

ÉXITO Y FRACASO ESCOLARES. UN ANÁLISIS POR COHORTES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA DE LA UAM AZCAPOTZALCO (1974-2000)

OSCAR CUÉLLAR
SAAVEDRA*
VÍCTOR HUGO
MARTÍNEZ ESCAMI-
LLA**

Resumen

El artículo analiza la información sobre el desempeño de los estudiantes de la carrera de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, en el periodo 1974-2000, distinguiendo por cohortes de ingreso. Primero se entregan antecedentes sobre la organización de los estudios y se discuten los aspectos metodológicos relevantes. Después se presenta un resumen de la información general para el universo de estudiantes, como preámbulo al estudio del éxito y el fracaso escolar por cohortes de ingreso a la carrera. En esta parte, el trabajo examina las trayectorias escolares de cada cohorte, incluyendo datos sobre la duración mediana de los estudios y los créditos obtenidos. El trabajo acaba con un resumen y el planteamiento de algunos temas que exigen de más investigación futura.

Palabras clave: Estudiantes, sociología, trayectoria escolar.

Abstract

This article analyses data on the performance of sociology students at the Metropolitan Autonomous University (Universidad Autónoma Metropolitana, UAM), Azcapotzalco Unit, in the 1974-2000 period, distinguishing by enrolment cohorts. First, the study presents a background of the organization of studies, and then discusses relevant methodological aspects. The article includes a summary of general information on the universe of students as preamble for the study of school success and failure by enrolment cohorts to the career. This portion of the study examines school trajectory of each cohort, including data on mean duration of studies and credits obtained. This paper finally includes a summary and poses some issues that call for deeper future research.

Key words: Students, sociology, school trajectory.

.....

Departamento de Sociología,
UAM Azcapotzalco.

* Correo e:
oscarcuellar993@hotmail.com

** Correo e:
vmartibt@avantel.net.

Introducción

En el campo de la política educativa, el último tercio del siglo XX se caracterizó por una decidida acción del Estado para ampliar las oportunidades de educación superior, dando continuidad a –y, en cierto sentido, complementando– los esfuerzos y logros ya obtenidos en materia de educación básica, que constituyeron una de las prioridades de los gobiernos posteriores a la revolución (sobre lo último, ver Padua, 1989). El mayor impulso se dio en la década del setenta, en que se incrementó considerablemente el número de instituciones públicas de educación superior –así como la matrícula, los cuadros docentes y las carreras– para luego, ya desde mediados de los ochenta, disminuir el ritmo de crecimiento y ceder parte del espacio a las instituciones privadas (ver, por ejemplo, Casillas, 1989; Cuéllar, 1995; Ortega, Lorey *et al.*, 1997). En esa década, los problemas de la educación superior se vieron agudizados por las crisis de 1982-1983 y de 1986-1987, con el resultado de que, al igual que en otros campos, se reorientó la política estatal. Entre otros aspectos, esta puso énfasis en el mejoramiento de la calidad de la formación proporcionada y en la necesidad de conocer y evaluar el desempeño institucional (Valenti, 2002; Kent, 1997).

Haciéndose eco de estas preocupaciones, varios investigadores realizaron estudios sobre el desempeño de los estudiantes y la eficiencia terminal, sobre todo desde una perspectiva centrada en las instituciones (por ejemplo, Tinto, 1989; Chaín Revuelta y Ramírez Muro, 1997); pero también, aunque menos frecuentemente, tomando en cuenta la situación a que se vieron expuestos los estudiantes (Martínez Rizo y Carrillo Flores, 1988) o sus familias durante

los periodos de crisis. En particular los trabajos de Muñiz (1996; 1997) sobre la Universidad Autónoma Metropolitana, mostraron que en el periodo que estudió (1974-1990), la eficiencia terminal fue baja y que, a lo largo de los años ochenta, hubo cambios en el origen social y en la composición por sexo de los estudiantes, así como aumentos en la deserción y, sobre todo, en el rezago escolar¹.

En este trabajo nos proponemos contribuir a estos desarrollos, presentando un breve análisis de algunos aspectos de la organización y funcionamiento de la carrera de sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A), desde su creación en 1974 y hasta fines del año 2000. En particular, queremos ofrecer una descripción global del desempeño de los estudiantes, con especial énfasis en los casos de éxito en los estudios –es decir, terminación de los requisitos exigidos para obtener el grado universitario– y de fracaso por baja definitiva o abandono de los estudios, distinguiendo por cohortes de ingreso. Las preguntas que se trata de responder son las siguientes: ¿qué diferencias surgen en las proporciones de éxito y fracaso de los alumnos al distinguir entre distintas cohortes de ingreso a la carrera?; ¿en qué momento de las trayectorias escolares se da más probablemente la baja de los estudios?; y ¿hay variaciones relacionadas con el periodo en que ingresaron a la universidad?

Debemos aclarar que, por razones de espacio, nos limitaremos al examen y análisis de la estadística universitaria, tomando al conjunto de los estudiantes y sin distinguir por sexo, aunque hay certeza de un rendimiento más eficiente entre las mujeres. Por la misma razón, y pese a la importancia que han tenido para modular el decurso de las trayectorias escolares, aquí no haremos más

¹ Más precisamente: durante los ochenta, aumentó sostenidamente la participación de las mujeres, aun en las carreras “masculinas”, los estudiantes provinieron sobre todo de hogares con niveles de ingreso y educación menores que durante los setenta, y se incrementó notoriamente el rezago en los estudios, sobre todo entre los hombres. Por otra parte, las mujeres fueron más regulares en sus estudios y superaron ampliamente a los hombres en los porcentajes de egreso y titulación (Muñiz, 1997). Sobre otros problemas relacionados con el diseño y desarrollo institucional de la UAM y la crisis económica de los ochenta, ver Ibarra Colado *et al.* (1993).

que someras referencias al contexto y a los procesos extrauniversitarios acaecidos en el periodo (sobre esto, remitimos a Muñiz, 1996 y 1997; y a Tuirán, 1994, sobre los impactos de las crisis de los ochenta en la situación de los hogares).

El trabajo se ordena de la siguiente forma: partiremos reseñando los lineamientos reglamentarios que organizan la carrera, para luego precisar los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con el análisis de la información, en particular, los que se refieren a la manera como definimos y medimos las trayectorias escolares y las cohortes de ingreso. En seguida, presentaremos un panorama general de algunas características de los estudiantes y de sus trayectorias, considerando al conjunto de los inscritos desde 1974 hasta el año 2000. En la sección siguiente, examinaremos la situación de los estudiantes a fines del año 2000, distinguiendo por cohortes de ingreso a la carrera y destacando las diferencias entre quienes habían avanzado en sus estudios y terminado la carrera, por un lado, y quienes causaron baja o abandonaron sus estudios, por otro. Finalmente, haremos algunas anotaciones sobre la duración de las trayectorias de éxito y fracaso por cohortes de ingreso. En las conclusiones resumiremos los resultados y haremos algunos comentarios generales sobre la información analizada.

Algunos antecedentes sobre la carrera de Sociología de la UAM Azcapotzalco

En la UAM, la carrera de Sociología existe desde que se creó la institución, en 1974, en la fase de más agudo crecimiento del sistema de educación superior. La fundación de la UAM se efectuó con el establecimiento de tres unidades ubica-

das en distintos puntos de la ciudad de México: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, que comparten una dirección y una reglamentación generales, manteniendo sin embargo, bastante autonomía en sus formas de operación. Las normas generales de la nueva universidad se establecieron con la meta de evitar algunas de las dificultades presentes en otras instituciones, en particular, en la Universidad Autónoma Nacional de México, como el tamaño excesivo de la masa estudiantil, la separación entre docencia e investigación, el largo tiempo transcurrido entre el ingreso y la salida de los estudiantes, y la baja tasa de titulación. En este sentido, se podría decir que se trataba de disminuir el tiempo de duración de los estudios sin perder calidad en la formación ni flexibilidad en las opciones abiertas a los alumnos, en especial a los que trabajan.

Por ello, se buscó regular el tamaño estableciendo cupos de ingreso anuales, de suerte de mantener un número razonable de estudiantes. Para evitar la excesiva prolongación de la estadia de éstos en la universidad, se delimitó un plazo máximo de diez años, contados desde el ingreso, para la terminación de los requisitos académicos exigidos para el egreso y se diseñó un *currículum* que, en ciertas condiciones, permite hacerlo en un plazo de entre cuatro y cuatro y medio años². Por otra parte, y con el fin de dar sentido unitario, teórico y práctico, a la formación, se propició la contratación de profesores-investigadores y se estableció el concepto de “enseñanza-aprendizaje” como criterio orientador de la docencia. También el diseño curricular optó por favorecer la formación mediante grupos relativamente pequeños que pudieran trabajar intensivamente durante cortos lapsos de tiempo (cursos de un trimestre de duración).

Aunque a diferencia de otras carreras, sociología es la única que se ofrece en todas las unida-

² Las condiciones supuestas comprenden aspectos relacionados con el estudiante (que se inscriba todos los trimestres en cuatro asignaturas, que las apruebe todas y que no cometa errores en la selección de las asignaturas), con el funcionamiento de la institución (en particular, que la oferta de cursos sea suficiente y comprehensiva) y con el ambiente (que no haya huelgas, problemas familiares o catástrofes que puedan afectar negativamente el funcionamiento institucional y el desempeño de los estudiantes).

des de la UAM, el criterio de la autonomía académica ha estado presente, entre otras cosas, en la manera como en cada unidad se han organizado las currícula y en las modalidades adoptadas respecto de la manera de llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Azcapotzalco, los estudios de Sociología se dividieron en troncos –general, básico profesional y de especialización (o áreas de concentración)–, cada uno compuesto por un número variable de cursos que deben acreditarse hasta completar el total requerido para egresar. En el primero se entregan conocimientos considerados básicos, como preparación para la formación propiamente profesional de las distintas carreras de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, dentro de la que se inscribe Sociología. La formación sociológica se inicia con las asignaturas del tronco básico profesional, para terminar en las áreas de concentración. El tronco básico profesional comprende cursos de teoría y metodología, además de otros, relacionados con algunos campos de trabajo sociológico específico, incluyendo los cursos introductorios a los contenidos propios de las

áreas de concentración (sociología política, rural, urbana y –desde principios de los noventa– de la educación).

En las áreas se ofrece un principio de especialización, con la mira de facilitar la concentración de los alumnos en el desarrollo de sus trabajos terminales. Los criterios relativos a la duración de los estudios y a la flexibilidad explican también la apertura existente en principio respecto de las modalidades que puede asumir el trabajo terminal. Reglamentariamente, este puede realizarse en varias formas, pero la que ha predominado es la tesina, que implica exigencias bastante menores que las tesis tradicionales. Hay que señalar que, en la carrera de Sociología, se acredita la terminación de los requisitos cursativos cuando el estudiante ha terminado y defendido su tesina; por tanto, desde un punto de vista académico, un egresado puede ser considerado como un caso de éxito en los estudios. Además de estos requisitos, los alumnos deben realizar un trabajo de servicio social, que pueden hacerlo desde que han completado el 70% de los créditos escolares exigidos. El Cuadro 1 reseña la información

Cuadro 1

Esquema de los momentos de la trayectoria escolar normal y de su duración esperada

Momentos de la Trayectoria escolar	Actividades y logros	Duración de la Trayectoria (exitosa)
1. Ingreso a la carrera = ingreso al tronco común	Terminación de los estudios del tronco común	3 trimestres académicos o 1 año natural
2. Ingreso al tronco básico profesional	Terminación de los estudios del tronco básico profesional	6 trimestres académicos o 2 años naturales
	Terminación de los estudios del área de concentración	3 trimestres o 1 año natural
3. Ingreso a una área de concentración	Terminación de la tesina Servicio social*	1 trimestre o 3 meses naturales
4. Procesos terminales	Servicio social*	1 trimestre o 3 meses naturales
	Examen profesional	
	Egreso de la carrera	Total: mín.: 12 trimestres
	Trámites de titulación	máx: 14 trimestres

* El Servicio social puede hacerse a partir de haber completado el 70% de los créditos, o –normalmente– desde el décimo trimestre. En el cuadro no se calcula el tiempo de duración del Servicio social, ya que puede llevarse a cabo mientras se realizan los estudios.

pertinente.

Por otro lado, y dado que se trataba (y se trata) de facilitar el ingreso a los postulantes que lo ameriten, se permite que un postulante que ha aprobado el examen de admisión sin alcanzar cupo en la carrera de su preferencia se inscriba en otra afín, con la posibilidad de cambiarse más adelante si cumple con ciertos requisitos (un mínimo de créditos y de promedio de calificaciones). Sin embargo, de hecho es difícil que se autoricen los cambios, y la flexibilidad que establece este mecanismo parece funcionar más bien para regular el flujo de ingreso a las carreras menos solicitadas por los candidatos³.

A pesar de que se estimó una duración normal (ideal) de los estudios de cuatro años o algo más si se incluye el trabajo terminal, el criterio se relajó con la distinción entre estudiantes de tiempo completo y de medio tiempo, a lo que hay que agregar el plazo de diez años para completar los estudios que, en casos calificados puede ser ampliado. También se permite volver a cursar una materia reprobada –o dar exámenes especiales– en repetidas oportunidades (hasta cinco veces en total), sin perder la calidad de estudiante. En los hechos, por estos factores y otras causas, en particular relacionadas con la incidencia de lo que antes llamamos “condiciones ambientales”, que pueden afectar el funcionamiento de la institución y el desempeño de los alumnos, la duración media de una trayectoria exitosa es bastante más larga que la ideal (entre seis y 6.3 años) (Cuéllar y Martínez, 2001).

Por último, aquí importa también referirse a la baja de los estudiantes. Esta puede ser voluntaria o reglamentaria; y la última normalmente se declara al completarse el plazo de diez años sin haberse terminado los estudios o cuando no se cumplen algunos requisitos (por ejemplo, no presentar ciertos documentos, no haber

aprobado una materia en la que se ha inscrito el máximo posible de veces permitido, etc.). Cabe agregar que la institución considera que la no inscripción en al menos un curso por más de seis trimestres consecutivos (dos años naturales), es un claro indicio de que el estudiante se encuentra expuesto a la baja (“abandono de los estudios por más de seis meses”).

Aspectos metodológicos

Para este trabajo, usamos información proporcionada por la Comisión de Planeación de la Unidad Azcapotzalco, referida a un total de 4,841 estudiantes alguna vez inscritos en la carrera de Sociología desde 1974 hasta fines del año 2000. La base incluye datos sobre sus antecedentes escolares preuniversitarios, el periodo de ingreso a la universidad, ciertos aspectos de su desempeño en sus estudios, la situación en que se encontraban en relación con la carrera al finalizar el año 2000, etc., lo que permite hacer análisis sobre trayectorias escolares, eficiencia terminal, comportamiento de las áreas de concentración y otros de similar interés.

En particular, la información sobre la situación escolar de los alumnos alguna vez inscritos en la carrera al momento de cerrarse la base de datos mencionada, permite una cierta aproximación al estudio de su desempeño o, en otra óptica, de las trayectorias escolares en que este se traduce. En este trabajo usaremos el término “trayectorias escolares” para referirnos a la secuencia de eventos académicos institucionales que conforman el proceso de formación profesional, desde el ingreso del estudiante a la carrera, hasta la terminación de sus estudios (trayectorias completas) –o, en otro caso, hasta el abandono de éstos (trayectorias truncadas)–. Esto implica que cualquier carrera universitaria puede verse

³ Al postular a la universidad, el candidato debe jerarquizar sus preferencias de carrera. Por tanto, el ingreso a una carrera es el resultado de la demanda de los candidatos, el puntaje obtenido en el examen de ingreso y los cupos asignados a cada carrera. Aunque no disponemos de la información para la totalidad de la población de la carrera de sociología, sabemos que al menos para las últimas cinco generaciones, alrededor de dos terceras partes de los estudiantes aceptados colocaron otra carrera en primer lugar (Pérez Franco, 2001).

como un “sistema relativamente abierto”, que se delimita como un campo de actividades de enseñanza-aprendizaje vinculadas y que: a) está circunscrito por puntos de “entrada” y de “salida” a la vez que b) reconoce momentos discernibles, relacionados con la organización del *currículum* y la normatividad vigentes⁴.

De acuerdo con el esquema presentado en el Cuadro 1, los momentos relevantes están conformados por el ingreso a (y la salida de) los troncos (común y básico profesional), la incorporación a las áreas de concentración y el egreso, seguido de la titulación. Sin embargo, hay diferencias en lo que toca a las facilidades para distinguir claramente entre las transiciones del tronco común al tronco básico profesional a partir de la información de la estadística universitaria: si bien el ingreso al primero es claramente identificable, la salida (que teóricamente precede al ingreso al tronco básico profesional) no lo es, y ello, debido a que en la organización del *currículum* no siempre ha existido una definición clara de secuencias de cursos. Así, no necesariamente coincide un cierto número de créditos aprobados por el estudiante con los cursos que hacen parte del tronco común o, en su caso, del tronco básico profesional. Un alumno puede haber tomado cursos de este último antes de terminar con las asignaturas del tronco común; de suerte que si, como criterio para establecer la terminación de un momento e inicio de otro, se usa el número de créditos aprobados, la aproximación puede resultar equivocada.

Aunque algo semejante sucede con la incorporación a las áreas (sólo recientemente se estableció la exigencia de haber aprobado todas

las asignaturas de los troncos para incorporarse), la diferencia respecto de los momentos anteriores consiste en que, en este caso, la universidad registra la inscripción del estudiante en un curso del área como entrada a ésta. Por estas razones, en este trabajo nos reduciremos a distinguir entre los siguientes momentos de la trayectoria: 1) ingreso a la carrera –es decir, al tronco común–; 2) ingreso a las áreas de concentración; 3) egreso de la carrera y 4) titulación.

Respecto de las cohortes de ingreso a la carrera, las definimos como la población de estudiantes que se incorporaron al tronco común en un cierto periodo de tiempo. La delimitación de éste se hizo tomando en cuenta los resultados de estudios anteriores, que mostraron que la duración media de los estudios para los alumnos que egresaron es algo más de seis años (Cuéllar y Martínez, 2001), y el hecho de que –como se mencionó en la introducción– las crisis de los años ochenta parecen haber tenido un fuerte impacto sobre la duración de los estudios e, incluso, sobre la baja de la carrera (Muñiz, 1997). Por otra parte, es obvio que el análisis debe tomar en consideración que, para un subconjunto de alumnos de reciente incorporación (1997 en adelante), todavía no ha transcurrido un lapso suficiente de tiempo como para que una parte significativa de ellos pueda haber completado los estudios; por ello, se tomará en cuenta solamente a aquellos estudiantes que ingresaron a la carrera entre 1974 y 1996 –es decir, a un total de 4,016 alumnos (alrededor de 82% del total de estudiantes alguna vez inscritos). Así, definimos las siguientes cohortes de ingreso: 1) 1974-1979; 2) 1980-1985; 3) 1986-1991; y 4) 1992-1996 (en

⁴Según Greniewski (1971: 14-15), las entradas y salidas de un “sistema relativamente abierto” están asociadas con un “calendario”, es decir, con un conjunto de momentos o intervalos de tiempo entre ellas, y un repertorio de eventos. Así, suele llamarse “trayectoria” a la manera como se relaciona el repertorio de eventos con el tiempo. En el caso de los estudios sobre trayectorias escolares, tanto las entradas y salidas como los momentos que median entre ellas están en principio determinados reglamentariamente por la organización del *currículum* y las normas establecidas para su operación. Por cierto, otros factores pueden afectar las temporalidades establecidas, lo que lleva a plantear la distinción entre trayectorias “ideales” (normativas) y “reales”, o existentes de hecho. Entre éstas, caben tanto las trayectorias truncadas como las podríamos llamar “incompletas” y/o “en proceso”. Para una visión de distintas formas de estudiar trayectorias escolares universitarias, puede consultarse los trabajos de Blanco y Rangel (2000); Chaín y Ramírez (1997); y Muñiz (1997 y 1996). Los artículos de Astin (1999) y Martínez Rizo (1999) contienen sugerencias útiles sobre el tema.

esta última cohorte el periodo de ingreso se reduce a cinco años).

Por último, precisemos qué entenderemos por “éxito” y “fracaso”. En sentido estrecho, diremos que un estudiante ha tenido éxito en sus estudios cuando se ha titulado; pero usaremos también de manera más laxa el término, para incluir a quienes egresaron sin llegar a titularse. Con respecto al “fracaso”, en sentido estrecho este comprenderá sólo los casos de baja definitiva, mientras que en sentido amplio incluirá también el “abandono de los estudios por más de seis trimestres”, dadas las altas probabilidades de que los que se encuentran en esta situación acaben en la baja.

Algunas características de los estudiantes y sus trayectorias escolares

Con estas aclaraciones, y a fin de tener una base inicial de referencia para el análisis, conviene ahora que echemos una mirada a la información disponible sobre el total de estudiantes. Entre 1974 y 2000, 4,841 estudiantes se inscribieron alguna vez en la carrera de Sociología, de los cuales 55 % eran mujeres. Casi 60 % de ellos se registró entre 1974 y 1990; y, a fines del año 2000, otro porcentaje igual había alcanzado a incorporarse a las áreas de concentración. De acuerdo con el registro universitario, en esa fecha el 21.4 % del total había egresado, otro 21.3 %

Cuadro 2

Algunas características de los estudiantes de la carrera de Sociología, UAM Azcapotzalco. (Total de estudiantes que ingresaron en el periodo 1974-1996) *

Algunas características de los estudiantes		
Cohorte de ingreso	Frecuencia	Porcentaje
Total	4,016	100.0
1974-1979	566	14.1
1980-1985	1,104	27.5
1986-1991	1,366	34.0
1992-1996	980	24.4
Sexo de los estudiantes		
Total	4,016	100.0
Hombres	1,869	46.5
Mujeres	2,147	53.5
Situación de los estudiantes		
Total	4,016	100.0
Titulado	767	19.1
Egresado	268	6.7
A tiempo, activos	220	5.5
A tiempo, no activos	106	2.6
Abandono + 6 trim	475	11.8
Baja	2,180	54.3
Ingresaron a un área		
Total	4,016	100.0
Sí, ingresaron	1875	46.7
No / no corresp.	2141	53.3

* La fuente de este cuadro y los que siguen es el registro de estudiantes de la carrera de Sociología de la UAM Azcapotzalco, facilitado por la Comisión de Planeación de la Unidad.

se encontraba activo y el resto (57.3 %) se había dado de baja o había dejado de registrarse por más de seis trimestres seguidos.

Veamos ahora algunos datos del subconjunto de los 4,016 estudiantes que se inscribieron entre 1974 y 1996 (Cuadro 2). Puede apreciarse que el porcentaje de mujeres es ligeramente menor que cuando se cuenta el total de los alguna vez inscritos, a la vez que aumenta la proporción de los ingresos más antiguos (alrededor de 75% se inscribió entre 1974 y 1991). Como sería de esperar, por el hecho de tratarse entonces de una institución y de una carrera nuevas, la primera cohorte (1974-1979) es la de menor tamaño, mientras que las dos siguientes muestran un fuerte crecimiento de los inscritos, al punto que la cohorte que ingresó entre 1986-1991 más que duplica a la primera. La cohorte siguiente (1992-1996) tiene un tamaño menor, seguramente como resultado de la política institucional que fija cupos al ingreso anual por carreras.

En el cuadro también se puede ver que poco menos de la mitad se había incorporado a alguna de las áreas de concentración (14 puntos porcentuales menos en comparación con los datos sobre el total de estudiantes alguna vez inscritos en la carrera), y que más de la cuarta parte había egresado, en comparación con algo menos de la quinta parte cuando se considera el total.

En cuanto a las otras categorías, los estudiantes que se habían dado de baja o que no se había registrado en ningún curso durante dos años seguidos llegaban a casi las dos terceras partes (nueve puntos de diferencia en relación con el total), mientras que alrededor de 8% eran activos, estuviesen o no inscritos en el último trimestre de 2000 (13 puntos de diferencia respecto del total inscrito entre 1974 y 2000).

Por cierto, estas diferencias en relación con el total de alumnos alguna vez inscritos, muestran el resultado del truncamiento de las cohortes, a la vez que sugieren que los estudiantes que se inscribieron después de 1996 tienen, en conjunto, un desempeño más eficiente que el de las cohortes anteriores (menores niveles de bajas y

abandonos, y mayores tasas de egreso; sobre esto, más adelante).

A este panorama general, habría que agregar que la mitad de los inscritos entre 1974 y 1996 habían cursado diez trimestres académicos, con diferencias relacionadas con el sexo, la incorporación a las áreas de concentración y, más generalmente, con el grado de avance alcanzado en los estudios. En breve, las mujeres habían cursado más trimestres académicos que los hombres (medianas de 12 y ocho trimestres, respectivamente) y los que se habían incorporado a las áreas sobrepasaban holgadamente a los que no lo habían hecho (medianas de 17 y tres trimestres y promedios de 17.6 y 5.2). La mitad de los estudiantes que se habían titulado habían cursado 17 trimestres (con una media de 18.7 trimestres) mientras que, en el otro extremo, la mitad de los que se habían dado de baja o abandonado los estudios por dos años o más apenas tenían cuatro trimestres cursados (con medias de 5.3 y 7.5 trimestres, respectivamente) (Cuéllar y Martínez, 2001: 19).

Una mirada al éxito y al fracaso escolares por cohortes

Cabe ahora preguntarse si hay diferencias por cohortes de ingreso, en particular, en la incorporación a las áreas de concentración y en los niveles de éxito y de fracaso. En el Cuadro 3 se presentan los datos generales.

Aparte el hecho de que el predominio de las mujeres se mantiene con pocas variaciones en todas las cohortes, llaman la atención las diferencias que surgen tanto en la incorporación a las áreas de concentración como en las proporciones de éxito y de fracaso de los estudiantes. En efecto, 1) mientras que en la primera cohorte casi todos los estudiantes llegaron a las áreas, las dos siguientes –los que se inscribieron durante la década de los ochenta– registran un fuerte descenso, con poco más de una tercera parte que lo hizo. La situación mejora en la cohorte 1992-

Cuadro 3
Características de los estudiantes alguna vez inscritos en la carrera
de Sociología de la UAM Azcapotzalco por cohorte de ingreso (periodo 1974-1996)

Algunas características de los estudiantes	Cohortes de ingreso a la carrera				
	1974-1979	1980-1985	1986-1991	1992-1996	Total
Sexo de los estudiantes	100%	100%	100%	100%	100%
	(N=566)	(N=1104)	(N=1366)	(N=980)	(N=4016)
Hombres	48.1%	45.1%	46.3%	47.7%	46.5%
Mujeres	51.9%	54.9%	53.7%	52.3%	53.5%
Situación escolar de los estudiantes	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	(N=566)	(N=1104)	(N=1366)	(N=980)	(N=4016)
Titulados	33.7%	21.1%	16.4%	12.1%	19.1%
Egresados	3.7%	2.9%	6.9%	12.3%	6.7%
A tiempo, activos			1.0%	21.0%	5.5%
A tiempo, no activos			0.7%	9.9%	2.6%
Abandono + 6 trim.			8.9%	36.1%	11.8%
Baja definitiva	62.5%	76.0%	66.2%	8.5%	54.3%
Se incorporaron a las áreas de concentración	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	(N=531)	(N=959)	(N=1162)	(N=971)	(N=4016)
Si	93.8%	36.4%	36.2%	45.6%	46.7%
No (o no corresp.)	6.2%	63.6%	63.8%	54.4%	53.3%

1996, con alrededor de 45% de alumnos que se incorporaron a las áreas, porcentaje que podría aumentar en un futuro próximo, si se considera que en comparación con las inscripciones más antiguas una fracción de sus miembros tenía, y tiene todavía, relativamente poco tiempo de haber ingresado a la universidad. Por otra parte, también podría haber contribuido a este resultado el que la crisis económica de 1995 y 1996 haya tenido menos impacto en las condiciones de los hogares que el que tuvieron las crisis de los ochenta. O bien –y no excluyente–, porque los sectores sociales de los cuales provienen los estudiantes cambiaron en la década de los noventa⁵.

2) El porcentaje de titulados desciende continuamente a medida que nos aproximamos al presente –de 33.7% en la primera cohorte, a 12.1% en la última–, mientras que el egreso que incluye a quienes terminaron sus requisitos académicos pero no se titularon aumenta, de alrededor de 3% en las dos primeras cohortes, a 7% en la tercera y a 12.3% en la última, llegando a igualarse con la titulación.

3) Las bajas definitivas son muy altas en las tres primeras cohortes (62.5%, 76% y 66.2%), para disminuir notoriamente en la última (8.5%). Por otra parte, los casos de abandono de los estudios por más de seis meses, inexistentes en las dos primeras, aumentan de la tercera a la cuarta

⁵ Hay que notar que el estudio de Muñiz (1997), al igual que este trabajo, truncó las cohortes de estudiantes en consideración a las duraciones reales de las trayectorias escolares, y que debió trabajar con datos de ingreso que llegaban sólo hasta el año 1990. De hecho, no hay –o al menos no conocemos– información sobre la composición socioeconómica de los alumnos de la UAM a lo largo de los noventa, por lo que la afirmación sobre el posible cambio en la última década sólo tiene el carácter de conjetura. En último término, con ella nos preguntamos si la tendencia a reclutar estudiantes de sectores socio-económicos de menor ingreso durante los ochenta (en comparación con los setenta) que encontró Muñiz, no pudo revertirse en la última década.

cohorte, llegado en ésta a superar ampliamente a las bajas (36.1% del total de la cohorte 1992-1996).

Como señalamos antes, tomados en conjunto, egresados y titulados pueden considerarse como casos de éxito escolar, y compararse con las bajas, que representan el fracaso escolar (es decir, la pérdida de los derechos a seguir cursando la carrera, sea porque ya se cumplió el plazo máximo autorizado por la institución o por cualquiera otra razón). Sin embargo, es necesario tener precauciones, debido precisamente a dicha cláusula. Su aplicación significa que en el caso de las dos primeras cohortes los datos dan cuenta de resultados invariables, ya dados, por lo que presentan una situación dicotómica (éxito o fracaso), mientras que en las otras, y especialmente en la última, la información se refiere a procesos en curso, cuyos resultados sólo en parte aparecen reflejados en la estadística universitaria.

Con estas precauciones, podemos dar algo más de detalles:

- En la primera cohorte, el “éxito escolar” llega a poco más de 37%, en comparación con más de 60% de estudiantes que se dieron o fueron dados de baja.
- En la segunda cohorte disminuye tanto el porcentaje de titulados como el de egresados –comprendiendo, en conjunto, a casi una cuarta parte de los estudiantes–, mientras que las bajas alcanzan su cúspide: las tres cuartas partes restantes de la cohorte.
- En la tercera cohorte los titulados descienden a algo más de 16%, para llegar a 12% en la más reciente; sin embargo, también aumentan los egresados. Si las dos categorías se suman, los porcentajes de “éxito” se elevan a niveles similares a los de la cohorte anterior (1979-1985): 23% para los que ingresaron entre 1986 y 1991; y algo similar sucede en el caso de la cohorte 1992-1996 (24% de egresados y titulados).
- En relación con los “fracasos”, hay que señalar que la categoría “abandono de los estudios por más de seis trimestres”, no aparece en los

datos de las dos primeras cohortes, en que la distribución es de hecho dicotómica (“éxito” o “fracaso”); su significación se cuenta sólo para las dos últimas cohortes, en las que se distingue de las bajas.

Ahora bien, si, al igual que hicimos con los egresados y titulados, reunimos a las bajas y abandonos en una sola categoría (“fracasos” en sentido amplio), resulta que estos alcanzan a más de 60% en la primera cohorte, para subir a alrededor de tres cuartas partes de los inscritos en la segunda y tercera cohortes, y descender a casi el 45% en la cohorte 1992-1996, con la diferencia que en ésta el mayor porcentaje corresponde a los “abandonos” (36%), mientras que en la cohorte 1986-1991, a las bajas (66%).

- Ya dijimos que en las dos primeras cohortes la distribución es dicotómica (éxito o fracaso) debido a que se ha sobrepasado ampliamente el plazo máximo de diez años establecido para completar los estudios. Pero en las dos últimas cohortes, y sobre todo en la que ingresó entre 1992 y 1996, los alumnos están –en su mayoría– todavía dentro de plazo, lo que queda en evidencia en los datos de las categorías de estudiantes “a tiempo”. Estos constituyen una ínfima proporción de los que ingresaron a la carrera en el periodo 1986-1991 (menos de 2%), pero superan al 30% en la cohorte de más reciente ingreso.

En resumen, los datos sobre el desempeño de las cohortes nos muestra que estamos en presencia de dos tipos de situaciones radicalmente distintas, debido a la cláusula relativa al tiempo máximo concedido para terminar los estudios: por un lado, tenemos las dos primeras cohortes, que presentan datos de procesos ya terminados y, en este sentido, definitivos: los estudiantes o bien egresaron (y eventualmente, se titularon) o no lo hicieron, en cuyo caso se registran como bajas. En las dos últimas cohortes, en cambio –y sobre todo en la última– los datos también dan cuenta de procesos en curso representados por los alumnos que se encuentran activos, es-

tuvieran o no inscritos en el último trimestre de 2000, y por los que el registro estadístico clasifica como “abandono de los estudios por más de seis trimestres”.

Cabe recordar que las dos cohortes intermedias corresponden al ingreso a la carrera en la década de los ochenta, es decir, en el periodo en que, de acuerdo con las investigaciones existentes, mayores fueron los impactos negativos de las crisis sobre la situación económica de las familias del Distrito Federal y sobre las posibilidades de los estudiantes universitarios de mantener el paso en sus estudios. Si Muñiz destacó sobre todo el aumento de los rezagos antes que de las bajas en ese periodo, la información que ahora presentamos, y que subraya el peso de las bajas, resulta concordante con la que ella manejó, una vez que se toma en cuenta que hacia fines de 1990 los estudiantes rezagados se encontraban todavía dentro del plazo fijado para terminar los estudios, mientras que a fines del año 2000 éste

ya había expirado para casi todos ellos (salvo una ínfima minoría que obtuvo autorización para prolongarlo).

En el caso de la cohorte 1992-1996, en principio la información resulta más esperanzadora, ya que el porcentaje de éxito es similar al de las dos cohortes anteriores (24%), mientras que el de fracasos es mucho menor –componiéndose, sobre todo, de abandonos–, y la enorme mayoría de los estudiantes considerados se encuentra dentro de los plazos fijados para completar sus estudios. De todas maneras, si la hipótesis que subyace a la clasificación del registro universitario es cierta, esto significaría que en esta cohorte las bajas deberían aumentar todavía bastante a corto plazo, aunque probablemente sin llegar a alcanzar los niveles de las cohortes anteriores.

El papel de la incorporación a las áreas en relación con el

Cuadro 4

“Éxitos” y “fracasos” de los estudiantes de Sociología de la UAM Azcapotzalco, según si se incorporaron o no a un área de concentración, por cohorte de ingreso (estudiantes que ingresaron entre 1974 y 1996)

	Cohorte de ingreso incorporación a las áreas		“Éxito” y “Fracaso” Situación escolar de los estudiantes			
	Se incorporaron a un área		Egresados y titulados	A tiempo	Bajas y abandonos	Total
1974-1979	Si	(531)	39.9%		60.1%	100.0%
	No	(35)			100.0%	100.0%
	Total	(566)	37.5%		62.5%	100.0%
1980-1985	Si	(402)	65.9%		34.1%	100.0%
	No	(702)			100.0%	100.0%
	Total	(1104)	24.0%		76.0%	100.0%
1986-1991	Si	(495)	64.2%	4.2%	31.5%	100.0%
	No	(871)		0.2%	99.8%	100.0%
	Total	(1366)	23.3%	1.7%	75.0%	100.0%
1992-1996	Si	(447)	53.7%	43.6%	2.7%	100.0%
	No	(533)		20.3%	79.7%	100.0%
	Total	(980)	24.5%	30.9%	44.6%	100.0%
Total	Si	(1875)	55.2%	11.5%	33.3%	100.0%
	No	(2141)		5.1%	94.9%	100.0%
	Total	(4016)	25.8%	8.1%	66.1%	100.0%

éxito y el fracaso escolares

Corresponde ahora examinar los datos acerca del papel de la incorporación a las áreas de concentración en relación con el éxito y el fracaso. En el Cuadro 4 presentamos la información, con la aclaración de que colapsamos los datos de egresados y titulados, por una parte, y de bajas y abandonos, por otra (o sea, en “éxitos” y “fracasos” en sentido amplio), agregando también los datos sobre los estudiantes que están “a tiempo”. Aquí también reunimos en la misma categoría a los activos que estaban inscritos con los que no lo estaban cuando se cerró la base de datos.

En la parte inferior del cuadro aparecen los totales referentes a los éxitos y fracasos para los estudiantes considerados, distinguiendo entre los que se habían incorporado a un área de concentración y quienes no lo habían hecho, mientras que en la parte superior además se presentan las distribuciones por cohortes (los datos detallados por “éxitos” y “fracasos” en sentido estrecho para las dos últimas cohortes se presentan en el Anexo 1).

Partiendo por los totales, tenemos que para el conjunto de los estudiantes inscritos entre 1974 y 1996, el hecho de haber llegado a incorporarse a un área de concentración se asocia con altas probabilidades de éxito, mientras que lo contrario sucede en el caso de los estudiantes que no llegaron a las áreas. En efecto, entre los primeros, más de la mitad (55%) egresaron, mientras que el 95 % de los que no llegaron a las áreas habían causado baja o habían abandonado sus estudios por más de seis trimestres (el resto se clasificaba “a tiempo”).

Sin embargo, no puede pasarse por alto que el ingreso a las áreas de concentración no asegura que el estudiante terminará su carrera, como lo indica el hecho de que una tercera parte de ellos causaron baja (otro 11% se encontraba todavía a tiempo a fines del año 2000).

Veamos ahora los resultados por cohortes.

Respecto de las dos primeras cohortes, puede apreciarse que el haberse incorporado a las áreas

de concentración hace una diferencia: todos los que no se incorporaron causaron baja, en comparación con sólo una fracción –variable, según la cohorte– de los que se incorporaron: en la cohorte 1974-1979, el porcentaje de bajas entre los que ingresaron a las áreas alcanzó al 60%, para descender a 34% en la siguiente (cohorte 1980-1985).

En las dos cohortes siguientes, además de “éxitos” y “fracasos”, encontramos también estudiantes que están “a tiempo”, de acuerdo con el reglamento acerca del plazo máximo para terminar sus estudios. Estos constituyen un porcentaje menor en la cohorte 1986-1991 (4% de los que ingresaron a las áreas y menos de 1% entre los que no lo hicieron), pero en la última cohorte (1992-1996), llegan casi al 44% de los que se incorporaron a las áreas, y al 20% de los que no lo hicieron.

En lo que toca a los “éxitos”, éste alcanza al 64% de los miembros de la cohorte 1986-1991 que se incorporaron a las áreas, es decir, poco menor que en el caso de la cohorte 1980-1985, pero mayor que el correspondiente a los estudiantes en las áreas de la cohorte siguiente, en que es de casi 54%.

En las dos últimas cohortes hay una fuerte diferencia en el porcentaje de bajas entre los que ingresaron a las áreas: mientras que en la primera (1986-1991), casi una tercera parte de los estudiantes en las áreas se dieron o fueron dados de baja, en la cohorte 1992-1996 las bajas son menos del 3%. De manera similar acaso de las cohortes anteriores, en estas los mayores porcentajes de bajas se encuentran entre los estudiantes que no se incorporaron a las áreas: 99.8% en la cohorte 1986-1991, y 80% en la cohorte 1992-1996 (con 20% todavía a tiempo).

En resumen, en todas las cohortes, salvo la primera, los estudiantes que se incorporaron a las áreas tienen porcentajes considerablemente mayores de éxito que de fracaso, mientras que entre los que no llegaron a incorporarse predominan ampliamente los fracasos (entre 100% y 80%). Por otra parte, el porcentaje de fracaso

entre los que estaban en las áreas descienden de una cohorte a otra (de 60% en la primera, hasta 2.7% en la última).

Respecto de los estudiantes a tiempo, estos no existen más que en las dos últimas cohortes, constituyendo una proporción muy baja de los que ingresaron a las áreas en la primera (4%), y muy alta en la última (casi 44%). En el caso de los estudiantes que no se habían incorporado a las áreas, el porcentaje era ínfimo en la cohorte 1986-1992, pero representaba una quinta parte de los miembros de la cohorte 1992-1996.

A lo anterior, hay que agregar algunas aclaraciones respecto del peso de los componentes del “éxito” y del “fracaso” en las dos últimas cohortes. Como puede apreciarse en el Anexo 1 en que se desagregan los datos, registrando los porcentajes de titulados y egresados (“éxitos”), por una parte, y de bajas y abandonos por más de seis trimestres (“fracasos”), por otro, hay diferencias que no pueden pasarse por alto. En breve:

En las cohortes 1974-1979 y 1980-1985, entre los “éxitos” predominan los titulados (36% de los que se incorporaron a las áreas en la primera, y 58% en la segunda); en la cohorte 1986-1992, los titulados siguen siendo la parte más importante (45% de inscritos en las áreas, por comparación con 19% de egresados), pero en la última cohorte prácticamente se iguala el porcentaje de titulados y de egresados (alrededor de 27% del total de incorporados a las áreas).

En el caso del “fracaso”, hay que distinguir entre los que se registraron en las áreas y los que no lo hicieron. Entre los primeros, como señalamos, en las dos primeras cohortes todos son casos de baja (60% y 34%). En la tercera, las bajas son casi el 28% de los incorporados a las áreas, frente a 12% de abandono de los estudios por más de tres trimestres (el resto 8%, corresponde a estudiantes a tiempo). En la última cohorte, la situación cambia fuertemente, ya que las bajas desaparecen (0.4%), y la categoría de “fracasos” viene a componerse casi exclusivamente de abandonos (43.6% del total de incorporados a las áreas).

En el caso de los “fracasos” de estudiantes que no ingresaron a las áreas, en todas las cohortes se trata básicamente de bajas, salvo en la última. En efecto, si las bajas son el 100% de los fracasos en las dos primeras cohortes, para pasar al 88% en la cohorte que ingresó a la universidad entre 1986 y 1991 (frente a 12% de abandonos), en la cohorte 1992-1996 desciende a 15% (frente a casi 65% de abandonos)

Acerca de la duración de los estudios, por cohortes

Hasta aquí, hemos dado respuesta general a las preguntas plantadas en la introducción a este trabajo. Sin embargo, falta tener una idea de las duraciones de las distintas trayectorias escolares involucradas. Para ello, en el Cuadro 5 presentamos los datos sobre las medianas del número de créditos aprobados, de trimestres académicos inscritos por los estudiantes y de los años naturales pasados en la carrera.

En la parte inferior del cuadro (en negrita) se encuentran los datos para el total de estudiantes considerados, a la vez que para el conjunto de miembros de cada cohorte. Podemos ver que en todos los indicadores los puntajes más altos corresponden a la cohorte 1992-1996, y los más bajos, a los estudiantes que se inscribieron durante la década de los ochenta, en especial, en la primera mitad de ésta (1980-1985). En otras palabras, los que ingresaron en el periodo 1992-1996, en su mayoría, se han registrado en más trimestres, han acumulado más créditos que los miembros de las cohortes anteriores y han permanecido más tiempo en la escuela que ellas, en especial, que los que entraron a la carrera durante la década de los ochenta.

El análisis de las situaciones escolares, tal como las registra la estadística universitaria, a fines del año 2000, permite darse una idea más clara de las variaciones en el éxito y el fracaso escolar por cohortes de ingreso.

Veamos, en primer término, las medianas por tipo de situación escolar –o categorías de

Cuadro 5
Duración de las trayectorias escolares por cohorte de ingreso, carrera de Sociología,
UAM Azcapotzalco: créditos aprobados, trimestres académicos registrados
y años naturales (medianas)

Situación de los estudiantes por cohorte de ingreso	Número	Créditos	Trimestres	Años
			académicos	naturales
		Medianas		
Titulados	767	432	17	5.7
1974-1979	191	432	15	5.0
1980-1985	233	432	19	6.3
1986-1991	224	432	18	6.0
1992-1996	119	444	15	5.3
Egresado	268	444	18	6.0
1974-1979	21	432	20	6.7
1980-1985	32	432	23	7.3
1986-1991	94	444	24	7.7
1992-1996	121	-	16	5.3
A tiempo, activos	220	367	16	5.7
1986-1991	14	410	25	10.7
1992-1996	206	364	16	5.7
A tiempo, no activ.	106	334	16	5.8
1986-1991	9	432	25	9.7
1992-1996	97	312	15	5.7
Abandono + 6 trim	475	48	4	1.3
1986-1991	121	60	4	1.3
1992-1996	354	42	3	1.3
Baja	2,180	18	4	1.3
1974-1979	354	s.i.	5	1.7
1980-1985	839	s.i.	4	1.3
1986-1991	904	42	4	1.3
1992-1996	83	51	4	1.3
Total cohortes	4,016	102	10	3.3
1974-1979	566	90	12	4.0
1980-1985	1,104	33	7	2.3
1986-1991	1,366	93	7.5	2.7
1992-1996	980	237	13	4.7

estudiantes (cifras en negrita, tercera columna del cuadro)–, y sin considerar todavía el comportamiento por cohorte de ingreso.

La mitad de los titulados en todo el periodo cursó 432 trimestres –es decir, menos que los egresados, que tuvieron una mediana de 444

créditos–, pero, naturalmente, más que las demás categorías de estudiantes. Asimismo, la mitad de los titulados se inscribió en 17 trimestres académicos, y la duración mediana de los estudios fue de 5.7 años. En cuanto a los egresados, los valores de las medianas son algo mayores: 18

trimestres académicos y seis años de duración de los estudios.

En el otro extremo, tenemos a los que se dieron o fueron dados de baja y a los que abandonaron sus estudios por dos años consecutivos o más. La mitad de los que causaron baja sólo acumuló 18 créditos, con medianas de cuatro trimestres académicos y de poco más de un año de duración de los estudios. La diferencia con la mitad de los que han abandonado sus estudios es que en este último caso el número de créditos acumulados es mucho mayor (48 *versus* 18 de las bajas).

Los estudiantes clasificados como “a tiempo” tienen medianas mucho más próximas a las de los titulados, con pequeñas diferencias entre los que estaban y los que no estaban inscritos a fines de 2000 (más créditos acumulados y menor tiempo natural en la carrera en el caso de los inscritos).

Veamos ahora con un poco más de detalle las mismas medidas, desplegando la información por tipo de situación de los estudiantes y cohorte de pertenencia. En resumen, tenemos:

1) *Titulados*: en todas las cohortes de ingreso, salvo la última, la mitad de los titulados aprobó 432 créditos (que es también el valor mediano para todos los titulados del periodo analizado). Por otra parte, la mediana de los trimestres cursados fue menor en la primera y la última cohorte (la mitad de los titulados cursó 15 trimestres), y mayor en las correspondientes a la década de los ochenta. Las diferencias en el número de años naturales que tardaron en titularse siguen una pauta semejante.

2) *Egresados*: en el caso de los egresados, no hay datos actualizados respecto de los créditos acumulados para la última cohorte; de cualquier modo, la mediana para todos los egresados es mayor que para los titulados (444) e igual a la de la cohorte 1985-1991; en las anteriores, el valor de la mediana es igual que para los titulados (432 créditos). No acontece lo mismo, sin embargo, cuando se trata de los trimestres en que se registraron y los años naturales demorados en terminar los estudios: los valores son más altos que

en el caso de los titulados, con la salvedad de la cohorte 1992-1996, la mitad de cuyos egresados cursó 16 trimestres académicos y tardó 5.3 años en egresar (igual valor que el de la mitad de los que se titularon en la misma cohorte).

3) *Estudiantes “a tiempo”*: entre los activos, el número de créditos aprobado por la mitad de los estudiantes en el total de la categoría es de 367, con fuertes diferencias entre las cohortes 1986-1991 y 1992-1996. Estas diferencias se repiten cuando se considera el número de trimestres y los años naturales demorados. Sin embargo, no puede olvidarse que los 14 estudiantes que ingresaron entre 1986 y 1991 constituyen una excepción (todos obtuvieron autorización para extender el plazo máximo establecido por la universidad para la terminación de los estudios).

Aunque los estudiantes a tiempo no inscritos en el último trimestre del año 2000 han aprobado menos créditos y han demorado más tiempo en sus estudios que los inscritos, no presentan diferencias cuando se trata de los trimestres académicos registrados.

4) *Abandono de los estudios y bajas*: en estas dos últimas categorías, el número de créditos aprobados es muy escaso (no hay datos sobre los créditos aprobados por los que se dieron de baja en las dos primeras cohortes), al igual que los trimestres inscritos y los años naturales demorados; como vimos antes, en la enorme mayoría de los casos se trata de estudiantes que dejaron sus estudios muy tempranamente.

Al referirnos a los “fracasos” y a los estudiantes “a tiempo”, en el análisis precedente no distinguimos entre los que se habían incorporado a las áreas de concentración y los que no lo habían hecho. Cabe entonces un breve comentario sobre esto (los datos se presentan en el Anexo II, excluyendo a titulados y egresados, que por definición ingresaron a las áreas, y sobre los cuales ya se comentó).

Partamos por los estudiantes “a tiempo”, distinguiendo entre los que estaban inscritos y los que no lo estaban a fines del año 2000. En la cohorte 1986-1991, los inscritos eran sólo 14, y

todos, menos uno, se habían incorporado a un área de concentración. La mitad había acumulado 412 créditos, y cursado 25 trimestres. En todos estos casos, se trata de alumnos que habían obtenido autorización para prolongar sus estudios más allá del plazo máximo establecido. En cuanto a la cohorte 1992-1996, los estudiantes a tiempo, inscritos, representaban una cuarta parte del total de sus miembros, la mitad de los cuales (139) se había incorporado a un área. Para estos alumnos, las medianas de créditos y de años naturales son altas (402 créditos y 5.7 años), mientras que el número de trimestres es un poco menor que entre los titulados y egresados. La diferencia con respecto a los que no se incorporaron a las áreas radican en que estos habían acumulado muchos menos créditos (240).

Los estudiante a tiempo de la cohorte 1986-1991 no inscritos a fines del 2000, presentan un perfil muy similar a los inscritos, con poco menos tiempo de duración de sus estudios (mediana de 9.7 años) y más créditos acumulados. En la cohorte 1992-1996, la mayoría se había incorporado a las áreas y la mitad había acumulado casi el total de créditos exigidos, en poco más de seis años (y 16 trimestres académicos). La mitad de los que no habían ingresado en las áreas tenía poco más de una tercera parte de los créditos, menos de cinco años de estudios y 13 trimestres cursados.

Veamos ahora los datos del “fracaso escolar”, comenzando por el abandono de los estudios por más de dos años. En la cohorte 1986-1991, más de 80% corresponde a estudiantes que no se incorporaron a las áreas, y la mitad de ellos dejó los estudios luego de un año en la universidad. De los pocos que alcanzaron las áreas, la mitad llevaba siete años en la carrera y casi había completado los créditos exigidos en 18 trimestres. En la cohorte 1992-1996, la diferencia debida a la incorporación a las áreas de concentración es todavía más marcada: casi todos los casos ocurren antes de ingresar a las áreas, especialmente al cabo del primer año en la escuela. Entre los pocos que habían adelantado sus estudios, la

mitad llevaba algo más de seis años y tenía casi completados los créditos exigidos.

En el Anexo 2 presentamos los datos sobre las bajas –el componente central del fracaso escolar– para todas las cohortes. En el caso de la primera, ella acontece sobre todo entre los estudiantes que ingresaron a un área de concentración, mientras que en la segunda se presenta sobre todo entre los estudiantes que no llegaron a hacerlo. Los datos muestran pocos créditos y cortas estadías en la carrera, salvo para los de la cohorte 1980-1985 que llegaron a las áreas: la mitad de éstos pasaron siete años en la universidad.

Más interés tienen las bajas de las dos cohortes más recientes. Tanto entre los ingresados en el periodo 1986-1991 como entre 1992 y 1996 –y en especial en ésta– las bajas se asocian con la no incorporación a las áreas, un bajo número de créditos y de trimestres y escaso tiempo en la carrera. Las bajas entre los que se incorporaron a las áreas son prácticamente inexistentes en la cohorte más reciente, y constituyen el 15% del total de bajas de la cohorte 1986-1991. La mitad de estos estudiantes llevaba ocho años en la universidad, 22 trimestres académicos y casi había completado los créditos requeridos.

A manera de conclusiones

En este trabajo nos hemos preguntado por las diferencias que surgen en el éxito y el fracaso al examinar las trayectorias escolares por cohortes de ingreso, con especial atención al momento de ocurrencia de las bajas. En breve, cabe destacar algunos resultados relevantes, a saber:

Primero, hay que notar la importancia de las bajas, que afectan en distinta medida a todas las co-hortes, pero especialmente a las que cubren la década de los ochenta, para disminuir en la cohorte 1992-1996.

Segundo, las bajas ocurren mayormente antes de que los estudiantes se incorporen a las áreas y, en especial, al cabo de los primeros tres o cuatro trimestres de iniciados los estudios (con la

salvedad de la primera cohorte, en que las bajas se dieron sobre todo entre quienes se habían incorporado a las áreas).

Tercero, que en la última cohorte hay claros indicios de una importante mejoría relativa en el desempeño de los estudiantes, expresada tanto en mayores porcentajes de incorporación a las áreas como de egreso y titulación (aquí tomamos en cuenta el tiempo todavía disponible para buena parte de los alumnos de la cohorte).

También importa subrayar la pertinencia del criterio del registro universitario, que ve en el abandono de los estudios por más de seis trimestres un claro indicio de baja futura. De acuerdo con este criterio, en el caso de la cohorte 1992-1996 deberíamos esperar que las bajas lleguen a un nivel relativamente alto, junto con un incremento en el egreso y la titulación.

Aquí habría que anotar que los tiempos ocupados por la mitad de los estudiantes, que ingresaron entre 1992 y 1996, en egresar y en titularse, han disminuido, tanto en comparación con los datos globales como con los correspondientes a las cohortes que ingresaron a la universidad en la década de los ochenta.

En relación con estas últimas, parece necesaria una referencia a los hallazgos de Muñiz respecto del desempeño de los estudiantes de la UAM en el periodo de las crisis económicas de 1982-1983 y de 1986-1987. Como señalamos, entre otros puntos, ella destacó el aumento del rezago escolar y, en menor medida, del aumento de la deserción; agreguemos que ella, además, sugirió que estos fenómenos podían verse como resultado de un conjunto de factores que se combinaron, a saber: el cambio en los orígenes sociales de los alumnos, el impacto de las crisis en la situación de los hogares, y los efectos per-

versos de los determinantes de género operantes en el ámbito familiar. Según su planteamiento, durante los ochenta los estudiantes provinieron, en medida creciente, de estratos económicos más bajos que en los setenta, que al parecer resintieron fuertemente los impactos de las crisis. La respuesta típica habría sido incrementar el trabajo de sus miembros que, debido a los determinantes de género presentes en las familias, se habría expresado en un aumento en la proporción de alumnos –sobre todo varones– que trabajaban. El resultado habría sido un mayor rezago escolar y, en menor medida, un incremento en la tasa de deserción.

La información actualizada al año 2000 que hemos manejado muestra que los ingresados durante los ochenta tuvieron altísimos porcentajes de bajas; puesto que debido a la cláusula del límite de diez años, los rezagos (abandonos) de entonces en la mayor parte de los casos, necesariamente, se convirtieron en bajas hoy; podemos indicar la concordancia general entre los hallazgos de Muñiz y nuestros resultados. En una palabra: el impacto de las crisis de los ochenta se habría traducido, primero, en rezagos y abandonos prolongados de los estudios y luego, por la aplicación de la cláusula del plazo máximo de diez años, en deserción y bajas. Sin duda, un análisis que incluyera las diferencias de sexo (género) en el desempeño de los alumnos podría ayudar a precisar más aún (o, en su caso, a corregir) la señalada concordancia.

Para terminar, debemos recordar la importancia de los estudios de seguimiento de los estudiantes de la carrera, desde su ingreso y hasta su salida (egreso o salida “anticipada”), porque a pesar de la mejoría en los niveles de

■
ÉXITO Y FRACASO ESCOLARES

Anexo 1

Situación de los estudiantes de la carrera de Sociología de la UAM Azcapotzalco
("éxitos" y "fracasos" en sentido estrecho), según incorporación
a las áreas de concentración y cohorte de ingreso, cohortes 1986-1991 y 1992-1996

Cohorte de ingreso	Ingresaron a un área			Situación escolar			Total	
1986-1991	Si:	495	36.3%	Titulados:	224	45.3%	Titulados	16.4%
				Egresados	94	19.0%	Egresados	6.9%
				A tiempo	21	4.2%	A tiempo	1.7%
				Abandono	19	3.8%	Abandono	8.9%
				Baja	137	27.7%	Baja	66.2%
	No:	871	63.8%	A tiempo:	2	0.2%	Total	100.0%
				Abandono	102	11.9%	cohorte	
			Baja	767	88.1%			
	Total	1366	100.0%					
1992-1996	Si	447	45.6%	Titulados	119	26.6%	Titulados	12.1%
				Egresados	121	27.1%	Egresados	12.3%
				A tiempo	195	43.6%	A tiempo	29.9%
				Abandono	10	2.2%	Abandono	36.1%
				Baja	2	0.4%	Baja	8.5%
	No	533	54.4%	A tiempo	108	20.3%	Total	100.0%
				Abandono	344	64.5%	cohorte	
			Baja	81	15.2%			
	Total:	980	100.0%					

■
ÉXITO Y FRACASO ESCOLARES

Anexo 2

Duración de los estudios, por situación escolar, cohorte de ingreso e incorporación a las áreas de concentración. Carrera de Sociología, UAM Azcapotzalco, 1974-1996 (medianas)
(Excluyendo a titulados y egresados)

Situación de los estudiantes	Cohorte de ingreso	Incorporación a un área	Créditos (medianas)	Trimestres académicos (medianas)	Años naturales (medianas)
A tiempo, insc.	1986-1991	Si= 13	412	25	10.7
		No= 1	x	x	x
		Total= 14	410	25	10.7
	1992-1996	Si= 139	402	15	5.7
		No= 67	240	16	5.7
		Total= 206	364	16	5.7
A tiempo, no insc.	1986-1991	Si= 8	432	26	9.7
		No= 1	x	x	x
		Total= 9	432	25	9.7
	1992-1996	Si= 56	430	16	6.2
		No= 41	149	13	4.7
		Total= 97	312	15	5.7
Abandono	1986-1991	Si= 19	432	18	7
		No= 102	51	3	1
		Total= 121	60	4	1.3
	1992-1996	Si= 10	423	15	6.2
		No= 344	42	3	1
		Total= 354	42	3	1.3
Baja	1974-1979	Si= 319	.00	5	1.7
		No= 35	.00	4	1.3
		Total= 354	.00	5	1.7
	1x980-1985	Si= 137	327	21	7
		No= 702	0	3	1
		Total= 839	0	4	1.3
	1986-1991	Si= 137	426	22	8
		No= 767	27	3	1
		Total= 904	42	4	1.3
	1992-1996	Si= 2	428	21	6.8
		No= 81	51	4	1.3
		Total= 83	51	4	1.3

incorporación a las áreas, y de egreso y titulación que muestran los datos de los estudiantes de la cohorte 1992-1996, sigue siendo cierto que la mayor parte de las bajas ocurre alrededor del primer año de haberse iniciado los estudios.

Referencias

- ASTIN, A. (1999). “¿Es en verdad ‘buena’ la tasa de retención en su institución?”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXVIII, No. 111.
- BLANCO, J. y J. Rangel (2000). “Eficiencia de ingreso de las IES. Propuesta de análisis alternativo al índice de eficiencia terminal”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXIX, No. 114.
- CASILLAS, Manuel (1987). “Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación”, *Sociológica*, México, UAM Azcapotzalco, año 2, No. 5.
- CUÉLLAR, Óscar (1995). “Crisis y modernización de la educación superior. Instituciones públicas y privadas en la segunda mitad de los ochenta”, en J. E. Esquivel, (Coord.). *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, México CESU-UNAM.
- CUÉLLAR, Óscar y Víctor Hugo Martínez Escamilla (2001). “Trayectorias escolares y eficiencia terminal. La carrera de sociología en la UAM Azcapotzalco”, en *Argumentos*, No.40, diciembre.
- CHAÍN REVUELTA, R. y C. Ramírez Muro (1997). “Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXVI, No.102.
- GRENIEWSKI, H. (1971). *Cibernética sin matemáticas*, México, Fondo de Cultura Económica (Colección Breviarios, 186).
- IBARRA COLADO, Eduardo (coordinador) (1993). *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*, México, UAM Iztapalapa.
- KENT, Rollin (1997). “Las políticas de educación superior en México (1989-1993)”, en Silvia Ortega y David E. Lorey, (Coords.). *Crisis y cambio de la educación superior en México*, México, UAM Azcapotzalco.
- MARTÍNEZ RIZO, F. (1999). “¿Es en verdad buena la eficiencia de su institución? En busca de alternativas equitativas de evaluación, a propósito de la propuesta de Alexander Astin”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXVIII, No. 112.
- MARTÍNEZ RIZO, F., e I. Carrillo Flores (1988). “Las causas de la deserción en la Universidad Autónoma de Aguascalientes”, Reporte núm. 12, Serie de investigación educativa, México, Centro de Artes y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- MUÑIZ, Patricia (1997). *Trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior, (Temas de hoy en la educación superior, 19).
- _____ (1996). “Transiciones y trayectorias educativas universitarias”, *Sociológica*, México, UAM Azcapotzalco, año 11, No. 32.
- ORTEGA S., Silvia y David E. Lorey, (Coords.) (1997). *Crisis y cambio de la educación superior en México*, México, UAM Azcapotzalco.

PADUA, Jorge (1989). “Los desafíos al sistema escolar formal en los albores del siglo XXI”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Centro de Estudios Educativos, Vol. XIX, No. 3.

PÉREZ FRANCO, Lilia (2001). “Proyecto de investigación sobre Trayectorias escolares de los estudiantes de Sociología de la UAM Azcapotzalco”, Reportes de investigación Serie II, números 511 a 514, México, Depto. de Sociología, UAM Azcapotzalco, Octubre (mecanografiados).

TINTO, Vincent (1989). *El abandono de los estudios superiores; una nueva perspectiva de las causas del abandono estudiantil y de su tratamiento*, México, ANUIES.

TUIRÁN, Rodolfo (1994). “Trayectorias de vida familiar en México: una perspectiva histórica”, ponencia presentada en el *Seminario Hogares, familias: desigualdad, conflicto, redes solidarias y parentales*, Aguascalientes, SOMEDE / INEGI.

VALENTI, Giovanna (2002). “Veinticinco años de políticas de posgrado en México”, en J. E. Esquivel (Coord.). *La universidad hoy y mañana (II). El posgrado latinoamericano*, México, CESU UNAM.