura, las Humanidades siempre me han llamado mucho la atención (...). [E2:25]

(...) me gustaría como terminar el, el grado en Historia pues para, no sé, acceder luego a algún posgrado similar o algo así. [E8:33]

A través de sus vivencias, los alumnos reconocen significados concretos en sus propias vidas que los han llevado a trazar sus metas y objetivos personales afines al lugar en donde se encuentran cursando su licenciatura. La facultad es vista como el espacio que les permitirá concretar sus metas y objetivos, entendiendo que, para alcanzarlas, se debe egresar de su programa académico, lo cual supone que son conscientes, hasta este punto, del tiempo y el esfuerzo que conlleva los estudios de su carrera. Se destaca que algunos otros compañeros de semestres superiores comparten las vivencias derivadas del tiempo previamente invertido por ellos, lo cual alienta a miembros del grupo mediante el diálogo a cursar el programa académico. El Capital Incorporado permite al alumno hacer una conexión con la vida universitaria a partir de sus experiencias, planes y expectativas previamente establecidas y que se ven proyectadas a futuro, conscientes del tiempo que supone formarse en el programa académico del cual son parte a través de una plataforma simbólica como es su licenciatura.

La permanencia académica de los alumnos se deriva no sólo del interés personal, sino que también es alentada por el impacto que su formación dentro de la licenciatura tendrá en su comunidad. La visión del alumno de su profesionalización tendrá que ver con su intervención en los diversos ámbitos sociales en los que participa y se ve inmerso. La representación de lo que los alumnos aprenden se da con la intención de compartirlo y aplicarlo en el entorno inmediato.

Para García (1999) la representación de orden académico es la búsqueda del conocimiento que no se limita a la formación del intelecto del individuo para sí, sino que persigue la finalidad de que, una vez que sea aprendido y dominado, pueda ser puesto en práctica en la conformación social de la cual es parte. García (1999) hace referencia a que esta representación, acompañada de un enfoque social, trastoca al individuo para extenderse en su entorno, le genera un sentido de pertenencia y responsabilidad; es decir, la trascendencia de lo compartido debe ser manejada de manera responsable y ética. Los significados de la cultura permitirán al alumno el reconocimiento de lo aprendido entre él como sujeto y su entorno, en un proceso de diálogo con la cultura no sólo para sí mismo, sino para la intervención en el medio social del cual forma parte. En este sentido los participantes exponen lo siguiente:

(...) voy a estudiar Historia por el hecho de que, bueno, es joven y puedo contribuir, inclusive, no sé, a modificaciones de programas educativos (...). [E2:29]

(...) inicialmente entré como a la licenciatura por, porque quería ser como profesor en Historia, o sea, quería dar clases de Historia y, y eso es también un poco lo que me mantiene todavía ahorita. [E8:33]

De acuerdo al contenido de las aportaciones, la intención de los alumnos para formarse académicamente en el área de la Historia compete también a una contribución a la sociedad de la cual son parte. Reconocen la importancia que el grado de licenciatura representa en la intención de enseñar, difundir y producir nuevos conocimientos en torno a su área de formación. Asimismo, los estudiantes señalan, a partir de sus experiencias, que concluir satisfactoriamente su formación les permitirá desempeñarse en su área de conocimiento mediante estrategias y propuestas orientadas al beneficio de su comunidad y de las futuras generaciones. Consideran que ello contribuirá a fortalecer su disciplina y a proyectar su impacto en la sociedad, otorgando un sentido social a su ejercicio profesional, en concordancia con los principios de la formación humanista.

El ingreso de los alumnos no solo se encuentra relacionado a la elección afín a sus gustos académicos, sino que el reconocimiento y el valor otorgado por ellos mismos y la sociedad a la institución influyeron en su decisión. Derivado de este reconocimiento, la permanencia académica de los alumnos, desde este punto, es asociada a la confianza, la tradición y la familiaridad con la cual asocian a la institución por

sobre otras opciones de estudio presentes en el contexto de los estudiantes.

La trayectoria de la institución, reflejada en su historia, formación y nivel académico, constituye un factor importante en la decisión de los alumnos y explica la percepción que tienen de ella. La permanencia académica del grupo institucional está ligada a los juicios de valor expresados por los estudiantes, los cuales influyeron no solo en su decisión de ingresar a la institución, sino también en la de permanecer en ella a lo largo de los semestres. En este sentido, se identifican dos condiciones: por un lado, la afinidad de los alumnos con el programa académico y el área de estudio; por otro, el prestigio y la tradición que la institución ha consolidado a lo largo del tiempo, así como el reconocimiento social del que goza, aspectos que resultaron determinantes para su permanencia académica.

Para Bourdieu (1987) el capital cultural institucionalizado es el valor conferido de manera legítima a lo aprendido, es decir, es reconocido convencionalmente por la sociedad a través de las competencias, destrezas, habilidades y conocimientos en general que son adquiridos y aplicados en el día a día, son sometidos a juicios bajo la forma de títulos instituidos en la colectividad social. La comprobación y utilidad acreditables depende completamente de la significación brindada a su escala, posición y procedencia de dichos conocimientos. En este tipo de capital, Bourdieu (1987) contempla la creencia colectiva que permite comparar, constar e intercambiar títulos, reconocimientos y logros obtenidos por el sujeto; entendiendo el título como el producto derivado. La obtención de dichos

títulos o acreditaciones que dan cuenta de lo aprendido en las instituciones, son valorados o desestimados por las estructuras sociales que parten de los juicios de valor a los que son sometidas las instituciones por sus estrategias y metodologías formativas. Asociado a lo que se dijo antes, los alumnos afirman lo siguiente:

Tenemos muy buen nivel académico ¿no?
O sea, en el momento de hacer esta evaluación de elegir Historia medí el nivel académico (...) [E1:26]

La Universidad siempre me ha parecido pos (sic) muy buena, tiene, pos (sic) todo lo necesario (...). [E4:19]

El formarse en un programa académico al interior de una escuela que cuenta con reconocimiento dentro del medio social, brinda a los alumnos confianza y certeza en su voluntad de permanencia al interior de la institución. Se describe que la historia, así como el nivel académico con el que cuenta la institución, son reconocidos como un factor determinante en la decisión de permanecer en ella. A partir del trabajo legitimador de las instituciones educativas y el papel que representa como parte de la estrategia familiar para apropiarse de los bienes culturales a través de este camino. Los alumnos afirman que el hecho de cursar sus estudios en la institución les otorga un reconocimiento, así como una distinción social de la cual han sido testigos. Lo anterior les genera confianza en su decisión de permanecer en la institución, es por ello que la materialidad, como lo es un título escolar, se concibe como un acceso que posibilita una mejoría

en su posición social. También señalan que la confiabilidad y el reconocimiento constatado del cual goza la institución, es señalado por los alumnos como un derivado de su trayectoria histórica, reconocimiento social y distinciones académicas logradas por diversos organismos.

La elección que hacen los alumnos de estudiar e ingresar a su formación académica a partir de sus intereses estuvo por sobre su procedencia geográfica y lo que ello implicaba, como traslados, hospedaje y manutención. El lugar de procedencia geográfica, la trayectoria institucional y la adquisición de competencias profesionales que contribuirán en el medio y contexto local del cual forman parte, influyeron directamente en la elección que tuvieron los alumnos para el ingreso y la permanencia en la institución. La elección de estudiar en una institución que es referente dentro de la comunidad, eludiendo con ello los costos personales y familiares que esto implica por sobre de las expectativas del prestigio y la calidad, es atribuible a la representación social que realizan los estudiantes.

García (1999) señala que la identidad explorada y trabajada dentro de las instituciones, como uno de los primeros espacios formales para la constitución del individuo como profesional en un campo del conocimiento, es denominada representación social. El futuro miembro de la sociedad, quien se encuentra en la búsqueda del conocimiento a través de aprendizajes y experienciales, adquiere una representación mediante la cual lo aprendido debe ser compartido y transmitido para apoyar en la conformación social. García y Piedras (2006) apuntan que los alumnos adecuan sus

expectativas a las perspectivas reales derivadas de su preparación profesional, lo cual enmarca la decisión de contribuir en su medio, misma que sirve de aliciente para alcanzar el objetivo de culminar su formación:

Estudiar Historia fue un proceso bien extraño porque cuando yo estaba saliendo de la prepa pues mis posturas para estudiar eran dos, o estudiaba en Delicias o no estudiaba básicamente. Es que soy de Delicias; desde que fui a un concurso en la secundaria, de esos estatales y me gustó mucho; entonces fue como desde ahí ya tenía como esa espinita y cuando supe que existía la carrera y que estaba en Chihuahua pues casi se me voló la tapa del cerebro. Entonces pues creo que fue eso o sea por qué estudie Historia, pues era lo que ya tenía desde antes. [E1:26]

Los asertos contienen muestras de una representación de los alumnos identificados a partir de la elección que se tuvo por parte de algunos de ellos para trasladarse de otros municipios a la capital del Estado de Chihuahua para estudiar. Se advierte que, aun cuando en los municipios referidos se cuentan con opciones de estudio en Educación Superior, el conocimiento previo que se tenía de la institución en la cual se encuentran inscritos tuvo trascendencia en su elección. Es reconocido por parte de ellos que sus afinidades académicas relacionadas al área de estudio de la Historia influyeron en su elección de trasladarse a estudiar y vivir fuera de su municipio. El formarse dentro

de la universidad contribuirá al desarrollo de profesionistas que en un futuro impactarán en el desarrollo social de los lugares de procedencia que mencionan, al igual que del contexto bajo el cual se encuentran formándose actualmente.

Los recursos destinados para la permanencia académica de los alumnos se ven acotados por los apoyos o gastos invertidos que contribuyen en la formación profesional, tal es el caso de pago de servicios, colegiaturas, alimentación, transporte, materiales, entre algunos otros. Los espacios, materiales o recursos que han sido utilizados como parte de la misma apropiación y consumo específico de estos elementos, también referencian su aplicabilidad dentro del campo profesionalizante emanado del perfil de egreso como derivado de dicha materialidad.

Los bienes materiales se ven implícitos en algunas de las acciones que los alumnos referencian como parte de los gastos derivados de cursar una carrera universitaria, considerando entre ello que algunos son procedentes de otros municipios. Dichos gastos guardan una relación estrecha con los recursos materiales que facilitan el proceso de los estudios, como son equipos electrónicos, acceso a internet, libros, pagos en línea, así como compras, rentas o abonos. Los recursos enunciados contribuyen a una apropiación específica que le permitirán al alumno consumir, aprender o compartir el conocimiento, mientras brinda respuesta a las diferentes problemáticas y necesidades cotidianas, por ello son considerados una inversión derivada de sus recursos para continuar óptimamente.

Bourdieu (1987) subraya que hablar de un capital cultural objetivado es considerar que la apropiación, utilización o consumo específico de elementos, apoyos o materiales contribuyen e incentivan la formación de los individuos. Este tipo de capital es transmisible en su materialidad mediante un cierto número de propiedades o recursos que rodean al alumno y a su contexto cercano, los cuales le permitirán acompañar e incluso materializar el conocimiento generado. Bourdieu (1987) apunta que este capital se da mediante el sentido y valor otorgado a los bienes, materiales o elementos derivados de recursos económicos, mismos que, dentro de la permanencia académica, infieren directamente en el desempeño del estudiante:

(...) me apoyaron mucho con este rubro de las becas alimenticias. Yo sí bata (sic)... bueno cuando estaba allá si batallaba bastante por eso de las comidas, más bien por el dinero. No tanto pues, ya el dinero lleva a la comida, entonces ahí también creo que siempre he tenido un apoyo muy grande para seguir en la Facultad. (...) incluso con biblioteca también estoy muy agradecido porque al principio yo no tenía computadora ni nada de eso, entonces si básicamente era llegar y batallar. Entonces los primeros semestres ahí me la mantenían en biblioteca como de 8:00 a.m. que habría como a casi 8:00 p.m. que salía. [E1:05]

Como fue pronunciado, algunos alumnos son procedentes de diversos puntos del Estado, por ello los

gastos de rentas, traslados, comidas y servicios básicos son apostados como parte de su Capital Cultural Objetivado, consintiendo el invertir dichos recursos en su formación profesional. Se enuncia por su parte que la situación socioeconómica delimita su desempeño y funciones al interior del programa académico, ya que se exponen algunas dificultades que han tenido que ser afrontadas para permanecer en la institución, sin embargo, se destaca que han encontrado apoyo en la misma. Los alumnos destacan a la institución como un espacio alternativo que contribuye a su desempeño académico a partir de los programas de becas, equipo electrónico y materiales bibliográficos puestos a su disposición, a través de los cuales han podido atender sus compromisos de orden académico e incluso personal. Sin embargo, la apropiación material que supone un bien económico, contribuye como una condición específica de su permanencia, derivado a que este capital solo subsiste en su parte física.

Los alumnos identifican habilidades que han adquirido a través de su formación académica en su paso por la Facultad, mismas que son acordes a su perfil de egreso y encaminadas al ámbito profesional. Es asociado que diversas actividades, tareas y eventos desempeñados a través de su paso por la licenciatura, contribuyen en su formación como futuros profesionistas, permitiéndoles plasmar sus conocimientos y poner en práctica sus competencias. Estas actividades bosquejan una representación de las tareas desempeñadas al ejercicio de la profesión para la cual los alumnos se encuentran formándose, materializadas mediante los aprendizajes específicos, los cuales son

emanados en el perfil del programa de licenciatura que cursan y resultado de la praxis desarrollada durante su permanencia académica.

García (1999) sugiere que una representación profesional es asociada a la búsqueda de un servicio que permite alcanzar una determinada meta o finalidad. Se destaca a la formación profesional universitaria como el hogar abierto a la reflexión, al diálogo y a la promoción de lo público que permita a cada sujeto formarse profesionalmente dentro de las múltiples áreas del conocimiento para ser aplicadas en su comunidad. El resultante de esta representación cultural tendría diferentes connotaciones como el ser distinguido, ser aceptado y alcanzar una mejor posición social. Guardando relación con lo esbozado, es compartido por los alumnos mediante sus experiencias:

(...) en un futuro me veo participando de la historia como profesor, trabajando en un archivo o trabajando en un museo, esas tres metas que tengo sea cual sea la que se cumpla. [E6:32]

(...) yo entré y estaba súper contento y me he ido convenciendo cada vez de que todo lo que vemos son cosas que aunque a lo mejor yo no voy a estudiar por ejemplo tal tema, no sé, Historia de México decimonónico y demás, sé que es algo que a mí me ha interesado conocer, saber, leer y que a lo mejor a mí me interesa estudiar otro tema como historiador y que eso es otra parte que a mí también me gusta muchísimo,

(...) saber que puedes ser parte de todo este conocimiento como investigador, como persona que innova dentro de este campo y que puedes hacer algo nuevo (...). [E10:31]

(...) creo que me di cuenta con las primeras clases que la investigación pues si se me da poquito y pues además me gusta. La verdad yo sí me emociono, bueno me emocioné cuando fui a los archivos y encontré documentos para mi investigación, eso fue muy pues como un ¡wow! (...). [E11:29]

Las prácticas, eventos y ejercicios desempeñados por los alumnos a través de sus clases se relacionan directamente con el campo profesional, como lo describen en los asertos expuestos. Identifican el nivel de progreso que han tenido y su capacidad para atender estas acciones, incluso la afinidad y gusto por las mismas. También es referenciada la aplicabilidad y utilidad del conocimiento que han adquirido, enfocado en la resolución de dichas tareas mediante la praxis dentro de su área de estudio. Los alumnos asocian directamente las experiencias compartidas con los perfiles de egreso bajo los cuales se forman, como la docencia, la investigación y la gestión cultural. Al poner en práctica los aprendizajes y observar los resultados obtenidos, confirman su interés por la licenciatura y fortalecen su decisión de permanecer en ella.

A manera de resumen de lo compartido por los alumnos en relación al Capital Cultural y representación que deriva en su permanencia académica, se identifica su afinidad por el área de estudio dentro de

las Humanidades. Relacionan sus metas y objetivos personales con las competencias y perfiles profesionalizantes en las que pueden formarse al interior de la universidad, aunado a la valorización que le otorgan a la institución derivado de su trayectoria e historia, nivel académico y reconocimiento social. Identifican que, pese a las situaciones socioeconómicas, familiares y escolares que han atravesado, su deseo por continuar mediante el estado cultural en el que se ven inmersos les motiva para que sean atendidas y resueltas con la finalidad de garantizar su permanencia académica. También destacan que la institución ha contribuido directa e indirectamente en la atención y resolución de necesidades socioeconómicas al interior de sus representaciones y capitales culturales. Es expresado también por los alumnos que la adquisición del grado académico supone no únicamente un reconocimiento social, sino que también es la oportunidad de llevar a la praxis sus conocimientos a beneficio de la comunidad de la cual forman parte, aspecto que influye en el ingreso y deriva en su permanencia.

La persistencia grupal a partir de lo expuesto por sus integrantes

Como parte del diálogo sostenido con los alumnos durante las entrevistas en profundidad y los grupos focales, de los cuales se obtuvo la información para el análisis de las dimensiones previas, las sesiones concluyeron con cuatro preguntas: ¿Tienes intenciones de permanecer en tu licenciatura el próximo semestre?; ¿Consideras que todos tus compañeros de este semestre permanecerán en la licenciatura el próximo

semestre?; ¿Tienes intenciones de egresar de tu licenciatura?; y ¿consideras que todos tus compañeros de este semestre egresarán de la licenciatura? La intención principal de dichos cuestionamientos era el conocer si, posterior a la exposición de vivencias, narrativas e historias entorno a la dinámica grupal vertidas en las entrevistas a profundidad y grupos focales, su visualización grupal era acorde a lo que fue previamente manifestado.

Diez de los once alumnos manifestaron su intención de continuar inscritos y cursar su próximo semestre en la licenciatura, mismos que contestaron afirmativamente a sus intenciones de egresar del programa académico. Siete alumnos inclinaron su perspectiva a considerar que el grupo continuaría con todos sus integrantes el próximo semestre, mismos que consideran que todo su grupo egresaría del programa de licenciatura. En reflexión a partir de lo expresado por los alumnos, una marcada mayoría del grupo tiene intenciones de permanecer inscrito en su licenciatura y, a su vez, de egresar del programa académico. Solo una persona manifestó negativamente su intención de permanecer, así como de egresar del programa académico, lo cual puede suponer su salida de la licenciatura. En relación a cómo el grupo percibe a sus compañeros, un tercio del grupo anticipa que no todos los alumnos permanecerán en la licenciatura, concediendo en la misma perspectiva que opinó que no todo el grupo egresará.

Para Bourdieu (1987) dicha trayectoria es fijada por su posición social ocupada en el campo contextual, entendiendo el campo como una metáfora entre

los actores y los elementos presentes que intervienen en el proceso formativo en el espacio en el que ocurre dicho proceso. El campo se convierte en el escenario en el que se pondrán en práctica sus destrezas mediante las orientaciones brindadas por su capital. En palabras del autor, los sujetos perciben y direccionan su actuar acompañado de la carga cultural de la que son portadores, es determinada activamente por la autodeterminación de cada individuo para conseguir los objetivos trazados. Es inferido que la voluntad de los sujetos para perseguir un fin común o una meta particular, se ve enmarcada desde la motivación. La necesidad que todo sujeto genera en torno al reconocimiento por parte del grupo al interior del campo, es la motivación inmersa en las trayectorias sociales. Bourdieu define que dichas trayectorias “pueden ser percibidas y expresadas de diversas maneras, porque siempre comportan una parte de indeterminación y de imprecisión” (1988, pág. 110). Estas denominadas trayectorias sociales, engloban el valor simbólico de estudiar, la situación socioeconómica y las finalidades profesionales que han llevado al grupo de alumnos a continuar, como ya fue expuesto.

La motivación corresponde a las valorizaciones y el sentimiento impreso para concretar la tarea fijada, la cual también considera la finalidad para la cual se ve encaminada el desarrollo de la misma. La motivación es asociada a la permanencia de los alumnos como lo apunta Eccles y Wigfield (1995), al definirla como el resultado de la expectativa de la tarea y el valor asignado a ella, el cual es compuesto por cuatro componentes: la importancia, el interés, la utilidad y el costo.

La importancia corresponde al valor que el sujeto le otorga a la realización de la tarea; el interés infiere el gusto por el desarrollo de la tarea; la utilidad asocia los planes y la proyección considerada en el desarrollo de dicha tarea; mientras que el costo alude a la inversión de la tarea. Los componentes enunciados aluden al tipo de expectativas que genera el sujeto en torno a la tarea. En este caso los intereses que permean en los alumnos respecto al capital cultural y valores otorgados al cumplimiento de las metas que ellos han fijado desde su subjetividad.

El grupo reconoce el rendimiento académico, tanto personal como colectivo, denotando las características que favorecen su permanencia y continuidad en el programa. Los alumnos que declaran su intención de continuar se encuentran contextualizados en un ámbito favorecedor para perseguir su preparación académica y metas trazadas al interior de un programa de nivel superior, como fue expuesto en los grupos focales y las entrevistas. El grupo se visualiza alcanzando el egreso del programa, sin embargo, las expectativas que tienen en relación a que sus compañeros alcancen este mismo objetivo son menores. Bajo estas afirmaciones, se apunta que en lo personal se ven consiguiendo el objetivo de egresar del programa académico, pero no a nivel grupal, debido a que se considera que no todos los alumnos alcanzarán dicho objetivo.

Las respuestas provenientes de los cuestionamientos enlistados surgen de una carga cultural y representaciones en torno al grupo, que mediante sus juicios de valor consideran el desempeño, fortalezas y acciones que los llevarían a ellos y a sus demás compañeros a

concretar la meta de permanecer y concluir su formación profesional. Bourdieu (1988) identifica que al interior del campo existen redes de relaciones entre los diferentes sujetos que se interrelacionan desde diversas posiciones que buscan la apropiación de un capital común. La actitud de apoyo adoptada por el grupo para acompañarse camino al mismo objetivo, les permite reconocerse a ellos y a su campo a través de la experiencia del tiempo que han invertido juntos, brindándoles argumentos para emitir un juicio de valor en torno al desempeño de los demás miembros del grupo.

Las estrategias grupales, los canales de comunicación, la capacidad de autogestión y el involucramiento de actividades, tanto institucionales como de orden social, han acercado a que los miembros del grupo reconozcan las aptitudes, así como habilidades con las que cuenta cada uno. Esta identificación de los miembros que conforman al grupo de alumnos, alcanza a generar un reconocimiento de fortalezas y debilidades para organizarse, apoyarse y trabajar de manera conjunta en clase, en la institución y fuera de ésta. Es con base en lo anterior que los cuatro alumnos que destacan, que no ven a sus compañeros del grupo permanecer y egresar del programa de estudio, lo hacen con fundamento en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades ya expuestas durante el tiempo que han permanecido juntos, apoyados en la experiencia que ello les ha otorgado.

Para finalizar este capítulo se apunta que, a través de las dimensiones abordadas (ver apéndice E), se logra conocer el tipo de relaciones que desarrolla el grupo en su integración académica para comprender

la permanencia en el programa de estudio, interpretado desde aportes de la Pedagogía Institucional. Dicha corriente pedagógica se encuentra presente a través de características autogestoras, comunicación horizontal entre los actores educativos de la institución y los miembros del grupo, así como un papel receptor y abierto al diálogo por parte del docente, quien funge como el enlace con la institución. En el ámbito de la integración académica, las actividades extracurriculares contribuyen de manera directa en la integración grupal, ya que los alumnos manifiestan que su participación ha fortalecido sus lazos de amistad, los cuales han propiciado que dichas actividades se repliquen fuera de la institución. La permanencia académica es entendida por factores de representación y capitales culturales que parten de las valorizaciones, objetivos y metas que cada alumno le otorga al proceso de formación profesional. Por último, se rescata que las intenciones de permanencia y la meta de egresar se encuentran consideradas y visualizadas en los objetivos de la mayoría de los alumnos, tanto en el ámbito individual como en el grupal.

CONCLUSIONES

La situación identificada que llevó al desarrollo de esta investigación fue explorar y comprender bajo cuáles circunstancias se daba la permanencia académica de los alumnos de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. A partir de lo descrito, y de manera previa a la construcción del objeto de estudio, se realizó una indagación desde la perspectiva institucional mediante la cual se visualizó la integración académica como un elemento que estaba relacionado con la permanencia, pero aun sin conocer sus características. Una vez que se investigaron los antecedentes del tema, así como el análisis y reflexiones hechas en el estado del arte, se identificó que este tema se ha abordado generalmente mediante estudios de cohorte a través de indicadores preestablecidos, es decir, desde una realidad creada a manera externa de los estudiantes e identificando que la relación de la integración académica con la permanencia ha sido poco abordada por otros investigadores en otros contextos. Es entonces que se planteó el problema que finalmente recayó en

la pregunta general y preguntas específicas, así como sus respectivos objetivos.

La manera de interpretar la realidad se encuentra presente en las anécdotas y vivencias compartidas por los involucrados en la investigación, dio paso para que el presente trabajo se apoyara en un paradigma hermenéutico-interpretativo que permitió identificar los procesos simbólicos al interior de la praxis del fenómeno experimentado. El trabajo se orientó a la comprensión de lo vivido por los sujetos del grupo institucional, es decir, interpretar la realidad desde sus experiencias, no sin antes considerar que el investigador también, como sujeto socio-histórico, realiza un proceso subjetivo de interpretación y que la teoría le constituye una herramienta fundamental para poder mirar a través de la realidad de todos los sujetos. Bajo este posicionamiento epistemológico se procedió a interpretar el valor de la realidad de los sujetos, mismo que no podrá ser totalmente apprehendido. Bajo este paradigma se profundizó en los diferentes motivos que los alumnos compartieron en relación a su permanencia, interpretando las interacciones y vinculando, a través de la teoría de la Pedagogía Institucional, la integración académica y la permanencia académica bajo las representaciones culturales de tales experiencias.

Como resultado se llevó a cabo un diálogo entre lo expuesto con la teoría para interpretar las experiencias y brindar respuesta a las preguntas de investigación que acompañan a los objetivos ya presentados. Dichas respuestas se generaron a partir de reflexiones que se encaminan a la interpretación de lo expuesto

por el grupo entorno a su paso por el programa académico.

La dinámica grupal de los alumnos al interior de la institución se enmarca bajo la organización del grupo al interior del salón de clases. El proceso de integración es suscitado desde la propia estructura del grupo para designar trabajos, tareas o actividades mediante roles o comisiones emanadas de las necesidades grupales y que involucran a todos en algún punto. Dichas comisiones son en beneficio del colectivo a partir de necesidades apoyadas en las habilidades, capacidades, condiciones y referentes socioeconómicos, así como académicos, por parte de los alumnos para identificar la mejor opción en respuesta a la problemática emergente. El diálogo grupal se convirtió en un mecanismo para llegar a un consenso, mismo que, pese a las contingencias de salud, fue trasladado a plataformas digitales y dispositivos electrónicos que facilitaron el reunirse y continuar comunicados en la virtualidad emergente. La confianza, la complicidad, la solidaridad y la empatía que convergen bajo los actos de participación, organización y convivencia son muestras de la Pedagogía Institucional, donde el grupo persigue sus objetivos y metas desde su autogestión, el desarrollo de canales de comunicación y un análisis institucional.

La figura del docente en la permanencia académica del alumno parte del papel y los roles que asumen como enlace con la institución y el alumno a través de los canales de comunicación establecidos de manera horizontal. Se reconoce al acompañamiento, guía y diálogo como influencia en las decisiones de los

alumnos para continuar al interior de la institución. El docente, desde su papel de tutor, representa una figura de confianza, incluso acompañamiento, que es identificado por los alumnos, al sentirse respaldados. Es mediante las coyunturas generadas que incluso el docente se ha convertido en un consejero externo al grupo, ya que adopta una figura de enlace entre la institución y el grupo para hacer llegar los mensajes, dando con esto recepción a las inquietudes y observaciones a través de un canal de comunicación previamente acordado, sin embargo, no se da pie a una acción transformadora como lo persigue la Pedagogía Institucional.

El impacto de la vida deportiva, social y académica en el alumno se resalta al denotar que la participación en actividades grupales incentivó un reconocimiento de pertenencia con la institución, así como un establecimiento de lazos fraternos, tanto con alumnos de otros grados y programas académicos, como con docentes y personal administrativo de la institución. Estas actividades contribuyen a la integración académica experimentada por el grupo, ya que los lazos de compañerismo y las relaciones interpersonales surgieron, en gran medida, a partir de la participación en ellas, incluso entre aquellos alumnos que solo asistían de manera ocasional. Asimismo, se considera que, tras el término de la modalidad virtual implementada durante la pandemia por COVID-19, el grupo continuará participando en este tipo de actividades presenciales, pues los estudiantes siguen organizándose para convivir fuera del ámbito institucional, motivados por los

vínculos que se fortalecieron durante las actividades desarrolladas en la institución.

El capital cultural y la representación de la licenciatura en el alumno se identifica en torno a las situaciones socioeconómicas, familiares y escolares que han atravesado los alumnos, ligado a su deseo de conseguir un título universitario derivado de su gusto por el aprendizaje, de la búsqueda de alcanzar un grado académico para desempeñarse laboralmente, o bien, del reconocimiento social que la institución le brindará entre su comunidad. El estado del capital cultural es identificado por la afinidad con el área de estudio que ofrece la institución; por las metas y objetivos particulares con los perfiles y competencias profesionalizantes que presenta el plan de estudios de licenciatura en el campo del conocimiento en el que se busca desempeñarse laboralmente. También se destaca que la adquisición del grado académico supone no solo un reconocimiento social, sino que se convierte en la oportunidad de desarrollar los conocimientos aprendidos en el contexto del cual forman parte, convirtiéndose en un aspecto que influye en el ingreso y deriva en su permanencia.

En relación a la persistencia grupal a partir de lo expuesto por sus integrantes, se distingue la permanencia y el egreso del programa académico como una intención presente en sus metas y objetivos en casi todos los miembros del grupo, sin embargo, las expectativas que se tienen en relación a que sus compañeros alcancen este mismo objetivo es menor. Dichas afirmaciones encuentran su sustento mediante el reconocimiento del desempeño, fortalezas y debilidades

que imperan en los alumnos, así como en sus demás compañeros para concretar la meta de permanecer y concluir su formación profesional. Son las estrategias grupales, los canales de comunicación, la capacidad de autogestión y el involucramiento de actividades tanto institucionales como de orden social, lo que permitió al grupo reconocer las aptitudes y habilidades con las que cuenta cada uno. Es a través de esta experiencia, así como del tiempo que han invertido juntos a lo largo de los semestres que han compartido, lo que les permite emitir juicios de valor basados en argumentos en torno al desempeño de los demás miembros del grupo.

En respuesta a la interrogante “¿Cómo se caracteriza la integración académica del grupo en relación con la institución para contribuir a su permanencia en la L.H.?”, se advierte la importancia del trabajo conjunto, desarrollado de manera autogestiva y propositiva, tal como lo plantea (1987). Sin embargo, actualmente el apoyo grupal adquiere una relevancia especial como un elemento que emerge de las relaciones interpersonales fortalecidas mediante diversos canales de comunicación. Además, los estudiantes lo reconocen como una forma de apoyo mutuo y solidaridad que trasciende la mera cooperación. En este sentido, los alumnos señalan que algunos apoyos institucionales, como las becas académicas, son solicitados de manera solidaria, permitiendo que quienes consideran no necesitarlos dejen mayores oportunidades para aquellos compañeros que sí requieren ese apoyo. Asimismo, los canales de diálogo con el personal académico y administrativo

son reconocidos por los estudiantes como accesibles, atentos y sensibles a sus inquietudes.

Desde la teoría de la Pedagogía Institucional, el docente se caracteriza por su cercanía y consideración hacia el alumno, no solo en el ámbito académico, sino también en el personal. Asimismo, se identifican algunos docentes de la licenciatura que brindan apoyo personal a los estudiantes y con quienes estos entablan un diálogo que trasciende el plano institucional y se desarrolla en un ámbito más personal. La figura del tutor cobra relevancia como un enlace entre la institución y el grupo, mismo que permite solucionar dudas, problemas y disipar inquietudes a partir del carácter institucional que asume como primera línea de acción en apoyo, ya que, como abordan Oury y Vázquez (1976), el docente es quien incentiva la participación estudiantil, propiamente en este caso en las actividades de índole extra escolares. En ambos casos el docente se convierte en una figura que acompaña y guía al grupo en sus dinámicas internas, abriendo espacios para sus proyectos, involucrándoles en actividades que les lleven a desarrollar sus habilidades y convirtiéndose en el primer receptor de los mensajes al interior del salón para la institución.

Otro de los mecanismos de vinculación entre las necesidades, inquietudes y propuestas de los alumnos y la institución es la representación estudiantil, ejercida a través de los delegados del Comité de la Licenciatura en Historia y del jefe de grupo. Su elección se realiza mediante una votación a partir de las propuestas presentadas por los propios estudiantes para representarlos ante las autoridades institucionales.

Los representantes elegidos mediante este mecanismo, impulsado por los alumnos de la licenciatura, son reconocidos por las autoridades, ya que cuentan con la confianza y el respaldo de sus compañeros para presentar proyectos y plantear sus necesidades en representación del colectivo, dentro de un clima de confianza favorecido por la relación horizontal entre docentes y estudiantes.

En respuesta al cuestionamiento “¿Cómo se caracteriza la actividad grupal en la integración académica que favorece la permanencia dentro de la L.H.?”, se observa un compromiso entre los integrantes del grupo para compartir conocimientos, materiales y recursos cuando alguno de sus compañeros requiere apoyo. La comunicación grupal se ha mantenido a través de diversos medios a lo largo de su trayectoria en la licenciatura, convirtiéndose en un elemento clave del proceso de integración. A pesar de la distancia derivada de la contingencia sanitaria y de la transición a la modalidad virtual, la organización del grupo se ha sustentado en acuerdos contruidos mediante el diálogo, lo que ha permitido generar propuestas, expresar dudas y compartir información en beneficio del colectivo. Asimismo, valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad están presentes tanto en su práctica cotidiana como en las experiencias que construyen dentro de la dinámica grupal.

Existe apoyo entre los integrantes del grupo para atender cuestiones académicas, tecnológicas y relacionadas con información institucional. En este contexto, quienes cuentan con mayor información o experiencia asumen el papel de orientar a los compañeros

que requieren apoyo. Otro mecanismo de apoyo y comunicación surge cuando el grupo solicita orientación o información al personal administrativo, docente o a las autoridades institucionales, proceso del que se destaca la obtención de respuestas favorables y útiles. De igual manera, recurrir a compañeros de semestres superiores ha contribuido a resolver dudas, generar nuevas ideas y fortalecer las expectativas positivas respecto a la trayectoria académica.

La complicidad al interior del grupo los llevó a participar, en primer término, en actividades deportivas, académicas y asistencia a eventos recreativos y de socialización durante el primer semestre que acudieron de manera presencial, previo a la suspensión de actividades derivada del COVID-19. En un segundo término, las acciones de resistencia a la revisión de trabajos o tareas, así como consejos para resolver actividades, todo esto en apoyo de aquellos miembros que por diversas circunstancias no entendían el desarrollo de alguna actividad o que simplemente no pudieron atenderla. En ambos casos, detonó en un reconocimiento de los alumnos como parte del colectivo, al igual que les permitió identificar las fortalezas de trabajar en equipo, en conjunto y de manera unida. Existe conciencia dentro del grupo de lo que la obtención de un grado académico les significa desde lo personal, sin embargo, los perfiles profesionalizantes y competencias desarrolladas a través de la licenciatura son identificadas como afines, lo cual desemboca en un trabajo en conjunto de cara a una finalidad en común, que es el egreso como profesionista.

En respuesta a la pregunta “¿Qué circunstancias manifestadas por los alumnos influyen en su permanencia dentro de la L.H.?”, se identifica que la participación en actividades deportivas, académicas y sociales constituye uno de los principales factores de integración del grupo. Los estudiantes reconocen que las experiencias derivadas de su participación, asistencia y organización de estas actividades fortalecieron su sentido de pertenencia y despertaron el deseo de regresar a las actividades presenciales. Asimismo, el grupo manifiesta su intención de retomar, una vez concluida la virtualidad, las actividades en las que participaba antes de la suspensión de las clases presenciales ocasionada por la COVID-19. Lo anterior se refleja en la organización que han mantenido para desarrollar nuevas actividades y generar espacios de diálogo y convivencia, con el propósito de fortalecer los vínculos construidos tanto con la institución como entre los propios integrantes del grupo.

Se reconoce el apoyo mutuo que existió entre los integrantes del grupo para hacer frente a las dificultades de conectividad durante la modalidad virtual implementada a consecuencia de la pandemia por COVID-19. Cuando algún estudiante presentaba problemas de acceso a internet o dudas relacionadas con el uso de las herramientas tecnológicas, aquellos con mayores conocimientos o habilidades les brindaban apoyo. Asimismo, en apego a las medidas sanitarias establecidas durante la contingencia, el grupo organizaba reuniones mediante plataformas virtuales para conversar, intercambiar información, apoyarse en las tareas y conocer el estado de ánimo y de salud de sus

compañeros. Estas reuniones se programaban en horarios que permitieran la participación del mayor número de integrantes posible. Se destaca, además, que quienes no podían asistir solían justificar previamente su ausencia debido a situaciones particulares.

En síntesis, de lo aquí expuesto en las tres interrogantes, es posible concluir que las características del proceso de integración académica que favorecen la permanencia de los alumnos del grupo institucional de la L.H. de la FFyL-UACH en la generación 2019, descritas desde sus experiencias, se apoyan en la comunicación al interior del grupo, en las relaciones horizontales que sostienen con los docentes y en el nivel de participación e involucramiento de actividades extracurriculares. Hasta este punto, los hallazgos dibujan un fenómeno que se apoya en los lazos creados por el grupo a partir de situaciones generadas por la institución, ya que resulta importante señalar que el proceso de integración académica que los ha llevado a permanecer en su licenciatura se ha suscitado en su mayoría en entornos virtuales y con interacciones limitadas. A partir de este conocimiento formulado es posible generar estrategias o políticas que contribuyan desde las instituciones a recobrar el papel y la función principal que tienen, la cual es generar un espacio propicio para el proceso de enseñanza – aprendizaje mientras se gestan interacciones entre sus actores. Es tarea de las instituciones el instrumentar acciones que permitan tomar decisiones con rumbo a estimular el ingreso, la permanencia y la eficiencia terminal, entendiendo la permanencia desde el punto en el que el alumno propiamente sea el que decida continuar.

Todo esfuerzo de las instituciones educativas debe partir de las necesidades, intereses y demandas de la sociedad, ya que de ellas depende la formación de los futuros profesionales encargados de atender las problemáticas que esta enfrenta. Asimismo, atender las experiencias expresadas por los estudiantes resulta fundamental si la educación aspira a una mejora continua, en la que estén presentes valores, inclusión y excelencia académica. Para ello, la Pedagogía Institucional, mediante la investigación educativa, favorece el diseño de instrumentos y estrategias que permitan recuperar las voces de quienes viven cotidianamente los fenómenos al interior de las instituciones. Finalmente, los procesos de reflexión y análisis en los que participan todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten avanzar hacia uno de los principales propósitos de la Pedagogía Institucional: promover la autonomía de los sujetos mediante la reflexión, el análisis, la capacidad de proponer alternativas desde una perspectiva crítica y el diálogo como base del trabajo colaborativo.

La presente investigación se orientó a caracterizar los elementos que contribuyen a la permanencia académica de los estudiantes frente al fenómeno de la deserción, con énfasis en las características grupales que fortalecen su integración desde la perspectiva institucional. Si bien la decisión de permanecer o abandonar un programa académico corresponde, en última instancia, al estudiante, obtener información que trascienda la generada por las propias instituciones resulta cada vez más complejo. En este contexto, surgen nuevas interrogantes: ¿Cómo pueden las

instituciones públicas de educación superior diseñar estrategias que favorezcan la permanencia académica de sus estudiantes? ¿Qué elementos académicos e institucionales influyen en la decisión de permanecer en un programa educativo? ¿De qué manera la virtualidad implementada durante la pandemia por COVID-19 modificó las interacciones grupales derivadas de la educación presencial? Estas y otras preguntas relacionadas con la permanencia académica y con los efectos de la contingencia sanitaria constituyen nuevos desafíos para la investigación educativa y abren oportunidades para el desarrollo de futuras líneas de estudio.

Como producto de la presente investigación, y a raíz de los modelos de permanencia académica revisados en el apartado teórico propuestos por Díaz, Tinto y Astin, se genera una propuesta que se pone a consideración del lector como sugerencia para ser implementado en las IPES. En primer término, reconoce la importancia que la fortaleza grupal mediante las relaciones interpersonales a través de diversos canales y medios de comunicación, escenarios de convivencia y factores académicos que en convergencia contribuyen a la permanencia de los alumnos de manera directa. En un segundo término, integra el reconocimiento del diálogo y la voz que las vivencias, así como experiencias emanadas de los alumnos, quienes han experimentado en primera persona el fenómeno a investigar. Ambas características no se encontraban presentes en los modelos anteriores y por ello se decide integrar dichos elementos en la propuesta de la figura que se presenta a continuación. Dichos elementos son

presentados desde un actuar institucional, dejando de lado aspectos personales o familiares del estudiante, mismos que se encuentran protegidos desde la privacidad de la cual el alumno goza.

La siguiente figura (ver apéndice F) se constituyó a partir de una simplificación de elementos primordiales y básicos que las instituciones podrían atender para contribuir en la decisión de permanencia de sus alumnos. Surge de la reflexión emanada de la presente investigación donde se resalta que los alumnos no acuden únicamente a recibir conocimientos relacionados al área de estudios formativa, sino que buscan desarrollarse de manera integral en múltiples áreas para el logro de competencias y habilidades mientras experimentan interacciones sociales con otros actores en el proceso educativo. La principal intención es que el esquema permita generar estrategias y planes para fortalecer, incentivar o generar nuevos elementos al interior de las instituciones. Se resume el transitar de tres años de investigación, los cuales suman a los constructos teóricos revisados de Tinto, Díaz y Astin, sin embargo, incluye elementos emergentes de procesos y aspectos culturales.

Son cuatro elementos mínimos para que las instituciones valoren, analicen y reflexionen si se encuentran orientadas a incentivar la permanencia académica a partir de la generación de climas de motivación, confianza, participación y comunicación de los cuales el alumno se sienta parte. El clima de motivación corresponde a las metas que el alumno busca alcanzar al ingresar a dicha institución. El clima de confianza se respalda en las acciones que contribuirán al cumpli-

miento de los objetivos del alumno en los que la Pedagogía Institucional cobraría sentido; en ambos casos se parte de conformar un programa académico que dé respuesta a las necesidades y demandas sociales mientras se encamina a definir el tipo de profesionista que se formará al culminar dicho programa. El clima de participación es atribuible al desarrollo de actividades extracurriculares o complementarias al programa académico de carácter deportivo, social y académico. El clima de comunicación encuentra su sitio en los procesos de comunicación horizontales entre el alumno y el docente; en ambos casos se persigue generar interacciones bajo el carácter institucional, sin embargo, su resultado busca traspasar dicha barrera para influir en el ámbito social del alumno.

Considera en primera instancia las metas que, al ingreso a la institución, el alumno va a poder trazar en relación a sus preferencias, por ello el perfil de ingreso y de egreso deben ser acordes a las competencias, habilidades, destrezas y conocimientos que requieren tener todos los aspirantes previamente al ingreso, así como aquellas que desarrollará al egreso del programa. De igual forma, este proceso estará acompañado por el desarrollo del programa curricular, cuyos créditos, asignaturas y contenidos orientan la formación del estudiante hacia el logro de los perfiles de egreso establecidos. En este trayecto, el alumno prioriza aquellas experiencias formativas que responden a su motivación personal, influida por su orientación vocacional y por las representaciones y significados culturales que ha construido. Por ello, el compromiso institucional consiste en ofrecer las condiciones necesarias

para que el programa curricular y los perfiles de egreso respondan a las expectativas que motivaron al estudiante a elegir e ingresar a dicho programa académico.

Es importante señalar que en el presente estudio no se abordan los temas de los alumnos retirados, sino que se optó por estudiar, en la realidad del fenómeno, aquellos elementos que permiten favorecer los procesos institucionales en relación a la permanencia. Entendiendo, a partir de lo ya descrito, que los trabajos encaminados al análisis de las trayectorias escolares o análisis tipo cohorte, no ayudan a construir desde los alumnos sino es incorporado lo expresado por el alumno.

Los objetivos que persigue el alumno con su ingreso al programa académico se ven acompañados por los procesos de soporte y apoyo que tiene la institución para cobijarles. Elementos como estudios de empleabilidad que garanticen la viabilidad de los programas y aporten incluso una bolsa de trabajo; apoyos académicos, como becas y estímulos, al igual que servicios de atención estudiantil y programas que brinden atención y soporte psicológico, socioemocional y de salud, son de gran importancia. Dichos aspectos contribuyen a reforzar la confianza en el alumno, que se ve acompañado y respaldado previo a su trayecto formativo por la institución.

Las interacciones institucionales son el resultado de su paso por el programa académico, es decir, cuando el alumno se ve inmerso en su trayecto formativo. Las actividades extracurriculares contribuyen a estrechar los lazos que se generan en la institución, ya sea al interior del grupo en el que se encuentre el alumno

o con otros sujetos que forman parte de la institución. Desde los enfoques sociales, académicos y deportivos la institución educativa ha de dar respuesta a estas interacciones primeramente desde su infraestructura para garantizar la seguridad, el aforo y las normativas pertinentes que propicien una participación óptima. Por otro lado, es responsable de generar programas que contengan una planificación de este tipo de actividades, y no sólo eso, sino también llevar a cabo una labor de extensionismo que coadyuve a la difusión de tales acciones, lo cual contribuirá gradualmente en el nivel de participación y respuesta que se tenga.

Los procesos y canales de comunicación mediante los cuales se desarrollan las interacciones institucionales tienen como actores centrales al estudiante y al docente, quienes participan de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el estudiante ocupa un lugar central en la institución, mientras que el docente desempeña un papel fundamental como mediador entre el alumno y la institución. Esta relación debe favorecer un intercambio horizontal que promueva la reflexión, el análisis y la generación de propuestas para fortalecer las prácticas institucionales. En este sentido, estrategias como las trayectorias académicas acompañadas por un tutor, los espacios de asesoría para estudiantes con dudas o rezago académico y el seguimiento de egresados que compartan sus experiencias con los alumnos de nuevo ingreso constituyen acciones institucionales básicas para favorecer dicho proceso.

El resultado puede influir de manera positiva o negativa en la decisión del estudiante de permanecer en el programa, cambiar de carrera o abandonar la institución. Con esta información, es posible realizar un análisis basado en nueve aspectos fundamentales que permitan revisar, desde el ámbito institucional, el funcionamiento, las carencias y las áreas de oportunidad identificadas. Este esquema ofrece a las instituciones públicas de educación superior una herramienta para diagnosticar la pertinencia de la actualización de sus planes y programas de estudio, las oportunidades de inserción laboral de sus egresados, el papel que desempeñan los docentes, las condiciones de sus instalaciones, los apoyos y servicios brindados a los estudiantes, así como las acciones de extensionismo orientadas a favorecer su formación integral, más allá del ámbito estrictamente académico.

A manera de cierre, se puntualiza que corresponde a quien investiga dar voz a quienes experimentan los fenómenos que ocurren en el contexto estudiado. Para ello, es indispensable tomar en cuenta las aportaciones de todos los actores que participan en dicho entorno, ya que ello permite identificar con mayor precisión sus demandas y necesidades. Asimismo, compartir los resultados al término de una investigación educativa resulta fundamental, pues contribuye a orientar la atención de las problemáticas identificadas, fortalecer las prácticas institucionales y generar nuevos conocimientos que favorezcan el desarrollo de futuras investigaciones.

El fenómeno de la permanencia suscitado en los alumnos del grupo institucional aquí presentado re-

sulta un caso atípico, ya que lograron presentar un proceso de integración académica sólido pese a las adversidades de la poca convivencia previa a la pandemia del COVID-19, una virtualidad emergente, el contexto socioeconómico y emocional que permeó en todo este tiempo y el desconocimiento que hasta ese punto existía entre los miembros del grupo. Si bien lo aquí expuesto contribuirá a reforzar las acciones institucionales para propiciar mejores climas de interacción y del proceso de enseñanza-aprendizaje, queda por investigar el fenómeno de la deserción suscitado al interior del mismo programa académico. Sin embargo, resta solamente ponerlo sobre la mesa como una invitación a futuros investigadores dentro del espacio de las Humanidades, la Educación y la Historia.

JULIO CÉSAR GÓMEZ GÁNDARA cuenta con una trayectoria académica, docente y de gestión consolidada en los campos de la educación, la pedagogía, la didáctica y la historia. Es Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Chihuahua; Maestro en Educación para el Desarrollo Profesional Docente por la Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua “Prof. José E. Medrano R.”; Doctor en Educación y una formación especializada en atención integral de la violencia sexual en la infancia y adolescencia por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

Actualmente cuenta con el perfil PRODEP y es líder del Cuerpo Académico en Formación ENS-JEMR-CA-2516. Se desempeña como Coordinador, Docente y funciones vinculadas con el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. De manera paralela, desde 2021 es docente en la Escuela Normal Superior “Prof. José E. Medrano R.”, donde participa en licenciatura, maestría y diplomados. Su labor docente se ha mantenido de forma continua por más de once años, con participación en procesos de enseñanza, asesoría, formación de recursos humanos, dirección de trabajos de titulación, codiseño y acompañamiento académico.

Sus líneas de investigación se orientan principalmente a educación, pedagogía, didáctica, educación superior y currículo, dentro del área de Ciencias Sociales y el campo de las Ciencias de la Educación. Su perfil articula la formación histórica con la investigación educativa, lo que le permite abordar problemas vinculados con la enseñanza, la permanencia académica, la formación docente y la innovación pedagógica. Asimismo, ha publicado capítulos y textos orientados a la docencia, la investigación educativa y la Historia.

REFERENCIAS

- Álvarez – Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (Primera ed.). D.F., México. Paidós. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Astin, A. (1968). Undergraduate Achievement and Institutional “Excellence”. (JSTOR, Ed.) *American Association for the Advancement of Science, CLXI* (3842), pp. 661-668. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/1725821>
- Astin, A. (1974). *Measuring the Outcomes of Higher Education* (Vol. I). (H. Bowen, Ed.) San Francisco, U.S.A: Jossey-Bass. Doi: <https://doi.org/10.1002/ir.37019740105>
- Astin, A. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco, U.S.A: Jossey-Bass. Recuperado de: <https://lib.ugent.be/en/catalog/rug01:001365957>
- Astin, A. (1984). Student Involvement: A development Theory for Higher Education. *Journal*

- of *College Student Development*, XL (5), pp. 518-529. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Alexander-Astin/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education/links/00b7d52d094bf5957e000000/Student-Involvement-A-Development-Theory-for-Higher-Education.pdf?origin=publication_de
- Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco, U.S.A: Jossey-Bass Publishers. Doi:[https://doi.org/10.1016/0002-9416\(85\)90078-8](https://doi.org/10.1016/0002-9416(85)90078-8)
- Astin, A. (1991). ¿Por Qué no Intentar otras Formas de Medir la Calidad? (C. Trad. María de Allende, Ed.) *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, XX (78), pp. 1-10. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/78>
- Astin, A. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco, U.S.A: Jossey – Bass Publishers.
- Astin, A., & Scherrei, R. (1980). *Maximizing Leadership Effectiveness: Impact of Administrative Style on Faculty and Students*. San Francisco, U.S.A: San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED188515>
- Atal, D., y Hernández, L. (2017). Factores de permanencia o abandono de los estudiantes de primer año de la universidad central de Chile Cohorte 2016. *Congreso CLABES, VII*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1687/2423>

- Barriga, S. (2009). *El Análisis Institucional y la institución del poder*. Argentina: Quaderns de Psicología. Doi:10.5565/rev/qpsicologia.374
- Beth, A., Barroso, R., y Parra, G. (2013). *Las dinámicas grupales y el proceso de aprendizaje* (Primera ed.). (I. P. Nacional, Ed.) D.F., México. Recuperado de: <https://repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/17489/1/978-607-414-401-7.pdf>
- Bourdieu, P. (1977). *Capital cultural, escuela y espacio social* (Segunda ed.). Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. (T. M. Landesmann, Ed.) *Sociológica*, II (5), pp. 11-17. Recuperado de: https://www.u-cursos.cl/facso/2017/1/TS01023/1/material_docente/bajar?id_material=1700641
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. *Revista de Occidente* (81), pp. 97-119.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. -C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (Segunda ed.). (M. Mayer, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. Recuperado de: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Cano, E.; Carretero, M.; Escofet, A.; Fairsteins, G.; Fernández, J.; González, J.; Vila, I. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Cuarta ed., Vol. Serie: Fundamentos de la Educación). (J. T. (coordinador), Ed.) Barcelona, España: Graó. Recuperado de: https://www.academia.edu/17284803/El_legado_pedagogico_del_siglo_XX_para_la_escuela_del_siglo_XXI

- Carballo, O. (2017). Factores que inciden en la permanencia académica de estudiantes a distancia en el nivel superior. Caso de estudio: Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, IV (8), pp. 1-21. Recuperado de: <http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/694/925>
- Carvajal, P., Trejos, A., y Barrera, M. (2011). Factores asociados a la permanencia y a la deserción escolar en el departamento de Risaralda 2010. *Scientia et Technica*, XVI (48), pp. 71-76. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4723057>
- Certad, P. (2015). Tendencias pedagógicas y didácticas: 4 visiones en 4 tiempos. *Revista de Comunicación de la SEECI* (36), pp. 111-129. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=523552855005>
- Chaves, M., López, N., Garzón, L., y Amadeus, A. (2014). Determinación de factores de permanencia (retención) estudiantil en la Corporación Tecnológica de Bogotá, periodo 2008-2011. *Telos*, XVI (2), pp. 260-277. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99331125004>
- Chiecher, A. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Innovación Educativa*, XVII (74), pp. 61-80. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732017000200061&lng=es&nrm=iso
- Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de Pediatría*, LXXIII

- (6), pp. 563-565. Doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001>
- Congreso de la Unión. (1917). Diario Oficial de la Federación: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Capítulo I. De sus Derechos y sus Garantías*. Veracruz, México. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>
- Cordua Sommer, C. (2012). La crisis de las humanidades. (F. d. Humanidades, Ed.) *Revista de Filosofía, LXVIII*, pp. 7-9. Recuperado de: <https://www.scieclo.cl/pdf/rfilosof/v68/arto2.pdf>
- De Garay, A. (2016). La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales. *Congresos CLABES III*, pp. 1-12. D.F, México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/925>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2017). *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. IV*. México, D.F.: Gedisa Mexicana.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos, XXXIV* (II), pp. 65-86. Doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Dieringer, A., Aguirre, C., Balmaceda, N., Berger, N., y Espindola, M. (2008). *Estudio explicativo de los principales factores asociados que hacen a la inserción, permanencia y deserción de los estudiantes universitarios en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales U.Na.M*. Universidad Nacional

de Misiones, Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Posadas: Red de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://www.fceqyn.unam.edu.ar/redine/files/Encuentros/II%20Encuentro%20Provincial%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Educativa/DC1-2%20Estudio%20explicativo.pdf>

- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social. *XXXIII* (1), pp. 7-27. Doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Drever, E. (2003). *Using semi-structured interviews in small-scale research: A teacher's guide*. Birmingham: University of Birmingham Press.
- Durán - Aponte, E., y Arias - Gómez, D. (2015). Intención emprendedora en estudiantes universitarios: Integración de factores cognitivos y socio - personales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, VI (2), pp. 320-340. Doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5444>
- Durán - Aponte, E., y Arias - Gómez, D. (2015). Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, XV (1), pp. 23-36. Doi: <http://dx.doi.org/10.18270/chps.v15i1.1776>
- Durán - Aponte, E., y Diana, A. -G. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del ciclo de iniciación Universitaria. *Revista de docencia universitaria*, XIII (2), pp. 189-205. Doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2015.5444>

- Dzay, F., y Narváez, O. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil* (Primera ed.). Quintana Roo, México: La Editorial Manda. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/onarvaez/files/2013/02/La-desercion-escolar.pdf>
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1995). In The mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, III (21), pp. 215-225. DOI: 10.1177/0146167295213003
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology* (53), pp. 109-132. DOI:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Elias, M. (2015). La cultura escolar: un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, XIX, pp. 285-301. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.1>
- FFyL. (2020). *Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. Recuperado de: <http://ffyl.uach.mx/mision.html>
- Fierro, L. (2016). *Plan de Desarrollo Universitario 2016 - 2025*. UACH, Unidad Central. Chihuahua, Chihuahua: Colección de textos Universitarios.
- Fierros, R., Gómez, L., y Sánchez, M. (2014). *Factores que determinan la Deserción Escolar en la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara en los calendarios escolares A y B del 2012*. Valle de Santiago, Guanajuato: Educación, Handbook. Recuperado de: <https://www.ecorfan.org/handbooks/Educacion%20T-IV/ARTICULO%2010.pdf>

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata S.L.
- Fonseca, G., y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, XLV (179), pp. 25-39. Doi:<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- García Canclini, N. (1991). Los estudios culturales de los 80 a los 90: perspectivas antropológicas y sociológicas en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (24), pp. 9-26. Recuperado de: <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1070/1224>
- García Canclini, N. (1999). El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica. En G. Sunkel, *El consumo cultural en América Latina* (Primera ed.) pp. 26-42. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.academia.edu/42117737/El_consumo_cultural_Una_propuesta_te%C3%B3rica_N%C3%A1stor_Garc%C3%ADa_Canclini
- García Canclini, N. (2001). Definiciones en transición. En *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, pp. 57-67. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100912035750/5canclini.pdf>
- García Canclini, N., y Piedras, E. (2006). *Las industrias culturales y el desarrollo de México*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de: <https://www>.

- academia.edu/29354569/Nestor_Garcia_Canclini_Ernesto_Piedras_Industrias_Culturales
- González, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación chilena*. Digital Observatory for higher education in Latin América and The Caribbean. Chile: IESALC-UNESCO. Recuperado de: https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp-4964boe1bk102/uploadImg/File/REPITENCIA_DESERCION_L_E_Gonzalez_2005.pdf
- Guzmán, C. (2013). Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior. En C. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores, J. Galaz Fontes, & C. M. Educativa (Ed.), *Estudiantes, Maestros y Académicos en la Investigación Educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. pp. 157-181. México: ANUIES. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/303485811_Experiencias_significados_e_identidades_de_los_estudiantes_de_nivel_superior/link/5744dae508ae9ace8421a9b1/download
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior (RESU)*, XLVI (182), pp. 71-87. Doi:<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos, S.A.
- Hernández, F. (2011). Las Instituciones de Educación en México: Origen y Evolución. *Educación y Cultura*. Recuperado de: <https://educacionycul->

- turaaz.com/las-instituciones-de-educacion-superior-en-mexico-origen-y-evolucion/
- Hernández, G. (S.F.). *Instituto Científico y Literario de Chihuahua y su contexto educativo (1827 - 1850)* (Vol. I). Chihuahua, México: UACH.
- Hernández, G. (S.F.). *La Universidad a 40 años de su fundación: Breves notas históricas*. (D. d. Cultural, Ed.) Chihuahua, México: Selección de textos Universitarios de la UACH.
- Hernández, G. (1999). *Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1850-1900*. Chihuahua, México: Colección de textos Universitarios UACH.
- Hernández, G. (2000). *Síntesis Histórica de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. (D. d. UACH, Ed.) Chihuahua, México: UACH.
- Hernández, G. (2002). *Síntesis Histórica de la Universidad Autónoma de Chihuahua: 1954 - 2002*. Chihuahua, México: Colección de textos Universitarios UACH.
- Hernández, G. (2004). *Universidad Autónoma de Chihuahua 1954-2004*. (UACH, Ed.) Chihuahua, México: Colección de textos Universitarios UACH.
- Hernández, G., Pérez, A., y Evangelista, J. (2010). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1934 - 1954* (Vol. LXXXVII). (UACH, Ed.) Chihuahua, México: Selección de textos Universitarios UACH.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México, D.F., México: McGrawhill.
- H. Congreso de la Unión. (2017). Gaceta del Gobierno: Ley de Protección de Datos Personales. México. Recuperado de: <https://legislacion.edomex.gob>.

- mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2017/may305.pdf
- Khairiel, A. (2018). *Astin's Theory of Student Involvement*. Universiti Utara Malaysia. Malaysia: Supporting Holistic Student Development. DOI: 10.13140/RG.2.2.21801.03687
- Lapassade, G. (1977). *La autogestión pedagógica ¿La educación en libertad?* (V. Saad, Trad.) Barcelona, España: Guernica.
- Lapassade, G. (1986). *Autogestión Pedagógica: Un sistema en el cual los educandos deciden en qué consiste su formación y la dirigen* (Segunda ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Lazcano, E., Fernández, E., Salazar, E., y Hernández, M. (2008). Estudios de cohorte. Metodología, sesgos y aplicación. *Salud Pública de México, XLII* (3), pp. 230-241. Recuperado de: <https://www.scielosp.org/pdf/spm/2000.v42n3/230-241/es>
- Leyva, J. (2014). La permanencia escolar en las redes educativas desde comunidades periféricas. *Panorama, XV* (8), pp. 48-57. Recuperado de: <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/download/549/487/1726>
- Lobrot, M. (1973). *Pedagogía Institucional*. Paris, Francia: Payot.
- Lobrot, M. (1988). Los fundamentos de la Pedagogía Institucional. En J. y. P, *Grandes orientaciones de la Pedagogía contemporánea* (págs. 186-191). Madrid: Narcea.
- Lourau, R. (1988). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina.: Amorrortu.

- Lozoya, J. (1956). *Catorce meses de Gobierno*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Marchena, E., Rapp, C., Galo, C., y Hervías, F. (2008). Factores psicosociales relacionados con el abandono temporal académico de estudiantes en la Educación Superior. *INFAD Revista de Psicología*, II (1), pp. 227-236. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317025>
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de Investigación*. UNISON, Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Sonora: UNISON. Recuperado de: https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Moncada, L. (2017). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el sistema de Educación Superior a distancia del ecuador. (L. García, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, XVII (2), pp. 173-196. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12683/11877>
- Naípe, M., Salabert, I., Morales, M., Mestre, V., Garriga, N., y Toledo, T. (2017). La motivación en los estudiantes de primer año de la carrera de Medicina. Curso 2015-2016. *Revista Médica Electrónica* (4), pp. 906-915. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1684-18242017000400006&lng=es&nrm=iso
- Núñez, P., Levy, D., y Korinfeld, D. (2013). *Prácticas académicas, sujetos y contextos en la docencia universitaria*. Universidad Autónoma de Entre Ríos,

- Subsecretaría Académica. Paraná: Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Recuperado de: http://fhaycs-uader.edu.ar/files/Curso_Practicas_academicas_VF.pdf
- OECD. (2017). *Panorama de la Educación*. México: Nota País. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EA-G2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- OECD. (2019). *Educación Superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*. París: OECD Publishing. Recuperado de: <https://www.oecd.org/publications/educacion-superior-en-mexico-a93ed2b7-es.htm>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Doi:<https://doi.org/10.1787/19991487>
- Oury, F., y Vásquez, A. (1971). *De la classe coopérative a la pédagogie institutionnelle*. París: Maspero.
- Oury, F., y Vásquez, A. (1976). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México: Siglo XXI.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar: críticas y alternativas* (Sexta ed.). Barcelona, España: LAIA. Recuperado de: http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Filosofia%20de%20la%20educacion/LA_CUESTION_ESCOLAR_CRITICAS_Y_ALTERNATI.pdf
- Pérez, B. (2017). Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en Geografía de la UAEMEX. *Revista Iberoamericana de Investigación Desarrollo Educativo*, VII (14), pp. 345-371. Doi:<http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.291>

- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação, XXXI* (1), pp. 11-22. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Robles, P., y Rojas, M. d. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Nebrija de Lingüística Aplicada* (18), pp. 1-16. Recuperado de: <https://www.nebrija.com/>
- Rodríguez, Á. (2005). *La Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. España: PAIDOS.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. (T. Enric, Trad.) Barcelona, España: Kairos.
- Rogers, C. (1990). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- SEP. (2019). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales Cifras 2018-2019*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticas/indicadores.aspx>
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* (1), pp. 64-85. Doi:<https://doi.org/10.1007/BF02214313>

- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, XLV (1), pp. 89-125. Doi:<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. (JSTOR, Ed.) *The Journal of Higher Education*, LIII (6), pp. 687-700. Doi:<https://doi.org/10.2307/1981525>
- Tinto, V. (1987). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, U.S.A: University of Chicago Press. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED283416>
- Tinto, V. (1989). *Misconceptions Mar Campus Discussions of Student Retention The Chronicle of Higher Education* (First ed.). (A. Press, Ed.) New York, U.S.A: Academic Research Library.
- Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*, XIX (2), pp. 5-10.
- Torres, J., Acevedo, D., & Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano. *Cultura, Educación y Sociedad*, VI (2), pp. 157-187. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/230171172.pdf>
- Torres, L. (2010). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la Educación Superior*. Tesis, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Bogotá, D.C. Recuperado de: ht-

- [tps://es.scribd.com/document/246325995/Estado-Del-Arte-de-La-Retencion-de-Estudiantes](https://es.scribd.com/document/246325995/Estado-Del-Arte-de-La-Retencion-de-Estudiantes)
- UACH. (2018). *Universidad Autónoma de Chihuahua. Historia de la UACH*. Recuperado de: <https://uach.mx>
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa* (Primera ed.). Jalisco, México: ETXETA.
- Velázquez, Y., y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior, XLVI* (184), pp. 117-138. Doi:<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Vera, J., y Aragón, R. (2008). Diseño y piloteo de medidas de aprendizaje en Educación Media Superior en el Estado de Sonora. *Ra Ximhai, IV* (2), pp. 67-77. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46140204>
- Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, VIII* (1), pp. 59-75. Recuperado de: [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-UnaAproximacionTeoricaALaDesercionEstudiantilUnive-4898826%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-UnaAproximacionTeoricaALaDesercionEstudiantilUnive-4898826%20(1).pdf)

- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review* (12), 265 - 310.
- Zapata, O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. D.F, México: Pax México.

APÉNDICES Y ANEXOS

Apéndice A. Instrumento utilizado para el estudio exploratorio

Instrumento utilizado en el estudio exploratorio de la generación 2019 – 2023 dentro de la Licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH en su modalidad presencial.



Instrucciones: El presente cuestionario es elaborado por el M.E. Julio César Gómez Gándara con propósitos académicos. Su respuesta es muy valiosa y completamente ANONIMA.

Fecha: _____ Modalidad: Presencial ☐ Virtual ☐
Facultad: _____ Carrera: _____
Sexo: F ☐ M ☐ Edad: _____ Estado Civil: _____
¿Tienes algún título profesional?: Si ☐ No ☐ ¿Cuál (es)?: _____
Trabaja: Si ☐ No ☐ ¿En dónde trabaja?: _____

¿Qué razones te motivación para ingresar como alumno a la Licenciatura en Historia en modalidad presencial?

¿Cuánto interés tienes por estudiar esta carrera?
☐ Muy Alto ☐ Alto ☐ Regular ☐ Bajo ☐ Muy bajo

¿Cuánto interés tienes por terminar esta carrera?
☐ Muy Alto ☐ Alto ☐ Regular ☐ Bajo ☐ Muy bajo

¿Cuál es el nivel de influencia que tendrán tus compañeros de clase sobre tu continuidad en esta carrera?
☐ Muy Alto ☐ Alto ☐ Regular ☐ Bajo ☐ Muy bajo

¿Cuál es el nivel de influencia que tendrán tus profesores sobre tu continuidad en esta carrera?
☐ Muy Alto ☐ Alto ☐ Regular ☐ Bajo ☐ Muy bajo

¿Cuál es el nivel de influencia que tendrá tu familia sobre tu continuidad en esta carrera?
☐ Muy Alto ☐ Alto ☐ Regular ☐ Bajo ☐ Muy bajo

¿Cuál es el nivel de influencia que tendrán tus amigos sobre tu continuidad en esta carrera?
☐ Muy Alto ☐ Alto ☐ Regular ☐ Bajo ☐ Muy bajo

¿Cuál es el nivel de influencia que tendrán las posibilidades de un empleo en torno a la Licenciatura sobre tu continuidad en esta carrera?
☐ Muy Alto ☐ Alto ☐ Regular ☐ Bajo ☐ Muy bajo

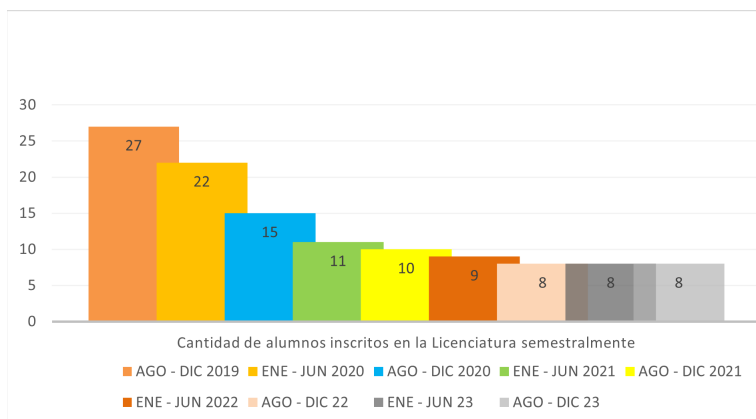
¿Cuál es el nivel de influencia que tendrá el obtener una beca o estímulo académico sobre tu continuidad en esta carrera?
☐ Muy Alto ☐ Alto ☐ Regular ☐ Bajo ☐ Muy bajo

¿Tienes algún comentario personal respecto a las expectativas de la Licenciatura en Historia? _____

¡MUCHAS GRACIAS POR SU RESPUESTA!

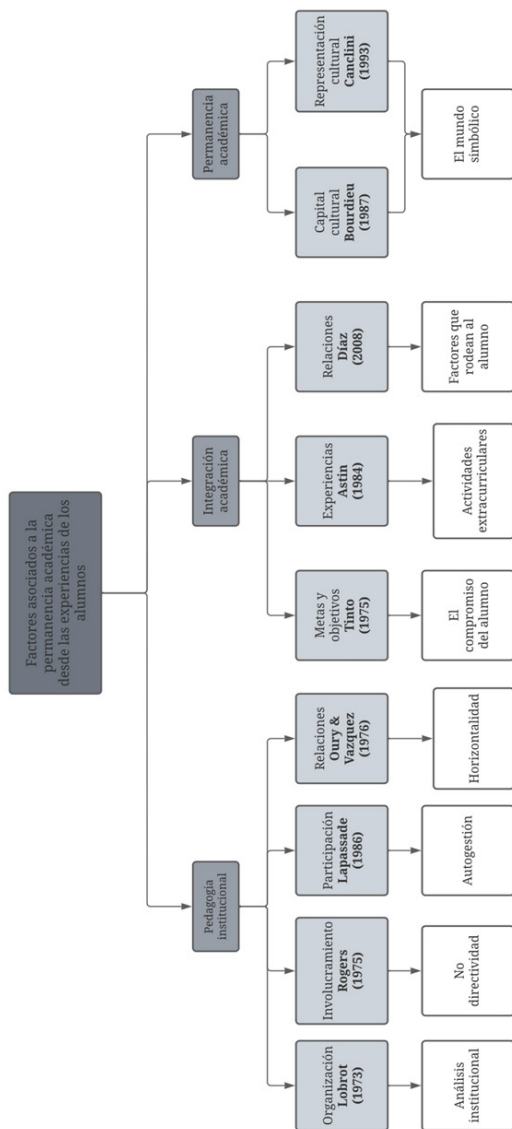
Apéndice B. Gráfica de permanencia académica de la generación 2019 – 2023

Grafica que marca el seguimiento de alumnos inscritos semestralmente en la generación 2019 – 2023 dentro de la Licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH en su modalidad presencial.



Apéndice C. Marco Teórico

Mapa conceptual de diseño propio como interpretación del marco teórico a manera de resumen considerando a los principales referentes de dicho apartado.



Apéndice D. Guion de la entrevista

Carta de solicitud enviada a los doctores que contribuyeron en la revisión, análisis y sugerencias para la conformación del instrumento utilizado en las entrevistas a profundidad y grupos focales con los cuales se trabajó en esta investigación.

Apreciable Doctor (a):

Al tiempo que me permito saludarle, me dirijo a Usted para solicitarle su valiosa cooperación en la revisión y apreciación de un instrumento para recoger información en el marco del proceso de desarrollo de una investigación, la cual se encuentra en desarrollo para obtener el Grado de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Esta investigación tiene por objetivo: *Interpretar las características del proceso de integración académica vivido por el grupo institucional de alumnos de Licenciatura dentro la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, que favorecen su permanencia en la carrera identificadas desde sus experiencias.*

En relación a lo anterior, le expreso que este instrumento constituye una guía para entrevista a profundidad y grupo focal; ambos tienen el propósito de recabar las experiencias vividas como grupo de alumnos de un programa de licenciatura en la Universidad Autónoma de Chihuahua al interior de la Facultad de Filosofía y Letras. Es por lo anterior, que solicito su amable respuesta tomando los criterios de *Univocidad, Pertinencia y Relación*; mismos que se definen de la manera siguiente:

- Univocidad: Consiste en el nivel de percepción lingüística de la formulación de la pregunta

frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones de la misma.

- **Pertinencia:** Consiste en la adecuación e idoneidad de la pregunta con el objeto de estudio; es decir, si a través de la pregunta se puede obtener información de calidad sobre el objeto de estudio.
- **Relación:** Consiste en la congruencia de la pregunta con el conjunto del instrumento.

Le agradezco de antemano su colaboración y le expreso que sus recomendaciones serán tratadas de manera confidencial y privada.

Atentamente.
Julio César Gómez Gándara

Guion de entrevista

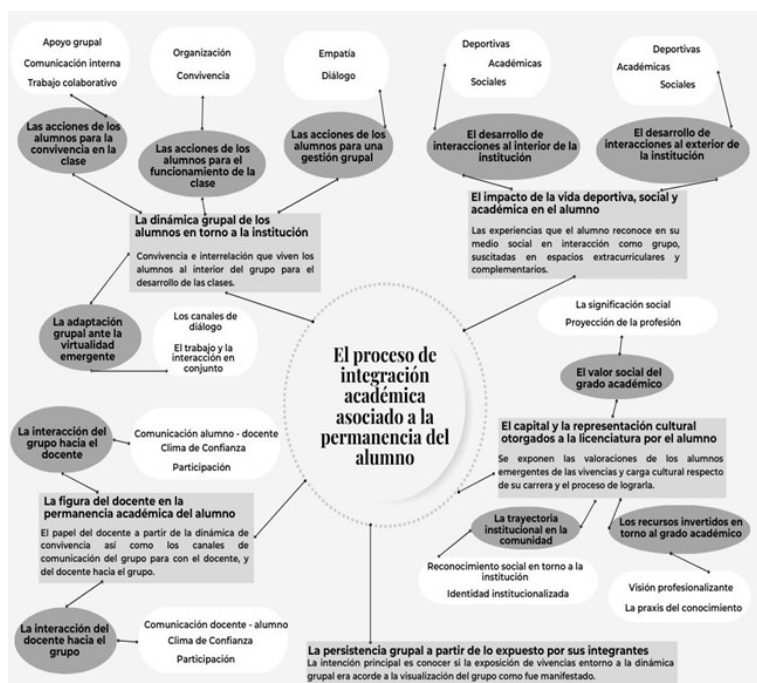
Análisis de guion de entrevista a profundidad y de grupo focal.

No.	Dimensio- nes	Preguntas	Observa- ciones
1	PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL	¿Quiénes te han proporcionado apoyo en tu Facultad para permanecer en tu Licenciatura?	
2		¿A quién acudirías en tu Facultad en caso de existir algún inconveniente para permanecer inscrito en tu Licenciatura?	
3		A partir de las últimas experiencias de trabajo grupal, describe, ¿Cómo han sido tus experiencias?	
4		Cuando tienes algo que preguntar relacionado con tu Licenciatura, ¿A quién o a quienes recurres?	
5	INTEGRACIÓN ACADÉMICA	¿Cómo consideras que los programas de tutorías y becas con los que cuenta la institución, han contribuido para que permanezcas inscrito en tu Licenciatura?	
6		De los eventos institucionales deportivos, académicos y culturales ¿Cómo ha sido tu participación grupal?	
7		¿Qué te motiva directamente para permanecer hasta el día de hoy cursando tu Licenciatura?	

8	PERMANENCIA ACADÉMICA	Describe alguna experiencia por la cual consideraste que el trabajar en equipo con tu grupo fortaleció tu deseo de permanecer en tu Licenciatura.	
9		¿De qué manera tu desempeño académico, ha contribuido o no, a tu permanencia dentro de la Licenciatura?	
10		¿Cuáles fueron las razones por las que decidiste cursar tu Licenciatura en esta institución?	
12	CONSIDERACIONES DE PERMANENCIA DEL GRUPO INSTITUCIONAL	¿Tienes intenciones de permanecer en tu Licenciatura el próximo semestre?	
13		¿Consideras que todos tus compañeros de grupo de este semestre, permanecerán el próximo semestre en la Licenciatura?	
14		¿Tienes intenciones de egresar de tu Licenciatura?	
15		¿Consideras que todos tus compañeros de grupo de este semestre egresaran de la Licenciatura?	

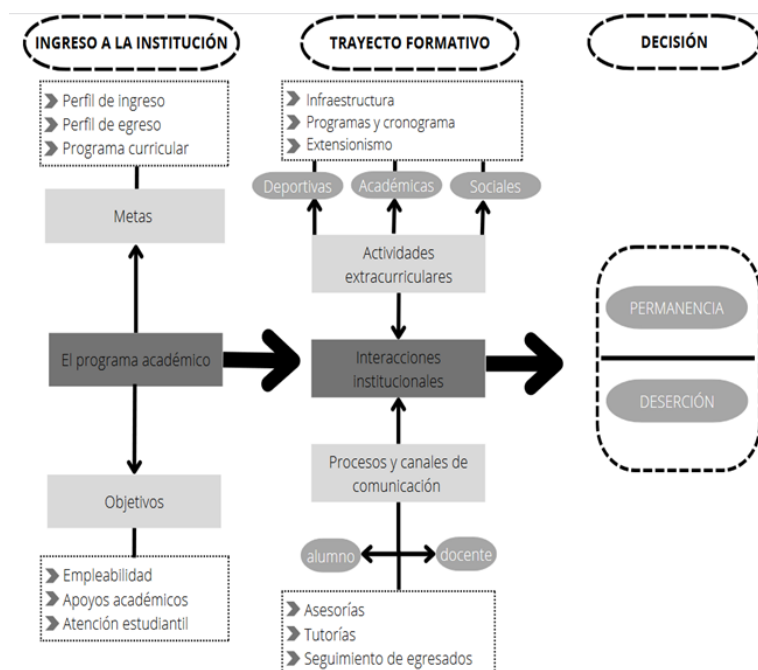
Apéndice E. Dimensiones de análisis

Mapa conceptual de diseño propio como interpretación de las dimensiones a manera de resumen considerando a los principales elementos de dicho apartado.



Apéndice F. La permanencia académica desde el enfoque institucional

Figura de diseño propio como interpretación de los elementos institucionales para propiciar la permanencia académica de los alumnos.



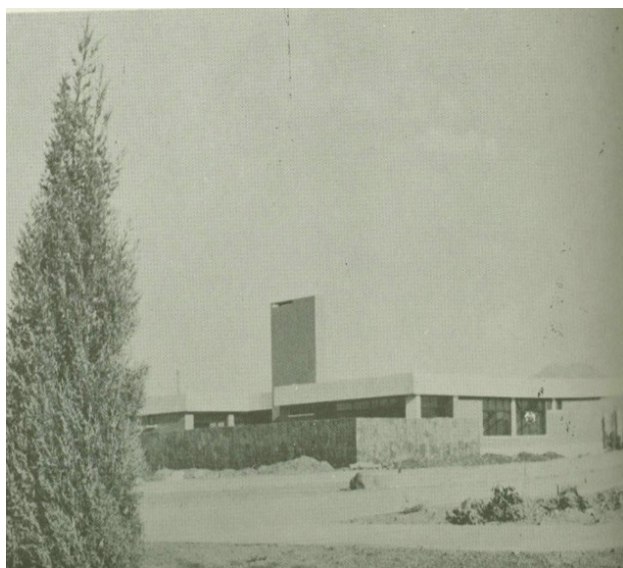
Anexo 1. Fotografías de la FFyL



Pasillo de la planta baja.



Entrada principal.



Perspectiva desde la avenida Universidad.

Fotos de la antigua Facultad de Derecho de la UACH, la cual alberga hasta la presente fecha a la Filosofía y Letras dentro del campus universitario I. Con un espacio para 300 alumnos, fue planeada con una inversión de \$1,255, 262.00 incluyendo el equipamiento del edificio (Lozoya, 1956).

Anexo 2. Acta de Consejo Universitario

Acta del consejo Universitario de la UACH, en el cual se aprueba la creación de la Licenciatura en Historia al interior de la FFyL en el 2007.

Universidad Autónoma de Chihuahua

*Escorza y T. Carranza
Chihuahua, Chih., Méx.
C.P. 31000*

Secretaría General

SG-E157/07

El suscrito **ING. HERIBERTO ALTÉS MEDINA**, Secretario General de la Universidad Autónoma de Chihuahua, con el presente documento hace constar y-----

CERTIFICA

Que en sesión del H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Chihuahua, **Acta Número 456** (cuatro, cinco, seis), celebrada el día 28 de junio del año dos mil siete, tomó entre otros el siguiente:-----

ACUERDO

3.- Dictámenes que rinden las diferentes Comisiones.-----

a).- Diseño curricular de la **Licenciatura en Historia**, de la Facultad de Filosofía y Letras. Después de su revisión y análisis la Comisión de Asuntos Académicos decidió recomendar su aprobación, ya que cumple con las condiciones para el nuevo Modelo Educativo. Sometido a la consideración de los Consejeros Universitarios, este dictamen fue -----

APROBADO POR UNANIMIDAD DE VOTOS-----

Se extiende la presente en la ciudad de Chihuahua, Chih. a los tres días del mes de agosto del 2007.-----

Atentamente,
"Luchar para lograr. Lograr para dar"

ING. HERIBERTO ALTÉS MEDINA
SECRETARIO GENERAL



UPAN PÉREZ
SECRETARIA GENERAL

HAM'egy

INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y PERMANENCIA
DE LOS ALUMNOS: CASO DE LA LICENCIATURA
EN HISTORIA, de Julio César Gómez
Gándara, se terminó de editar en la
ciudad de Chihuahua, Chih., México, en
agosto de 2026.

Se constituye un reporte de una investigación fenomenológica que tuvo como propósito interpretar las características del proceso de integración académica vivido por el grupo institucional de alumnos que favorecen su permanencia en la licenciatura, identificadas desde sus experiencias, así como desde la óptica de quien realiza la investigación. Fue desarrollada en una universidad pública de Educación Superior con alumnos del área de Humanidades, particularmente de la licenciatura en Historia, lo anterior considerando, incluso un antes y un después, de lo derivado a consecuencia de la COVID-19. Para generar una perspectiva actual se miró la realidad desde el enfoque de la Pedagogía Institucional, guardando una relación con la permanencia académica y la teoría del Capital Cultural, así como con las representaciones culturales generadas en los alumnos. De ello deriva la constitución de una figura integrada a raíz de los resultados de la presente investigación, misma que podría orientar el proceso de integración académica de los alumnos en el ámbito universitario desde un enfoque institucional encaminado a generar experiencias positivas.