

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



M A E S T R Í A

“Las trayectorias escolares en la Universidad Autónoma de Baja California: el caso de las trayectorias de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas”

Tesis
Que para obtener el grado de

Maestra en Ciencias Educativas

Presenta

Lic. Brianda Guadalupe García Guerrero

Director de tesis
Dr. Juan Páez Cárdenas

Ensenada, Baja California, México

Febrero 2023



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



“Las trayectorias escolares en la Universidad Autónoma de Baja California: el caso de las trayectorias de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Lic. Brianda Guadalupe García Guerrero

APROBADO POR:

Dr. Juan Páez Cárdenas
Director de tesis

Dr. Fausto Medina Esparza
Sinodal

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Sinodal

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Sinodal





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 9 de febrero de 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **Lic. Brianda Guadalupe García Guerrero**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Las trayectorias escolares en la Universidad Autónoma de Baja California: el caso de las trayectorias de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Juan Páez Cárdenas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 9 de febrero de 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **Lic. Brianda Guadalupe García Guerrero**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Las trayectorias escolares en la Universidad Autónoma de Baja California: el caso de las trayectorias de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

FAUSTO M.E.

Dr. Fausto Medina Esparza



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 9 de febrero de 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **Lic. Brianda Guadalupe García Guerrero**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Las trayectorias escolares en la Universidad Autónoma de Baja California: el caso de las trayectorias de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 9 de febrero de 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dra. Maricela López Ornelas
Subdirectora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **Lic. Brianda Guadalupe García Guerrero**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Las trayectorias escolares en la Universidad Autónoma de Baja California: el caso de las trayectorias de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas

Dedicatorias

Al amor de mi vida, mi papá.

Recuerdo que hace años me comentaste: —*¡Brianda, tú no eres como las demás gaviotas!*— Usualmente las gaviotas “normales” suelen realizar la misma trayectoria que las demás. Sin embargo, existen otras condiciones que nos permiten volar más alto.

Mtra. María Monjardín Samano por ser la causante de introducirme al mundo de la investigación, por inspirar mi espíritu científico y motivarme a seguir construyendo.

A mi tutor: Dr. Fausto Medina Esparza por acompañarme en cada uno de mis procesos académicos y profesionales.

Dr. Juan Carlos Castellanos por compartir conmigo sus experiencias, anécdotas, consejos y palabras que han contribuido a respetar y valorar mi personalidad en el mundo de la investigación. Sin duda, siempre existen otras condiciones que nos ayudan a mejorar como seres humanos: de ahí, su humildad y empatía con los otros. Gracias por ser mi cómplice académico.

A los estudiantes que desde mi perspectiva siempre serán lo más importante en el acto educativo.

A los docentes que han contribuido en mi formación académica y personal. Por hacer de mí una estudiante curiosa e inquieta con el mundo que me rodea, asimismo, por siempre propiciar mi intelecto y mi pensamiento crítico y reflexivo.

A mis sobrinos (por curarme siempre el corazón ♥) Yenixze, Yadiel (mi bebecito), Luisito, Duvier, Alicia, Luis Antonio, Itzayana, Kyara, Noé y Natalia.

A Cristian Torres por estar conmigo siempre, sin importar la distancia o las circunstancias, por los momentos únicos que hemos compartido (no puedes vencer el sistema, but puedes averiarlo) Te quiero mucho.

A Sergio Rentería (mi choquito) por cuidarme y ver mis logros desde el cielo. Un abrazo.

A los ojitos bellos que siempre me miran con orgullo, amor y admiración.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (**conacyt**) por apoyar y financiar mi trabajo de investigación.

A los estudiantes que fueron parte fundamental para la construcción de esta tesis. Gracias por compartir sus vivencias y experiencias de su trayectoria escolar.

Quiero agradecer a mi director de tesis: **Dr. Juan Páez Cárdenas** por acompañarme en mi proceso formativo, por respetar mis ideas y pensamientos que se han construido durante estos dos años. También, a mi **codirector de tesis: Dr. Fausto Medina Esparza** por brindarme su tiempo, dedicación y aportaciones. Sin duda, siempre se pueden lograr las cosas con disciplina, actitud y persistencia.

A mis sinodales, por su compromiso con la investigación educativa en el país. Gracias por hacer de mi tesis algo muy especial. Sin duda, sus aportaciones fueron fundamentales la realización de este trabajo.

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio y Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas

A mi familia

La mujer más extraordinaria (mi mamá) Guadalupe Guerrero Armenta. Te admiro y me siento muy orgullosa de ser tu hija, nunca me cansaré de agradecer todas las cosas maravillosas que haces por mí.

A mi papá, por estar siempre para mí en todos y cada uno de los aspectos de mi vida.

A mis hermanos, Javier y Melissa por su paciencia, amor y lealtad.

A mi tía María de los Ángeles y a mis primos Yesenia, Luis, Gaby, Isaac, Alex y Lupita por su apoyo y amor incondicional.

A mis segundos papás, Alfonso y Paula por amarme y siempre cuidar de mí.

A mi sis: Gardenia por hacer de mi infancia algo memorable y a mi Tío Gil por aguantarme todos estos años, lo quiero.

A mis amistades

A mi red de apoyo y pilar fundamental mis amigos que quiero y aprecio con todo mi corazón: Alejandra, Lupita, Kenia, Carolina, Eliana, Yazmin, Norma, Hugo y Ramón.

Eduardo Villa por acompañarme durante todos estos años, siempre decirme las palabras justas y necesarias para continuar.

Jorge Heras por sus buenas vibras y palabras de motivación.

A mi psicólogo Jonathan, por escucharme, acompañarme y aconsejarme durante estos dos años y medio en mi proceso formativo de la maestría. Sin duda, fue una pieza clave para no desistir en mi recorrido académico.

Dr. Pedro Zamudio por sus consejos y apoyo durante mi formación en el posgrado.

Quiero agradecer a mi alma mater la UABC y a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) que ha contribuido a mi formación profesional y personal.

Dra. Rosa Heras M. por inspirarme el amor a la profesión, apoyarme y motivarme a seguir construyendo.

Mtra. Lupita Villaseñor por quererme genuinamente y creer siempre en mí, un abrazo hasta al cielo.

Dra. Shamaly Niño por apoyarme y creer siempre en mi persona, por impulsar y crear nuevos ambientes de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes.

Dra. Martha Chairez por enseñarme a ser rigurosa con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mtro. Julio Reyes E. por los consejos y el apoyo brindado.

Dr. Juan Carlos Castellanos y al Dr. Fausto Medina Esparza por seguir acompañándome en mis procesos académicos.

A mis amigos y colegas que comparten el amor por la profesión, por estar conmigo y apoyarme siempre:

Bryan, Stephanie, Belén, Oscar, Aldo, Josué y Raúl.

Sin duda, con su amistad, apoyo y cariño se sobrellevan mejor los procesos académicos.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) por el apoyo y cariño brindado durante mi estancia en la ciudad de Ensenada, Baja California.

A mi mejor amiga y compañera del posgrado, Aylin Mayoral, gracias por estar siempre conmigo en todos los aspectos. Te admiro mucho, nunca dejes de ser la mujer noble, humilde y con un excelente corazón. Sin duda, tu amistad y fueron fundamentales en mi trayectoria escolar. Te amo.

Ricardo Rodríguez por las vivencias y anécdotas compartidas, por tus consejos y tu apoyo incondicional.

Grecia y Nancy por su linda amistad y cariño, las quiero mucho.

Freddy y María gracias por sus consejos y apoyo.

Juvenal por tus buenas vibras y apoyo.

Rubén gracias por tus palabras de aliento y consejos.

Dra. Maricela López Ornelas por ser una persona sensible ante las situaciones que podemos presentar los estudiantes, gracias su apoyo incondicional.

Dr. Alfonso Jiménez Moreno por escucharme, apoyarme y estar siempre para mí. Sin duda, un gran ser humano que quiero mucho y aprecio.

Dr. Gerardo Malaga Villegas por el apoyo y los consejos para culminar de forma exitosa mi proceso formativo en el posgrado. También, por mostrarme que siempre pueden existir otras formas de hacer investigación educativa.

Dr. Iván Contreras Espinoza por los consejos y apoyo durante mi proceso formativo.

Por hacer mis días más amenos, comenzando los buenos días del señor Jorge. Asimismo, por el apoyo de Yuver, Alejandra, Rosalba, Claudia, Francisco (Panchito) y Estrella.

Prefacio

Reflexiones sobre mi trayectoria escolar

En este espacio se exponen algunas reflexiones sobre mi Trayectoria Escolar Real (TER) en el posgrado. El propósito es reflexionar sobre el recorrido que realizamos los estudiantes, particularmente, los de maestría por medio de las experiencias, vivencias y significaciones en los diferentes momentos del posgrado, ya que usualmente, se visibiliza la Trayectoria Escolar Teórica (TET) tal y como lo establece la ruta crítica del posgrado.

Visto desde la perspectiva institucional, la tesis es un documento que forma parte del mapa curricular y la ruta crítica de la maestría. La tesis es un documento que se elabora conforme la entrega de productos parciales que aseguran el desarrollo de habilidades necesarias para los trabajos de investigación educativa (tal y como se explica en los criterios y procedimientos de evaluación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) en su página oficial para el egreso exitoso del posgrado). Desde mi perspectiva en la construcción de una tesis intervienen diferentes factores para su construcción: cognitivos, académicos, profesionales y emocionales.

Desde mi perspectiva de trayectoria escolar, me he encontrado con muchos obstáculos en mi proceso formativo. Algunos se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje ¿por qué? cómo estudiante he tenido que deconstruir prácticas, construir ideas o reconstruir el conocimiento sobre los conceptos, ideas y nociones. También, me ha costado ser *precisa* y *consistente* sobre lo que escribo, lo que me llevó a escribir varias veces un documento, puesto que, no es nada sencillo aprender a leer. Por otra parte, he experimentado sensaciones que me han llegado a bloquear, frustrar e incluso han motivado la procrastinación en actividades del posgrado, y que han generado en mi persona mucha ansiedad y estrés que jamás había experimentado.

Durante mi trayecto formativo en la maestría, me tocó ser parte de una generación que cursó el posgrado mayormente en línea, debido a la pandemia causada por la COVID 19. El proceso de adaptación fue difícil, no conocía a nadie, las clases y todo lo relacionado con la maestría fue a distancia. Cursar clases a distancia representó una

gran dificultad, en mi opinión fue agotador y fastidioso, me saturaba y me cansaba mentalmente. Además, en algunas ocasiones pasaron situaciones no tan agradables como enfermarme e incluso perder a un ser querido por la enfermedad.

Pareciera fácil escribir 100 o 200 páginas de una tesis, pero pasé muchas horas de trabajo frente a una computadora. Estas horas han sido las causantes de aumentar la graduación en mis lentes. Usualmente, me desvelaba mucho y mis únicos aliados fueron el café, la música, el vino y una que otra cerveza para poder rendir en el mundo de la academia. No olvido, que tuve que recurrir a diferentes actividades que me ayudaran a liberar mi ansiedad y estrés por el posgrado. Desde mi experiencia ser un estudiante de posgrado no es fácil, ya que se viven procesos difíciles durante el recorrido académico, algunos ejemplos son: mudarte de ciudad, presentar complicaciones de salud física y mental, problemas económicos, entre otros. Tampoco hay que olvidar que muchos compañeros estudiantes durante su recorrido académico en el posgrado suelen vivir situaciones que pueden afectar su integridad como ser humano, estas situaciones pueden ser de índole física o psicológica como: el hostigamiento, el acoso, el maltrato, la humillación, la indiferencia, la falta de empatía, la falta de compromiso por el director de tesis, por citar algunos ejemplos. Muchos de estos procesos vivenciales suelen ser invisibilizados y menospreciados por el propio efecto de la academia, donde pareciera que son espacios ajenos a estos sucesos. De ahí la importancia de visibilizar acciones que permitan mejorar y construir las condiciones que pueden vivir los estudiantes.

Considero que para mi trayectoria escolar fue importante el apoyo de mi familia y amigos. No obstante, en mi TER, un elemento clave fueron los docentes que me acompañaron en mi proceso; sin su empatía, motivación y acompañamiento no hubiese culminado mis estudios. En este espacio, comparto estas reflexiones sobre mi proceso formativo. En principio, es necesario no perder de vista que los estudiantes de maestría requerimos de espacios para salvaguardar nuestra salud mental. En segundo lugar, que este tipo de acompañamiento no está dissociado de los postulados, teorías o fundamentos filosóficos que buscan asegurar las mejores condiciones de los procesos formativos de los estudiantes.

Platón (1871) en sus sustratos pedagógicos da cuenta de las formas de cómo concebir el conocimiento, la constitución del alma (vista desde la postura platónica) y no desde una forma reduccionista de los procesos cognitivos. Puesto, que el acto educativo no solo se reduce a conceptos, de ahí la importancia de la activación y potencialización que puede poseer una persona, por ello, se establece la importancia de la relación pedagógica ligada a la función de ejemplo de un instructor, mediador, docente o educador. Es decir, que la explicación y el acompañamiento no sea algo realizado meramente por una ocurrencia.

Juan Jacobo Rousseau en el *Emilio* o la educación se refiere a la importancia de poner al centro al estudiante en el acto educativo. Asimismo, que el término educación conlleva ciertas implicaciones. No obstante, parte de la educación implica proveer de herramientas y mecanismos a los estudiantes para su formación (Rousseau, 1962).

Juan Amos Comenio postuló fundamentos de la enseñanza y aprendizaje que tienen que ver con la importancia de tener solidez y fundamento para los procesos de enseñanza y aprendizaje: “la naturaleza no hace cosa alguna sin fundamento” (Comenio, 1922, p. 108), es decir, se necesitan fundamentos sólidos para el aprendizaje y la enseñanza, no basta con decir o reproducir. El proceso de enseñanza y aprendizaje requieren cuidado con lo que se dice y lo que se enseña, de ahí emerge un proverbio ¿no hay que predicar con el ejemplo?, debe existir coherencia y congruencia en los procesos educativos.

Heinrich Pestalozzi fue un educador que procuró el amor en la educación, el cual entiendo como el amor del acto o servicio el apoyo al otro (estudiante). Es por ello, que me gusta recuperar su legado altruista y optimista en la educación, que, entendida como una forma de mentoría, incide en la forma de generar prácticas profesionales encaminadas al apoyo y no al menosprecio.

Vygotsky (1986) se refirió al lenguaje, la comunicación, el aprendizaje mediado y los planteamientos de la zona de desarrollo próximo. En sus planteamientos, sostiene la importancia de los pares de aprendizaje que pueden apoyar el potencial que puede tener un alumno. En este caso, la importancia de un par que acompañe al estudiante durante su proceso formativo en diferentes actividades.

Paulo Freire (1996) representó los *saberes necesarios* para la práctica docente concentrados en la pedagogía de la autonomía. Los que están relacionados con la enseñanza son:

(1) *No hay docencia sin discencia, la práctica exige:*

- Rigor académico. El profesor debe trabajar con un rigor metódico para tener una aproximación con los objetos cognoscibles. Lo anterior debe ser comprendido desde una condición que implica la presencia de docentes y estudiantes que sean curiosos, inquietos, humildes, persistentes, etc.
- Investigación. No hay enseñanza sin investigación y viceversa, quiere decir que un profesor tiene que asumirse como investigador (para poder plantear la curiosidad en los estudiantes).
- Respeto de los saberes de los estudiantes. Respetar los saberes que traen consigo los estudiantes y hacer de aquellos saberes parte de la realidad para propiciar la educación (currículo).
- Riesgo, asunción, de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación. El rechazo de prácticas donde se ponderan los prejuicios de raza, clase, género oposición social que dañen o atenten con la dignidad o los derechos humanos de los individuos.
- Reconocimiento y la asunción de la identidad cultural. El reconocer que somos seres sociales, capaces de crear, transformar, comunicar, realizar sueños. De ahí la importancia de que podamos reconocernos como parte de una identidad cultural, en la que no se procure el rechazo y el prejuicio sobre las personas.

(2) *Enseñar no implica transferir el conocimiento, se debe:* crear conciencia que el conocimiento es inacabado, porque se asume que el ser humano nunca deja de aprender, debido a que cada persona cuenta con autonomía de aprendizaje, de ahí la necesidad de respetar los principios éticos y la dignidad humana de los estudiantes. En un sentido estricto, la práctica docente exige la consciencia, la disponibilidad para escuchar y dialogar con los estudiantes.

La teoría y la práctica son indispensables para el ejercicio de la docencia e investigación educativa. En mi experiencia de la TER, transitar el recorrido académico exige condiciones óptimas para asegurar el éxito académico sin invisibilizar o menospreciar las dimensiones familiares, económicas, personales y cognitivas de los estudiantes. Es por ello, que considero que las trayectorias escolares de los estudiantes son diversas y heterogéneas, cada estudiante realiza su recorrido particular de acuerdo con sus significaciones y valoraciones de enseñanza y aprendizaje. En vista de que, concibo que se debe respetar a los estudiantes sobre su propio proceso formativo, entonces valoro que es labor de las y los docentes (me incluyo) de crear espacios y condiciones para mejorar los procesos formativos de los estudiantes, dónde no solo se quede a nivel de una taxonomía de competencias del: ¿qué?, ¿cómo? ¿para qué?, ¿con qué valores y actitudes? Puesto que, la sociedad es continua y cambiante.

Cierro esta reflexión reiterando que es importante apoyar a visibilizar las voces de los estudiantes sobre los procesos formativos que viven durante su TER. Para ello, es necesario cuestionar prácticas académicas normalizadas que se siguen reproduciendo en algunos centros, institutos y facultades y que trasgreden las consideraciones éticas de la investigación, puedo mencionar algunos ejemplos como: el robo de ideas de estudiantes o académico, el plagio de textos académicos, entre otros. Por esta razón, desde mi perspectiva, no se debe normalizar lo incorrecto. Aunque, resulta muy fácil señalarlas, es necesario comenzar con pequeñas acciones, ya que no solo se requieren estudiantes activos, creadores, comprometidos, sino que se requieren nuevas formas de concebir a los docentes e investigadores que ejercen su labor en el mundo de la investigación con compromiso, amor por la profesión y ética profesional.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal estudiar las Trayectorias Escolares (TE) de nivel licenciatura en la Universidad Autónoma de Baja California. En el marco conceptual se presentan cuatro secciones de las TE: (1) conceptualizaciones, (2) factores que interrumpen las TE, (3) los elementos asociados a las TE y (4) el contexto de la investigación. La parte metodológica de la investigación corresponde a un paradigma interpretativo, el tipo de estudio es descriptivo y se realizó bajo una perspectiva cualitativa, asimismo, se establece como método de la investigación el estudio de caso. El contexto del caso de estudio seleccionado fue el de la Licenciatura de Ciencias de la Educación (LCE) de la Facultad de Ciencias Humanas de la universidad. El método se encuentra organizado por fases. La primera fase compete al conocimiento de la Trayectoria Escolar Teórica (TET) y la segunda fase corresponde a la comprensión de la Trayectoria Escolar Real (TER). Para identificar la TET, se utilizaron las siguientes fuentes de información: plan de estudios de la LCE 2012-2 y los historiales académicos. La identificación de la TER se encuentra compuesta por dos subfases. En la subfase 1 se utilizó un cuestionario y, en la subfase 2, entrevistas semi-estructuradas. Los resultados se presentan a partir de la TET y la TER. Los resultados de la TET permitieron crear una clasificación de las TE de los estudiantes de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 de la licenciatura, a partir de ello se identificó que 44.44% son estudiantes con trayectoria escolar rezagada, puesto que, no lograron cumplir alguno de los requisitos de egreso: créditos obligatorios, créditos optativos, idioma extranjero, servicio social comunitario, servicio social profesional y prácticas profesionales. Además, la unidad de aprendizaje con mayor frecuencia de reprobación fue Diseño Curricular. Respecto a la TER, se encontró que el tiempo con el que contaban los estudiantes para sus estudios fue un aspecto importante para el cumplimiento o incumplimiento de los requisitos de egreso. Los resultados en esta investigación demuestran la importancia de identificar la TET para de ahí partir con la valoración de la TET. También, existen diferentes formas de construir una trayectoria escolar. Es decir, los estudiantes construyen las TE de acuerdo con sus significados y concepciones de formación académica.

Palabras clave: Trayectoria Escolar; Educación Superior; Estudiantes y Estudios de caso.

Índice

Capítulo 1. Trayectorias escolares	21
Antecedentes	21
Antecedentes de las trayectorias escolares en la Facultad de Ciencias Humanas.....	31
Planteamiento del problema.....	36
Pregunta general.....	42
Preguntas específicas	42
Objetivo general y objetivos específicos	43
Justificación.....	43
Justificación teórica	44
Justificación metodológica	44
Justificación práctica	45
Capítulo 2. Marco conceptual	47
Conceptualizaciones de las trayectorias escolares	47
Nociones de las trayectorias escolares	51
Factores que interrumpen las trayectorias escolares en educación superior.....	53
La deserción escolar	54
Rezago escolar	56
Reprobación.....	57
Elementos asociados a las trayectorias escolares.....	59
Contexto de la investigación	62
Contexto de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California	67
El estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas.....	69
Capítulo 3. Método	75
Paradigma interpretativo	75
Tipo de estudio descriptivo.....	75
Perspectiva cualitativa.....	76

Estudio de caso.....	76
Selección del caso	78
Fase 1. Conocimiento de la trayectoria escolar teórica.....	81
Fase 2. Comprensión de la trayectoria escolar real	84
Subfase 1.....	85
Subfase 2.....	88
Consideraciones éticas de la investigación.....	91
Capítulo 4. Resultados.....	94
Resultados de la Fase 1. Conocimiento de la trayectoria escolar teórica	94
Resultados de la Fase 2. Comprensión de la trayectoria escolar real	111
Resultados. Subfase 1	111
Resultados. Subfase 2	119
Capítulo 5. Discusión, conclusiones, limitaciones del estudio y recomendaciones	134
Discusión.....	134
Conclusiones.....	140
Conclusiones teóricas	140
Limitaciones del estudio	142
Recomendaciones para estudios posteriores	143
Referencias.....	146
Apéndices	156
Apéndice 1. Instrumento del cuestionario	156
Apéndice 2. Instrumento de entrevista semiestructurada.....	161
Anexo 3. Ficha descriptiva de la entrevista	163
Anexo 4. Ficha descriptiva de la entrevista	164
Anexo 5. Plantilla para extraer la información del historial académico.....	165

Índice de tablas

Tabla 1. Criterio de trayectoria escolar	49
Tabla 2 Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UABC.....	79
Tabla 3. Representación de los participantes de la subfase 2 en los resultados	90
Tabla 4. Fases 1 y 2 procesos para recuperar información	91
Tabla 5. Tipos de estudiantes de la LCE en la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1	98
Tabla 6. Egresados modalidad escolarizada	99
Tabla 7. Egresados modalidad semi-presencial	101
Tabla 8. Rezagados modalidad escolarizada	102
Tabla 9. Rezagados modalidad semi-presencial	104
Tabla 10. Truncos modalidad escolarizada	105
Tabla 11. Truncos modalidad semi-presencial	106
Tabla 12. FR de UA obligatorias seriadas modalidad escolarizada	109
Tabla 13. FR UA obligatorias seriadas modalidad semi-presencial.....	109
Tabla 14. FR por estudiante con clasificación de trayectoria rezagada.....	110
Tabla 15. Resultados del cuestionario a partir del análisis de contenido deductivo cuantitativo	118
Tabla 16. Resultados del cuestionario segunda parte a partir del análisis de contenido deductivo cuantitativo.....	119
Tabla 17. Trayectorias escolares.....	120

Índice de figuras

Figura 1. Formas de abordar las TE	52
Figura 2. Perfil de egreso de un LCE en la UABC.....	71
Figura 3. Diseño del estudio de caso	78
Figura 4. Fase 1. Conocimiento de la TET	81
Figura 5. Fase 2. Comprensión de la TER	84
Figura 6. Trayectoria Escolar Teórica (TET) de la LCE en la UABC.	95
Figura 7. Simbología de la Figura 6.....	96

Listado de abreviaturas

- CIEES: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.
- CEPPE: Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía.
- COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.
- ES: Educación Superior.
- FCH: Facultad de Ciencias Humanas.
- IE: Idioma Extranjero.
- IES: Instituciones de Educación Superior.
- LCE: Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- PP: Prácticas Profesionales.
- SEP: Secretaría de Educación Pública.
- SSC: Servicio Social Comunitario.
- SSP: Servicio Social Profesional.
- TE: Trayectorias Escolares.
- TET: Trayectoria Escolar Teórica.
- TER: Trayectoria Escolar Real.
- TOEFL: Test of English as a Foreign Language.
- UA: Unidad de Aprendizaje.
- UABC: Universidad Autónoma de Baja California.

Capítulo 1. Trayectorias escolares

En este capítulo, se plantea como objeto de estudio a las Trayectorias Escolares (TE) en la Educación Superior (ES). Primero, se presentan los antecedentes empíricos de la investigación; segundo, se presentan antecedentes empíricos de las TE en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), tercero, se plantea el problema del estudio y se redactan interrogantes; cuarto, se establece el objetivo general y los objetivos particulares y, quinto, se justifica la investigación desde tres perspectivas: teórica, metodológica y práctica.

Antecedentes

En esta sección, se presentan algunos aspectos de las investigaciones realizadas sobre el tema de las TE en la ES. En el proceso de búsqueda de la información, (a) se utilizaron los motores de búsqueda de Google Académico, Redalyc y Scielo, (b) se consideraron las bases de datos como: DIALNET, EBSCO y SCOPUS, y (c) se introdujeron las palabras clave: trayectoria escolar; educación superior; estudiantes y trayectorias escolares. Estas palabras fueron recuperadas del vocabulario controlado del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) que desarrolló el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En esta investigación, se establecieron criterios de inclusión y exclusión sobre el objeto de estudio de las TE de acuerdo con el nivel educativo, temática y temporalidad.

Los criterios de exclusión fueron los siguientes: la temática y la producción académica de trayectorias asociadas al nivel educativo de básica y educación media superior no se incluyó debido a que se presentan de manera anual y no por cohorte. Debido a que se identificó en el Tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) y en el Education Resources Information Center (ERIC) que la palabra clave de trayectorias escolares se asociaba a la producción académica del área de evaluación educativa en el campo curricular, se optó por utilizar el vocabulario controlado del IRESIE. Durante la revisión, se encontró que el objeto de

las TE se utilizaba como sinónimo de trayectorias académicas, de modo que en algunos estudios encontrados el término se consideraba sinónimo de trayectoria escolar. Es por ello, que en algunos estudios el concepto de trayectorias académicas tenía un vínculo con la acumulación del conocimiento. Es decir, la trayectoria académica vista desde el campo de la formación laboral para la realización de actividades del estudiante o el docente. Por lo tanto, estos trabajos no se consideraron para este estudio. Las palabras clave que se utilizaron fueron: Trayectoria Escolar; Educación Superior; Estudiantes y Trayectorias Escolares. En el caso de los criterios de inclusión fueron dos: por nivel educativo y temporalidad. Por nivel educativo, se recuperaron trabajos académicos únicamente del ámbito de ES. El criterio de temporalidad permitió incluir toda la producción de trabajos académicos encontrados por lo que se recuperaron textos académicos desde 1997 hasta el año 2021.

A continuación, se presentan ocho investigaciones nacionales centradas en las TE en ES.

Chain y Ramírez (1997) llevaron a cabo un estudio para recolectar e identificar información que les permitiera explicar la relación entre el rezago, el abandono, la deserción y la reprobación con las trayectorias escolares de estudiantes de la Universidad Veracruzana (UV). La aproximación metodológica utilizada fue cuantitativa. Para la indagación tomaron en cuenta información estadística previa del alumno en su bachillerato, el enfoque del plan de estudios de licenciatura, el ritmo de los estudiantes para acreditar las asignaturas, las calificaciones que obtienen, las materias aprobadas o reprobadas y la tipología de trayectoria escolar que fue construida a partir de tres dimensiones: tiempo, eficiencia y rendimiento.

Los participantes de la investigación integraron una muestra representativa seleccionada al azar entre estudiantes de la UV del año 1991. Dicha muestra fue conformada por 10 estudiantes al menos de un grupo escolar de todas las opciones profesionales que ofrece la UV en sus distintas regiones. Los participantes respondieron una unidad de registro construida a partir de los siguientes indicadores: inscripción, abandono, reprobación, calificaciones y la situación escolar del estudiante (egresado, inscrito, deserción o abandono). Los resultados permitieron generar un análisis detallado

de eficiencia escolar por medio de los índices de aprobación en ordinario, promoción y eficiencia.

Algunos de los resultados más significativos mostraron que 48% de los estudiantes logró terminar el total de asignaturas de su carrera sin ningún retraso, 14% solicitó baja definitiva de su carrera, 2% pidió baja temporal de su carrera, 14% abandonó sus estudios sin realizar ningún trámite, 16% no permaneció inscrito en la institución y 6% no tuvo registro de escolaridad. Se concluyó que, a partir de las dimensiones de tiempo, eficiencia y rendimiento escolar, se puede identificar la evolución de diferentes tipos de trayectorias escolares de los estudiantes, que no necesariamente se parecen a la establecida en su plan de estudios.

En otra investigación, Chain et al. (2003) se propusieron conocer si era posible determinar el éxito escolar mediante el Examen Nacional de Ingreso a la universidad (EXANI II) y poder establecer una relación predictiva de las trayectorias escolares. La aproximación metodológica fue cuantitativa. En su procedimiento, destacaron lo siguiente: (1) la construcción de tres tipos de trayectorias para determinar el rendimiento escolar; trayectoria baja, regular y alta, (2) el número de aciertos de las respuestas de las siete categorías del EXANI II: razonamiento verbal, razonamiento numérico, mundo contemporáneo, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y español, (3) la aplicación de la prueba de independencia condicional para evaluar las probabilidades en las trayectorias escolares (4) las medidas de correlación y (5) el uso de la estadística para el análisis de la información.

Los participantes de la investigación fueron estudiantes de la UV que ingresaron en 1998. La muestra representativa fue aleatoria, de 6 980 alumnos de las 42 carreras de dicha universidad. En los resultados destacan que: (a) la prueba de independencia condicional determinó que las variables de razonamiento verbal y español tienen una asociación con la trayectoria de los estudiantes, ya que 34% de los estudiantes tiende a desarrollar una trayectoria escolar baja en índices de aprobación de exámenes ordinarios y en los promedios en esta área del conocimiento y (b) las correlaciones simples demuestran que las áreas del conocimiento de razonamiento verbal y español son variables que presentan una mayor correlación con el promedio de calificación del

estudiante y alcanzan a tener un grado de predicción en las trayectorias de los estudiantes. No obstante, los datos son insuficientes para generalizar que los resultados de exámenes de ingreso sean un predictor en las trayectorias escolares de los estudiantes.

Entre las conclusiones más relevantes, los autores señalaron poner mayor atención a los resultados predictores. Un ejemplo de esta complejidad tiene que ver en cómo explicar que 15% de los estudiantes con altas calificaciones en razonamiento verbal y español cuenta con una trayectoria baja y cómo 22% de los estudiantes que tienen calificaciones bajas en estas áreas se caracteriza por tener trayectorias altas. Debido a que los resultados muestran que solo estas dos áreas tienen elementos de predicción, los investigadores sugieren realizar estudios con mayor precisión para establecer variables con validez predictiva en las trayectorias escolares de los estudiantes.

El estudio de García y Barrón (2011) se centró en describir el índice de abandono escolar y analizar los posibles factores que inciden en las trayectorias escolares de los estudiantes. La aproximación metodológica fue cuantitativa y diseñaron un estudio descriptivo. En el método se destacó lo siguiente: (1) un estudio de caso con estudiantes, (2) la aplicación de un cuestionario sobre la trayectoria escolar de los estudiantes, (3) el empleo de un estudio correlacional con prueba de Pearson y (4) el uso de la estadística para el análisis de la información. Los participantes fueron estudiantes de la generación del 2000 a 2008 del Programa de Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La muestra representativa se conformó con 29 estudiantes del doctorado. Los resultados del estudio indicaron que: (a) 48% de los estudiantes proviene de escuelas de la UNAM, (b) 80% de los estudiantes trabaja, (c) las condiciones económicas son un factor que determina la titulación de los estudiantes egresados, y que (d) a partir de las percepciones sobre docentes se pueden establecer correlaciones significativas. Un ejemplo de las correlaciones es que, si los estudiantes tienen una percepción positiva del docente, mayor será su expectativa del programa de doctorado.

En conclusión, los autores señalaron que la formación del doctorado es congruente con el perfil de egreso de los estudiantes de la UNAM, debido a la relación que existe con lo que enseña el docente y lo que aprende el alumno y que los factores como el económico y el psicológico pueden poner en ventaja o desventaja a los estudiantes en sus trayectorias. Los autores recomiendan abordar a las trayectorias desde aproximaciones cualitativas con el objetivo de conocer la opinión de su trayectoria escolar y así generar un enfoque más integral del estudiante, además, que a partir de los datos obtenidos de los estudiantes, se pueden establecer bancos de información que permitan elaborar o implementar programas, estrategias o líneas de acción para que los estudiantes culminen en tiempo y en forma sus estudios y así se pueda brindar la calidad educativa que exigen los organismos internacionales y nacionales.

Gutiérrez-García et al. (2011) condujeron un estudio con el propósito de analizar algunos de los indicadores de las trayectorias como el rezago, la reprobación y el egreso. La aproximación metodológica fue cuantitativa. En el método, destacan la construcción de bases de datos a partir de los datos proporcionados por el departamento escolar de la UV, el procesamiento de los datos y el análisis de la información a partir del uso de la estadística.

Los participantes que conformaron la investigación fueron estudiantes de la licenciatura en psicología de la UV, campus Xalapa. La muestra representativa fue de 870 estudiantes de las generaciones de 1999 a 2004. Los resultados indicaron que los números de ingreso y egreso de los estudiantes no eran los mismos. La muestra representativa se tomó como una representación del 100% de estudiantes que ingresó a la universidad y solo 60% de la muestra de estudiantes egresó de la carrera, 11% se clasificó dentro de la baja definitiva, 3% no concluía aun sus estudios y 26% se encuentra rezagado -por baja temporal o como alumno no inscrito-. Asimismo, señalan que, si se suma el porcentaje de alumnos rezagados y de baja definitiva, su porcentaje se eleva a 37% de estudiantes con atraso dentro del plan de estudios.

Por otra parte, los resultados muestran que existe una diversidad y abanico de trayectorias escolares debido a la variación de indicadores como el rezago, la deserción y la eficiencia terminal. A partir de los datos proporcionados por el departamento escolar

y el análisis de la cohorte generacional, concluyen que se puede investigar cómo se da la evolución que tienen las trayectorias de los estudiantes. Entonces tomaron como referencia el plan de estudios que se puede analizar en momentos, etapas o áreas donde se encuentran ubicados los estudiantes y donde se presentan indicadores como el rezago, la deserción y la eficiencia terminal en los estudiantes. Se sugirió la construcción de bancos de datos de estudiantes, donde se pueda sistematizar y analizar la información para obtener resultados que permitan describir el rendimiento escolar de los estudiantes.

En el caso del estudio de González et al. (2011), se llevó a cabo con estudiantes de la Licenciatura en Química de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) con el objeto de conocer las trayectorias escolares y, a partir de este objetivo, desarrollar un sistema de información que permitiera generar un perfil de ingreso y características de los estudiantes. Se utilizó una aproximación metodológica cuantitativa, transversal y longitudinal. En el método, se mencionó lo siguiente: (1) la recolección de información previa de los estudiantes como pruebas de admisión, condiciones socioeconómicas, demográficas, entre otros, (2) la aplicación de cuestionarios para explorar el perfil de los estudiantes, (3) el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes y, (4) el uso de la estadística para el análisis de la información.

Los participantes fueron estudiantes de la Licenciatura en Química de la BUAP. La muestra representativa fue de 21 estudiantes que ingresaron en la generación del 2005. Sin embargo, la muestra se modificó debido a que dos de los estudiantes abandonaron la investigación, por lo tanto, solo se obtuvo información de 19 estudiantes. Los resultados reportados fueron los siguientes: (a) las materias con mayor dificultad en la preparatoria son matemáticas e informática, (b) los puntos del examen de ingreso oscilan entre los 600 a 800 de un máximo de 1000, (c) más del 50% trabaja y su ocupación no tiene nada que ver con la carrera, (d) los estudiantes reportaron no contar con los servicios de internet, cable o la posesión de una computadora en su casa, (e) 79 % de los estudiantes se traslada a la universidad en transporte público, (f) más del 50% recibe muy pocas asesorías y apoyo y, por último, (g) más del 50% tiene problemas para utilizar la computadora, estudiar solos y redactar textos en español. Se concluye que

existen coincidencias de patrones, regularidades y percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Química de la BUAP. Por último, desarrollaron un sistema de información con la finalidad de determinar un perfil de los estudiantes a través de patrones, regularidades y opiniones e identificar cuáles son las características de rendimiento que pueden presentar durante su tránsito en la universidad. Finalmente, los autores recomiendan incorporar la propia perspectiva del alumno para conocer su percepción sobre la trayectoria propuesta por la institución educativa.

En la investigación de Lara et al. (2014), los investigadores realizaron un estudio con los estudiantes de la Licenciatura de Enfermería en la UNAM para identificar los factores escolares y extraescolares de las trayectorias escolares y determinar su posible correlación. La aproximación metodológica fue cuantitativa y longitudinal. En el método se destacó: (1) la construcción de un instrumento de escala Likert, (2) el uso de la coeficiencia de relación de Pearson y la T Student, (3) el uso de la estadística para el análisis de la información y, (4) el consentimiento informado para verbalizar la participación de los sujetos en la investigación. Los participantes conformaron una muestra representativa de 278 estudiantes de la octava generación de enfermería.

Los participantes respondieron la unidad de registro del cuestionario que se construyó a partir de los índices de trayectoria escolar (ingreso, permanencia, aprobación y promedio) y, de los siguientes factores: sociodemográficos (edad, sexo y estado civil); escolares (promedio y escuela de procedencia); extraescolares (dinámica familiar y situación laboral) e institucionales (organización del plan de estudios e infraestructura). Los resultados se ordenaron en función de los factores demográfico, escolar y extraescolar. Respecto al primero, los autores reportan que 74.8% de las alumnas es de sexo femenino; sobre el segundo, 53.3% proviene de escuelas preparatorias de la UNAM, del tercero, la mayoría de los estudiantes tienen una buena relación con la familia y 95.7% del estudiantado aprueba el tercer semestre.

De la misma forma, muestran que dentro de los factores identificados se pueden encontrar efectos positivos y negativos. Un efecto positivo es, por ejemplo, que el estudiante sea soltero, ya que ese hecho le permite dedicarse de manera completa a sus estudios. En contraparte, una influencia negativa del factor escolar sería inscribirse en

una carrera anotada como segunda opción ya que los resultados indican que los estudiantes tienden a desertar con mayor facilidad. Se concluyó que los factores escolares y extraescolares pueden determinar las trayectorias de los estudiantes. Entre las recomendaciones, los investigadores sugirieron elaborar un diagnóstico que permita la prevención de la deserción y el rezago educativo.

García (2014) realizó un estudio con los alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) para determinar los principales factores que se relacionan e influyen en las trayectorias. La aproximación metodológica fue cuantitativa, explicativa, no experimental y de corte transversal. En el método se destacó: (1) el uso de cuestionarios, (2) la creación de una base de datos de los estudiantes, (3) la implementación de una correlación y una regresión lineal y (4) el uso de la estadística para el análisis de la información. Los participantes de la investigación fueron 51 estudiantes activos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH.

La unidad de registro del cuestionario fue construida a partir de: (a) datos generales de los estudiantes, (b) aspectos económicos y, (c) factores desde la percepción del estudiante; programa de licenciatura en formación; dificultades académicas de factores internos; dificultades académicas debido a factores externos; expectativas y percepción de la tutoría. Los resultados se dividieron en tres momentos: (a) en los datos generales se menciona que la edad de los estudiantes osciló entre 18 a 27 años, más de la mitad fueron estudiantes solteros y 76% provenía de escuelas de bachillerato de Hidalgo, (b) en los aspectos económicos se indicó que la escolaridad de los padres era la Educación Media Superior (EMS) con 16% y (c) en los resultados de los factores se indicó que existen correlaciones positivas en la percepción del estudiante.

Un ejemplo de correlación positiva que se identificó fue: el desempeño del estudiante es mejor cuando percibe que el docente posee conocimientos teóricos y prácticos de su programa de licenciatura. De acuerdo con el ejemplo anterior, las correlaciones positivas permitieron aprobar la hipótesis sobre si las expectativas del estudiante influyen de manera significativa en la percepción que tienen sobre los conocimientos teóricos y prácticos de la licenciatura. Se concluyó que este tipo de

variables pueden determinar el éxito o el abandono escolar de los estudiantes de la UAEH. Se sugiere realizar investigaciones con aproximaciones mixtas para abordar la complejidad de las trayectorias escolares, y así, incluir la voz y participación del actor educativo central, el estudiante, durante su tránsito en la universidad.

Araiza-Lozano (2018), quien realizó una investigación para comprender la composición social de los estudiantes en la Universidad Politécnica de Sinaloa (UPSIN), y también conocer cómo desarrollan sus trayectorias escolares universitarias de acuerdo con su capital cultural. La aproximación metodológica fue cuantitativa. En el método se destacó lo siguiente: (1) el trabajo es una réplica del estudio de Araiza-Lozano y Audelo 2017, citado en el estudio de Araiza-Lozano (2018), (2) la creación de indicadores para clasificar las Trayectorias Escolares Universitarias (TEU) como: el Promedio de Calificaciones (PC), el Índice de Aprobación en Ordinario (IAO) y el Índice de Aprobación de Cursos (IAC), (3) la utilización de la fórmula general de TEU = $[(PC) + (\text{IAO}-100) + (\text{IAC}-100)]$, con el objetivo de clasificar a las TEU, (4) la aplicación de un cuestionario desarrollado por la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación y Mercado (AMAI) *Regla AMAI 8X7* para medir la satisfacción de necesidades más importantes que tienen los estudiantes en el hogar, por ejemplo, la vivienda, la salud, la energía, la tecnología, entre otros aspectos, y (5) el uso del programa estadístico para análisis de la información, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Los participantes fueron una muestra representativa de 420 estudiantes potenciales a egresar de la generación 2014-2018 de la UPSIN de Licenciatura en Terapia Física y las Ingenierías en Biomédica, Animación y Efectos Visuales, Biotecnología, Energía, Informática, Logística y Transporte, Nanotecnología, Tecnología Ambiental y Mecatrónica.

Los resultados se presentaron de acuerdo con los tres índices de las TEU. En el primer resultado -el indicador de Capital Familiar (CF)- se expuso que 41% de los estudiantes presentan un CF medio; por otra parte, el segundo resultado mostró que el capital escolar de los estudiantes es alto y medio con 80% y en el tercer resultado, el Capital Cultural (CC) presentó que 58.1% de los estudiantes se clasificó dentro del grupo de herederos y el otro 25% se encontraron en una trayectoria de riesgo.

El autor concluyó que existen algunos estudiantes que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos y que hacen grandes esfuerzos para el ingreso y la permanencia en la universidad, por lo que el investigador sugiere que se puede replicar y a su vez ampliar este estudio en ES con la finalidad de contribuir a los avances de la equidad educativa.

A partir de los estudios revisados es posible sintetizar lo siguiente. Los objetivos de las investigaciones suelen ser diversos y dependen de la manera en la que se aborda el objeto de estudio de las trayectorias escolares. Se encontró que los objetivos coinciden en investigar posibles indicadores, factores o variables (como la reprobación, el rezago, el rendimiento académico, entre otros), con el fin de contribuir a la mejora de los procesos de formación de los estudiantes durante su tránsito en la universidad.

El método que predomina en los estudios revisados es cuantitativo. En la mayoría se señaló que su estudio fue descriptivo, de corte transversal y longitudinal de cohortes. Asimismo, se utilizó la regresión lineal, las medidas de correlación y las pruebas de independencia. Los participantes de las investigaciones fueron mayormente estudiantes de una licenciatura. Se puede destacar que los investigadores recurrieron al uso de los cuestionarios, realizaron un seguimiento de trayectorias escolares de los estudiantes y revisaron el historial académico o cárdex. En los análisis se utilizó la estadística.

A partir de los resultados de los estudios sobre trayectorias escolares se identificó que: (a) los números de ingreso y egreso de los estudiantes no son los mismos, debido a que las trayectorias escolares de los estudiantes suelen ser distintas, (b) pueden existir correlaciones significativas entre las variables de las trayectorias escolares de los estudiantes, por ejemplo, si los estudiantes tienen mayor percepción positiva del docente, mayor serán sus expectativas de la licenciatura, (c) existen factores demográficos (sexo, la edad, el estado civil), escolares (promedio, escuela de procedencia), extraescolares (dinámica familiar), e institucionales (plan de estudios). Sin embargo, en la mayoría de los estudios se enfatizan los indicadores de reprobación, deserción y eficiencia terminal como determinantes de las trayectorias escolares. Igualmente, de las investigaciones se puede inferir que las trayectorias escolares son un objeto de estudio complejo.

Debido a dicha complejidad, se recomienda incluir la opinión del estudiante, ya que existen diversos factores que pueden incidir en las trayectorias y, por lo tanto, las trayectorias escolares de los estudiantes no siempre se siguen como se establece en un plan de estudios. Asimismo, es importante subrayar que la mayor parte de universidades en México no cuentan con bancos o sistemas de información que permitan conocer la situación de las trayectorias escolares de sus estudiantes. Lo anterior, permite señalar la relevancia de indagar sobre las trayectorias escolares desde una perspectiva cualitativa, puesto que, la mayor parte de los estudios suelen realizarse desde una aproximación metodológica cuantitativa.

Antecedentes de las trayectorias escolares en la Facultad de Ciencias Humanas

En esta sección, se presentan algunas investigaciones realizadas en torno a las Trayectorias Escolares (TE) en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California. Siguiendo la misma ruta, en los criterios de inclusión y exclusión se destaca que fueron recuperados los mismos criterios que se mencionaron anteriormente en los antecedentes.

Viloria et al. (2018) elaboraron un libro, donde exponen los trabajos de investigación realizados por académicos sobre los indicadores y las TE de la FCH con el objetivo de brindar el aseguramiento de la calidad educativa universitaria, el trabajo de investigación surgió a partir de la reflexión sobre los procesos complejos que viven los estudiantes en su trayecto formativo en la universidad.

La información presentada se organizó en cinco capítulos: (1) integración de los estudiantes de nuevo ingreso y la función psicopedagógica en la FCH, (2) TE en los estudiantes de la FCH, (3) indicadores de TE, (4) seguimiento de egresados y empleadores de la FCH y (5) el examen general de egreso de la LCE en la FCH de la UABC. A través de estos capítulos, se planteó una sistematización y construcción de indicadores de las TE en la facultad. Se consideraron los indicadores para el seguimiento de las TE: el ingreso, el trayecto formativo y el egreso de los estudiantes. Para ello, se consideraron indicadores de ingreso, permanencia, perfiles de egreso y los resultados del examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) con

el objetivo de reconocer los procesos que se implican en la construcción de indicadores nacionales en la Educación Superior (ES).

A continuación, se muestra una breve explicación de los cinco estudios que se compilan en el libro (Viloria et al., 2018).

- (1) Montañó realizó un estudio sobre la integración de los estudiantes de nuevo ingreso y la función psicopedagógica en la facultad con el objetivo de identificar la prevención y establecimiento de mecanismos remediales de manera prioritaria en los estudiantes con una situación de bajo rendimiento escolar, problemas de aprendizaje, deserción, reprobación e inclusión educativa de acuerdo con la adaptación del ambiente escolar. Los participantes fueron estudiantes de la FCH de nuevo ingreso. Se les aplicaron tres instrumentos en línea. El primer instrumento compete al cuestionario de nuevo ingreso, el cuestionario permite obtener información sobre el género de los estudiantes y su vez permite conocer la institución de procedencia que tienen los estudiantes antes de ingresar a la universidad. Con respecto al segundo y tercer instrumento corresponden a escalas, una escala sobre los estilos de aprendizaje y otra sobre hábitos de estudio. Algunos de los resultados muestran que en promedio ingresan 295 estudiantes a la facultad, que más del 70% de la matrícula corresponde al género femenino y que la mayor parte de estudiantes que ingresan son procedentes del bachillerato de Colegio de Bachilleres (COBACH). Con relación a los estilos de aprendizaje, se encontró que la respuesta con mayor incidencia fue la tolerancia ante el esfuerzo y la frustración. Por otra parte, se identificó que, en la escala de hábitos de estudio, la mayor parte de estudiantes toman nota en clase. En conclusión, el estudio demostró que no existen diferencias sobre los estilos de aprendizaje y hábitos de estudio entre géneros (femenino o masculino). A partir de esta investigación, se reconoció que se tiene que las TE de los estudiantes de la FCH son heterogéneas. El método que se utilizó fue un diseño de estudio longitudinal y cuantitativo, como instrumento se implementó un cuestionario a lo largo de su trayectoria escolar. Los participantes fueron los estudiantes de

- los cinco programas que oferta la facultad: Ciencias de la Educación; Psicología; Ciencias de la Comunicación; Historia y Sociología. Los resultados arrojaron que existen factores externos a los estudiantes asociados al capital cultural académico de los papás, el empleo, el estado civil, los recursos materiales, etc.
- (2) Vioria y Santillán realizaron el seguimiento de egresados de la facultad y sus empleadores es relevante para obtener información sobre los procesos formativos de los estudiantes. Esto también es pertinente para la elaboración, actualización, modificación y atención de planes y programas de estudio.
 - (3) En este estudio, Román, Martínez y Fierro destacan la importancia de definir indicadores de las TE con el objetivo de explorar las trayectorias y conocer los índices de calidad universitaria que coadyuvan a prevenir el rezago y la deserción de los estudiantes. Los datos de los estudiantes del periodo 2016 indican que la mayoría de las estudiantes matriculadas son mujeres. Además, uno de los comportamientos que tienen los estudiantes en el tronco común en Ciencias Sociales que se oferta en la FCH tiene que ver con que optan por cursar su modalidad educativa en escolarizado. También, se encontró que las carreras con mayor índice de reprobación en la facultad son las licenciaturas en Comunicación y Sociología.
 - (4) Vioria y Santillán realizaron el seguimiento de egresados de la facultad y sus empleadores es relevante para obtener información sobre los procesos formativos de los estudiantes. Esto también es pertinente para la elaboración, actualización, modificación y atención de planes y programas de estudio. En este estudio, se planteó contar con egresados de la cohorte generacional 2003-2 de cuatro programas que se imparten en la FCH: Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Psicología y Sociología, puesto que, en esa cohorte generacional, el programa de historia aún no se instauraba en la facultad. La muestra se conformó por 236 estudiantes de las cuatro carreras mencionadas anteriormente y se les aplicó una encuesta en línea donde se

destacó que 100% de los egresados de la cohorte se titularon y 99.07% consiguieron un empleo.

- (5) El Examen General de Egreso de la Licenciatura de Ceneval (EGEL) forma parte de un indicador institucional importante para la evaluación de la calidad educativa en la ES en México. Es por ello por lo que Vázquez, creó una base de datos sobre los resultados del examen del periodo de 2009 a 2015 de las cinco carreras que pertenecen a la FCH con el propósito de contextualizar las diferencias en el desempeño académico que tienen los estudiantes conforme al rendimiento escolar. Los resultados de los estudiantes permiten poseer indicadores de rendimiento. Algunos de los resultados fueron que la Licenciatura en Ciencias de la Educación logró un alto rendimiento en el nivel dos del EGEL Ceneval en el periodo 2011-2012. Los estudios relacionados con los indicadores de las TE coinciden en que más de la mitad de la población en la FCH se conforma por el género femenino

En conclusión, los perfiles de los estudiantes que ingresan a la FCH son diversos, puesto que existen factores externos asociados a los estudiantes cómo: la asociación capital cultural académico de los padres de familia, el empleo, el estado civil, los recursos materiales, etc. Es por ello, que se expone que las TE de los estudiantes de la FCH son heterogéneas. Asimismo, los estudios concuerdan que la mayor parte de la matrícula de los estudiantes son mujeres.

Se encontró que la mayor parte de los estudios se relacionan con los índices de calidad universitaria (rezago, deserción y reprobación) con el propósito de mejorar la calidad educativa, Asimismo, se reportó una titulación del 100% de la cohorte. Por último, existen indicadores como el EGEL Ceneval que permiten entender el rendimiento escolar de los estudiantes.

Medina et al. (2018) realizaron una investigación con el objetivo de reportar si el Sistema Institucional de Tutorías (SIT) de la UABC funcionaba como un recurso tecnológico eficiente para el apoyo a la trayectoria escolar de los estudiantes de la LCE en la FCH del campus Mexicali. Primeramente, se realizó una revisión documental de tres manuales que poseen información del SIT. El primero corresponde al responsable

de tutores, el segundo compete al tutor y el tercero se refiere al tutorado (estudiante). La revisión de los tres manuales permitió la identificación de los propósitos del SIT y algunas de las ventajas que ofrece a los estudiantes. Los participantes de la investigación fueron 159 estudiantes de la LCE en ambas modalidades (escolarizado y semi-presencial). El instrumento que se aplicó fue un cuestionario de tres escalas: la utilidad del SIT, los conocimientos sobre los aspectos del SIT y la consulta de información de la trayectoria escolar.

Se utilizó el programa estadístico de Statistical Package Social Sciences (SPSS) versión 20 con el propósito de obtener frecuencias y porcentajes sobre las escalas que conforman el cuestionario. Los resultados de la investigación arrojaron lo siguiente. Con relación a la utilidad del SIT, algunos de los resultados indicaron que los estudiantes consideraron útil al SIT para la definición de las actividades con su tutor de forma virtual y para el acompañamiento de la trayectoria escolar, facilitar la comunicación entre tutores y tutorados, etc. Con respecto a los aspectos técnicos del SIT, los estudiantes conocen que: la sesión del SIT se mantiene abierta sin registrar en un máximo de cinco minutos, se puede utilizar cualquier navegador para ingresar al SIT, etc. Por otra parte, los resultados de la consulta de información sobre la trayectoria escolar los estudiantes señalaron que nunca consultan la titulación por proyectos, estudios independientes, actividades artísticas y culturales, ayudantías docentes, entre otras.

Se concluyó que el SIT es útil como recurso tecnológico de la información para sistematizar actividades de la tutoría. Sin embargo, la información del SIT que compete a la trayectoria escolar no es consultada. Los autores recomendaron el diseño e implementación de estrategias dirigidas a los estudiantes que propicien la consulta frecuente de su información sobre la trayectoria escolar en el SIT.

En definitiva, los antecedentes sobre las TE en la FCH indicaron que estas son definidas debido a la intervención de factores internos y externos. Los factores internos se asocian con la elección de carrera en el tronco común en ciencias sociales. Es decir, el tronco común en esa etapa puede incidir en la formación o configuración de agrado de una licenciatura (Psicología, Educación, Sociología y Comunicación). En el caso de factores externos, estos pueden relacionarse con el capital cultural de los padres, el

empleo, o bien, con las cuestiones económicas. También, se identificó que en la FCH reconocen que las TE de los estudiantes son heterogéneas y, asimismo, que la mayor parte de la población que estudia en la facultad corresponde al género femenino. Enseguida, se presenta el planteamiento del problema.

Planteamiento del problema

La calidad educativa en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México es evaluada por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). La evaluación se realiza a partir de un marco general metodológico para la acreditación de los programas educativos del nivel de licenciatura de acuerdo con diez categorías: (1) el personal académico, (2) los estudiantes, (3), el plan de estudios, (4) la evaluación del aprendizaje, (5) la formación integral, (6) los servicios de apoyo para el aprendizaje, (7) la vinculación-extensión, (8) la investigación, (9) la infraestructura y (10) la gestión administrativa y financiamiento. La trayectoria escolar es un criterio que pertenece a la categoría 2 (los estudiantes) para la acreditación de programas educativos en el nivel de licenciatura. De acuerdo con el COPAES, en el criterio de trayectoria escolar se considera que las IES cuenten con un sistema de información sobre las trayectorias escolares de sus alumnos, así como con investigaciones educativas mediante un sistema de información para establecer acciones que permitan disminuir los índices de reprobación y deserción escolar (COPAES, 2016). En este sentido, la trayectoria escolar (ideal, teórica o proyectada) para la COPAES es un elemento relevante para asegurar la calidad educativa de los estudiantes mexicanos en las IES.

Al respecto, en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se entiende que la trayectoria escolar es un elemento que permite identificar factores como la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal que impiden que los estudiantes culminen a tiempo con sus estudios de acuerdo con el tiempo determinado en su plan de estudios. Asimismo, la trayectoria escolar de los estudiantes se concibe para una población homogénea (ANUIES, 2000) debido a que, generalmente, en las IES no se considera la diversidad de estudiantes que conforman la población estudiantil.

En el Programa Sectorial de Educación, 2020-2024 se describió que uno de los grandes problemas y retos educativos que han persistido en los pasados sexenios gubernamentales han sido los altos índices de abandono escolar y la baja eficiencia terminal de los estudiantes de ES. Se señala que hubo un olvido por parte de las autoridades educativas sobre las condiciones contextuales regionales, sociales y económicas de los estudiantes mexicanos. En este sentido, dichas condiciones contextuales pueden estar relacionadas con los altos índices de abandono escolar y la baja eficiencia terminal que impiden el logro educativo de sus estudiantes. Así, en el actual sexenio presidencial 2018-2024, la Secretaría de Educación Pública (SEP) consideró a la trayectoria escolar como un elemento de política educativa para atender y brindar una educación de excelencia a los estudiantes mexicanos (SEP, 2020).

En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se brinda educación de tipo superior en el estado de Baja California. La UABC, por medio de políticas, estrategias y acciones educativas plasmadas en su Programa de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023, se ha comprometido con la comunidad bajacaliforniana para garantizar la calidad educativa de la formación de sus estudiantes. En este tenor, la trayectoria escolar se determinó como un elemento relevante para establecer políticas, estrategias y acciones institucionales al interior de la UABC que permitan garantizar la calidad educativa en la universidad. No obstante, se reconocen posibles factores que afectan las trayectorias escolares de los estudiantes como: la adaptación del ambiente universitario, el bajo desempeño escolar y los altos índices de reprobación y rezago estudiantil (UABC, 2019).

En suma, la trayectoria escolar es un elemento institucional para verificar la calidad de la educación que se ofrece en las IES mexicanas, también se considera que la trayectoria escolar de los estudiantes puede verse afectada por la deserción y la reprobación dando como resultado una baja eficiencia terminal. Además, queda claro que una forma de contribuir a la calidad de la educación de las IES es que se cuente con un sistema de información de las trayectorias escolares.

Las Trayectorias Escolares (TE) son un objeto de estudio multidimensional que se define como parte de un entramado de condiciones estructurales, institucionales e individuales que pueden presentar los estudiantes durante su trayectoria. El entramado

de las TE suele relacionarse con condiciones de escolarización concentradas en una matriz organizacional estructural difícil de modificar (la clasificación del currículo, la designación de profesores por su línea o especialidad y la organización de los docentes por horas clase) que impide efectuar un trato individualizado al alumno y que, a su vez, genera una invisibilidad de los estudiantes (Terigi y Briscoli, 2020). También, se afirma que las TE son “un problema complejo, multicausal, no lineal que involucra tanto cuestiones intrínsecas como extrínsecas sobre las que, a priori, no siempre puede operar la institución” (De Giusti y Colombo, 2017, p. 93). Al respecto, Ros et al. (2017) expresaron que las TE forman parte de la complejidad de las instituciones universitarias debido a la problematización estructural de la formación de las universidades en términos del currículo, práctica docente, práctica de evaluación, entre otros.

Aunado a esta complejidad, Terigi (2009) señaló que las TE pueden conceptualizarse en dos tipos. Una teórica, propuesta por el sistema educativo que casi siempre está representada en un mapa curricular de un plan de estudios para cumplirse en un tiempo determinado, y otra real que representa las variantes del recorrido académico individual de cada estudiante a partir de su experiencia formativa. Las TE reales indican que no todos los estudiantes pueden cursar de la misma manera los programas educativos debido a que algunos de los estudiantes pueden presentar dificultades de índole académico como: sobre-edad, repetición de estudios y deserción escolar. En este sentido, se enfatiza que existen diferentes maneras de transitar una TE y no de una forma única y lineal como lo establece el sistema educativo.

Las TE reales pueden estar relacionadas con factores escolares y extraescolares, así como con la economía, el rendimiento académico y el entorno familiar (Lara et al., 2014). Además, existen diversos factores irruptores tales como: el abandono temporal de los estudios, el ingresar a un sistema de manera tardía y la repetición de los cursos. Estos factores pueden considerarse como elementos que dificultan que el estudiante siga la ruta teórica que determina un plan de estudios (López, 2015). Asimismo, en la educación superior se reconoció la diversidad de los estudiantes que ingresan a la universidad y la existencia de problemáticas particulares como: la reprobación de materias, el ingreso tardío en los estudios, el cambio de carrera, entre otros, como

factores que imposibilitan que todos los estudiantes construyan de la misma manera sus TE teóricas (Ros et al., 2017). También, Maddonni y Sipes (2010) identificaron que las TE no se siguen de manera lineal porque los factores como la repetición de estudios y el abandono escolar son irruptores que se encuentran interrelacionados en espacios entramados del sistema educativo.

Por otra parte, Zamudio y Reyes-Sosa (2021) manifestaron que “los estudios sobre trayectorias escolares se caracterizan por analizar las trayectorias de los estudiantes de manera lineal (trayectoria teórica), sin tomar en cuenta los recorridos biográficos que los estudiantes construyen durante su proceso educativo” (p.1). En el mismo sentido (Toscano et al., 2015, como se citó en Jacinto, 2010) mencionaron que en la mayor parte de los estudios alrededor de las TE aparecen dispositivos estructurales objetivos (etapas, niveles, organización, organización del currículo, entre otros.). Sin embargo, se deja de lado la existencia de dispositivos subjetivos de los individuos (significaciones y opiniones) que permiten comprender de manera singular las TE de los estudiantes. En suma, la no vinculación entre los dispositivos objetivos y subjetivos tienden a producir quiebres o rupturas sobre los estudios de las TE.

Además, se identificó que la mayoría de los estudios que existen sobre las TE son teóricos y suelen abordarse por medio de indicadores institucionales como el rezago, la reprobación y el egreso educativo (Gutiérrez-García et al., 2011). Las aproximaciones metodológicas que se utilizan para abordar las investigaciones de trayectorias escolares son cuantitativas con estudios descriptivos con uso de la estadística. Por otra parte, la mayoría de las universidades del país no cuentan con datos o sistemas de información sobre los estudiantes “regularmente se carece de información, se encuentra dispersa o no es validada constantemente y resulta poco confiable” (Chain y Ramírez, 1997, p.2). Al respecto, Gutiérrez-García et al. (2011) consideraron la postura de Chain y Ramírez para analizar las trayectorias escolares al iniciar con la construcción de indicadores, posteriormente recolectar información y sistematizarla.

A partir de la literatura especializada, se identifica que los resultados sobre indicadores o posibles factores que afectan o inciden en las TE se basan en datos de abandono de los estudios universitarios. Domínguez et al. (2013) expresaron que en la

ES se trabaja la eficiencia terminal desde una perspectiva cuantitativa en términos de resultados numéricos asociados con el logro educativo. En este sentido, los factores socioeconómicos, sociales y culturales se abordan de forma general. Un ejemplo de la generalidad de los estudios sobre eficiencia terminal se identifica en el trabajo de García (2014) realizado en la UAEH. En dicho estudio, se encontró que la eficiencia terminal del periodo 2011-2012 se mantuvo con un porcentaje del 42%, aunque se incrementó la matrícula en más del 20%.

Entonces, la trayectoria escolar como elemento de evaluación de la calidad educativa de las IES permite inferir su relevancia para identificar soluciones y/o propuestas que permitan reducir el abandono escolar en las universidades con la intención de aumentar la eficiencia terminal. Se reconoce la tendencia a realizar estudios con aproximación cuantitativa sobre la trayectoria escolar que se alinean más al estudio de la trayectoria escolar teórica. Pero dichos estudios no consideran las condiciones sociales, económicas y familiares que los estudiantes experimentan durante su trayectoria escolar en un programa universitario. Además, se entiende que no todas las IES cuentan con un sistema de trayectorias escolares que les permita contar con información de sus alumnos.

Román et al. (2018) realizaron un estudio sobre indicadores de trayectorias escolares en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC y encontraron que los sistemas de información de la universidad:

Apoyan en la generación de datos de los indicadores globales, mas no resuelven la necesidad de contar con reportes sistemáticos de los indicadores requeridos por el gobierno federal por unidad académica y, menos aún, dar seguimiento a los procesos de cobertura, acceso y permanencia de estudiantes; más bien se elaboran reportes de manera reactiva ante la solicitud de la autoridad en turno. (p. 64-65)

Actualmente, la UABC atiende a un total de 66,504 alumnos de licenciatura en 69 programas educativos (UABC, 2023) bajo la noción de *formación integral del estudiante*. Uno de estos programas es la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE). Esta licenciatura se ofrece en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), campus Mexicali y en

la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS), campus Ensenada. En ambas unidades académicas se sigue el mismo programa de dicha licenciatura. En la FCH se imparten los contenidos de las Unidades de Aprendizaje (UA) en dos modalidades: escolarizada y semi-presencial y en la FCAyS solo en la modalidad semi-presencial. Ante la necesidad de elegir un caso en dónde observar las trayectorias escolares de la universidad, se eligió, por conveniencia, a la FCH en el programa educativo de la LCE en ambas modalidades: escolarizado y semi-presencial.

En Plan de Desarrollo (PD) de la FCH 2018-2022, se detectó que solo existen datos numéricos de la eficiencia terminal de los estudiantes en las licenciaturas de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Respecto a la LCE, no se identificaron datos sobre la eficiencia terminal de los estudiantes (FCH, 2018a). No obstante, en el Departamento Escolar de la FCH (2020) sí se encontraron datos sobre la eficiencia terminal de los estudiantes de la FCH. Se identificó que el periodo con menor eficiencia terminal de los estudiantes de la LCE fue el ciclo escolar 2017-2, debido a que de los 59 alumnos que egresaron, solo se titularon 43 y los 16 restantes se encuentran pendientes en su proceso de titulación. En contraste en el ciclo escolar 2015-1, en el que egresaron 54 alumnos y todos se titularon; es decir, la eficiencia terminal fue del 100%. Ni en la FCAyS ni en la FCH cuentan con un sistema de información de trayectorias escolares; sin embargo, la FCH ha elaborado trabajos sobre la trayectoria escolar.

Por otra parte, debido a la contingencia sanitaria derivada de la COVID 19, los estudiantes experimentaron un cambio de modalidad de aprendizaje. Los estudiantes al estar transitando de una modalidad presencial transitaron a una modalidad a distancia o en línea. Como resultado de este cambio de modalidad, se consideró que durante sus estudios en pandemia los estudiantes pudieron estar sometidos a tres elementos: estrés, incertidumbre y falta de autodisciplina. En este sentido, se enfatizó que estos elementos podrían considerarse como posibles irruptores que afectarán a las trayectorias escolares de los estudiantes (López y Rodríguez, 2020).

Cabe mencionar que, en el contexto de la pandemia en México, la transición de modalidad enfatizó la brecha educativa en términos de acceso y permanencia, ya que muchos estudiantes no accedían a internet o no contaban con una computadora.

Además, la desigualdad económica y tecnológica son factores que incidieron en el abandono escolar de los estudiantes universitarios (Schmelkes, 2020).

En suma, se reconoce el problema que existe para comprender con mayor precisión los factores que interrumpen la trayectoria escolar de los estudiantes de la LCE de la FCH y que, a su vez, reducen la eficiencia terminal por generación o cohorte generacional son los procesos de investigación que se realizan sobre las trayectorias escolares, ya que son estudios que se alinean más a la trayectoria teórica de los estudiantes. Además, existen elementos asociados con la calidad educativa como la reprobación, la deserción y el rezago que son considerados factores institucionales que dificultan que un estudiante pueda continuar de manera lineal la ruta crítica establecida en un plan de estudios (mapa curricular). Entonces, a partir del problema planteado, se establece la siguiente pregunta de investigación.

Pregunta general

- ¿Cómo construyen las trayectorias escolares los estudiantes de la cohorte 2017-2 2021-1 a partir de la propuesta del mapa curricular 2012-2 de la Licenciatura de Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California?

Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son los porcentajes de reprobación, deserción, rezago y eficiencia terminal de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 en la Facultad de Ciencias Humanas?
2. ¿De qué manera los requisitos de egreso de la LCE en la FCH se relacionan con el rezago de los estudiantes de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1?
3. ¿Cuáles son algunos de los factores del rezago de los estudiantes de la LCE de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1?

Objetivo general y objetivos específicos

En esta sección se presenta el objetivo general de esta investigación y los objetivos específicos.

Objetivo general

- Analizar la construcción de las trayectorias escolares de los estudiantes de la cohorte 2017-2 – 2021-1 a partir de la propuesta del mapa 2012-2 de la Licenciatura de Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California.

Objetivos específicos

1. Identificar los porcentajes de reprobación, deserción, rezago y eficiencia terminal de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH).
2. Conocer la relación que existe entre los requisitos de egreso de la LCE con los porcentajes del rezago de los estudiantes de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH).
3. Explorar algunas de los factores del rezago de los estudiantes de la LCE de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1.

Justificación

El interés de un trabajo de investigación sobre TER emerge a partir de mi tránsito por la universidad, pues soy egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la FCH. Durante mi proyecto formativo no pude realizar la trayectoria escolar teórica establecida en el mapa curricular del programa educativo de 2012-2. Los motivos fueron diversos e interrelacionados con el cambio de esquema que realicé de preparatoria a la universidad, la falta de acompañamiento escolar durante mi ingreso a

la universidad, la dificultad para adaptarme a la comunidad universitaria, entre otros. También, como estudiante en formación de la Maestría en Ciencias Educativas he experimentado dificultades para seguir la ruta crítica del mapa curricular de manera puntual, debido a irruptores para seguir una TE teórica, como la contingencia sanitaria provocada por la COVID 19.

Considero que en todos los niveles educativos existe una variedad de factores que impiden seguir con una TE teórica establecida por el sistema educativo. Entonces a partir de la experiencia personal, surge mi inquietud de realizar un estudio de investigación que permita conocer y comprender de manera real cómo los estudiantes realizan sus trayectorias escolares reales en su día a día en la universidad. A continuación, se describen la justificación teórica, metodológica y práctica.

Justificación teórica

A partir de la revisión de la literatura sobre el objeto de estudio de trayectoria escolar, se identificó la ausencia de modelos teóricos de Trayectorias Escolares (TE). Esta investigación permitió construir una clasificación sobre las TE en dos formas una Trayectoria Escolar Teórica (TET) y la Trayectoria Escolar Real (TER) a partir del desarrollo conceptual de Terigi (2009). La primera forma la TET se realizó con base en el mapa curricular y la segunda la TER se efectuó con base a las narrativas de los alumnos de una cohorte de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE). Otro aporte encaminado a una configuración teórica y conceptual fue la conceptualización del término *trayectoria escolar* en Educación Superior (ES). Además, se estableció un seguimiento del recorrido de las y los universitarios a partir de los requisitos de egreso del mapa curricular de la LCE de la UABC. En suma, esta investigación contribuyó a la configuración del desarrollo de un marco de referencia conceptual de las trayectorias escolares.

Justificación metodológica

A partir de la revisión de la literatura y el planteamiento del problema, se identificó que los estudios sobre TE se han realizado, mayormente, desde una aproximación

cuantitativa. Incluso, se han llegado a establecer algoritmos para el análisis de las TE teóricas. Tal es el caso del algoritmo creado por Chain (1995) para analizar y generar secuencias de las TE. Si bien, es cierto que se consideran a los estudiantes como sujetos participantes de las investigaciones sobre las TE, la mayoría de los estudios no visibilizan la opinión de los estudiantes. Es por este motivo, que se plantea la aproximación cualitativa como una forma de visibilizar y significar la construcción que tienen los estudiantes de sus propias TE. La aproximación metodológica cualitativa permitió abordar la perspectiva de los sujetos de manera activa, flexible y humanística por medio de una interacción directa con la realidad (Albert-Gómez, 2007; Sandín, 2003). La perspectiva cualitativa, cobra una importancia relevante en vista de que la mayoría de las universidades en México no cuentan sistemas o bancos de información que permitan identificar con precisión el recorrido que realizan los estudiantes durante su estancia en la universidad. Por otra parte, se optó por adoptar el método de estudio de caso como parte de la flexibilidad del uso de técnicas y herramientas de corte cuantitativo y cualitativo (Stake, 2006) con el objetivo de analizar la construcción de las trayectorias escolares de los estudiantes de la cohorte 2017-2 – 2021-1 a partir de la propuesta del mapa 2012-2 de la Licenciatura de Ciencias de la Educación (LCE) en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Justificación práctica

La investigación contribuye al fortalecimiento del estudio sobre las Trayectorias Escolares (TE) universitarias del país. De manera específica, se contribuyó al fortalecimiento de las TE en la UABC. Los beneficiarios de primera instancia son las autoridades educativas universitarias de la UABC, ya que esta investigación, al desarrollarse al interior de la universidad permite abonar a una necesidad identificada por la propia UABC en su Plan de Desarrollo Institucional 2019 – 2023. En este sentido, el estudio será de utilidad para la toma de decisiones sobre programas o servicios que permitan contribuir a la formación integral del estudiante en su proceso formativo durante su recorrido en la universidad y para pensar sobre procesos de acompañamiento y seguimiento de las TE con el fin de evitar la reprobación, el rezago y el abandono escolar.

También, los beneficiarios de esta investigación son los profesores tutores de la LCE, dado que la información de estudiantes que no egresaron de acuerdo con el tiempo normativo permitió identificar factores de riesgo que afectan el egreso de manera oportuna. Los estudios de trayectoria, también deberían ser un insumo en la modificación de planes y programas de estudio de la LCE; mi estudio puede favorecer a ello.

Por último, pero no menos importante, los estudiantes son beneficiarios de esta investigación, debido a que, se subraya la agencia de los sujetos para construir sus propios recorridos académicos. Estos pueden existir a la par de la ruta crítica que determina la universidad (la forma ideal de realizar un recorrido académico).

En definitiva, el estudio lleva a la reflexión sobre los procesos formativos y cómo se configuran las TE de los estudiantes. Además, es un estudio con perspectiva cualitativa donde se consideraron las experiencias y las vivencias particulares de los estudiantes y no solamente los indicadores curriculares. Debido a que se concibieron a los estudiantes como sujetos que construyen sus propias trayectorias. El estudio permitió identificar problemáticas particulares que viven en su paso por la universidad. A partir de la generación del conocimiento de la investigación, se puede aportar en el campo del diseño de programas adecuados para el seguimiento y acompañamiento de las necesidades propias del alumnado durante su estancia académica en la universidad.

En el siguiente capítulo, se presenta el marco conceptual de la investigación.

Capítulo 2. Marco conceptual

En este capítulo se presenta el marco conceptual de las Trayectorias Escolares (TE) y está organizado en cuatro secciones. La primera sección corresponde a las conceptualizaciones de las TE. En la segunda, se presentan los factores que interrumpen a las TE en Educación Superior. En la tercera, los elementos asociados a las TE y en la cuarta sección, se presenta el contexto de la investigación.

Conceptualizaciones de las trayectorias escolares

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es el organismo encargado de orientar el desarrollo del nivel superior; en él están congregadas todas las universidades del país. Este organismo define a la trayectoria escolar como el tránsito académico que realizan los estudiantes pertenecientes a una cohorte; este recorrido inicia a partir de su ingreso, permanencia y egreso en la institución y está supeditado de acuerdo con los requisitos que se soliciten en función del plan de estudios de un programa educativo correspondiente (ANUIES, 2000, como se citó en Altamira-Rodríguez, 1997).

Por otra parte, con la finalidad de garantizar la calidad de la ES en el país, también existen organismos acreditadores que avalan a las instituciones y los programas educativos de tipo superior. Un claro ejemplo de un organismo acreditador es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) que se encarga de la acreditación de instituciones del nivel superior en el país, la COPAES cuenta con su propia definición de trayectorias escolares definiéndose como el:

Proceso académico que experimentan los estudiantes a lo largo de su recorrido la institución educativa (*sic*). Se inicia a partir de su ingreso, continúa durante su permanencia y concluye cuando cumple con todos los requisitos académicos administrativos establecidos en el plan y programas de estudio correspondiente. Según el tipo de trayectoria escolar, un estudiante puede calificarse como repetidor, rezagado, regular e irregular. (COPAES, 2016, p. 72)

Asimismo, existen organismos acreditadores de tipo superior en el país; uno de ellos se denomina Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el cual está facultado para acreditar en dos vías. La primera de manera institucional y la segunda en forma de acreditación de programas educativos. En el caso de la acreditación institucional, los CIEES valoran si las Instituciones de Educación Superior (IES) cuentan con mecanismos de evaluación y seguimiento de la trayectoria escolar considerando los términos de egreso, tiempo, permanencia, titulación, entre otros, con el propósito de coadyuvar a la eficiencia terminal de los estudiantes (CIEES, 2018a).

La segunda vía concierne a la acreditación de programas educativos. De acuerdo con la CIEES (2018b), existen tres indicadores de la trayectoria escolar:

1. El control de los estudiantes del programa educativo. Se supervisa que las IES cuenten con un registro sistematizado, veraz y con información actual sobre el avance académico que tienen sus estudiantes en su trayectoria escolar.
2. Los servicios de tutoría y asesoría académica. Se toma en cuenta si el programa educativo ofrece el servicio de tutoría y asesoría académica a estudiantes que tienen un problema que llega a afectar su trayectoria escolar, asimismo, se considera qué impacto pueden tener estos servicios para disminuir el rezago, la deserción y la reprobación.
3. Las prácticas, estancias o visitas en el sector del empleador. Se considera que dentro de la estructura curricular de un programa educativo se incluyan actividades de prácticas o estancias profesionales acordes al perfil de egreso de los estudiantes y así promover el desarrollo de competencias profesionales.

En suma, en las dos vías de acreditación de los CIEES se considera significativo el cuidar la trayectoria escolar, la cual funciona como un criterio que permite elevar la calidad educativa de las IES a través de los estudiantes. También, el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía (CEPPE) es un organismo acreditador considerado como único para la acreditación de los programas de Pedagogía, Ciencias de la Educación y otras áreas afines de la educación, este organismo cuenta con un marco de referencia para la evaluación de programas, el cual se constituye por medio de

10 categorías: (1) personal académico, (2) estudiantes, (3) plan de estudios, (4) evaluación del aprendizaje, (5) formación integral, (6) servicios de apoyo para el aprendizaje, (7) vinculación y extensión, (8) investigación, (9) infraestructura y equipamiento y (10) gestión administrativa (CEPPE, 2021).

Con respecto a la trayectoria escolar, se identificó en la categoría dos, la cual pertenece a los estudiantes. Se precisa que el criterio de trayectoria escolar se evalúa de acuerdo con los siguientes indicadores: necesario, esencial y recomendable, aunado a los indicadores, se incorporan las evidencias documentales que necesitan dichos indicadores para la evaluación de la categoría. A continuación, en la Tabla 1 se condensan los indicadores y las evidencias documentales que requieren cumplir las instituciones para dar cuenta de que vigilan la trayectoria escolar de sus estudiantes.

Tabla 1

Criterio de trayectoria escolar

Indicadores	Descripción de los indicadores	Evidencias de evaluación de los indicadores
Necesario	Es necesario que las IES cuenten con información de las trayectorias escolares de estudiantes.	-Contar con una base de datos de estudiantes. -Tener datos estadísticos de los estudiantes (de los últimos cinco años)
Esencial	Es esencial que las IES o universidades cuenten con mecanismos que ayuden a disminuir los indicadores de reprobación, abandono escolar y las trayectorias irregulares (que no siguen la trayectoria escolar ideal o teórica).	-Contar con un plan de intervención -Ofrecer programas y servicios (que permitan disminuir los indicadores)
Recomendable	Es recomendable realizar investigaciones educativas sobre trayectorias escolares con el propósito de ofrecer herramientas metodológicas a programas remediales de la universidad.	-Realizar investigaciones educativas sobre Trayectorias Escolares (TE) -Elaborar proyectos de investigación sobre TE -Presentar reportes de investigación sobre TE.

Fuente. Elaboración propia a partir de CEPPE (2021).

En términos generales, el CEPPE considera a la trayectoria escolar como un criterio dentro de una de las categorías que se evalúan para acreditar programas de estudios superiores. Desde una perspectiva institucional, la COPAES y la ANUIES

coinciden en definir a las trayectorias escolares como parte del tránsito o recorrido que realizan los estudiantes desde el ingreso hasta el egreso de sus estudios determinado por un plan de estudios de un programa educativo. Desde otra perspectiva, los CIEES y el CEPPE coinciden en considerar a la trayectoria escolar como un criterio o indicador para asegurar la calidad educativa de los estudiantes en las IES. A continuación, se presentan diversas definiciones que aluden a la trayectoria escolar en la Educación Superior (IES); tres son de universidades mexicanas, y las otras de autores que han abordado a las trayectorias como objeto de estudio.

En la Universidad de Sonora (UNISON) se define a la trayectoria escolar como el recorrido que realiza el estudiante de una cohorte en un espacio determinado por las condiciones institucionales (UNISON, 2018). Por su parte, para la UABC es un atributo del modelo educativo 2018 de la universidad y forma parte de la propuesta curricular de los planes y programas de estudio de la institución (UABC, 2018b). Finalmente, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), la trayectoria escolar es el comportamiento de un grupo de estudiantes que realizan un recorrido académico en una institución educativa, desde sus inicios hasta culminar con sus estudios de acuerdo con un programa educativo o un plan de estudios (Ponce de León, 2003).

A continuación, se enlistan algunas definiciones de diversos autores sobre las trayectorias escolares.

- Lara et al. (2014) observan a las trayectorias escolares como el comportamiento que tiene un sujeto en términos académicos del desempeño escolar para la aprobación, la reprobación y el promedio.
- García (2014) definió a las trayectorias escolares como el comportamiento que tienen los estudiantes en un plan de estudios.
- González, et. al. (2011) mencionaron que las TE son el recorrido que realiza un estudiante en su trayecto formativo.
- Gutiérrez et al. (2011) definieron a las TE como: “un proceso de recorrido académico de un grupo de estudiantes, a lo largo de un plan de estudios, tanto en términos administrativos (inscripción, boletas, constancias, entre otros), como de los resultados y vivencias” (p.7).

- Mendoza (2017) planteó que la trayectoria escolar es el recorrido individual que realiza un estudiante en una institución educativa. Sin embargo, el autor planteó que pueden existir factores institucionales, sociales o personales que pueden incidir en la trayectoria.

En conclusión, las definiciones permiten reconocer el uso de tres constructos en las diferentes definiciones: *comportamiento, recorrido y atributo de un modelo*. Los autores que presentan a las TE como un comportamiento académico de los estudiantes son Lara et al. (2014), García (2014), y Ponce de León (2003); quienes la entienden como un recorrido académico son González et al. (2011), Gutiérrez (2011), Mendoza (2017) y en la UNISON (2018). Finalmente, solo en la UABC se denomina a las trayectorias como un atributo de su modelo. Entonces, a partir de estos desarrollos conceptuales, en esta investigación se optó por construir una definición de trayectoria escolar:

La trayectoria escolar es el recorrido académico que realiza el estudiante de manera particular durante un programa educativo desde su ingreso hasta la culminación de sus estudios académicos que será determinada por la institución educativa (duración del programa educativo de acuerdo con su plan de estudios). También, este recorrido académico se compone de las experiencias y vivencias que tiene el estudiante durante su proceso formativo, las cuales posibilitan la construcción y significación de su propia trayectoria escolar.

Nociones de las trayectorias escolares

En esta sección, se recuperan algunos elementos sobre las nociones en torno a las TE. Ponce de León (2003) menciona que realizar estudios sobre TE tiene sus ventajas, ya que se pueden implementar acciones para la mejora de la calidad educativa de los servicios que ofrece una universidad. Otros autores, por otra parte, señalan que las TE suelen relacionarse con el desempeño, el éxito o fracaso, pero también con la reprobación o deserción. Muestra de ello son los siguientes ejemplos:

- El desempeño de los estudiantes a lo largo de la escolaridad año con año se observa a través de sus procesos y resultados de sus aprendizajes (López, 2015).

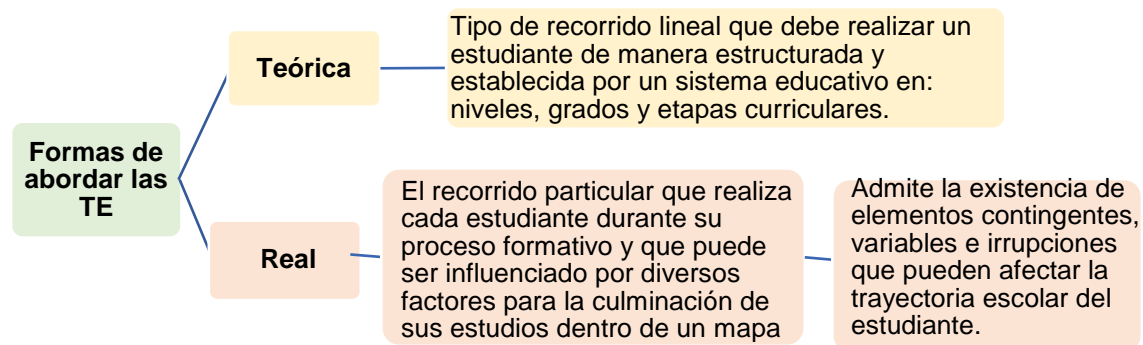
- El comportamiento, aprovechamiento y logros escolares son determinados por los términos de éxito o fracaso escolar (Chain y Ramírez ,1997).
- La reprobación o deserción asociadas a las TE (Chain et al., 2003).

Las anteriores aseveraciones indican que las TE son complejas y son consideradas como comportamientos afectados por múltiples factores, ya que hay diferentes indicadores que influyen en su estudio como el rezago educativo, la deserción, la reprobación y la tasa de aprobación (Ponce de León, 2003).

En este sentido, Terigi (2009) aporta al señalar que puede haber dos maneras de abordar las TE, una teórica y una real. *La trayectoria teórica* se analiza a través del sistema educativo, es decir, se caracteriza por rasgos particulares como niveles, grados y años determinados en el currículo. *La trayectoria real* indica que no todos los estudiantes tienen el mismo comportamiento a lo largo de sus estudios debido a diversas situaciones de diferentes índoles. La autora señala que con trayectoria real se considera el recorrido particular que realiza un estudiante durante su trayecto formativo, ya que se admite la existencia de elementos contingentes, factores, situaciones, irruptores, variables, entre otros, que afectan la TE teórica de un estudiante. En este tenor, Maddonni y Sipes (2010) mencionan que las TE no siempre se constituyen con base en un recorrido lineal. En la Figura 1 se pueden visualizar las formas de estudiar las TE (ver Figura 1).

Figura 1

Formas de abordar las TE



Fuente. Elaboración propia a partir de López (2015) y Terigi (2009).

Con respecto a la postura planteada por Terigi (2009) y López (2015), existen dos formas de abordar las Trayectorias Escolares (TE); una teórica que es la forma ideal de cumplir lo planteado por un sistema educativo o institución y una trayectoria real, donde se recuperan las experiencias, vivencias, significados, contingentes, etc. En conjunto, se coincide con Terigi (2009) de que existen dos formas de abordar la trayectoria escolar: una *Trayectoria Escolar Teórica* (TET) y una *Trayectoria Escolar Real* (TER). En la presente investigación, se proponen dos definiciones. Para el caso de la TET, se define como el comportamiento estudiantil supeditado a un esquema de organización curricular determinada por el nivel/tipo de sistema educativo o institución en que se encuentre inscrito o matriculado el estudiante. La TER se define como el comportamiento académico que tiene un estudiante bajo el esquema de organización del sistema educativo que esté inscrito o matriculado. Sin embargo, aunque esta trayectoria se encuentre bajo ese esquema de organización no necesariamente se sigue el mismo recorrido para lograr el egreso o culminación de los estudios.

La TET se articula, se crea y se modifica conforme a los planes y programas de estudio bajo los términos de grados, niveles, etapas, tiempo, entre otros, mediante un esquema curricular, mientras que en la TER se reconoce la heterogeneidad de la población estudiantil que admite que cada estudiante tiene particularidades propias para realizar su recorrido académico, además, se ayuda a identificar irrupciones que pueden afectar a las TE de los estudiantes (López, 2015; Terigi, 2009). Para entender un poco las irrupciones o situaciones particulares de los estudiantes, en esta investigación se presentan tres factores: deserción, rezago escolar y reprobación

Factores que interrumpen las trayectorias escolares en educación superior

En esta sección, se describen tres factores que interrumpen las TE en Educación Superior (ES). El primer factor corresponde a la deserción escolar, el segundo factor, refiere al rezago escolar y el tercer factor compete a la reprobación. A continuación, se presentan cada uno de ellos.

La deserción escolar

En este apartado se describen las definiciones y los factores asociados a la deserción escolar.

Definiciones de la Deserción Escolar. Rochin (2021, como se citó en Fernández, 2010) alude que definir el concepto de deserción escolar es complejo ya que no existen parámetros que lo delimiten, es por ello que se utiliza el indicador de abandono o ausentismo de un estudiante matriculado para definirlo. Desde otra perspectiva, Hernández (2014) menciona que “la deserción escolar es un fenómeno que se presenta de manera frecuente a nivel mundial. Sin embargo, la intensidad, efectos y causas que lo originan varían de acuerdo con las condiciones propias de cada sociedad” (p.8), la deserción escolar, desde el punto de vista institucional, se advierte como el abandono de los estudios de alumnos que pertenecen a una institución. En este sentido, cuando un estudiante abandona la institución en la que está inscrito suele concebirse como un estudiante desertor (Tinto, 1987). Igualmente, la deserción se entiende como el abandono del estudiante en los cursos y programas que se encuentre inscrito (Ponce de León, 2003). Asimismo, Díaz y Díaz (2011) expresan que “la palabra deserción escolar es sinónimo de abandono escolar, sin embargo, se han empleado distintos términos para referirse a este fenómeno, entre los que se encuentran: retiro, abandono o desgaste escolar” (p.33), con este fin, la deserción se vincula con la eficiencia terminal y el rezago (Gutiérrez et al., 2011). También, Velasco y Estrada (2012) definen que la deserción escolar “es un fenómeno influido por distintos contextos simultáneamente: el escolar, individual, social, familiar y contextual” (p.20).

Por otra parte, Moreno y González (2005) definen a la deserción escolar como: “el último eslabón en la cadena del fracaso escolar. Antes de desertar, el alumno probablemente quedó repitiendo, con lo que se alargó su trayecto escolar, bajó su autoestima y comenzó a perder la esperanza en la educación” (p.1), desde otra perspectiva. Entonces, a partir de las contribuciones de los autores citados, se entiende a la deserción escolar como el sinónimo de abandono de estudios de un alumno inscrito en un programa educativo, este abandono puede ser parcial (tiempo indefinido) o definitivo.

Factores asociados a la Deserción Escolar. La deserción escolar puede deberse a diferentes factores como los personales, que pueden ser la falta motivación del estudiante, o bien, factores pedagógicos relacionados con las estrategias, actividades y recursos que utiliza el docente (Rochin, 2021). Los autores Velasco y Estrada (2012, como se citó en González y Calderón, 2015) expresan que existen factores que influyen a que un estudiante abandone sus estudios, estos factores pueden ser personales, socioeconómicos-laborales e institucionales y pedagógicos. Desde otro punto de vista, Macola y Heffigton (2012) presentan algunas posibles causas que pueden propiciar el abandono de los estudiantes de la Universidad de Querétaro y estas causas suelen relacionarse con diferentes factores como son los:

1. Económicos: son los principales factores que influyen en la deserción escolar de un estudiante, este factor puede relacionarse con situaciones muy particulares. Un ejemplo de esto es que el estudiante tenga la necesidad de trabajar y que al estar estudiando y trabajando al mismo tiempo se le dificulte seguir con sus estudios. También, otro factor económico tiene que ver con el cambio de residencia, este cambio tiene una implicación económica debido a que el estudiante necesita mantener su transporte, alimentación y vivienda para subsistir durante sus estudios.
2. Administrativos: son aquellos trámites administrativos que realizan los estudiantes en su programa educativo, estos pueden ser factores administrativos relacionados con el ingreso a la institución. Es decir, cuando un estudiante no pudo ingresar a la carrera de preferencia durante su proceso de admisión y decide ingresar a otra carrera, esto puede ser por diversos elementos como: el cupo limitado de la carrera, el puntaje que se necesita para ingresar a la carrera, entre otros. Además, existe otro factor que puede clasificarse con la programación académica de la institución, es decir, los horarios en los que se imparten las materias en la universidad, puesto que pueden obstaculizar actividades que realizan los estudiantes (empleo). Otro factor administrativo, puede ser la desigualdad en la

transparencia de los procesos administrativos del estudiante como: ingreso, cambio de carrera, becas, etc.

3. Académicos: son los aspectos académicos que se relacionan con la institución y pueden ser de diferente índole. Un factor académico puede ser los programas y planes de estudio, este factor puede ser causado por diversas situaciones como: la oferta académica. Esta puede ser un factor que influya para que los estudiantes abandonen su carrera, debido a que la carrera que ingresaron no era la que ellos deseaban, también, el papel que juegan las tutorías en cuanto a la falta de acompañamiento del tutor con el estudiante, asimismo, la desinformación de los estudiantes con respecto a la normatividad que compete a su programa educativo (planes de estudios) y, por último, la reprobación como un factor.
4. Afectivos: se refiere a los problemas personales que presentan los estudiantes y estos factores afectivos se identifican en dos vertientes. El primero, que tiene que ver con la motivación: que es la preferencia por otra especialidad o la insatisfacción que puede sentir un estudiante de acuerdo con el plan de estudios que esté cursando y el segundo, concierne a los problemas relacionados con la inmadurez o irresponsabilidad de un estudiante con el cumplimiento de tareas o actividades durante su proceso formativo, asimismo, las adicciones como alcoholismo y los problemas familiares como el ser responsable o jefe de familia son considerados como factores afectivos.

En conclusión, existen diversos factores asociados a la deserción escolar y estos diversos factores pueden agruparse en diferentes causas que originen el factor. Es por este motivo, que la deserción escolar es multifactorial, pues no existe una sola causa que lo origine, pueden ser diversas causas que, incluso, estén interrelacionadas y que den origen al factor de deserción escolar.

Rezago escolar

En este apartado se exponen las definiciones del rezago escolar.

Velázquez y Soriano (2006) argumentan que es imposible que las Instituciones Educativas midan con exactitud el rezago escolar desde una perspectiva donde solo se

incluyen los aspectos académicos de los estudiantes como son los historiales académicos. El rezago escolar es definido como “la incapacidad para lograr los aprendizajes que establece el currículo formal” (Carrera et al., 2016, p. 32).

El rezago escolar en esta investigación se entiende como el atraso académico del estudiante de acuerdo con un tiempo determinado por una institución. En este caso, se considera la duración de un plan de estudios de una licenciatura o programa educativo (este puede variar dependiendo del programa educativo o carrera que curse el estudiante). Es importante destacar, que el término de rezago escolar se ha considerado así en esta investigación, ya que a la autora le interesa conocer el atraso que sucede en la trayectoria escolar de los estudiantes. Esto a diferencia del término de rezago educativo, puesto que algunos autores suelen considerarlo como sinónimo. No obstante, el rezago educativo tiene que ver más a la prolongación de estudios cuando un estudiante no ha alcanzado un nivel de acuerdo con los niveles correspondientes planteados al sistema educativo (sobre-edad), además, este atraso se relaciona con factores de analfabetismo, desigualdad, injusticia y una acumulación de factores del sistema educativo relacionado con las políticas públicas educativas. Es por este motivo, que este factor es denominado aquí como rezago escolar y no como rezago educativo.

Reprobación

En este apartado se exponen las definiciones y las posibles causas de la reprobación.

La reprobación es un fenómeno multifactorial donde se relacionan e intervienen diferentes aspectos como los económicos, familiares, emocionales, entre otros (Hernández et al., 2018). Por el contrario, Torres-Zapata et al. (2020) definen a la reprobación como: “la decisión de un profesor o jurado respecto al deficiente desempeño académico de un alumno, por lo tanto, no se le conceden los créditos correspondientes y debe repetir el curso o volver a realizar el examen” (p.2), por otra parte, en un estudio realizado por Corzo y Reyes (2017) entienden a la reprobación como acumulada y consideran que es un fenómeno que impide que los estudiantes acrediten requisitos mínimos de su plan de estudios. Por ejemplo, existen instituciones en donde la

calificación mínima aprobatoria es de un 60 o 70 por ciento. En otras, determinada cantidad de inasistencias puede dejar al alumno sin derecho a calificación.

En conclusión, la reprobación es la no acreditación de un curso, materia, examen u otro elemento al que esté inscrito el estudiante. Por lo tanto, la reprobación puede relacionarse como la repetición de ese estudio, ya que no pudo cumplir con su acreditación (requisitos mínimos que están bajo la normatividad de la institución educativa).

Posibles causas de la reprobación. De manera general, Ciro y Reyes (2017) exponen algunas posibles causas de la reprobación que pueden presentar los estudiantes durante su proceso formativo:

- Problemas económicos del estudiante: bajos ingresos familiares.
- Problemas relacionados con la situación familiar, que van desde la desintegración de la familia, familias compuestas, etc.
- Problemas relacionados con el contexto que vive el estudiante: la zona geográfica donde vive.
- Problemas relacionados con aspectos de la salud del estudiante: drogadicción y embarazos.
- Problemas propios del estudiante: viven solos, trabajan o mantienen a sus familias.

Por otra parte, la reprobación suele asociarse como síntoma de la deserción escolar (Torres et al., 2020). También, Castillo- Sánchez et al. (2020, como se citó en Amado et al., 2014) mencionan que la reprobación es una consecuencia del rezago y en algunos casos es causa de la deserción escolar.

Algunos motivos de la reprobación de un curso por los estudiantes pueden estar relacionados con la deficiencia de los hábitos de estudio y en conocimientos previos, por otra parte, otras de las causas pueden ser las malas actitudes que pueden tener con relación al curso, como la falta de interés o motivación de aprender en una materia. También, existen causas como el estrés que presenta el estudiante al ser evaluado o bien que tenga problemas de adaptación a la vida en la universidad (Torres et al., 2020).

En definitiva, a partir de lo mencionado anteriormente, el factor de reprobación es multicausal.

Elementos asociados a las trayectorias escolares

En esta sección se presentan dos elementos asociados a las trayectorias escolares. La primera es la eficiencia terminal como indicador de las TE y la segunda es el término de la cohorte generacional.

La eficiencia terminal como indicador

En este apartado se exponen las definiciones del indicador de eficiencia terminal.

En el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), se identificaron dos definiciones de eficiencia terminal. En la primera, define a la eficiencia terminal como una medida de capacidad para el cumplimiento de logros educativos de la institución y en la segunda, la eficiencia terminal es el resultado de la fórmula de dividir el número de egresados entre el número de estudiantes de nuevo ingreso que entraron juntos (cohorte) a un nivel educativo (COPAES, 2016).

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la eficiencia terminal (Altamira-Rodríguez, 1997, como se citó en ANUIES, 2000) es la relación cuantitativa entre los alumnos que ingresan y los que egresan de una cohorte. Se define de acuerdo con el número de ciclos/semestres contemplados en el plan de estudios; en cambio, la tasa de egreso es la relación cuantitativa de los que egresan y los que ingresaron de una cohorte, indistintamente de la cantidad de ciclos/semestres requeridos.

La eficiencia terminal, también, se entiende como: el porcentaje de número de egresados de un nivel educativo entre el número de estudiantes que ingresaron en un nivel educativo (Cuellar y Bolívar, 2006), la proporción de estudiantes que culmina una carrera haciendo relación a los estudiantes que iniciaron (Martínez-Rizo, 2001) y, por otra parte, se define como el tipo de medida que permite medir la formación ciudadana que reciben los estudiantes para vislumbrar el desarrollo que requiere la sociedad (López et al., 2008).

En sentido numérico, la eficiencia terminal refiere a una relación cuantitativa con el número de estudiantes egresados con el número de estudiantes que ingresaron al programa educativo durante una cohorte (Pérez, 2006). Entonces, desde la perspectiva cuantitativa, la eficiencia terminal se relaciona con factores educativos como la reprobación, el rezago y la deserción (Domínguez et al., 2013).

En este tenor, se identificaron algunas variables que pueden afectar el cálculo de la eficiencia terminal en educación superior (López et al., 2008):

- Aumento de la matrícula. La política de los límites de ingreso que se estableció en las IES aumentó de manera acelerada la matrícula y como resultado trajo consigo bajas tasas de titulación, creando un problema que muchas IES trataron de atender por medio de estrategias incongruentes. Un ejemplo de una estrategia incongruente de las universidades es el hecho que, para calcular la eficiencia terminal, toman en cuenta sólo el número de estudiantes titulados en vez de considerar a todos los egresados. Por esta razón, resulta difícil conocer con precisión la situación del estudiante, la duración o el tiempo que tarda en egresar de acuerdo con su tránsito en la universidad. Es por esta razón, que muchas instituciones reflejan tasas de titulación de estudiantes mayores al 100%. En consecuencia, se siguen presentando deficiencias del cálculo de la eficiencia terminal que no permiten medir con exactitud la duración de la titulación de un estudiante.
- Flexibilidad curricular. Se entiende como el concepto de libertad que tiene un estudiante para elegir su carga horaria de acuerdo con sus necesidades. Usualmente, la duración de los programas educativos de licenciatura tiene un tiempo de duración de cuatro años o más dependiendo del programa educativo.
- Movilidad estudiantil. Se refiere al cambio de una institución a otra que realiza un estudiante. Dicha movilidad es posible debido a la homologación y planes de estudios entre las universidades.
- Transferencia de egresados de programas de Técnico Superior Universitario (TSU) o Profesional Asociado. Es un término que aún no se formaliza en las IES, pero se aplica de manera específica en universidades tecnológicas de México.

Este tipo de transferencia afecta el cálculo de la eficiencia terminal debido a que no existen métodos para obtener datos individualizados que permitan saber cuántos estudiantes ingresaron desde un inicio y cuántos estudiantes fueron transferidos para saber así una estimación precisa de los egresados.

Las cuatro variables identificadas: aumento de matrícula, flexibilidad curricular, estudiantil y transferencia de estudiantes afectan la estimación de la eficiencia terminal en las universidades. Al respecto, López et al. (2008) sostienen que en las IES no se dispone de registros individualizados de los estudiantes. Dicha carencia de datos impide reconocer variables que, a su vez, impiden intervenir en la trayectoria escolar de los estudiantes durante su tránsito en el programa educativo.

En suma, se concluyó que las definiciones en torno a la eficiencia terminal se asocian con el concepto *medida*. Además, la mayoría de las definiciones se relacionan con términos cuantitativos al medir el número de estudiantes por ciclo de un sistema educativo. En sentido contrario, sólo una definición refiere a la eficiencia terminal como medida asociada a la formación de ciudadano calificado. También, la eficiencia terminal señala el rendimiento escolar de una cohorte generacional de tal forma que se puede evaluar la productividad de las universidades (López et., al 2008).

Término de la cohorte generacional

En este apartado se exponen las definiciones del término de la cohorte generacional.

La cohorte es un “conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional o nivel de posgrado en un año determinado, y que cumple en el trayecto escolar en el periodo normal que prescribe el plan de estudios” (García y Barrón 2011. pp.95-96). También, se define como el conjunto de estudiantes que inician sus estudios en un mismo plan de estudios en un tiempo determinado y siguen con sus estudios hasta culminarlos (Vanegas-Pissa y Sancho-Hugalde, 2019).

Además, puede entenderse como sinónimo de generación, donde un grupo de estudiantes inician sus estudios al mismo tiempo en un programa educativo (COPAES, 2016). Por otra parte, el término cohorte, también puede señalarse como cohorte

generacional y permite calcular indicadores institucionales de los estudiantes como: la eficiencia terminal, la tasa de promoción, la tasa de deserción, la eficiencia de titulación con relación del egreso, los tiempos medios de egreso, el rendimiento escolar de la cohorte, el rendimiento escolar de la cohorte por semestre, el rendimiento escolar de la cohorte por asignatura y la eficiencia terminal por titulación (Ponce de León, 2003).

En suma, la cohorte es un término que se utiliza para agrupar a los estudiantes dentro de una generación (cohorte generacional) que marca el inicio y la culminación al mismo tiempo de un programa educativo. Este término permite calcular otros indicadores que se relacionan a la trayectoria escolar del estudiante como el indicador de eficiencia terminal, el factor de deserción, el factor de rendimiento escolar, entre otros.

Contexto de la investigación

En esta sección se presenta el contexto de la investigación, el cual se organiza en cuatro apartados. El primer apartado, se presenta el tipo de educación que compete al estudio (nivel licenciatura). El segundo apartado, se describe el contexto de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), el tercer apartado compete a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y el cuarto apartado corresponde a la descripción del estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) en la FCH.

Educación tipo superior en el nivel licenciatura

En este apartado se explica el tipo de educación de la investigación.

En México, la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021) mediante la expedición de la Ley General de Educación Superior (LGES), cuyas directrices se rigen de acuerdo con el artículo tercero constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, define a la educación de tipo superior como el tipo de educación que se imparte después de realizar la educación media superior. Según la Secretaría de Gobernación (2019), la educación tipo superior estableció que las universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) en el país poseen la facultad y la responsabilidad para gobernarse por sí mismas en cuanto a la determinación de ingresos, promoción de su personal y administrar su patrimonio, además de poseer la facultad para elaborar sus propios planes

y programas de estudios, en vista de que, tienen la opción de educar, investigar y difundir la cultura mediante una libertad de cátedra.

Por otra parte, en la Cámara de Diputados del Congreso del H. Congreso de la Unión (2021) se avaló que la educación de tipo superior se compone por los niveles educativos de: Técnico Superior Universitario (TSU) o equivalentes, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Además, este tipo de educación contempla la educación universitaria, la tecnológica, la normal y de formación docente. En el caso del nivel de licenciatura, se describe como la realización de estudios después de cursar la educación media superior y se caracteriza por ser un tipo de nivel que está orientado a la formación de una profesión, disciplina o campo académico que permita la incorporación de un estudiante a un sector ya sea social, laboral o productivo. Así, el estudiante que curse el nivel educativo de licenciatura obtendrá un título profesional de acuerdo con los estudios correspondientes que este cursando.

En la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se menciona que la finalidad de la Educación Superior (ES) consiste en permitir el desarrollo personal y la promoción del desarrollo económico y social, asimismo, se promueve entre los estudiantes el intercambio de conocimientos, investigación e innovación para la creación de habilidades para la inserción en el campo laboral (UNESCO, 2021). Por otra parte, en el Congreso del Estado de Baja California, mediante la Ley de Educación del Estado de Baja California (1995), se determinó que las Instituciones de Educación Superior (IES) autónomas podrán regular sus propias normas jurídicas y administrativas.

Contexto de la Universidad Autónoma de Baja California

En este apartado se describe el contexto que se desarrolla la investigación en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Asimismo, se explica la definición, los sujetos asociados y la implicación de la reprobación escolar en la universidad.

De acuerdo con las directrices normativas en México, la UABC es una institución autónoma que inició brindando educación a partir del año de 1950. No obstante, se

reconoció de manera normativa como universidad en el año de 1957, fue ahí cuando se instauró como universidad (UABC, 2022).

La educación de tipo superior que se imparte en los programas educativos de la UABC (2018b) de acuerdo con su modelo educativo, se caracteriza por poseer propuestas educativas bajo la noción del esquema de *formación integral* del estudiante, este esquema, se concibe como un *atributo medular* en los programas educativos que ofrece la institución, así mismo, los planes y programas de estudios poseen el atributo de *flexibilidad curricular* (UABC, 2018b). En este sentido, en los programas educativos de la universidad, se contempla como protagonistas del acto educativo a los alumnos como seres capaces, proactivos, que cuentan con un pensamiento crítico y autónomo, con alto sentido de responsabilidad social y como corresponsables del proceso de formación integral y profesional. Asimismo, la finalidad de los programas educativos de la UABC, según su normatividad, es permitir a los estudiantes que cursen diversas modalidades para que sean capaces de elegir la trayectoria escolar a su conveniencia con el propósito de fortalecer su formación integral (UABC, 2018).

La flexibilidad curricular en la UABC (2018) se caracteriza por estar supeditada a 20 elementos: (1) Organización curricular. Mixta, en forma de ciclos y etapas de formación, (2) modalidades de aprendizaje y obtención de créditos, (3) acreditación, transferencia y conversión de créditos interinstitucionales, (4) tipos de unidades de aprendizaje, (5) emprendedurismo, (6) movilidad, (7) proyectos de vinculación, (8) servicio social asociado al currículo, (9) salidas laterales y terminales, (10) educación semiescolarizada, abierta y a distancia, (11) evaluación colegiada del aprendizaje, (12) reconocimiento con valor en créditos de actividades deportivas, artísticas y culturales, (13) adecuación de las cargas académicas en función de las necesidades del alumno, (14) homologación de programas educativos, (15) créditos para prácticas profesionales, (16) enfoques por competencias, (17) horarios flexibles (18) tutorías, (19) formación valoral y (20) troncos comunes.

En consideración al elemento 20 de la flexibilidad curricular, se identificó por medio de la plataforma de la Coordinación General de Formación Profesional (CGFP) que la universidad cuenta con *13 troncos comunes* que albergan 54 programas

educativos en las diferentes unidades académicas de la universidad cómo: Mexicali, Guadalupe Victoria, Tijuana, Valle de las palmas, Ensenada, Tecate y San Quintín. El tronco común es la etapa donde el estudiante deberá cursar unidades de aprendizaje pertenecientes a carreras afines a un área del conocimiento (UABC, 2023). En suma, el tronco común será equivalente a la etapa básica de un programa educativo.

La Reprobación Escolar en la UABC. En la UABC, no se identificó una definición puntual de reprobación. En consecuencia, se realizó una aproximación del término de reprobación escolar a partir del documento normativo que rige a la universidad: el Estatuto Escolar de la UABC (2018a). La escala de calificaciones de Unidades de Aprendizaje (UA) de un programa de licenciatura en la universidad puede considerar las centésimas que van desde el número cero hasta el número 100, sin embargo, para la calificación final debe expresarse en números enteros y para la aprobación de las UA su calificación debe ser igual o mayor al número 60. Por otra parte, la reprobación de las UA consideradas no cuantitativas se expresa con la nomenclatura No Acreditada (NA). En el caso de los exámenes, se cuenta con dos nomenclaturas: (1) No Presentó (NP) cuando el estudiante no acudió a responder el examen, (2) Sin Derecho (SD) cuando el estudiante no cumplió con los criterios mínimos de asistencia.

Asimismo, en el Estatuto Escolar de la UABC se identifican dos clasificaciones de alumnos: *regulares e irregulares*. Los *alumnos regulares* son aquellos que han acreditado todas las UA dadas de alta en el sistema de calificaciones acorde al plan de estudios de la licenciatura que esté cursando. Los alumnos irregulares son considerados como los alumnos no regulares, es decir, que son alumnos que no han acreditado todas las UA dadas de alta en el sistema de calificaciones acorde a su plan de estudios (UABC, 2018a).

Elementos Sujetos al Término Reprobación en la UABC. De acuerdo con el Estatuto Escolar de la UABC (2018), se consideraron las UA convencionales y las no cuantitativas, así como los exámenes ordinarios como elementos para entender cómo se concibe la reprobación de un estudiante que cursa el programa de licenciatura en la universidad. A continuación, se describen cada uno de los elementos relacionados con la reprobación.

(1) Unidades de aprendizaje. Se considera reprobación cuando la calificación es menor al número 60. Por ejemplo, si un estudiante en la unidad de aprendizaje (materia) Psicología y educación, obtuvo una calificación final de 34, se considera que la unidad de aprendizaje no es aprobatoria. Por lo tanto, significa que el estudiante no aprobó (reprobó).

(2) Unidades de aprendizaje no sujetas a medición cuantitativa. Se considera reprobación en unidades de aprendizaje no cuantitativa cuando el estudiante no acredita la UA. Por ejemplo, un estudiante como parte de su carga académica, decidió llevar la UA no cuantitativa de natación, si al finalizar la UA el estudiante no obtuvo en su calificación el término acreditado, quiere decir que no acreditó. En suma, el estudiante reprobó la UA.

(3) Exámenes. Se considera reprobación cuando el estudiante se queda sin derecho a presentar el examen ordinario de una UA.

En síntesis, el estudiante, al no aprobar una de las tres formas mencionadas anteriormente, deberá buscar alternativas de acreditar o aprobar las UA.

Implicaciones de la reprobación escolar en la UABC. Reprobar una materia en uno de los programas de licenciatura de la UABC está supeditado a las siguientes condiciones de la *carga académica* del estudiante (UABC, 2018).

- No se le autorizará la inscripción a la carga académica a un estudiante hasta que acredite todas unidades de aprendizaje a las que haya estado inscrito.
- Si un estudiante no acredita las unidades de aprendizaje optativas, estas UA optativas se convierten de forma automática como UA obligatorias que deberá cursar el alumno en su carga académica.
- Si un estudiante no acredita una UA, solo podrá hacerlo en tres ocasiones y sólo podrá hacerlo con un máximo de 10 asignaturas de acuerdo con lo establecido en su plan de estudios.

En resumen, la reprobación escolar en la UABC se puede definir como la no aprobación de las unidades de aprendizaje en que está inscrito un estudiante de acuerdo

con lo que se establece en su plan de estudios. Por lo que la reprobación, se podrá ver reflejada en el historial académico de un estudiante que curse el programa de licenciatura por medio de los siguientes elementos: (a) unidades de aprendizaje con calificación menor a 60, (b) unidades de aprendizaje no cuantitativas y/o no acreditadas y exámenes sin presentar y sin derecho a presentar.

Contexto de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California

En este apartado se expone el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) en la UABC.

La FCH se ubica en la ciudad de Mexicali, Baja California es una unidad académica que concentra cinco programas educativos, cuatro de ellos comparten el Tronco Común de Ciencias Sociales: Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Licenciatura en Sociología (UABC, 2021).

El Tronco Común de Ciencias Sociales, o también conocido como etapa básica que cursa el estudiante durante los primeros dos semestres después del ingreso de la licenciatura (primer y segundo semestre), se compone de 13 unidades de aprendizaje, de las cuales 10 son obligatorias orientadas a las áreas del conocimiento de investigación, formación pedagógica, administración y gestión educativa y desarrollo curricular con el propósito de que el estudiante sea capaz de comprender las relaciones del ser humano y permita adquirir conocimientos, habilidades y actitudes interdisciplinarias. Asimismo, el estudiante deberá cursar tres unidades de aprendizajes optativas, una en primer semestre y dos en segundo semestre (UABC, 2015).

Los estudiantes que ingresen a Tronco Común en Ciencias Sociales no tienen asegurado su ingreso al programa educativo que seleccionaron como aspirantes para ingresar a la licenciatura. Por este motivo, el estudiante deberá cumplir con los créditos obligatorios del tronco común, así deberá competir dentro de una subasta de carrera (promedio ponderado del tronco común al cursar unidades de aprendizaje) para contar con un espacio en la etapa disciplinaria. El estudiante, mientras realiza su recorrido

académico durante su *etapa básica* o *tronco común*, puede optar por las diversas opciones de programas educativos que se ofrecen (eligiendo una primera y segunda opción carreras que sean de su interés).

La subasta de carrera en la UABC se realiza en los programas educativos que comparten tronco común. De acuerdo con el Estatuto Escolar de la UABC (2018a) en los artículos 125, 126, 127, 128 y 130 se establece lo siguiente sobre los programas de tronco común:

- Los planes de estudio son de una misma área de conocimiento o bien pertenecen a un área de conveniencia para la institución. Los programas educativos que comparten planes de estudio comparten unidades de aprendizaje que se definen como *tronco común*.
- Los estudiantes que cursen tronco común son alumnos de primer ingreso a la universidad por lo menos el primer periodo escolar.
- Los estudiantes que acrediten el tronco común pueden participar en la subasta de carrera para el ingreso del programa educativo que desean inscribirse en cualquiera de las unidades académicas o campus donde se oferte el plan de estudios.
- La subasta de carrera se realiza con base a los méritos académicos (promedio) y el cupo permitido del programa educativo que desee cursar. Asimismo, podrán participar en cualquier sede o campus que se oferte el plan de estudios.
- La subasta de carrera se realiza en dos etapas. En la primera etapa, se les da prioridad de elegir carrera a los estudiantes clasificados como *alumnos regulares* (estudiantes que aprueban todas sus unidades de aprendizaje obligatorias de tronco común). En la segunda etapa, se contemplan a los estudiantes clasificados como *alumnos irregulares*.
- La subasta de tronco común, opera y funciona a cargo de la organización académica y administrativa de la unidad académica o sedes donde se ofrece el plan de estudios.

En resumen, de los programas de tronco común de acuerdo con lo que establece en el Estatuto Escolar de la UABC 2018a) la subasta de carrera está determinada por el promedio general del estudiante de las materias obligatorias de tronco común. En otras palabras, la subasta está determinada por el desempeño académico que obtenga el estudiante durante su recorrido académico en tronco común (etapa básica). Por lo que, si un estudiante reprueba una unidad de aprendizaje (materia) o bien obtiene un promedio ponderado bajo, se encuentra en riesgo de no ingresar al programa educativo de su elección. Puesto que, los estudiantes al reprobar son considerados como *alumnos irregulares* y tienen otros procesos administrativos para ingresar al programa educativo o carrera. Por lo tanto, el promedio es una determinante para el ingreso de un programa educativo en tronco común.

En este contexto, los estudiantes que ingresen a Tronco Común en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) no tienen asegurado su ingreso al programa educativo que seleccionaron como aspirantes a la licenciatura. A título de ejemplo, puede ser que un estudiante seleccionó el programa de psicología, realizó su examen de ingreso al Tronco Común. El estudiante no tiene asegurado un lugar en psicología y no se garantiza su pase automático porque deberá cumplir con los créditos solicitados del Tronco Común para poder ingresar a una *subasta de carrera* y ahí deberá seleccionar dos programas educativos como primera y segunda opción. Se destaca que la subasta de carrera estará supeditada a espacios, aludiendo que estos espacios van a depender del número de estudiantes predeterminados por modalidad educativa (escolarizada y semi-presencial). En ese sentido, el ingreso al programa educativo dependerá de la subasta de carrera de la unidad académica.

El estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas

En este apartado se describe el estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la FCH de la UABC.

El aspirante que desee ingresar a LCE en la (FCH) debe poseer las siguientes características clasificadas en conocimientos, habilidades, actitudes y valores (UABC, 2012).

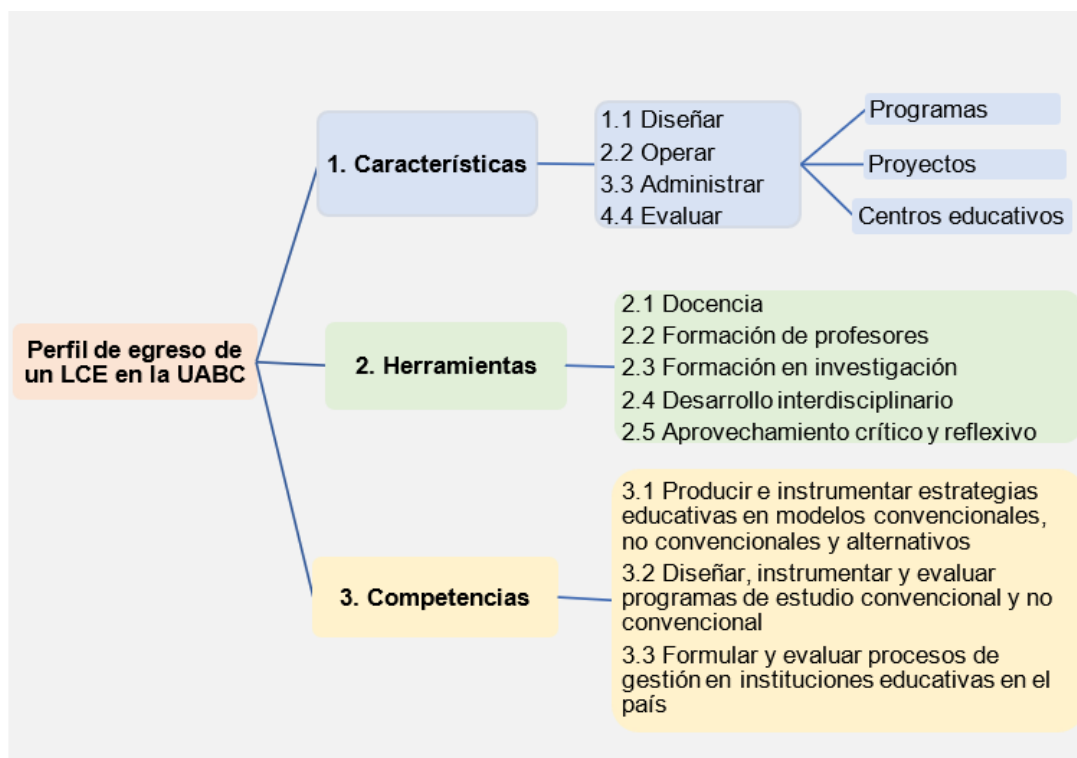
- Conocimientos. Básicos ciencias sociales y humanidades y conocimientos generales de técnicas de investigación documental.
- Habilidades. Capacidad para el manejo de la información, manejo del lenguaje oral y escrito, manejo de paquetería computacional y contar con una lectura a nivel comprensión.
- Actitudes. Interés en el desarrollo de las posibilidades formativas de las personas; colaboración para atender las problemáticas educativas; servicio para integrar propuestas de desarrollo comunitario y social; participación activa en equipos de trabajo interdisciplinario y valoración por el trabajo individual y propiciado por el grupo.
- Valores. Respeto por la diversidad de ideas, el compromiso permanente con la formación académica, respeto por las condiciones socioculturales de su contexto y compromiso.

Por otra parte, el aspirante tiene la posibilidad de cursar la licenciatura a través de dos modalidades de aprendizaje: la modalidad escolarizada y semi-presencial. En la modalidad escolarizada se acude a clases de lunes a viernes y en la semi-presencial los viernes y sábados. El perfil de egreso del profesionista en el plan de estudios 2012-2 de la LCE se compone por tres términos: (1) características, (2) herramientas y (3) competencias. El primer término, alude a que un profesionista egresado de la LCE es capaz de diseñar, operar, administrar y evaluar los programas, proyectos y centros educativos. El segundo término destaca las herramientas educativas en el ámbito de la docencia, la formación de profesiones, la formación en investigación, el desarrollo interdisciplinario y el aprovechamiento crítico y reflexivo. En tercer término, se espera que el estudiante egresado de la LCE: produzca e instrumente estrategias educativas en modalidades convencionales y no convencionales, además, diseñe, instrumente y evalúe programas de estudio, que sea competente para formular y evaluar procesos de gestión

y para desarrollar estudios que resuelvan problemas desde estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos. A continuación, en la Figura 2 se ilustra el perfil de egreso del estudiante.

Figura 2

Perfil de egreso de un LCE en la UABC



Fuente. Elaboración propia a partir del plan de estudios de la LCE (UABC, 2012).

Como se pudo constatar, las definiciones sobre Trayectorias Escolares (TE) son polisémicas. Las TE se conciben como académicas, tránsitos o recorridos académicos del estudiante. Desde una perspectiva institucional de organismos como: ANUIES, COPAES, CIEES y CEPPE, relacionan el término de las TE al *cumplimiento de indicadores y requisitos académicos en términos de procesos administrativos cuantificables*. Por otra parte, las TE permiten fortalecer la formación integral de los estudiantes y una de sus ventajas se asocia al término de calidad educativa, también, se identificó que tiene relación con indicadores institucionales como el rezago, la deserción

y la reprobación, que suelen determinar el comportamiento de un estudiante en términos de éxito o fracaso escolar. Las TE no solamente se abordan de forma teórica, ya que existen las TE reales de estudiantes que transitan por las instituciones a partir de construcciones no solo académicas. Se admiten las vivencias y experiencias que tiene un estudiante de manera particular al transitar en la universidad. En este sentido, los estudiantes pueden presentar diferentes tipos de TE y no sólo TE teóricas tal y como se determina en un plan de estudios de un sistema educativo.

Existen factores irruptores de las TE, entre ellos, se encuentran el rezago escolar, la deserción escolar y la reprobación, se identifican que estos factores pueden originarse por diversas causas. Por ello, pueden ser elementos que impidan o limiten seguir con la TET esperada por la institución. Por otra parte, el término de eficiencia terminal en las IES es un indicador institucional referido en términos cuantitativos y se relaciona con la medición del número de estudiantes que ingresa y egresa en programas de educación de tipo superior. Este indicador se asocia al concepto de calidad educativa en términos de acreditación de programas. El término de cohorte es un elemento que se relaciona con el indicador de eficiencia terminal, puesto que, permite agrupar a los estudiantes dentro de una generación (cohorte generacional) y ver cuántos de los estudiantes que iniciaron una generación terminaron al mismo tiempo un programa educativo, asimismo, este término permite calcular otros indicadores que se relacionan a la TE como la deserción, rendimiento, entre otros.

En el contexto mexicano, la educación de tipo superior en el nivel licenciatura se define como el tipo de educación que realiza un estudiante después de cursar la educación media superior. Algunas de las finalidades, independientemente del programa de estudios que esté cursando de tipo superior, coinciden en formar a profesionales productivos, competentes, hábiles y con valores para enfrentarse al mundo laboral. Este tipo de educación varía dependiendo de la institución que esté inscrito el estudiante. En lo que respecta al contexto de la UABC, los programas educativos y planes de estudios poseen un modelo educativo. Los planes y programas son considerados como flexibles debido a que se cuenta con un sistema de créditos que permite al estudiante administrar su carga académica flexible con el propósito de avanzar en sus estudios. Sin embargo,

la normatividad universitaria de la UABC incluye sanciones si un estudiante reprueba una Unidad de Aprendizaje (UA) o materia como se le conoce, puesto que, si el estudiante reprueba existen implicaciones al momento de querer realizar su proceso de inscripción. Un ejemplo de esto es cuando un estudiante reprueba una UA optativa (UA que elige de manera libre el estudiante para la obtención de sus créditos optativos: pueden ser artísticas, culturales, deportivas, etc.) puesto que, en el sistema de la UABC automáticamente se vuelve obligatoria la UA optativa y tiene que volver a cursarla.

La FCH se caracteriza por poseer un Tronco Común en Ciencias Sociales, este tronco común se comparte con las carreras que conforman a la facultad (Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología) a excepción de la Lic. en Historia. En conclusión, cuando un estudiante aspirante realiza su proceso para ingresar a la Licenciatura en Ciencias de la Educación LCE en la FCH ingresa a un Tronco Común en Ciencias Sociales y no directamente a la licenciatura. No obstante, no existe una garantía para que el estudiante ingrese al programa de estudio, ya que este estará supeditado bajo la normatividad de la UABC de acuerdo con los espacios y grupos y también, a una subasta de carrera (promedio general de tronco común). En suma, puede ser que un estudiante que quería ingresar a la carrera de psicología no haya alcanzado un espacio y decidió elegir como segunda opción a la carrera de LCE o viceversa.

De acuerdo con el esquema curricular de planes y programas de estudio de la UABC, como se mencionó anteriormente, el mapa curricular 2012-2 de la LCE propone que el egresado sea un profesionalista que posea las habilidades relacionadas con el diseño, la operación y la evaluación de programas educativos, asimismo, que el egresado cuente con herramientas en los ámbitos de la docencia, investigación, gestión, etc., y cuente con las competencias para producir, desarrollar, diseñar y evaluar programas educativos en modalidades convencionales y no convencionales. Para ello, el estudiante, de acuerdo con el plan de estudios de la LCE, debe cubrir un total de 350 créditos. Además, cumplir requisitos de egreso como: el idioma extranjero, el servicio social comunitario, el servicio profesional y las prácticas profesionales. En concordancia con el plan de estudios 2012-2 de la LCE, los estudiantes deben seguir una ruta crítica

(una trayectoria teórica) que establece la propia normatividad. Entonces, el estudiante estará supeditado a cursar una trayectoria escolar bajo los tiempos, normatividad y requisitos que establece la propia UABC. En conclusión, en este capítulo se presentó el marco conceptual de las trayectorias escolares. A continuación, en el siguiente capítulo se presenta el método de esta investigación.

Capítulo 3. Método

En este capítulo se describe el método de la investigación sobre las Trayectorias Escolares (TE). El método corresponde a un diseño de estudio de caso. Este capítulo, se encuentra organizado en seis apartados. En el primer apartado, se presenta el paradigma interpretativo de la investigación, en el segundo se muestra el tipo de estudio descriptivo, en el tercer apartado se describe la perspectiva cualitativa, en el cuarto apartado se presenta el método de estudio de caso donde se menciona el diseño y la selección del caso, en el quinto apartado se explica la fase 1 del estudio y en el sexto, se describe la fase 2.

Paradigma interpretativo

Esta investigación se sustenta bajo el posicionamiento del paradigma interpretativo, puesto que este paradigma permite comprender los significados implícitos y explícitos que pueden llegar a tener los sujetos (Tojar, 2006); asimismo, permite conocer diferentes formas de entender la realidad por medio de las percepciones e interpretaciones de los sujetos (Albert-Gómez, 2007). Desde la postura de Álvarez-Gayou (2003), el paradigma interpretativo se fundamenta en el interaccionismo simbólico, que es una corriente que permite aportar significaciones de los sujetos por medio de categorías, las cuales se pueden obtener a partir de las significaciones relacionadas con la realidad. El situarse desde el paradigma interpretativo, permite conocer la comprensión de los significados de los estudiantes de la cohorte generacional de la LCE con el objetivo de analizar cómo construyen sus TE.

Tipo de estudio descriptivo

La investigación compete a un estudio descriptivo, este tipo de estudio permite analizar un fenómeno y sus componentes con mayor profundidad, debido a que posibilita establecer características que delimitan el problema de investigación; por ejemplo: el número de población o el tipo de nivel educativo (Behar-Rivero, 2008). En ese mismo sentido, Albert-Gómez (2007) aseguró que este tipo de estudios accede al conocimiento

a profundidad de un problema a partir de la comprensión del punto de vista de los sujetos implicados en la investigación.

Perspectiva cualitativa

La investigación se presenta desde una aproximación cualitativa, ya que suele ser una aproximación que permite al investigador participar de manera activa y participativa en la investigación debido a que experimenta e interactúa de manera directa con la realidad utilizando estrategias flexibles (Álvarez-Gayou, 2003). Por otra parte, Strauss y Corbin (1990, como se citó en Sandín, 2003) sostienen que, a diferencia de otras aproximaciones de indagación, la cualitativa viabiliza el conocimiento profundo de las personas, historias, comportamientos, relaciones o interacciones. De acuerdo con Badilla (2006), los estudios cualitativos abordan diferentes formas para comprender y pensar fenómenos sociales pocos conocidos o poco estudiados. En síntesis, la aproximación cualitativa va a permitir tener una participación más activa, flexible y humanística para comprender las construcciones de TE de los estudiantes. En conclusión, se optó por el estudio de caso como método por la flexibilidad que brinda sobre el empleo de uso de técnicas de recolección de información y las posibilidades para describir las TE de los estudiantes del programa educativo de la LCE.

Estudio de caso

El estudio de caso en la investigación es un método que permite abarcar la complejidad de un objeto de estudio de manera particular. Además, favorece a la perspectiva cualitativa. También, el estudio de caso es flexible y facilita la combinación del empleo de diferentes técnicas de recolección de información en una investigación como son las entrevistas, los cuestionarios, la revisión de documentos, entre otros (Stake, 1999). Además, es un diseño relevante para las ciencias sociales y, como afirman Alarcón et al. (1992), su orientación tiene mayor énfasis en la perspectiva cualitativa, lo que permite tener una comprensión y profundización de un fenómeno particular.

Cifuentes (2011) expresó que el estudio de caso “es una alternativa para conocer las situaciones problemáticas y comprender dinámicas sociales particulares relacionadas

con factores de riesgo y en alternativas de interacción social” (p.48). Por otra parte, uno de los especialistas en este método, Yin (1989), señaló que el estudio de caso se fundamenta con la descripción y el análisis de unidades o sub-unidades de análisis de los sujetos. Para él, son tres tipos de objetivos diferentes los que pueden dirigir un estudio de caso: de alcance exploratorio, de alcance descriptivo y de alcance explicativo. Sin embargo, el método de estudio de caso cuenta con características muy particulares que deben contemplarse para su elección como diseño de investigación.

Al respecto, Stake (1999) postuló que, en este método, existen tres tipos de investigaciones de estudio de caso: el instrumental, el intrínseco y el colectivo. En el primero, se elige el caso considerando que es un instrumento para conocer más de éste; en el caso del intrínseco busca obtener mayor comprensión del caso y, por último, el estudio de caso colectivos tiene la finalidad de indagar de manera exhaustiva varios casos.

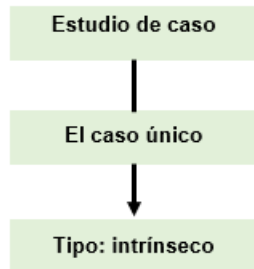
Asimismo, Stake expuso que, para poder adoptar el estudio de caso como un método, se deben considerar criterios de selección que permitan justificar la propuesta. A continuación, se muestran algunos de los criterios de selección del caso:

- Comprensión del caso. Se debe comprender lo que se estudia.
- Consideración del tiempo que dispone el investigador para realizar su trabajo de campo y la accesibilidad de este.
- Conocimiento del contexto de selección para ayudar o limitar el caso.

A partir de la descripción del estudio de caso, se recuperan los criterios de selección que brindó Stake para la selección del estudio de caso en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH). El método de estudio de caso en esta investigación se representa en la Figura 3.

Figura 3

Diseño del estudio de caso



Fuente. Elaboración propia a partir de Stake (1999); Álvarez-Gayou (2003) Tojar (2006); Albert-Gómez (2007) y Behar Rivero (2008).

A partir del diseño de estudio de caso, se realizó la selección del caso.

Selección del caso

La selección del caso inició al considerar la totalidad de los programas de nivel licenciatura de la Universidad Autónoma de Baja California. De todos ellos, se eligieron las Trayectorias Escolares (TE) del programa educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la Facultad de Ciencias Humanas; aunque este programa se imparte en dos unidades académicas de la UABC, la primera unidad académica que ofreció dicha carrera se ubica en la ciudad de Mexicali en la FCH. La segunda unidad que lo ofrece se encuentra en la ciudad de Ensenada en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS).

En el año de 1978, se fundó la Escuela de Ciencias de la Educación con el programa educativo de la LCE en la ciudad de Mexicali. Siete años más tarde, en 1985, se incorporó la Licenciatura en Psicología. Al siguiente año, en 1986, se unió a la carrera de Ciencias de la Comunicación. En 1993, la UABC adoptó el esquema de flexibilización curricular en sus planes y programas de estudio, en ese mismo año, se añadió la

Licenciatura de Sociología y se optó por cambiar el nombre de Escuela de Ciencias de la Educación al de FCH. En 2009, se abrió la Licenciatura en Historia.

Con respecto a la LCE, en ambas unidades académicas, FCH y FCAyS, iniciaron con una propuesta curricular de plan flexible de estudios que fue aprobada en 2003-2 ¹. No obstante, el programa educativo de FCAyS se impartió, a partir del año 2003, solo en la modalidad semi-presencial, a diferencia de la FCH que imparte el programa educativo en dos modalidades: escolarizado y semi-presencial (UABC, 2012). Cabe subrayar que se acaba de publicar el nuevo mapa curricular que compete al plan 2021-2 de la LCE para ambas unidades académicas (FCAyS, 2022).

A manera de síntesis, en la Tabla 2 se agrupan las características principales de la operación de la licenciatura en las dos diferentes unidades.

Tabla 2

Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UABC

Unidad académica	FCH	FCAyS
Creación del programa educativo	1978	2003
Ubicación	Mexicali, Baja California	Ensenada, Baja California
Modalidad	Escolarizada y semi-presencial	Semi-presencial
Tronco común	La LCE comparte tronco común con las carreras de: psicología, ciencias de la comunicación y sociología	No comparte tronco común con otras licenciaturas.

Fuente. Elaboración propia (2022) a partir del plan de estudios 2012-2 de FCH y FCAyS (UABC, 2012).

A continuación, se enlistan los siguientes criterios de selección del caso de la unidad académica de la LCE en la FCH.

¹ La UABC organiza a las licenciaturas en dos periodos escolares: el periodo escolar -1 que abarca los meses de enero a junio y el periodo escolar -2 que corresponde a los meses de julio a diciembre.

Criterios de selección del caso de la unidad académica:

- Es el primer programa sobre el campo educativo de la UABC.
- La LCE en la FCH comparte tronco común en Ciencias Sociales con tres programas educativos: Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología. En tronco común, los estudiantes que ingresan están sujetos a una subasta de carrera (promedio de unidades de aprendizaje cursadas) para asegurar un espacio en el programa educativo. Es decir, un estudiante que entra en tronco común en la FCH no tiene asegurado su espacio en la licenciatura de su preferencia, debido a que el sistema de subasta de carrera de la UABC permite que el estudiante coloque una carrera como primera opción y otra como segunda opción.
- El programa educativo de la LCE se imparte en dos modalidades: escolarizada y semi-presencial.
- Del año de 1973 al periodo escolar 2021-2 han egresado 72 generaciones de profesionistas en la LCE.
- En la selección de la cohorte generacional por duración, se considera que a partir del año 2012-2, la duración de las cohortes generacionales corresponde a cuatro años. Se ubicó una cohorte generacional que cumpliera con la duración de cuatro años o el equivalente a ocho semestres que determina el plan de estudios (mapa curricular) de la LCE. Además, se consideró que la cohorte ya contaba con el tiempo para tener estudiantes considerados como egresados de la cohorte generacional. Por lo tanto, se optó por elegir la cohorte generacional 2017-2 — 2021-1 de la LCE en la FCH de la UABC para particularizar el caso de estudio de Trayectorias Escolares (TE).
- La elección obedece a un interés especial de conocer las trayectorias escolares de la LCE, puesto que, la autora de esta investigación es egresada de la LCE en la FCH y posee un conocimiento del contexto local que facilita el proceso de la investigación.

- Existen estudios sobre las TE en la FCH, uno es de los autores Medina et al. (2018), quienes reconocieron que el Sistema Institucional de Tutorías (SIT) de la UABC es un recurso tecnológico que permite apoyar a los estudiantes en el conocimiento y el desarrollo de su propia trayectoria escolar en la LCE. Asimismo, Vilorio et al. (2018) realizaron un estudio de los indicadores y las TE en la FCH, donde se encontró que existe heterogeneidad en las TE de los estudiantes de la facultad. Aunque se reconoce el aporte de estos trabajos, se considera necesario llevar a cabo nuevos estudios para comprender mejor a las TE.

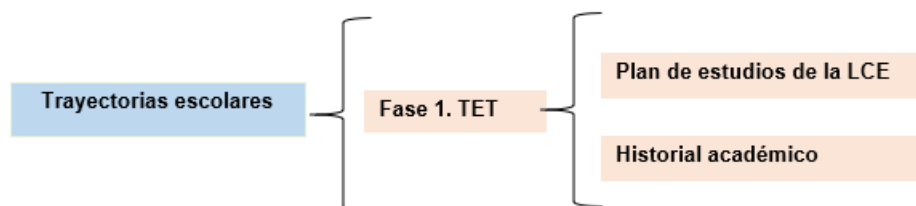
A partir de los criterios de selección mostrados anteriormente, se determinó elegir como a modo de conveniencia la unidad académica de la FCH para describir las TE de los estudiantes del programa educativo de la LCE de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 a partir de la propuesta del mapa 2012-2. En suma, por medio de la selección del caso se presenta como parte del diseño del estudio de caso para abordar las TE.

Fase 1. Conocimiento de la trayectoria escolar teórica

En la fase 1 se realizó el siguiente proceso para determinar el conocimiento de la Trayectoria Escolar Teórica (TET) de los estudiantes. Las fuentes de información fueron el plan de estudios de la LCE y los cárdex de calificación de los alumnos de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 (ver Figura 4).

Figura 4

Fase 1. Conocimiento de la TET



Fuente. Elaboración propia (2022).

A continuación, se muestran los pasos a seguir para el conocimiento de la TET:

Primero, se delimitó la TET en la propuesta del sistema educativo de la UABC, la cual se representa en un mapa curricular de un plan de estudios que debe cumplirse en un tiempo determinado, como lo especifica Terigi (2009).

Segundo, se seleccionó la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 debido a la posibilidad de contar con la participación de estudiantes vigentes en el periodo escolar 2021-2.

Tercero, se solicitó información de la cohorte al Departamento de Coordinación de Tutorías de la FCH de la UABC y al Departamento de Control Escolar de la FCH. Además, un estudiante egresado de la cohorte facilitó una lista con los nombres de los estudiantes con el propósito de verificar a los estudiantes de la cohorte.

Cuarto, se identificaron 63 estudiantes de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1, 41 de los estudiantes cursaban la modalidad escolarizada y 22 la modalidad semi-presencial. Se excluyeron 23 estudiantes que no pertenecen a dicha cohorte. 14 estudiantes de la modalidad escolarizada y 9 de la modalidad semi-presencial. Estos alumnos iniciaron su TET en un periodo diferente al 2017-2.

Quinto, para clasificar a los estudiantes se recuperó la propuesta de clasificaciones de Gutiérrez-García (2011) para tipificar a los estudiantes en egresado, rezagado y desertor en su cohorte generacional.

- Alumno egresado. Cuenta con todos los siguientes requisitos: registra 335 créditos y liberó el idioma extranjero, las Prácticas Profesionales (PP), el Servicio Social Comunitario (SSC) y el Servicio Social Profesional (SSP).
- Alumno rezagado. No egresó en su cohorte generacional. Le falta uno o más de los siguientes requisitos: 335 créditos, liberación del idioma extranjero, realización de las PP, el SSC y/o el SSP.
- Alumno desertor de carrera. Abandonó sus estudios entre tercero y octavo semestre de la LCE. La selección de este periodo es debido a que, en el primer y segundo semestre de la carrera, los estudiantes se encuentran inmersos en la etapa básica (tronco común) y aún no se determina el ingreso a la LCE.

Sexto, debido a que el requisito del Idioma Extranjero (IE) solo aparece en el historial académico cuando el estudiante lo cursa como una unidad de aprendizaje optativa, se trató de buscar más información del IE en el Departamento de Orientación Educativa y Psicológica de la FCH, pero, la información solicitada, al ser de carácter personal, no se pudo obtener. Sin embargo, en el Plan de Estudios de la LCE 2012, se identificó que la UABC contempla cinco formas de acreditar el IE. Se optó por colocar el último nivel de UA de aprendizaje cursado por el estudiante. Así, se identificó en el cárdex que algunos estudiantes cursaban tres niveles del IE, para no colocar dichos niveles, se consideró el último nivel cursado del estudiante. En el Plan de Estudios de la LCE 2012-2 que se ofrece en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), se determinó que el estudiante puede cumplir con el requisito del IE de acuerdo con cinco modalidades:

- Constancia de acreditación de la escuela de idiomas;
- Constancia del *Test Of English as a Foreign Language* (TOEFL) al menos 300 puntos en el examen;
- Constancia expedida por una institución de lenguas extranjeras certificadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) o la Secretaría de Bienestar Social (SEBS)
- Certificado de estudios profesionales correspondiente al plan de estudios 2012-1.
- Acreditación de estudios formales en el extranjero (UABC, 2012).

En suma, el IE se consideró como parte de un requisito de egreso de la TET al igual que el SSC, el SSP y las PP. No obstante, al no tener precisión del cumplimiento del IE de los estudiantes, se tomó en cuenta como parte del cumplimiento, pero no para tipificar a los estudiantes en: egresados, rezagados y trancos. Es así, que algunos estudiantes clasificados como egresados no presentan información del IE.

Séptimo, se solicitó información del SSC y del SSP debido a que no aparece en los cárdex. Se contactó a la persona encargada del Departamento de Servicio Social de la FCH y se clasificó la información de ambos servicios en cuatro grupos:

- Servicio culminado. Refiere al periodo de liberación del SSC y SSP.
- Servicio en proceso. Indica que el estudiante está realizando el servicio
- Asignación del servicio. Se asignó el servicio, pero no se ha cumplido con el periodo de liberación.

- Sin asignación. Aún no existe una asignación del servicio. Por lo tanto, el SS se encuentra como un requisito pendiente o no liberado.

Octavo, se establecieron dos unidades de análisis de la cohorte:

- SSC y SSP. Se asigna de acuerdo con las cuatro formas mencionadas anteriormente: (a) servicio culminado, (b) servicio en proceso, (c) asignación del servicio y (d) sin asignación del servicio.

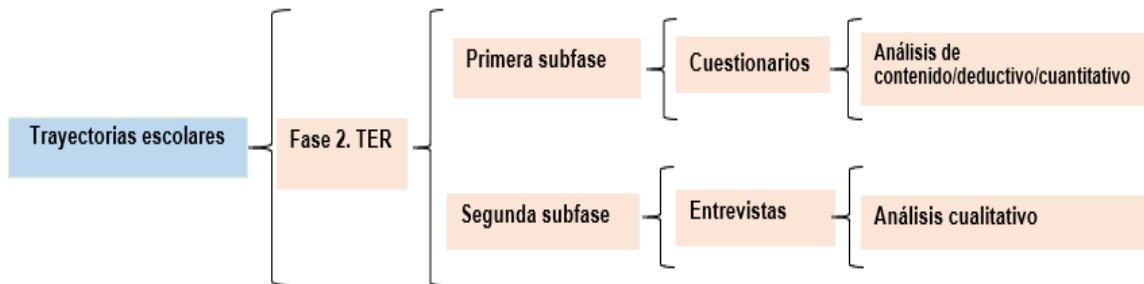
Noveno, se ubicó el periodo de culminación de las PP o la ausencia de estas.

Fase 2. Comprensión de la trayectoria escolar real

La fase 2 tuvo a su vez dos subfases. En la primera, se aplicó un cuestionario que buscó la comprensión de la Trayectoria Escolar Real (TER) para obtener información correspondiente a las preguntas dos y tres de la investigación. En este apartado, se explica la selección de los participantes por muestra, el diseño del instrumento, el procedimiento de aplicación y la técnica para el análisis de la información. La segunda subfase consistió en la profundización de algunas categorías que emergieron del análisis del cuestionario aplicado en la primera subfase (ver Figura 5).

Figura 5

Fase 2. Comprensión de la TER



Fuente. Elaboración propia (2022).

A partir de la fase 2, se explican las dos subfases que se realizaron en la investigación.

Subfase 1.

Participantes. La selección de los participantes se llevó a cabo por muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que al investigador le permite hacer una selección beneficiosa, accesible y próxima de los sujetos que conforman la investigación (Otzen y Manterola, 2017). Los participantes en esta subfase fueron seleccionados de manera deliberada. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: pertenecer a la cohorte generacional 2017-2– 2021-1 y no haber egresado en el periodo 2021-1. En total, se consideraron 28 participantes, 19 estudiantes de la modalidad escolarizada y 9 de la modalidad semi-presencial.

Técnica. La encuesta “consiste en recopilar información sobre una parte de la población denominada muestra, por ejemplo: datos generales opiniones, sugerencias o respuestas que se proporcionen a preguntas formuladas sobre los diversos indicadores” (Rojas, 2013, p. 222), es por ello por lo que la técnica de encuesta permitió recolectar información sobre las trayectorias escolares de los estudiantes. Es una técnica que permite recoger datos de cada individuo de una forma sistematizada.

Instrumento. El instrumento (ver apéndice 1) se diseñó a partir de unidades de análisis que se extrajeron del mapa curricular de plan de estudios de la LCE 2012-2. Se cuenta con cuatro unidades de análisis:

- Créditos. 335 créditos en total. 230 créditos obligatorios y 105 optativos.
- SSC y SSP. Se registra de acuerdo con los siguientes elementos: servicio culminado, servicio el proceso, asignación del servicio y sin asignación del servicio.
- IE. Si el estudiante cursó el IE como una UA optativa, solo se coloca el último nivel del IE cursado.

- PP. Se registra el periodo en que se culminó con las PP (se asignan 15 créditos obligatorios) o la ausencia del mismo.

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario que se construyó en línea en la plataforma de *Google Forms* con el objetivo de salvaguardar la integridad de los participantes. En el período de recolección de datos se recomendaba guardar la distancia debido a la contingencia sanitaria derivada de la COVID-19. En el cuestionario, se solicitó la participación voluntaria del estudiante. Dicho cuestionario se constituyó por 37 preguntas abiertas y nueve apartados que a continuación se describen: (1) Datos generales, cinco preguntas. (2) Créditos obligatorios, una pregunta. (3) Créditos optativos, tres preguntas, (4) Idioma extranjero, tres preguntas. (5) Servicio social comunitario, tres preguntas. (6) Servicio social profesional, dos preguntas. (7) Prácticas profesionales, dos preguntas. (8) Reprobación, tres preguntas y (9) COVID 19, 17 preguntas.

Análisis de los datos. Se efectuó por medio del análisis de contenido/ deductivo/ cuantitativo. Este tipo de análisis de contenido es un método simplificado y sistemático que permite de manera particular analizar documentos expresados al estilo de un texto (Duverger, 1981). Las unidades que se analizan reúnen significados dentro de una misma categoría en forma de temas o frases. López-Noguero (2002) expresó que el análisis de contenido es una técnica que se utiliza en la investigación para analizar y cuantificar el significado de las palabras, temas o las frases en un documento. También, Krippendorff (1990) expresa que el análisis de contenido posee un marco de referencia prescriptivo, analítico y metodológico que permite formular inferencias a partir de los datos. En resumen, el análisis de contenido deductivo cuantitativo era la técnica más adecuada en función de los datos que se obtuvieron, ya que se pueden analizar de una manera simplificada y sistemática.

Este análisis se aplicó a la información recolectada del cuestionario y se identificaron las palabras y frases como unidades informativas, las cuales se contabilizaron para obtener frecuencias (Báez, 2007). Por otra parte, se utilizó la clasificación de la información como parte de las categorías de manera amplia para

brindar la importancia de algunos elementos particulares de un tema, a partir de una frecuencia de aparición (Bermúdez, 1982). Asimismo, se consideró, para el análisis de las unidades de clasificación, el método de unidad de clasificación de Berelson (1967, como se citó en López-Noguera, 2002) en el que se considera que dentro del discurso se ubique la información con un tamaño particular y éste se elige con base a una configuración lingüística que se encuentra en el contenido. Así, se clasifica con disciplina, se contabilizan las clasificaciones, se verifican las unidades de clasificación y una vez terminada la verificación de clasificación, se le conoce como parte de una codificación de las unidades (Bermúdez, 1982).

Con base en Báez (2007) y Bermúdez (1982), se muestran los pasos que se emplearon para el análisis de contenido deductivo cuantitativo en esta investigación.

1. Identificar la unidad de numeración o medida. Es la manera que permite contar o medir la unidad de registro. En muchas ocasiones, se pueden confundir los términos de numeración o medida cuando no existe una medida precisa. No obstante, en esta investigación se consideró la numeración como unidad.
2. Selección del tipo de análisis de contenido. Existen dos tipos de análisis: Inductivo y deductivo. En este caso, se seleccionó el deductivo para contabilizar las unidades de clasificación.
3. Traspaso de información. Se recuperó la información de Excel a Word en tablas para su clasificación por categoría.
4. Selección de las unidades de clasificación. Se seleccionaron las unidades de clasificación de acuerdo con Berelson (1967, como se citó en López-Noguera, 2002), éstas se señalaron con colores. También, se señalaron con colores las unidades de clasificación de las respuestas del participante respecto a la pregunta y a su categoría preestablecida. También, se contempló que otra persona, al menos, debería revisar la selección de unidades de clasificación para asegurar los siguientes criterios de clasificación: exclusión mutua, exhaustividad, homogeneidad y pertinencia.
5. Identificación de los códigos. La identificación de los códigos se realizó detectando las semejanzas en las unidades de aprendizaje.

Procedimiento de aplicación. El cuestionario se envió el lunes 13 de diciembre de 2021 a 28 estudiantes rezagados de la cohorte generacional 2017-2 — 2021-1 de la LCE en la FCH de la UABC: 19 estudiantes de modalidad escolarizada y nueve estudiantes de la modalidad semi-presencial, a través del correo electrónico institucional de la UABC. En la liga adjunta al documento, se estableció que el plazo para recibir las respuestas del cuestionario sería hasta el lunes 3 de enero de 2022. No obstante, ante la poca respuesta de los estudiantes, se envió un recordatorio el martes 14 de diciembre de 2021. Sin embargo, hubo poca respuesta por parte de los estudiantes, por lo que se optó por buscar a los estudiantes en la red social *Facebook* para que accedieran al correo electrónico y contestaran el cuestionario. Después, se volvió a enviar un recordatorio el jueves 30 de diciembre de 2021. Finalmente, el día del cierre del cuestionario fue el lunes 3 de enero de 2022. Solo se obtuvieron nueve cuestionarios con respuestas de 28 estudiantes rezagados.

Subfase 2.

Participantes. El tipo de muestreo utilizado fue la técnica no probabilística por conveniencia, ya que al investigador le permite hacer una selección beneficiosa, accesible y próxima de las personas que conforman la investigación (Otzen y Manterola, 2017), asimismo, la muestra permite elegir a los participantes de la investigación de manera parcial (Hernández, 2021). Así, se optó por seleccionar a los nueve estudiantes definidos como rezagados que contestaron el cuestionario como participantes de la entrevista con el objetivo de profundizar sobre las categorías del cuestionario: créditos obligatorios, créditos optativos, prácticas profesionales, reprobación y COVID 19.

Al final, solo dos estudiantes de los 28 estudiantes conceptualizados como rezagados de la cohorte generacional 2017-2 — 2021-1 de la LCE en la FCH de la UABC fueron quienes accedieron a la entrevista. Un estudiante pertenece a la modalidad escolarizada y otro estudiante a la modalidad semi-presencial.

Técnica. La técnica de entrevista semiestructurada tiene como propósito fundamental recolectar información de los participantes de la investigación y conocer las distintas realidades que puede tener el objeto de estudio (Stake, 2006).

Instrumento. El instrumento de la entrevista semiestructurada fue diseñado a partir de los resultados que se obtuvieron del análisis de contenido deductivo cuantitativo (ver apéndice 2). La guía de preguntas del instrumento se compone por dos apartados. El primer apartado corresponde a las TE de los estudiantes rezagados y se compone de nueve preguntas. El segundo apartado refiere a las repercusiones de la pandemia por la COVID 19 en las TE y se compone de 17 preguntas.

Análisis de los datos. Se optó por utilizar el análisis cualitativo de las entrevistas, ya que permitía profundizar los resultados de las categorías del cuestionario: créditos obligatorios, créditos optativos, prácticas profesionales, reprobación y COVID 19 y también así poder generar nuevas categorías a partir de las entrevistas, en vista de que, el análisis cualitativo busca la comprensión de los fenómenos sociales, ya que, permite realizar una interpretación de las personas de la investigación (Tojar, 2006).

Procedimiento de aplicación. Se entrevistó a dos estudiantes en modalidad a distancia por medio de la plataforma *Google meet*. En ambas entrevistas, se aplicó la técnica Rapport con el objetivo de generar un clima de confianza al estudiante, la técnica se fundamentó con base a los cuadernos de capacitación del programa de capacitación y formación profesional de derechos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF, 2012); asimismo, en ambas entrevistas se verbalizó el consentimiento informado de la investigación a los estudiantes. A continuación, se describe el proceso de aplicación de las dos entrevistas.

- Entrevista 1. Se realizó el jueves 3 de febrero de 2022 al estudiante rezagado no. 1 de la modalidad semi-presencial y tuvo una duración de 1 hora, 15 minutos y 36 segundos.

- Entrevista 2. Se realizó el jueves 27 de enero de 2022 al estudiante rezagado no. 2 de la modalidad escolarizada, la duración de la entrevista fue de 1 hora con 46 minutos.

En la parte de los resultados de la subfase 2 que compete a las entrevistas semiestructuradas, los participantes de la investigación se representan por medio de los siguientes identificadores:

- E: Representa al estudiante entrevistado
- Número: Corresponde al número de entrevista (1 o 2)
- R: Refiere al renglón o renglones de la transcripción de la entrevista.

A continuación, en la Tabla 3 se describe la replantación de los participantes de la investigación de la subfase 2.

Tabla 3

Representación de los participantes de la subfase 2 en los resultados

Participantes de la investigación	Entrevista	Identificadores
Estudiante no. 1	1	(E1: R:130-131).
Estudiante no. 2	2	(E2: R: 19-23).

Fuente. Elaboración propia (2022).

Por otra parte, en la Tabla 4 se pueden identificar las dos fases 2 de este proceso de aproximación metodológica.

Tabla 4*Fases 1 y 2 procesos para recuperar información*

Subfase	Técnica	Tipo de muestreo	Participantes	Instrumento	Análisis de los datos
Primera	Encuesta	No probabilístico de conveniencia	Nueve estudiantes rezagados de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 de la LCE.	Cuestionario	Análisis de Contenido Deductivo-Cuantitativo
Segunda	Entrevista semi estructurada	No probabilístico de conveniencia	Dos estudiantes rezagados que contestaron el cuestionario la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 de la LCE.	Guía de preguntas	Análisis cualitativo

Fuente. Elaboración propia (2022).

A partir de la Tabla 4 se identifican las fases de la investigación para recuperar la información. A continuación, se presentan las consideraciones éticas de la investigación.

Consideraciones éticas de la investigación

En esta sección se presentan las consideraciones éticas que se ofrecen en este estudio.

La sociedad actual requiere que los futuros investigadores se encuentren comprometidos de manera ética y profesional con la investigación educativa. Sin embargo, el compromiso y la ética profesional usualmente son términos asociados a la objetividad, la rigurosidad y la refutabilidad. No obstante, es relevante recuperar la perspectiva humana, donde se hacen valer los derechos de los participantes en la investigación (Pérez, 2012).

En lo que respecta al compromiso y la ética profesional de un estudiante investigador, es importante señalar que no se busca demeritar los términos de objetividad y confiabilidad en las cuestiones teóricas o metodológicas en la investigación,

ni se busca sobreponer la perspectiva humanística. La autora de este trabajo tiene por objetivo recuperar una perspectiva humanística que ha sido dejada en segundo plano, ya que considero como relevante recuperar las nociones humanísticas que permiten garantizar los derechos humanos de los individuos participantes en la investigación. Sin embargo, el recuperar la perspectiva humanística no quiere decir que se descuidó la rigurosidad científica, al contrario, durante todo el proceso de la investigación se vincularon ambas perspectivas (metodológica y humanística) para hacer valer el compromiso ético y social con la investigación educativa. También, uno de los compromisos vitales del investigador es procurar que el conocimiento producido se asuma de modo inteligente, crítico y responsable para la contribución a la transformación de las prácticas educativas (López-Calva, 2011).

A partir de lo expresado anteriormente, en esta investigación las consideraciones éticas permiten garantizar la protección que tienen los sujetos participantes de la investigación. En este sentido, en el presente estudio se utiliza el consentimiento informado, el cual se constituyó a partir de las directrices normativas para la protección de los sujetos humanos determinados en el Informe Belmont en el año de 1976.

De acuerdo con el *Department of Health, Education, and Welfare, & National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research* (2014), el reporte del Informe Belmont de 1976 se constituye bajo los tres principios básicos de la ética: el *respeto*, la *justicia* y la *beneficencia* que deben poseer los individuos en una investigación. El *respeto* permite la autonomía y brinda una protección. El segundo, la *beneficencia* da a conocer los beneficios y las implicaciones que se pueden tener durante el proceso y el tercer principio, la *justicia*, proporciona las mismas oportunidades y acceso a todos los participantes, la cual admite una condición de igualdad entre todos los participantes.

A partir del informe Belmont, se retomaron los principios básicos: respeto, beneficencia y justicia para crear el acuerdo del consentimiento informado como un elemento imprescindible para garantizar la protección de los participantes de una investigación (Carrecedo et al., 2017). Así, el consentimiento informado permitió incorporar aspectos éticos en esta investigación con el propósito de garantizar la

autonomía, la protección y la igualdad de los participantes durante todo el proceso de investigación.

Finalmente, los aspectos éticos en esta investigación se pueden identificar de acuerdo con las dos fases de la investigación. La de la TET y la de la TER. A continuación, se mencionan los aspectos éticos de ambas fases.

En la fase de la TET, a partir de la revisión de los historiales académicos, se optó por crear una identificación del estudiante a partir de un número. Puesto que, es importante mantener en el anonimato a los estudiantes con el objetivo de garantizar la protección del estudiante.

En la fase de la TER, las consideraciones éticas se tomaron en cuenta en ambas subfases. En la primera subfase que corresponde al cuestionario, se consideró la participación voluntaria del estudiante y en la segunda subfase, la autora de esta investigación verbalizó el consentimiento informado a los participantes (estudiantes) antes de iniciar con las entrevistas. En el siguiente capítulo se exponen los resultados de la investigación.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo, se presentan los resultados de la investigación, tanto de la primera fase correspondiente al conocimiento de la Trayectoria Escolar Teórica (TET) de los estudiantes de la cohorte 2017-2 – 2021-1 de la Licenciatura de Ciencias de la Educación (LCE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), como de la segunda fase, la cual abordó la comprensión de la Trayectoria Escolar Real (TER), a partir de la aplicación de dos instrumentos: cuestionario y guion de entrevista a estudiantes rezagados.

Los resultados de la primera fase responden la primera pregunta específica de la investigación: con el propósito de identificar ¿Cuáles son los porcentajes de reprobación, deserción, rezago y eficiencia terminal de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 en la Facultad de Ciencias Humanas? La fase 2 se divide en dos subfases. La primera subfase corresponde a los resultados del cuestionario, la cual permite conocer ¿De qué manera los requisitos de egreso de la LCE en la FCH se relacionan con el rezago de los estudiantes de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1? y, en la segunda subfase, los resultados corresponden a las entrevistas semiestructuradas cuya finalidad radicó en explorar ¿Cuáles son algunos de los factores del rezago de los estudiantes de la LCE de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1?

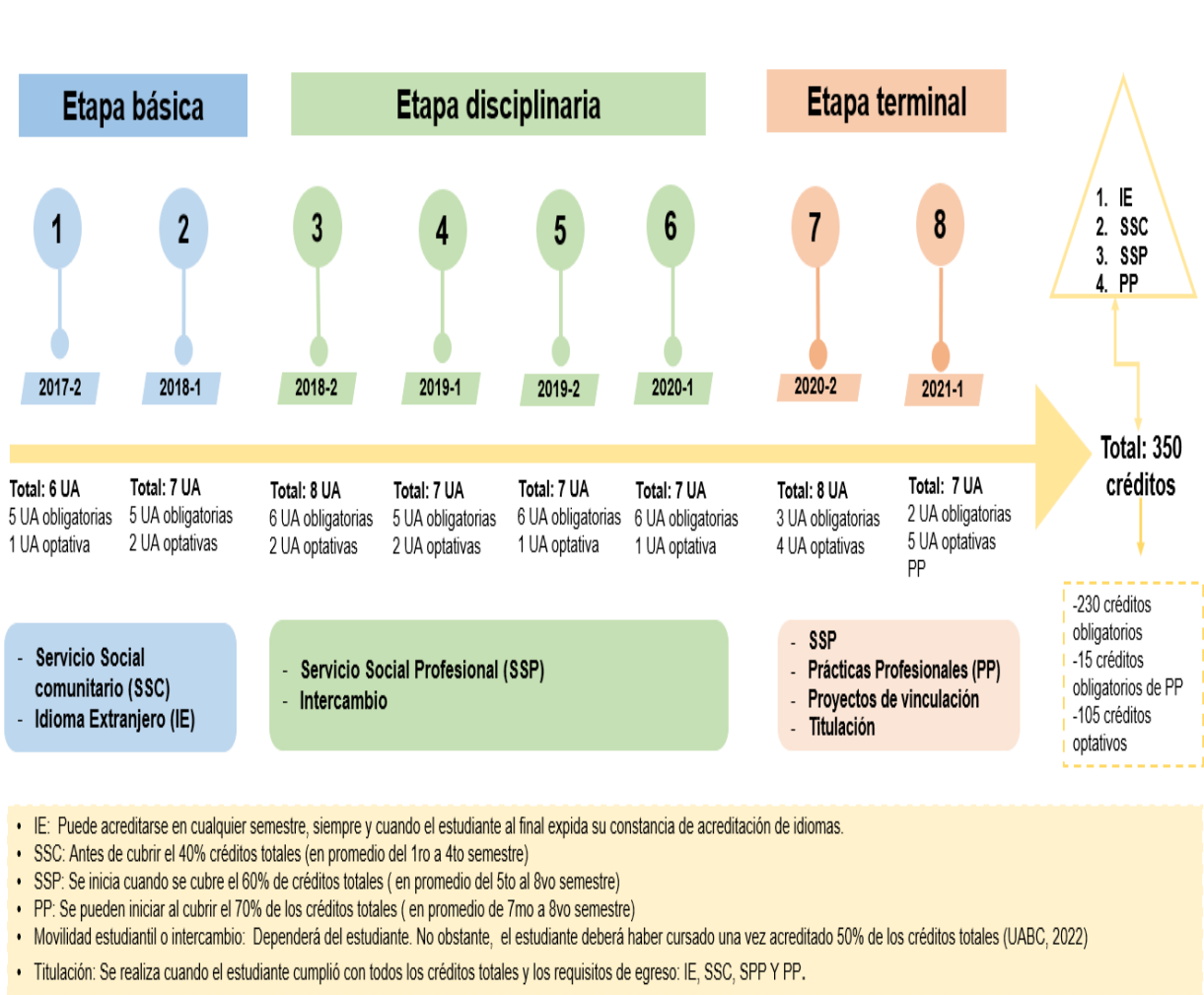
Resultados de la Fase 1. Conocimiento de la trayectoria escolar teórica

La propuesta de la FCH de la trayectoria ideal (teórica) que debe seguir un estudiante está diseñada para cursarse en ocho semestres, es decir, en cuatro años. La propuesta de la Trayectoria Escolar Teórica (TET) se compone de tres etapas: básica, disciplinaria y terminal. La primera, etapa básica o mejor conocida como tronco común, se conforma por los dos primeros semestres. Las carreras que comparten tronco común en la FCH son: Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Psicología y Sociología. En la etapa básica, el estudiante debe cursar un total de 13 Unidades de Aprendizaje (UA) (10 obligatorias y 3 optativas). La segunda, la etapa disciplinaria, se

integra por cuatro semestres consecutivos. En ésta, el alumno debe cubrir un total de 29 Unidades de Aprendizaje (UA), de las cuales 23 son obligatorias y 6 optativas. Por último, la etapa terminal, corresponde a los dos últimos semestres. Aquí, el estudiante debe aprobar 15 UA (5 obligatorias, 9 optativas y las prácticas profesionales.). La propuesta curricular se obtiene a partir de dos fuentes: el mapa curricular de la FCH y el Sistema Integral de Tutorías (SIT) como se aprecia en la siguiente figura.

Figura 6

Trayectoria Escolar Teórica (TET) de la LCE en la UABC










Nota. Elaboración propia a partir del (SIT, 2022) y del mapa curricular 2012-2 de la LCE en la FCH y FCAyS (UABC, 2012).

Con respecto a la Figura 6, se creó una tipología que permite brindar una mayor explicación sobre la propuesta TET que propone el SIT de la UABC (ver Figura 7).

Figura 7

Simbología de la Figura 6

Símbolo	Denominación	Representación en el la TET
	Rectángulo	Etapa del mapa curricular de la LCE (básica, disciplinar y terminal)
	Círculo	Semestre a cursar en la LCE (1ero al 8vo)
	Paralelogramo	Fecha de la cohorte generacional (2017-2 – 2021-1) de la LCE
	Rectángulo esquinas redondas	Requisitos y elementos a cursar de acuerdo a la trayectoria académica propuesta por el SIT de la UABC
	Rectángulo	Representa los tiempos de acuerdo al mapa curricular 2012-2 para cumplir con los requisitos de egreso (IE, SSC, SSP Y PP)
	Triángulo	Requisitos de egreso para culminar la LCE (IE, SSC, SSP Y PP)
	Flecha	El recorrido académico que debe seguir el estudiante de acuerdo a la TET de la LCE
	Rectángulo con guiones	Créditos totales que debe cumplir el estudiante en su TET de la LCE

Fuente. Elaboración propia (2022).

Como se observa en la Figura 6, el total de créditos que debe registrar un estudiante suman 350, divididos en créditos obligatorios y créditos optativos. Los primeros son los más numerosos: 245. Entre estos, 15 corresponden a las Prácticas Profesionales (PP). En el caso de los segundos, el estudiante debe acreditar un total de 105 créditos optativos. Aunado a los créditos, el estudiante debe cubrir los requisitos de

egreso del Idioma Extranjero (IE), el Servicio Social Comunitario (SSC), el Servicio Social Profesional (SSP) y 15 créditos obligatorios que corresponden a las PP. Las PP, en el mapa curricular, aparecen como requisito de egreso.

De acuerdo con el mapa curricular aprobado en 2012-2 de la LCE, los requisitos de egreso deben cumplirse de acuerdo con el siguiente cronograma –también teórico–.

- SSC. Se debe cumplir antes cumplir 40% de créditos totales del plan de estudios.
- SSP. Se inicia a partir de que el estudiante cumple 60% de los créditos totales del plan de estudios.
- PP. Se inician cuando se cumple 70% de los créditos totales del plan de estudios y haber liberado el SSC.

Debe subrayarse que, en el mapa curricular 2012-2 de la LCE, el idioma extranjero no aparece como requisito. No obstante, en el plan de estudios 2012-2 aparece como un requisito de egreso. Aunque no forman parte de los requisitos de egreso de la licenciatura, se recuperan dos propuestas de la universidad: la movilidad estudiantil o intercambio y la titulación de acuerdo con el plan de estudios 2012-2.

Si un estudiante, durante su trayectoria, decide realizar una movilidad estudiantil o intercambio, el estudiante, como primer requisito, deberá acreditar 50% de los créditos totales (UABC, 2022). En el caso de la titulación, el estudiante deberá iniciar este trámite administrativo cuando cumpla con todos los requisitos mencionados anteriormente: 350 créditos totales y la liberación del idioma extranjero (constancia expedida), el servicio social comunitario, el servicio social profesional y las prácticas profesionales. Lo anterior permite tener un mayor conocimiento de la Trayectoria Escolar Teórica (TET); además, posibilita el clasificar a los estudiantes en egresados, rezagados y trancos (desertores). Esta clasificación también permite reconocer los tiempos que les toma a los estudiantes egresar y cuáles pueden ser aquellas circunstancias que les impide egresar conforme la propuesta universitaria.

A continuación, a partir de porcentajes aproximados, se presentan los tipos de estudiantes de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 (ver Tabla 5).

Tabla 5

Tipos de estudiantes de la LCE en la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1

Tipos de estudiantes	Modalidad escolarizada	%	Modalidad semi-presencial	%	Total	Porcentaje
Egresados	14	22.21	10	15.87	24	38.09%
Rezagados	19	30.15	9	14.28	28	44.44%
Truncos	8	12.69	3	4.76	11	17.46%
Total	41	65.07	22	34.91	63	99.99%

Fuente. Elaboración propia (2022).

Como se observa, los estudiantes egresados fueron 24, 38.09% del total de estudiantes de la cohorte generacional, 14 de ellos pertenecen a la modalidad escolarizada y 10 a la modalidad semi-presencial. Los estudiantes rezagados sumaron 28, lo cual representa 44.44% del total de la cohorte generacional; 19 pertenecen a la modalidad escolarizada y nueve a la modalidad semi-presencial. Finalmente, los estudiantes truncos (desertores) fueron 11 y en términos de porcentaje representa 17.46%, ocho fueron estudiantes de la modalidad escolarizada y tres de la modalidad semi-presencial. En definitiva, en esta generación hubo un mayor número de estudiantes inscritos en la modalidad escolarizada, y también es la modalidad que presenta un mayor porcentaje de estudiantes rezagados como de estudiantes truncos (desertores).

Se destaca que, en la información de las tablas que se presentan a continuación, algunos estudiantes no cuentan con información sobre el idioma extranjero (en el apartado del método se explica que en el historial académico no se presenta información.) No obstante, ante la falta de información, no se consideró al idioma extranjero como un elemento que influye en la clasificación de estudiantes, solo se presenta la información que se recuperó del cárdex. También, se destaca que en las tablas solo se presenta información sobre las frecuencias de reprobación de las unidades de aprendizaje obligatorias seriadas, es importante señalar que sólo se consideraron unidades obligatorias seriadas del mapa curricular en el área de formación curricular (Organización Académica, Teoría Curricular, Diseño Curricular y Evaluación Curricular)

y en el área de Formación Pedagógica (Procesos Grupales de Enseñanza y Aprendizaje y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje)

A partir de la clasificación de estudiantes, se muestra el análisis de acuerdo con las dos modalidades que se imparten en la FCH (escolarizada y semi-presencial) que se presentan por medio de las Tablas 6, 7, 8, 9, 10 y 11. Con respecto a las Tablas 12 y 13, se presentan las frecuencias de reprobación por modalidad. Por otra parte, en la Tabla 14 se exponen las frecuencias de reprobación con clasificación de trayectoria rezagada. A continuación, se presentan las tablas de acuerdo con las dos modalidades.

Tabla 6

Egresados modalidad escolarizada

Alumnos	Sexo	Créditos		IE		SSC		SSP		PP		FR
		Obl	Opt	Año	S	Año	S	Año	S	Año	S	
4	M	230	105	-----	-----	2019-1	4to	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
9	M	230	109	2020-2	7mo	2018-2	3ro	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
10	M	230	116	2020-1	6to	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
12	M	230	114	-----	-----	2018-2	3ro	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
13	H	230	106	2019-1	4to	2018-2	3ro	2020-2	7mo	2021-1	8vo	0
16	M	230	110	2020-2	7mo	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
20	M	230	120	-----	-----	2018-2	3ro	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
22	H	230	114	2020-2	7mo	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
26	M	230	112	-----	-----	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
27	M	230	106	2020-2	7mo	2019-2	5to	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
30	M	230	110	-----	-----	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
34	M	230	109	-----	-----	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
35	M	230	106	2020-1	6to	2018-2	3ro	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
39	M	230	125	2020-1	6to	2018-2	3ro	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0

Nota: En cada tabla, se menciona al alumno etiquetado con un número, el sexo mujer (M) y hombre (H), el número de créditos obligatorios (Obl) y optativos (Opt), el año y el semestre de acreditación y/o liberación del idioma extranjero (IE), del Servicio Social Comunitario (SSC), del Servicio Social Profesional (SSP) y de las Prácticas Profesionales (PP). Además, se agrega el número de la frecuencia de reprobación (FR) de Unidades de Aprendizaje (UA). *Fuente.* Elaboración propia (2022).

Los egresados de la modalidad escolarizada son 14 estudiantes, 12 fueron mujeres y dos hombres. A continuación, se describen las características de los

estudiantes rezagados, en el idioma extranjero debe señalarse que seis estudiantes (4, 12, 20, 26, 30 y 34) no presentaron información. Por otra parte, un estudiante (13) lo realizó en cuarto semestre, tres estudiantes (10, 35, 39,) en sexto semestre, y cuatro estudiantes (9, 16, 22 y 27) en séptimo semestre.

En el servicio social comunitario, seis estudiantes (10, 16, 22, 26, 30 y 34) lo realizaron en segundo semestre, seis estudiantes en tercer semestre (9, 12, 13, 20, 35 y 39), un estudiante (4) en cuarto, el estudiante (27) lo liberó en el quinto semestre.

De los 14 estudiantes, solo el estudiante (13) realizó su servicio social profesional en séptimo semestre y los demás estudiantes lo cumplieron en octavo semestre. Por último, los 14 estudiantes egresados realizaron sus Prácticas Profesionales en octavo semestre. Finalmente, no se identificaron frecuencias de reprobación en unidades de aprendizaje obligatorias en el área de formación curricular y en el área de formación pedagógica. Esto debido a que solo se consideraron las unidades seriadas para verificar la posible incidencia de atraso.

Los resultados sobre los estudiantes egresados de la modalidad escolarizada fueron los siguientes: (a) más del 50% son mujeres, (b) todos cumplieron con sus 230 créditos obligatorios, (c) todos excedieron el mínimo de créditos optativos, (d) la mayoría acreditó su IE en séptimo semestre, (e) más de la mitad cumplió su servicio social comunitario en segundo y tercer semestre, (f) la mayoría acreditó su servicio social profesional en octavo semestre, (g) todos acreditaron sus prácticas profesionales en octavo semestre y (h) ninguno reprobó unidades de aprendizaje obligatorias seriadas. Se identificó que el estudiante con mayor aproximación de la trayectoria escolar teórica de acuerdo con la ruta crítica establecida por el mapa curricular de la LCE 2012-2 fue el estudiante no. 13.

Tabla 7*Egresados modalidad semi-presencial*

Alumnos	Sexo	Créditos		IE		SSC		SSP		PP		FR
		Obl	Opt	Año	S	Año	S	Año	S	Año	S	
1	M	230	108	-----	-----	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
2	M	230	112	2021-1	8vo	2019-1	4to	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
3	M	230	121	2021-1	8vo	2018-2	3ro	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
4	H	230	109	-----	-----	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
7	M	230	119	2021-1	8vo	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
9	H	230	111	2021-1	8vo	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
12	M	230	120	2020-2	7mo	2020-1	6to	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
16	M	230	105	-----	-----	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
19	M	230	115	-----	-----	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
20	M	230	111	-----	-----	2018-1	2do	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0

Fuente. Elaboración propia (2022).

Los egresados de la modalidad semi-presencial fueron 10 estudiantes, ocho son mujeres y dos son hombres. A continuación, se describen las cuatro unidades de análisis y las frecuencias de reprobación.

Cinco estudiantes (1, 4, 16, 19 y 20) no presentaron información sobre el idioma extranjero, un estudiante (12) registró el idioma en séptimo semestre y cuatro estudiantes (2, 3, 7 y 9) lo registraron en octavo semestre.

Siete estudiantes (1, 4, 7, 9, 16, 19 y 20) realizaron su Servicio Social Comunitario en segundo semestre de la licenciatura, un estudiante (3) en tercer semestre.

Asimismo, el estudiante (2) en cuarto semestre y el estudiante (12) en sexto semestre. Los 10 egresados realizaron su servicio social profesional y prácticas profesionales en octavo semestre. Los estudiantes no presentaron frecuencias de reprobación en unidades de aprendizaje obligatorias seriadas.

En suma, los resultados de los estudiantes egresados de la modalidad semi-presencial fueron los siguientes: (a) más de la mitad de egresados son mujeres, (b) todos cumplieron con sus 230 créditos obligatorios, (c) todos sobrepasaron el mínimo de créditos optativos, (d) la mayoría acreditó el idioma extranjero en octavo semestre, (e) más de la mitad cumplió el servicio social comunitario en segundo semestre, (f) todos acreditaron su Servicio Social Profesional y Prácticas Profesionales en el octavo

semestre de la licenciatura y (g) ninguno presentó frecuencias de reprobación en unidades de aprendizaje obligatorias seriadas.

Tabla 8

Rezagados modalidad escolarizada

Alumnos	Sexo	Créditos		IE		SSC		SSP		PP		FR
		Obl	Opt	Año	S	Año	S	Año	S	Año	S	
1	H	200	105	2019-2	5to	2019-1	4to	-----	-----	-----	-----	0
2	H	224	100	2021-2	9no	2018-2	3ro	2021-1	8vo	2021-2	9no	0
6	H	121	14	-----	-----	2018-2	3ro	-----	-----	-----	-----	0
7	M	200	58	-----	-----	2018-2	3ro	-----	-----	-----	-----	2
11	M	200	68	2020-2	7mo	2018-1	2do	-----	-----	-----	-----	1
15	H	200	42	-----	-----	2018-2	3ro	-----	-----	-----	-----	1
17	M	218	87	2020-1	6to	2018-2	3ro	2021-2	9no	2021-2	9no	2
18	H	176	20	-----	-----	2020-1	6to	-----	-----	-----	-----	2
19	M	212	46	2020-2	7mo	2018-1	2do	2021-2	9no	-----	-----	0
23	M	218	104	2019-2	5to	2018-1	2do	2021-1	8vo	-----	-----	2
24	H	230	108	2021-1	8vo	2018-2	3ro	-----	-----	2021-1	8vo	0
28	H	218	44	-----	-----	2021-1	8vo	2021-2	9no	-----	-----	0
29	M	194	30	2020-1	6to	2018-1	2do	-----	-----	-----	-----	0
31	M	218	110	-----	-----	2018-1	2do	2021-2	9no	2021-2	9no	0
32	H	212	39	-----	-----	2018-1	2do	2021-1	8vo	-----	-----	1
33	M	230	122	2020-1	6to	2018-1	2do	2021-1	9no	2021-1	8vo	0
36	M	157	12	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	0
37	M	170	32	-----	-----	2018-1	2do	-----	-----	-----	-----	0
41	H	145	28	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	3

Fuente. Elaboración propia (2022).

En el caso de los rezagados de la modalidad escolarizada, estos sumaron 19 estudiantes (10 mujeres y nueve hombres).

10 estudiantes (6, 7, 15, 18, 28, 31, 32, 36, 37 y 41) no presentaron registro del idioma extranjero, dos estudiantes (1 y 23) lo realizaron en quinto semestre, tres estudiantes (17, 29 y 33) lo realizaron en sexto semestre, dos estudiantes (11 y 19) en séptimo semestre, el estudiante (24) en octavo semestre y el estudiante (2) lo realizó en noveno semestre.

Dos estudiantes (36 y 41) no presentan información de haber cumplido con su Servicio Social Comunitario, ocho estudiantes (11, 19, 23, 29, 31, 32, 33 y 37) realizaron

el servicio en segundo semestre, seis estudiantes (2, 6, 7, 15, 17 y 24) lo llevaron a cabo en tercer semestre, el estudiante (1) en cuarto semestre, el estudiante (18) en sexto semestre y el estudiante (28) en octavo semestre.

En el servicio social profesional, 11 estudiantes (1, 6, 7, 11, 15, 18, 24, 29, 36, 37 y 41) no presentaron información del cumplimiento con su servicio social profesional, tres estudiantes (2, 23 y 32) lo realizaron en octavo semestre. Sin embargo, cinco estudiantes (17, 19, 28, 31 y 33) se encuentran cursando su Servicio Social Profesional en el periodo 2021-2 que corresponde a un noveno semestre.

14 estudiantes (1, 6, 7, 11, 15, 18, 19, 23, 28, 29, 32, 36, 37 y 41) no han acreditado las Prácticas Profesionales, dos estudiantes (24 y 33) acreditaron sus prácticas en octavo semestre y tres estudiantes (2, 17 y 31) acreditaron sus prácticas en noveno semestre. Se identificaron un total de 15 frecuencias de reprobación en las unidades de aprendizaje obligatorias seriadas.

A continuación, se presentan las frecuencias de reprobación por estudiante:

- 7. Dos (Diseño Curricular y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje)
- 11. Una (Diseño Curricular)
- 15. Dos (Diseño Curricular y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje)
- 17. Dos (Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje y Evaluación Curricular)
- 18. Dos (Diseño Curricular y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje)
- 23. Dos (Diseño Curricular y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje)
- 32. Una (Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje)
- 41. Tres (Procesos Grupales de Aprendizaje, Organización Académica y Teoría Curricular).

En suma, los resultados de los estudiantes rezagados de la modalidad escolarizada fueron los siguientes: (a) la mayor parte del estudiantado rezagado es femenino, (b) todos cumplieron con sus 230 créditos obligatorios, (c) más del 50% no cumplió con la mitad de créditos optativos, (d) la mayoría acreditó el idioma extranjero en sexto semestre, (e) más de la mitad cumplió el Servicio Social Comunitario en segundo semestre, (e) la mayoría no ha concluido con el Servicio Social Profesional, (f)

gran parte no ha acreditado el requisito de prácticas profesionales y (g) se identificó que existen 15 frecuencias de reprobación.

Tabla 9

Rezagados modalidad semi-presencial

Alumnos	Sexo	Créditos		IE		SSC		SSP		PP		FR
		Obl	Opt	Año	S	Año	S	Año	S	Año	S	
6	H	230	104	-----	-----	2019-2	5to	2021-1	8vo	2021-1	8vo	0
8	M	164	50	-----	-----	2021-1	8vo	-----	-----	-----	-----	0
10	M	224	70	-----	-----	2021-1	8vo	-----	-----	-----	-----	1
11	H	206	93	2020-2	7mo	2018-1	2do	2021-2	9no	2021-1	9no	2
13	H	224	114	-----	-----	2018-1	2do	-----	-----	2021-2	9no	1
14	H	193	30	-----	-----	2021-1	8vo	-----	-----	-----	-----	0
17	H	218	86	-----	-----	2020-1	6to	2021-1	8vo	2021-2	9no	0
18	M	218	58	-----	-----	2018-1	2do	2021-2	9no	2021-2	9no	0
21	M	230	110	-----	-----	2018-2	3ro	2021-2	9no	2021-2	9no	0

Fuente. Elaboración propia (2022).

Los rezagados de la modalidad semi-presencial fueron nueve estudiantes, cuatro mujeres y cinco hombres. A continuación, se describen los indicadores de análisis y las frecuencias de reprobación.

Ocho estudiantes (6, 8, 10, 13, 14, 17, 18 y 21) no presentaron información sobre el idioma extranjero y solo un estudiante (11) lo cumplió en el séptimo semestre. En el caso del servicio social comunitario, tres estudiantes (11, 13 y 18) realizaron su servicio en segundo semestre, el estudiante (21) en tercer semestre, el estudiante (6) en quinto semestre, el estudiante (17) en sexto semestre y tres estudiantes (8, 10 y 14) lo cursaron en octavo semestre. En el Servicio Social Profesional, cuatro estudiantes (8, 10, 13 y 14) no presentaron información, dos estudiantes (6 y 17) lo cumplieron en octavo semestre y tres estudiantes (11, 18 y 21) en noveno semestre.

En las Prácticas Profesionales, tres estudiantes (8, 10 y 14) no las han acreditado, el estudiante (6) acreditó el requisito en octavo semestre y cinco estudiantes (11, 13, 17, 18 y 21) acreditaron sus prácticas en noveno semestre.

Se identificaron 4 frecuencias de reprobación. A continuación, se presentan las frecuencias de cada estudiante.

- 10. Una (Evaluación Curricular)
- 11. Dos (Diseño Curricular y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje)
- 13. Una (Evaluación Curricular)

En síntesis, los estudiantes rezagados de la modalidad escolarizada presentan la siguiente caracterización: (a) la mayor parte son mujeres, (b) todos se caracterizan por no cumplir con 230 créditos obligatorios, (c) más del 50% no cumplió con la mitad de créditos optativos (d) la mayoría no presentó información sobre el Idioma Extranjero (e) más de la mitad cumplió su Servicio Social Comunitario entre segundo y octavo semestre, (e) la mayoría no ha concluido con el Servicio Social Profesional (f) la mayoría de estudiantes acreditó las Prácticas Profesionales en noveno semestre y (g) se identificó la existencia de cuatro frecuencias de reprobación.

Tabla 10

Truncos modalidad escolarizada

Alumnos	Sexo	Créditos		IE		SSC		SSP		PP		FR
		Obl	Opt	Año	S	Año	S	Año	S	Año	S	
3	M	158	36	-----	-----	2018-1	2do	-----	-----	-----	-----	1
5	M	60	12	-----	-----	2018-1	2do	-----	-----	-----	-----	0
8	M	139	30	2019-2	5to	2018-1	2do	-----	-----	-----	-----	0
14	M	96	14	-----	-----	2018-1	2do	-----	-----	-----	-----	0
21	M	60	15	-----	-----	2018-1	2do	-----	-----	-----	-----	0
25	M	132	35	2018-1	2do	2018-1	2do	-----	-----	-----	-----	0
38	M	122	93	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	0
40	H	140	24	2019-1	4to	2018-2	3ro	-----	-----	-----	-----	0

Fuente. Elaboración propia (2022).

Se identificaron ochos estudiantes truncos de la modalidad escolarizada, siete fueron estudiantes mujeres y uno fue un estudiante hombre. Cinco estudiantes (3, 5, 14, 21 y 38) no presentaron información sobre el idioma extranjero, el estudiante (25) cumplió con el requisito en segundo semestre, el estudiante (40) en cuarto semestre y el estudiante (8) en quinto semestre.

En el Servicio Social Comunitario, el estudiante (38) no presentó información sobre el servicio, seis estudiantes (3, 5, 8, 14, 21 y 25) lo cumplieron en segundo semestre y el estudiante (40) cumplió con el servicio en tercer semestre.

Todos los estudiantes trancos de la modalidad no cumplieron con el Servicio Social Profesional y Prácticas Profesionales. En el caso de las frecuencias de reprobación, el estudiante (3) presentó una frecuencia de reprobación en la unidad de aprendizaje obligatoria de Procesos Grupales de Aprendizaje que compete a la etapa disciplinar de la licenciatura. En suma, los resultados de los estudiantes trancos de la modalidad escolarizada fueron los siguientes: (a) la mayor parte de los estudiantes rezagados son mujeres, (b) ninguno de los estudiantes cumplió con los 230 créditos obligatorios que determina el plan de estudios de la licenciatura, (c) todos cumplieron con más de la mitad de los créditos optativos, (d) no se presentó información sobre el idioma extranjero, (e) más de la mitad cumplió con el Servicio Social Comunitario en segundo semestre, (e) ningún estudiante realizó el Servicio Social Profesional y las Prácticas Profesionales y (f) se presentó una frecuencia de reprobación en la unidad de aprendizaje obligatoria seriada de Procesos Grupales de Aprendizaje.

Tabla 11

Trancos modalidad semi-presencial

Alumnos	Sexo	Créditos		IE		SSC		SSP		PP		FR
		Obl	Opt	Año	S	Año	S	Año	S	Año	S	
5	M	66	12	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	0
15	H	96	18	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	0
22	M	66	12	-----	-----	2018-1	2do	2021-1	8vo	-----	-----	0

Fuente. Elaboración propia (2022).

Los estudiantes trancos de la modalidad semi-presencial fueron tres estudiantes, dos mujeres y un estudiante hombre. Los tres estudiantes no presentan información sobre el idioma extranjero. En el Servicio Social Comunitario, el estudiante (2) lo realizó en segundo semestre y los estudiantes (5 y 15) no presentaron información sobre el servicio.

En el Servicio Social Profesional, el estudiante (5 y 15) no han cumplido el requisito. No obstante, se identificó que el estudiante (22) presenta el registro del servicio en octavo semestre. Es importante destacar que la información sobre el servicio social

en la FCH tiene registrado que el estudiante (22) realizó el servicio en esa fecha. Se destaca que, aunque el estudiante no tenga los créditos necesarios para cumplir con el Servicio Social Profesional, lo tiene registrado. Además, ninguno de los estudiantes con el tipo de trayectoria trunca ha acreditado las Prácticas Profesionales. Además, no se ubicaron frecuencias de reprobación en unidades obligatorias seriadas.

Los resultados de los estudiantes trancos de la modalidad semi-presencial fueron: (a) la mayor parte de los estudiantes rezagados son mujeres, (b) ninguno de los estudiantes cumplió con los 230 créditos obligatorios que determina el plan de estudios de la licenciatura, (c) la mayoría no cumplió con sus créditos optativos, (d) ningún estudiante presentó información sobre el Idioma Extranjero, (e) solo un estudiante cumplió con el Servicio Social Comunitario, (f) se identificó que solo un estudiante cumplió con el Servicio Social Profesional y (g) no se obtuvieron frecuencias de reprobación en las unidades de aprendizaje obligatorias seriadas.

A partir de la clasificación de estudiantes de acuerdo con la TET, se identificó que el mayor número de estudiantes se encuentran clasificados como alumnos con un tipo de trayectoria rezagada de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 con una representación del 44.44% a diferencia de los estudiantes clasificados como egresados con 38.09% y estudiantes trancos con 17.46%.

También, se identificó que son 63 estudiantes que pertenecen a la cohorte generacional, 41 en la modalidad escolarizada y 22 en la semi-presencial. Se determinó que la mayoría de los estudiantes se concentró en la modalidad escolarizada.

Los resultados comparativos por modalidad indicaron que la modalidad con mayor número de estudiantes rezagados corresponde a la modalidad escolarizada con un 46.34%, puesto que, en la modalidad semi-presencial el rezago es de 40.90%. En suma, los estudiantes egresados de la modalidad escolarizada competen a 34.14% a diferencia de la modalidad semi-presencial donde la mayor parte de la TET concierne a estudiantes egresados con 45.45%.

Frecuencias de reprobación

En esta sección, se muestran las Frecuencias de Reprobación (FR) de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 de la LCE.

Las frecuencias que se analizan son de las unidades de aprendizaje seriadas que corresponden a dos áreas del mapa curricular con el propósito de identificar si estas unidades, al reprobarse, inciden en el atraso de los estudiantes en su ruta crítica. La primera área es la formación curricular y se integra por las siguientes Unidades de Aprendizaje (UA): Organización académica, Teoría curricular, Diseño curricular y Evaluación curricular y la segunda área del mapa curricular es la formación pedagógica y se integra por las siguientes UA: Procesos Grupales de Enseñanza y Aprendizaje y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje.

A continuación, se presentan tres tablas. Las primeras dos tablas 12 y 13 corresponden a las frecuencias de reprobación por unidades de aprendizaje obligatorias por modalidades. La Tabla 12 compete a la modalidad escolarizada y la Tabla 13 a la modalidad semi-presencial. Con respecto a la tercera tabla, la Tabla 14 muestra las frecuencias de reprobación por cada estudiante con clasificación de trayectoria rezagada de acuerdo con su modalidad educativa.

Tabla 12*FR de UA obligatorias seriadas modalidad escolarizada*

Área de formación	Clave	UA	Etapa	Semestre	FR
Curricular	15468	Organización Académica	Disciplinar	Quinto	1
	15462	Teoría Curricular	Disciplinar	Sexto	1
	15474	Diseño Curricular	Terminal	Séptimo	5
	15477	Evaluación Curricular	Terminal	Octavo	1
Pedagógica	15470	Procesos Grupales de Aprendizaje	Disciplinar	Sexto	1
	15475	Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	Terminal	Séptimo	6

Fuente. Elaboración propia (2022).

En la modalidad escolarizada, se identificaron 15 frecuencias de reprobación en las UA obligatorias seriadas. Sin embargo, la mayor frecuencia se presentó en el área de formación curricular en la unidad de aprendizaje de Diseño curricular. Por lo tanto, al ser una unidad de aprendizaje obligatoria seriada el estudiante no puede seguir avanzando con su trayectoria escolar hasta que la acredite.

Tabla 13*FR UA obligatorias seriadas modalidad semi-presencial*

Área de formación	Clave	UA	Etapa	Semestre	FR
Curricular	15474	Diseño Curricular	Terminal	Séptimo	1
	15477	Evaluación Curricular	Terminal	Octavo	2
Pedagógica	15475	Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	Terminal	Séptimo	1

Fuente. Elaboración propia (2022).

En la modalidad semi-presencial, se identificaron cuatro frecuencias en unidades de aprendizaje obligatorias seriadas. No obstante, el área de formación curricular presentó mayor frecuencia de reprobación con la unidad de aprendizaje de Evaluación curricular con dos frecuencias de reprobación. En seguida, se presenta la Tabla 14.

Tabla 14

FR por estudiante con clasificación de trayectoria rezagada

Modalidad	Estudiante	FR	UA	
Escolarizada	7	Dos	Diseño Curricular Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	
	11	Una	Diseño Curricular	
	15	Dos	Diseño Curricular Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	
	17	Dos	Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Evaluación Curricular	
	18	Dos	Diseño Curricular Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	
	23	Dos	Diseño curricular Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	
	32	Una	Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	
	41	Tres	Procesos Grupales de Aprendizaje Organización Académica Teoría Curricular	
	Semi-presencial	10	Una	Evaluación Curricular
		11	Dos	Diseño Curricular Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje
13		Una	Evaluación Curricular	

Fuente. Elaboración propia (2022).

En la Tabla 14 se puede apreciar que 11 estudiantes con trayectoria rezagada reprobaron unidades de aprendizaje obligatorias seriadas. Ocho estudiantes

corresponden a la modalidad escolarizada y tres a la modalidad semi-presencial. A continuación, se presentan los resultados de la Fase 2 del estudio.

Resultados de la Fase 2. Comprensión de la trayectoria escolar real

Los resultados de la fase 2 sobre la comprensión de la Trayectoria Escolar Real (TER) se presentan por medio de dos subfases: subfase 1 y subfase 2. A continuación, se describen los resultados de cada una de las subfases.

Resultados. Subfase 1

Los resultados del cuestionario se obtuvieron a partir del análisis de contenido cuantitativo deductivo. Debe recordarse que el cuestionario solo se envió a los estudiantes rezagados. El cuestionario se constituyó por 37 preguntas abiertas y nueve apartados que a continuación se describen: (1) Datos generales, cinco preguntas. (2) Créditos obligatorios, una pregunta. (3) Créditos optativos, tres preguntas, (4) Idioma extranjero, tres preguntas. (5) Servicio social comunitario, tres preguntas. (6) Servicio social profesional, dos preguntas. (7) Prácticas profesionales, dos preguntas. (8) Reprobación, tres preguntas y (9) COVID 19, 17 preguntas.

Los resultados del análisis de contenido cuantitativo deductivo fueron los siguientes:

Sobre el primer apartado, 66.66% de los estudiantes no creen que la modalidad educativa afecte en su TE, 88.88% comentó que la edad tampoco es un factor que incida en la TE y 77.77% comentó que el estado civil no influye en la TE. No obstante, 55.55% de los estudiantes comentó que el empleo sí incide en la TE.

En el segundo apartado, se encontró que 33.33% de los estudiantes comentaron que el tiempo es un factor que dificulta obtener los créditos obligatorios necesarios. Por otra parte, 22.22% mencionó que ya cumplieron con los créditos. También, se encontró que existen diferentes motivos para no cumplirlos. 11.11% mencionó temas como: la reprobación, la pandemia, el sistema que tiene la universidad y el darse de baja temporal en la universidad.

Sobre las optativas, 33.33% de los estudiantes disertó que el no cumplir con los créditos optativos retrasa el proceso para culminar con su trayectoria escolar, asimismo, 33.33 % señaló que el tiempo del plan de estudios es un factor de prolongación de estudios, 22.22% comentó que sí afecta el no cumplirlos y, por último, 11% explicó que sí los cumplieron.

66.66% de los estudiantes no tienen claro el concepto de modalidad para adquirir créditos optativos, 22.22% obtiene sus créditos optativos por materias y 11.11% expresó temas como ayudantías, actividades deportivas y culturales como formas de obtención de créditos optativos.

En el caso de la elección de créditos optativos, 77.77% de los estudiantes expresó que la forma de elegir sus créditos optativos no afectó para cumplir con los 105 créditos optativos determinados en el plan de estudios 2012-2 de la LCE, 11.11% refirió que la elección sí afectó el cumplimiento de los créditos solicitados y 11.11% explicó que tal vez sí afectó para cumplir con sus optativos.

En la categoría de Idioma Extranjero (IE), se identificó que 55.55% de los estudiantes no les queda claro el concepto de modalidad para cumplir con el IE. Por otra parte, 44.45% mencionó temas para liberar este requisito de egreso como: materias, examen, cursos de inglés e intersemestral.

55.55% de los estudiantes no tienen claro la forma de selección para cumplir con el IE. No obstante, 33.33% mencionó que lo realizó por medio de un curso intensivo de inglés y 11.11% lo acreditó por medio de materias.

33.33% de los estudiantes mencionó que el motivo de la selección de la modalidad para cumplir con el IE responde a que es un requisito obligatorio que deben cumplir para egresar, 22.22% explicó que en su elección fue considerado el tiempo y el resto de estudiantes menciona lo siguiente: 11.11% aprovechar las vacaciones para cumplir con el IE, 11.11% cumple el IE para conocer el idioma, el 11.11% prefirió llevar el IE como una Unidad de Aprendizaje (UA) para obtener créditos optativos y así poder liberar el IE y 11.11% mencionó que la pandemia incidió para librar el requisito de IE.

En el apartado cinco, Servicio Social Comunitario (SSC), 22.22% de los estudiantes refirió que una de las razones para no cumplir con el SSC es la falta de

tiempo, asimismo, el 22.22% aludió que ya cumplieron con su SSC. Por otra parte, los estudiantes disertaron las siguientes frases para no cumplir con el servicio: la indecisión para realizarlo 11.11%, el no tomarle importancia para realizarlo 11.11%, la falta de organización 11.11% y el desconocimiento para poder cumplirlo con el 11.11%.

De acuerdo con el proceso administrativo que debe cumplir el estudiante para acreditar su SSC, 77.77% de los estudiantes emitió que los procesos administrativos del SSC no afectan para que un estudiante se atrase. No obstante, 11.11% de los estudiantes expresó que sí afecta el proceso administrativo para atrasarse y 11.11% comentó que uno de los problemas administrativos que presenta el SSC se debe a que no todos los programas cumplen con el total de horas esperadas para acreditarlo y esto hace que deban de seleccionar más de un programa para poder cumplir con las horas designadas de SSC.

44.44% de los estudiantes emitió como eficiente la unidad responsable del SSC, 22.22% manifestó que es buena, 11.11% no tuvieron problemas con la unidad, 11.11% comentó que la eficiencia fue baja y 11.11% comunicó que la unidad académica presentó falta de profesionalismo, empatía y atención al alumnado

En el apartado de Servicio Social Profesional (SSP), 33.33% de los estudiantes respondió que no cumplió con el SPP por falta de tiempo, 33.33% aludió que no han acreditado su SSP porque no cuentan con el SSC para poder iniciar con el servicio. Por otra parte, 11.11% comentó que sí cumplieron con el SSP, 11.11% comentó que ya cumplieron con su SSP, 11.11% comentó que no ha cumplido con este requisito porque se atrasaron en sus materias y 11.11% describió que sí lo cumplieron en tiempo y en forma, pero, que tuvieron problemas para registrar el informe final en la plataforma, ya que la plataforma del servicio usualmente los acredita en otra fecha que no corresponde al año que lo realizaron.

En el caso de la eficiencia de la unidad responsable del SSP, 44.44% de los estudiantes opinó que desconocen la eficiencia de la unidad responsable de SSP, puesto que no han cumplido con el servicio, 22.22% comentó que la eficiencia es buena y, asimismo, 22.22% expresó que la unidad sí es eficiente y 11.11% de los estudiantes no tuvo problemas con la unidad responsable para acreditar su SSP.

En el apartado de Prácticas Profesionales (PP), 44.44% de los estudiantes explicó que la falta de tiempo es una de las razones para no cumplir con las PP. Por otra parte, 22.22% expresó un desinterés para cumplir con las PP por medio de las siguientes frases como: (1) no estar al pendiente cuando abren las convocatorias, (2) no atender el proceso, (3) desinterés, (4) no me he involucrado a fondo, (5) no me sirve de mucho hacer PP, (6) hacemos prácticas como se pueda y (7) no nos metemos de lleno en PP. 11.11% aludió que el no contar con el porcentaje de créditos para poder cumplir con el requisito, 11.11% expresó que otras de las razones para no cumplir es estar atrasado en el SPP, asimismo, 11.11% de los estudiantes comentó que te den de baja de un programa de prácticas es un motivo para no cumplir con su acreditación.

Sobre la eficiencia de la unidad responsable de las PP, 44.44% de los estudiantes desconoce cómo funciona la eficiencia de las PP, debido a que no las han realizado. 22.22% señaló como buena la eficiencia de la unidad responsable, 22.22% de los estudiantes la clasificó como eficiente y 11.11% de los estudiantes nunca tuvo problemas con la unidad responsable.

En el apartado de reprobación, los estudiantes indicaron al empleo como una de las razones de reprobación con 33.33%. Por otra parte, 22.22% expresó que el tiempo para dedicar al estudio es un factor para reprobación una materia y 22.22% comentó que el docente es un motivo para reprobación. Por otra parte, 11.11% comentó que la falta de responsabilidad por el alumno es un motivo de reprobación y, por último, 11.11% opinó que el no asistir a clases es una razón para reprobación materias obligatorias.

En el caso de reprobación de materias optativas, 44.44% de los estudiantes señaló que uno de los motivos de reprobación de materias optativas se debe a la falta de tiempo y por causa del empleo. En el caso de las siguientes, todas tuvieron el mismo porcentaje 11.11: la falta de autorregulación, el grado de dificultad en la materia, el darse por vencido, el docente como un motivo de reprobación, el no asistir a clases y los estudiantes que no han reprobado materias obligatorias.

Entre las situaciones que llevan a los estudiantes a reprobación materias se encuentran diversas situaciones que inciden para reprobación. Entre las más destacadas se encuentra que 33.33% de los estudiantes consideró al empleo como un factor de

reprobación, 22.22% señaló al tiempo como otro factor de reprobación, al docente como una razón para reprobación con frases como: 22.22% de los estudiantes *no entienden la explicación del profesor o no entiende lo que pide el docente*, 11.11% señaló que son por cuestiones personales y 11.11% comentó que no han reprobado.

En el apartado de COVID 19, 33.33% de los estudiantes expresó que el contagiarse de la enfermedad derivada de la COVID 19 no fue un elemento que afectó en su trayectoria escolar. No obstante, 33.33% de los estudiantes comentó que la COVID 19 sí fue un motivo que repercutió en seguir con su trayectoria escolar. Por otra parte, 33.33% de los estudiantes omitieron su respuesta.

También, 55.55% de los estudiantes que cursaron la LCE durante la pandemia aludieron que han sufrido desequilibrio emocional o mental durante la contingencia sanitaria, 11.11% mencionó que no le afectó la pandemia y 33.33% omitió su respuesta.

A los estudiantes, se les preguntó cuáles eran las unidades de aprendizaje obligatorias con mayor grado de dificultad que estuvieron o estaban cursando durante la contingencia sanitaria. 22.22% de los estudiantes coincidieron que ninguna unidad de aprendizaje les representó una dificultad. Por otra parte, se identificó una variedad de respuestas por medio de frases de las UA: 11.11% causaron molestia en las UA en las que se tenía que estar realizando trabajo en equipo, 11.11% comentó que las UA representaron flojera, 11.11% comentó que no sabe, 11.11% expresó que todas las UA representaron dificultad, 11.11% opinó que la UA que le representó dificultad fue la UA de evaluación curricular y 11.11% respondió que la mayoría de unidades de aprendizaje presentaron dificultad.

En el uso de dispositivos electrónicos, se identificó que 44.44% de los estudiantes utilizó el celular como el dispositivo de mayor uso durante la pandemia, 33.33% utilizó la laptop como un dispositivo y 22.22% opinó que usó una computadora.

Con respecto al espacio de estudio, se les preguntó a los alumnos si contaban con un espacio para estudiar, con el propósito de identificar si esto incidió en la afectación de su trayectoria escolar, a lo que 55.55% comentó que sí contaron con el espacio para estudiar durante la pandemia. No obstante, se identificó que: el tener un espacio facilitó su organización para el estudio. En contraparte, 33.33% expresó que no contaron con

un espacio, lo cual fue un factor que afectó en su trayectoria escolar en el aspecto emocional en la motivación y no prestar la debida atención durante sus clases, 11.11% comentó que a veces contaron con un espacio para estudiar.

Al respecto de cómo se vivió el entorno familiar de los estudiantes, se identificó que fue inestable con 33.33%, por otra parte, 22.22% aludió que fue bueno, 22.22% comentó que su situación familiar fue complicada, 11.11% expresó que no tuvo problemas en su entorno familiar y 11.11% respondió que no tuvo el apoyo de su familia.

Acorde a la pregunta sobre la modalidad de aprendizaje, se cuestionó si el cambio de modalidad de aprendizaje que estaban cursando (presencial o semi-presencial) a la modalidad a distancia, influyó para terminar con el programa educativo de acuerdo con el tiempo establecido. 88.88% opinó que el cambiar de modalidad afectó en su TE y 11.11% explicó que no hubo una afectación.

Se les preguntó a los estudiantes sobre el dominio de herramientas tecnológicas que poseen durante sus clases a distancia como el uso de chats, documentos en drive, diapositivas, entre otros. Los estudiantes respondieron el dominio de las herramientas en una escala que va del número 1 al 10, siendo 1 el número inferior y el número 10 el número superior. 33.33% comentó que su grado de dominio en herramientas tecnológicas es de 9, por otra parte, 22.22% aludió que su grado de dominio es 8, 22.22% expresó que su grado de dominio corresponde al número 5, 11.11% expresó que su grado de dominio concierne al número 4 y 11.11% comunicó que su grado de dominio compete al número 10.

En el cuestionario sobre la COVID-19, también se les preguntó si han tenido dificultad sobre el uso de plataformas digitales para ingresar a las clases. 44.44% de los estudiantes respondió que sí tuvieron dificultad para ingresar, 33.33% aludió que no tuvieron dificultad y 11.11% comentó que fue poca la dificultad que tuvieron para ingresar.

Sobre el aprendizaje, se les preguntó a los estudiantes su opinión sobre su aprendizaje durante la pandemia. En esta pregunta se obtuvieron nueve respuestas diferentes con las siguientes frases: 22% comentó que puede reforzar el aprendizaje, 22.22% aludió que no fue bueno el aprendizaje, 11.11% expresó ningún comentario

sobre al aprendizaje, 11.11% respondió que fue bueno el aprendizaje, 11.11% comentó que no se encontraba satisfecho con el aprendizaje, 11.11% argumentó que le hubiese gustado tener nociones más prácticas del aprendizaje y 11.11% opinó que con el paso del tiempo se adaptó al aprendizaje durante la pandemia.

Sobre las preguntas de ventajas y desventajas de estar cursando una modalidad a distancia, los estudiantes respondieron lo siguiente.

Algunas de las ventajas que se identificaron son las siguientes:

- 44.44% expresó que el estar a distancia les permitió tener flexibilidad y, asimismo, tener una adaptación a la plataforma.
- 33.33%, no tuvo que trasladarse o tomar transporte a la universidad.
- 11.11% comentó que se les permitió hacer varias cosas al mismo tiempo.
- 11.11% no comentó al respecto.

En el caso de las desventajas, se identificó lo siguiente:

- 22.22% no tuvo interacción social directa en el aula.
- 11.11% presentó desmotivación.
- 11.11% comentó que no contó con un buen uso del internet y espacios adecuados para estudiar.
- 11.11% de los estudiantes no tuvo comunicación con sus compañeros.
- 11.11 % de los profesores le costó adaptarse a la modalidad durante la pandemia.
- 11.11% de los estudiantes presentó incapacidad para llevar clases de manera virtual o a distancia.

Por otra parte, se les preguntó sobre la enseñanza de los docentes en la modalidad a distancia, 33.33% contestó que fue una enseñanza regular, 22.22% expresó que fue mixta (buena y mala), 11.11% aludió que fue muy buena, asimismo, 11.11% explicó que fue eficiente y 11.11% describió que fue buena.

También, a los estudiantes se les preguntó cómo fue la comunicación con los docentes y si el tener comunicación había contribuido a continuar con el programa educativo. 55.55% de los estudiantes expresó que el tener comunicación con los docentes había contribuido a su avance de la LCE. No obstante, 33.33% describió que

el no tener comunicación con el docente no contribuía a su avance en el programa y el 11.11% disertó que no sabían si el tener comunicación contribuía a su avance.

Por último, se les preguntó a los estudiantes si consideraban que el no tener interacción con los compañeros de la licenciatura influyó en el avance en el programa educativo. 77.77% de los estudiantes respondió que el no tener una interacción social con los compañeros influyó para no avanzar en su programa educativo. Por otra parte, 22.22% de los estudiantes comunicó que la interacción social no influyó en su avance en la licenciatura.

A partir de los resultados obtenidos del primer análisis, se realizó otro de contenido cuantitativo, pero en este caso el análisis consistió en palabras y no frases. Del análisis de contenido, se consideraron los códigos con mayor frecuencia relacionados con las categorías del cuestionario. En la Tabla 15 se muestran los códigos obtenidos de la primera parte del cuestionario.

Tabla 15

Resultados del cuestionario a partir del análisis de contenido deductivo cuantitativo

Códigos	Frecuencia
Confusión sobre la modalidad de aprendizaje	40
El tiempo limita el logro de los requisitos de egreso y aprobación de materias	27
El empleo se relaciona con la reprobación de materias y el egreso tardío de la carrera.	12
Desinterés por las prácticas profesionales	7

Fuente. Elaboración propia (2022).

Se encontró que la mayoría de estudiantes tiene confusión con la modalidad de aprendizaje de la LCE con una frecuencia de 40. Por otra parte, se identificó que el tiempo es un factor que limita cumplir con los requisitos de egreso (IE, SSC, SSP y PP) y estos requisitos se relacionan con la reprobación de materias de los estudiantes.

También, otro de los hallazgos fue que el empleo es un factor que se relaciona con las materias y esto influye para que el estudiante se atrase en el programa educativo. Asimismo, los estudiantes tuvieron desinterés por cursar las prácticas profesionales durante su trayectoria académica. En la Tabla 16, se muestran los resultados al realizar

el análisis de contenido deductivo cuantitativo del cuestionario en la segunda parte del cuestionario que corresponde al COVID 19 se obtuvieron tres códigos (ver Tabla 16).

Tabla 16

Resultados del cuestionario segunda parte a partir del análisis de contenido deductivo cuantitativo

Código	Frecuencia
La COVID 19 afectó la interacción social entre el docente y el estudiante	8
La COVID 19 afectó la comunicación entre el docente y el estudiante	5
La COVID 19 afectó la motivación del estudiante	4

Fuente. Elaboración propia (2022).

Se encontró que la COVID 19 afectó mayormente en la interacción social entre los docentes y los estudiantes mientras cursaban la LCE. También, la pandemia afectó la comunicación que se tenía entre el docente y el estudiante. Otro hallazgo identificado es que la COVID 19 afectó emocionalmente al estudiante en su motivación.

Resultados. Subfase 2

En este apartado se presentan los resultados de la segunda subfase que corresponde a las entrevistas semiestructuradas de dos estudiantes clasificados con una trayectoria escolar rezagada. Esta subfase permite responder la tercera pregunta de investigación ¿Cuáles son algunos de los factores del rezago de los estudiantes de la LCE de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1?

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo. Se identificaron siete categorías: (1) significados de la LCE, (2) desconocimiento del plan de estudios, (3) pertinencia del plan de estudios de la LCE, (4) autonomía del estudiante, (5) factores de rezago de las TE, (6) elementos asociados a la reprobación y (7) afectaciones de la trayectoria escolar por la COVID 19.

En el caso de la primera categoría que corresponde a los significados de la LCE, se desprenden cuatro subcategorías denominadas como: diferencias entre modalidades de aprendizaje, perspectivas sobre el aprendizaje por pares y el papel del tutor, el rol del

estudiante y el docente y la trayectoria. En la Tabla 17, puede observarse las categorías, subcategorías y códigos obtenidos.

Tabla 17

Trayectorias escolares

Categorías	Subcategorías	Códigos
Significados de la LCE	Diferencias entre modalidades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de la modalidad escolarizada • Significado de la modalidad semi-presencial
	Perspectivas sobre el aprendizaje por pares y el papel del tutor	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por pares • El papel del tutor
	Rol del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del rol del estudiante universitario • Actitud del estudiante
	El docente y la trayectoria	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de materias barco • Significado de profesor barco
Desconocimiento del plan de estudios		<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento del término de modalidad convencional • Obtención para adquirir créditos optativos
La pertinencia del plan de estudios de la LCE		<ul style="list-style-type: none"> • Opinión sobre el tiempo de la trayectoria escolar teórica • Sugerencias al mapa curricular de la LCE
Autonomía del estudiante		<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía del estudiante
Factores de rezago de la TE		<ul style="list-style-type: none"> • Tesis • Autonomía del estudiante • Trámites administrativos de prácticas profesionales • Reprobación de materias
Elementos asociados a la reprobación		<ul style="list-style-type: none"> • El método del docente • El empleo • Autonomía del estudiante
Afectaciones a la trayectoria por la COVID 19		<ul style="list-style-type: none"> • La interacción social entre estudiantes • La comunicación con el docente • La cuestión emocional • La comunicación con el tutor • El acceso a internet • Desmotivación de cursar PP. • Limitación de materias prácticas

Fuente. Elaboración propia (2022).

Tal y como se puede observar en la Tabla 17, se obtuvieron siete categorías, cuatro subcategorías y 27 códigos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada categoría.

Significados de la LCE

En esta categoría se exponen los testimonios de los estudiantes de acuerdo con las cuatro subcategorías: (1) diferencias entre modalidades de aprendizaje, (2) perspectivas sobre el aprendizaje por pares y el papel del tutor, (3) rol del estudiante y (4) el docente y la trayectoria. A continuación, se presentan los resultados de las subcategorías.

Diferencias entre modalidades de aprendizaje

Existen diferencias entre las modalidades de aprendizaje que se imparten en la LCE en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH). Los estudiantes uno y dos expresan disparidades entre modalidades de aprendizaje. Los estudiantes que se encuentran inscritos en la modalidad escolarizada son estudiantes jóvenes que acaban de culminar sus estudios de educación media superior. Este tipo de modalidad tiene una forma particular de desarrollarse y es una modalidad que propicia la convivencia social. Las condiciones donde se desarrolla la modalidad escolarizada propician una mayor interacción social entre los docentes y compañeros de la carrera. Aquí, el docente desempeña un rol más cercano al estudiante, ya que posee más tiempo frente a clase a diferencia del estudiante de la modalidad semi-presencial. El estudiante uno: expresó lo siguiente: “yo pienso que en la cuestión escolarizado es más fácil tener esa interacción más cercana con tus compañeros y docentes enfrente pues, puedes hacer acércate a ellos y preguntarles dudas” (E1: R: 174-177). Con respecto al estudiante uno, mencionó que experimentó el estar llevando unidades de aprendizaje en ambas modalidades (escolarizada y semi-presencial).

En el caso de los estudiantes inscritos en la modalidad semi-presencial, usualmente son estudiantes con más edad a diferencia de los estudiantes de

escolarizado. La modalidad semi-presencial es una opción para personas que trabajan y deciden estudiar una licenciatura al mismo tiempo, debido que, la modalidad semi-presencial permite trabajar los contenidos de una forma más flexible y esto propicia que el estudiante sea más autónomo en su proceso de aprendizaje. El estudiante dos mencionó que:

Principalmente es el tiempo creo que los contenidos son muchos más ajustados y muchos más precisos en la semiescolarizada, por el hecho, no que sean mejores que por tiempo los alumnos [ehhh] los alumnos no tienen ese espacio que tenemos los de escolarizado de estar todos los días ahí trabajando con el docente seis horas todos los días (E2: R: 19-23).

En conclusión, en ambas modalidades de aprendizaje (escolarizado y semi-presencial) se imparten los mismos contenidos curriculares. Sin embargo, las diferencias radican en las formas en las que se imparten los contenidos y también, en las características de los estudiantes de acuerdo con su trayectoria escolar. En vista de que se crea la noción de que un estudiante que solo se dedica a estudiar debe estar inscrito en la modalidad escolarizada. A diferencia de la modalidad semi-presencial, que es un tipo de modalidad de aprendizaje diseñada para personas que deciden estudiar y trabajar al mismo tiempo. En definitiva, estas diferencias pueden incidir en la trayectoria escolar de un alumno. Debido a que no es lo mismo ser un estudiante que estudia y trabaja a diferencia de un alumno que solo se dedica a estudiar.

Perspectivas sobre el aprendizaje por pares y el papel del tutor

Los compañeros de la licenciatura son una pieza fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Para el estudiante dos, un par de aprendizaje es cuando un estudiante aprende de sus mismos compañeros. Con el par de aprendizaje, el estudiante desarrolla mejores condiciones en su aprendizaje, puesto que, el tener un compañero par ayuda a comprender contenidos educativos, ya que muchas veces la explicación de un compañero es más comprensible que la explicación del docente. El estudiante dos expresó su opinión sobre el papel que tienen los pares en el aprendizaje “creo que el aprendizaje por pares es fundamental en la licenciatura, creo que aprendí mucho más

de lo que mis compañeros decían [...] un docente trata de explicar de una forma muy teórica” (E2: R:103-107).

Desde otra perspectiva, otra figura en la LCE es el papel que tiene el tutor en la trayectoria escolar de los estudiantes, la labor del tutor en la licenciatura está más enfocada a resolver dudas, problemas o trámites administrativos que tiene el estudiante durante su estancia en la universidad. Una de las actividades que realiza el tutor es la habilitación de carga de materias al inicio del semestre. No obstante, se reconoce que existen más actividades que debe realizar de acuerdo con la normativa planteada en el manual de tutorías en la facultad. El estudiante dos comentó:

Tengo una crítica muy fuerte contra los tutores ¿por qué? personalmente no tuvieron un aporte o un apoyo como se viene establecido o mirando en el reglamento de tutorías que proporciona la facultad [...] tengo entendido que en el semestre tienes que tener por lo menos dos visitas a tu tutor de forma simplemente para que llegues y el tutor conozca tu estancia general dentro de la facultad como te está yendo cómo estás avanzando [...] para saber tu trayectoria escolar (E2: R:979-992).

Los estudiantes comentaron que cuando acuden al tutor es cuando el estudiante tiene un problema o una duda en su proceso formativo, también, expresaron que el tipo de comunicación que se tiene es formal, la comunicación generalmente se realiza por medio del correo electrónico. Por lo tanto, la comunicación no se da de forma inmediata. Por otra parte, el estudiante uno expresó que las actividades que realizaba el tutor con el estudiante era comunicarle algunos procesos que debía cumplir como la evaluación docente, anuncios, etc. La comunicación que tenía el tutor era más formal.

En definitiva, el tutor es una figura importante en la trayectoria escolar del estudiante, en vista de que, esta figura acompaña al estudiante durante su recorrido académico. Una de las funciones que debe cumplir el tutor en la LCE es acompañar y ayudar al estudiante en su trayectoria escolar, por lo tanto, la figura del tutor suele enfocarse a la cuestión administrativa y no al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. La relación que se tiene con un tutor suele ser más formal y no permite una cercanía con el tutor y el estudiante. En el caso del estudiante uno, tomó decisiones que

lo llevaron a rezagarse en su trayectoria escolar, sin consultarlo con su tutor, resulta ser que el estudiante no consideró al tutor para tomar una decisión.

El tutor es una pieza clave en la trayectoria escolar de un estudiante ya que permite atender las necesidades en las esferas de su desarrollo personal, educativo y profesional. Además, coadyuva a que el alumno planifique su itinerario a partir de sus expectativas dentro de la LCE. No obstante, por las condiciones de la institución el papel que tiene el tutor en la universidad se resume en resolver cuestiones administrativas.

Rol del estudiante

En los testimonios de los estudiantes, se plantea el deber ser de un estudiante universitario. Un estudiante que ingresa a la universidad debe tener claro la finalidad del porqué está ahí. El rol de desempeño que tenga durante su trayecto formativo va a depender de él mismo, debido que, según los entrevistados, el estudiante universitario, desde que ingresa a la universidad, es el responsable de su propio aprendizaje. Por esta razón, se concibe que un estudiante debe ser responsable, disciplinado y autónomo para cumplir con lo que se le solicita en su programa educativo.

Por otra parte, existen actitudes de los estudiantes en las que no asumen que pueden llegar a equivocarse y muestran arrogancia sobre el papel que desempeñan como estudiantes. Además, se identificó la evasión de algunos acontecimientos. En suma, el estudiante tiene una concepción sobre el rol que debe cumplir como estudiante universitario. Pero, también, utilizan recursos evasivos para evitar su responsabilidad en su formación. Un ejemplo que da el estudiante dos sobre la explicación de reprobación de una materia en la LCE es: “no puedo decir cómo que es totalmente mi culpa [...] pero, tampoco culpo al docente” (E2: R: 620-621).

Es por este motivo que puede ser que muchos alumnos tengan concepción de lo que debe ser un estudiante universitario. Sin embargo, sus actos reflejan lo contrario. La actitud que tienen los estudiantes puede ser un factor relevante para la propia trayectoria escolar de los estudiantes. Puesto que, la concepción del deber ser del estudiante universitario implica ciertas responsabilidades, actitudes y valores que tienen que ser

asumidas por el propio estudiante. Es por ello que el estudiante es el responsable de su trayectoria escolar.

El docente y la trayectoria

En esta categoría se exponen las significaciones que los estudiantes atribuyen al docente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que tienen durante su trayectoria escolar. El término *barco* se atribuye en dos formas. La primera forma refiere a las materias barco que se imparten en la licenciatura y en segundo, compete al docente barco que imparte una materia en el programa educativo de la LCE. A continuación, se describen los significados de materias barco y profesores barco.

Uno de los estudiantes entrevistados concibe que muchas de las materias que se imparten en la licenciatura en la FCH son *materias barcos*. Las materias barco son aquellas materias que no cuentan con el nivel académico esperado a un nivel profesional de licenciatura. Al alumno, este tipo de materias no le representan dificultad para aprobar. Con respecto a la materia barco, el estudiante nos comentó:

La materia barco va sobre este hecho, de que como en un barco, tú te subes y solito te lleva, no es como que tienes que meter un esfuerzo muy superior es como si llevaras, yo miraba mucho las clases barco como si fuera una clase de preparatoria [...] las materias barco en la LCE son bastantes, yo considero que una materia barco es cuando no me preocupo por la materia, sé que la voy a pasar, como estudiante hay un punto de la mitad del semestre que dices ¿en qué materias me tengo que esforzar? o ¿cuáles son las materias que le tengo que meter más empeño? (E2: R:673-675: 695-699).

El estudiante expresó que en la LCE en la FCH los alumnos pueden optar por elegir materias barco, este tipo de materias son consideradas como materias que no necesitan mucho esfuerzo para su aprobación. En definitiva, un estudiante durante su trayectoria escolar en la LCE tiene la posibilidad de elegir su carga de unidades de aprendizaje (materias) que quiera cursar en la licenciatura. Es por ello, que el estudiante atribuye que existen muchas materias barco que se imparten en la licenciatura. Es decir,

que algunas materias que se imparten no suelen cumplir con el nivel académico esperado a nivel licenciatura.

Otras de las significaciones atribuidas por los estudiantes son los profesores barcos, son aquellos profesores que carecen de rigurosidad académica, usualmente, un profesor barco se desvía de los temas, no suele tener precisión y sus clases son consideradas unidireccionales, en un espacio de aprendizaje, el docente es el emisor y el estudiante solo el receptor de la información. El estudiante uno comentó:

Haz de cuenta que este docente era vamos a llamarlo que era un profesor barco [...] este docente, era un profesor muy barco siendo sincero, un profesor muy barco. ¿Barco en qué sentido? [...] de que da mucho choro, choro, choro, el docente se la pasaba platicando en sus clases por medio de monólogos y cuando trataba de explicar algún tema o concepto, recurría al monólogo por medio de sus experiencias tratando de ejemplificar el concepto. Sin embargo, se desviaba mucho del tema (E1: R:368-669; 372-373; 375-381).

Asimismo, el estudiante dos comentó lo siguiente:

El profesor hablaba, hablaba, hablaba, tarea y a casa y ya si realizabas tu trabajo bien, y a veces el docente simplemente no revisaba el trabajo simplemente decía no pues muchacho vamos a ver este nuevo tema o que se acuerdan del otro tema y ya continuaba [...] el profesor barco es como un profesor que no tiene criterios muy altos, estos criterios son sencillos, no está mal que se tengan criterios sencillos, pero el problema es cuando estos criterios se dan en una licenciatura, yo considero que este tipo de criterios tienen que estar un poquito más arriba del estándar ¿no?, un poquito más elevados a lo que trabajaste en preparatoria.

Desde mi perspectiva, el profesor barco tiene criterios mínimos para aprobar la materia. Es decir, con un profesor barco no importa si eres un estudiante que participa y cumples con todos los trabajos, ya que serás calificado igual con un estudiante que no cumple y falta mucho a clases, es ahí donde entonces te preguntas, ¿de qué sirve ser un estudiante que cumple si me van a calificar igual que al compañero? (E2: R:673-675; 679-691).

Los estudiantes expresaron que llevar clases con los profesores barco posibilita la aprobación de materias. Entonces, los estudiantes atribuyen que un docente barco es aquel docente que carece de rigurosidad académica, no es preciso y no revisa los trabajos. Es decir, el mismo profesor barco te va a llevar a la aprobación de la materia sin realizar mucho esfuerzo académico. En suma, a partir del segundo semestre, los estudiantes por medio de la subasta para elegir materias tienen la opción de elegir la carga académica y los profesores con quienes quieren tomar sus unidades de aprendizaje durante su trayectoria escolar. La noción *barco* es una representación simbólica de la enseñanza y aprendizaje que, según los testimonios, se imparte en algunas asignaturas de la LCE en la FCH, y cuyo significado es “fácil”.

Desconocimiento del plan de estudios

Esta categoría refiere al desconocimiento de términos del plan de estudios de la LCE. Sobre el término de modalidad no convencional, el estudiante uno expresó diferentes nociones que van desde modalidades en blackboard, presencial, semi, y virtual. Por otra parte, el estudiante dos no tenía conocimiento sobre el término de modalidad no convencional. En la obtención de créditos optativos, el estudiante uno opinó que la forma en la que adquirió sus créditos optativos fue por medio de materias que se imparten en la plataforma de blackboard. Mientras tanto, el estudiante dos mencionó que sus créditos optativos los adquirió por medio de materias y por la actividad de altar de muertos que realiza la FCH.

De acuerdo con los testimonios de ambos estudiantes, no están familiarizados con el término de modalidad no convencional, asimismo, no conocen con exactitud cuáles son las modalidades no convencionales que determina el plan de estudios de su licenciatura, puesto que este tipo de modalidades no convencionales permiten a los estudiantes adquirir créditos optativos por medio de: asesorías académicas, ayudantías docentes, ayudantías en laboratorio y ayudantías de investigación.

En otras palabras, debido a la flexibilidad curricular que poseen los planes y programas de estudio de la UABC, se pueden adquirir créditos optativos de diferentes formas y estos créditos optativos pueden ser aleatorios y pueden tener un valor curricular

de obtención de créditos diferente. Es por ello que es imposible que ambos estudiantes tengan una misma trayectoria.

La pertinencia del plan de estudios de la LCE

En esta categoría se expresa la pertinencia que tiene el plan de estudios de la LCE. Los estudiantes aludieron que el tiempo en la que está estructurado el mapa curricular de la LCE (ocho semestres) es acorde para cumplir con lo que se determina en el plan de estudios, siempre y cuando sea un alumno que solamente se dedique a estudiar. No obstante, existen factores como el empleo y el entorno o familiar que impiden a un estudiante cumplir con el tiempo que se determina el plan de estudios.

Con respecto a las sugerencias al mapa curricular, el estudiante dos opinó que se debería quitar tronco común. De acuerdo con su experiencia, la gente se atrasa en esa etapa de la LCE. Por otro lado, el estudiante uno comentó que en el mapa curricular se debería considerar agregar como materia obligatoria el idioma inglés y no tanto como un requisito de egreso. En síntesis, que en la forma curricular en la que se construye y se organiza un plan de estudios solo se consideran alumnos que únicamente se dedican a estudiar. Además, no se piensa que puedan emerger otros factores como la necesidad del empleo, el entorno social en el que viven los estudiantes, etc. Es por ello que el tiempo en el que se termina la Trayectoria Escolar Teórica (TET) es ideal si el alumno solo se dedica a estudiar.

Autonomía del estudiante

Esta categoría refiere a la autonomía que tiene el estudiante al construir su trayectoria escolar. El estudiante uno expresó que es un estudiante autónomo para la toma de decisiones de su trayectoria. Al respecto con la toma de decisiones comentó: “tú decides si te quedas un poco más de tiempo [...] en la universidad” (E1: R: 130-131), También, se encontró que el mismo estudiante expresó lo siguiente:

Te voy a decir que tomé la decisión de realizar tesis en octavo semestre, [...] decidí hacerla, porque, me habían comentado que te ayuda mucho a la hora de entrar a

una maestría [...] por eso te digo fue una decisión fíjate esto ya es una cuestión más personal. (E1: R:493;494;517)

En el fragmento se observa que el estudiante decidió cómo realizar su recorrido académico en la universidad y que consideró a la tesis como un elemento importante para su formación futura.

Por otra parte, el estudiante dos también contó con autonomía para realizar actividades que él consideró importante en su formación y expresó lo siguiente “de mi parte sí hubo un acercamiento con el tutor [...] ¿por qué?, quería saber mi información de mi trayectoria” (E2: R:1071- 1081).

En suma, aunque, el mismo mapa curricular 2012-2 de la LCE determine la trayectoria ideal que debe seguir el estudiante, los estudiantes poseen autonomía para tomar decisiones sobre la propia trayectoria ideal que plantea la universidad (trayectoria teórica). Esto en vista de que los estudiantes realizan las acciones que ellos consideran pertinentes para su formación.

Factores de rezago de la TE

En esta categoría se presentan los diferentes factores de rezago de los estudiantes con una trayectoria escolar clasificada como rezagada. Como ya se indicó, el estudiante uno tomó la decisión de realizar la tesis, expresó que siempre fue consciente que esta decisión implicaría un atraso en su trayectoria.

En contraparte, el estudiante dos expresó que el primer motivo de atraso fue la reprobación de materias, como: Metodología de la Investigación, Investigación Educativa y Sistema Educativo Nacional, puesto que tuvo que cumplir con la acreditación de esa materia. También, expresó que el no cumplir con el taller de Prácticas Profesionales (PP) lo llevó a retrasarse un semestre más, puesto que es un requisito administrativo cumplir con el taller de las PP. No obstante, el estudiante comentó:

yo me iba a graduar en octavo semestre [...] pero yo me perdí la semana donde te dan el taller de prácticas profesionales [...] decidí ir inmediatamente con mi tutora y me dice, ‘no muchacho ya perdiste esas dos clases donde te explican todo, yo ya no te puedo explicar todo lo que tienes que hacer y aparte el sistema

ya va estar cerrado, a ver quién te quiere dar prácticas en este momento' y la cuestión fue que llegué tarde y el sistema se había cerrado (E2: R:226;233;238).

Asimismo, el estudiante expresó que, en su noveno semestre, por su irresponsabilidad, se le volvió a pasar el taller de las PP y decidió volver a ir con su tutora para expresarle que se encontraba en la misma situación y esta le comentó que buscará de manera directa una instancia para realizar las PP sin haber realizado el taller. El estudiante comentó que la tutora estaba consciente de que no había realizado dicho requisito administrativo para cursarlas.

En conclusión, existen diversos factores asociados al rezago del estudiante, que van desde tomar la decisión de realizar tesis, la reprobación y el trámite administrativo de PP. No obstante, ambos estudiantes se manifestaron conscientes y responsables de su rezago en la trayectoria escolar. Por otra parte, en el caso del estudiante dos, el no llevar el taller de PP fue un motivo de atraso en primera instancia. Sin embargo, en una segunda ocasión, pudo realizar sus prácticas a pesar de no llevar el taller, lo que alude a vacíos en los sistemas administrativos de la UABC al poderse omitir procesos sin tener alguna implicación en su trayectoria.

Elementos asociados a la reprobación

En esta categoría se presentan los factores que se asocian a la reprobación de los estudiantes con un tipo de trayectoria escolar rezagada. Con base en el testimonio del estudiante dos, el empleo sí es un factor para reprobación de materias durante la LCE. Un alumno que trabaja y estudia al mismo tiempo puede estar cansado físico y emocionalmente, a diferencia de un alumno que solo se dedica a estudiar. El tener empleo puede ser un factor que influya a la reprobación de materias. El estudiante dos mencionó que:

Yo trabajé y estudié al mismo tiempo [...] cuando entraba a clases en la mañana me quedaba dormido a mitad de la clase y los profesores se daban cuenta de la situación y no me decían nada, simplemente estaba cansado y me dejaban dormir. Yo sí me daba cuenta que no estaba rindiendo lo mismo, considero que el estudiar y trabajar es desgastante (E2: R:186,192;195).

Por otra parte, ambos estudiantes coincidieron que el método del docente puede ser un factor asociado a la reprobación. Puede ser en dos formas. La primera refiere a que, si el método del docente posee criterios académicos rigurosos, el estudiante puede reprobar “es el docente X que es el coordinador de carrera de Ciencias de la Educación, hermosa persona, pero es una persona demasiado exigente que me reprobó todas las veces que estuve con él” (E2: R: 553-554). La segunda forma concierne a que si el método del docente es barco (un docente que no posee criterios de acuerdo con nivel de LCE), puede ser un factor que influya en la reprobación. También, ambos estudiantes comentaron que ellos decidieron tomar la decisión de cursar sus materias con este tipo de docentes. Sin embargo, tienen cierto margen de autonomía para elegir a sus maestros. De acuerdo con el testimonio del estudiante uno: “Yo prefiero reprobar y recurrirla a lo mejor con otro docente o con el mismo quién sabe y aprender más” (E1: R:391-392). En definitiva, los estudiantes son conscientes de cómo construyen su trayectoria de acuerdo con sus necesidades y concepciones de trayectoria escolar.

Afectaciones por la trayectoria por la COVID 19

En esta categoría se mencionan las afectaciones que tuvieron los estudiantes al cursar la LCE durante la contingencia sanitaria derivada por la COVID 19. De acuerdo con los testimonios de los estudiantes, la pandemia afectó en diversos escenarios. En primera instancia, ambos estudiantes coincidieron que la primera afectación se debió a la falta de interacción social con los compañeros de la LCE, en segunda instancia, comentaron que la relación de comunicación que tenían con el docente antes de la pandemia era más cercana. El estudiante dos, expresó:

Me tocó a mí de que los profesores cuando entramos nos decían no que con cámaras prendidas y algunos las prendían y todo el show, después del primer mes todas las cámaras estaban apagadas, o sea, ni siquiera mirabas a los profesores, ni siquiera mirabas a tus compañeros era una interacción de que sólo estoy escuchando la voz por eso muchas veces simplemente te ponías el audífono y ya estabas haciendo otra cosa de que no estaban en clase algunos simplemente estaban escuchando (E2: R: 953-958).

Relacionado a la expresión del fragmento anterior, la forma de comunicarse durante la pandemia fue más escueta a diferencia de la forma presencial. También, ambos estudiantes coincidieron en que se encontraban desmotivados para cursar las PP en modalidad a distancia, ya que las PP son consideradas como útiles para ingresar al mundo laboral. El estudiante dos comentó:

Antes del COVID, las prácticas profesionales eran un gran punto de partida por el hecho de que [...] posiblemente en el lugar donde hacían prácticas a los estudiantes les daban el trabajo, entonces para las personas que no tienen un amigo o un medio para llegar a un puesto rápido, las prácticas son una puerta para la inserción del mundo laboral, siento que las prácticas al cambiarse a la modalidad fueron decayendo demasiado, por el hecho de que no existieran este punto o persona donde podías demostrar todo lo que trabajaste en la LCE” (E2:R:212-220).

Otra afectación fue la comunicación con el tutor, si antes de la pandemia la comunicación era poca, durante la pandemia la comunicación se redujo mucho más. El estudiante uno opinó que la pandemia limitó el poder cursar materias que requerían una práctica fuera del aula. Desde otra perspectiva, el estudiante dos expresó que el acceso a internet fue una condicionante para ingresar a sus clases durante la pandemia de COVID 19, en vista de que el internet era una herramienta indispensable para ingresar a las clases a distancia. Esto lo afectaba en las ocasiones que no contaba con datos de conexión suficientes para el ingreso a la red. Además, comentó que la pandemia le afectó en su estado emocional, puesto que no existía una interacción social con los compañeros y durante las clases a distancia sufrió de estrés. Antes de la pandemia, él consideraba que los compañeros eran buena fuente de información para recordarle sobre los procesos que debía realizar en la universidad y el no tener esa interacción incidió en que él no se acordará de realizar el taller de las PP. En suma, durante la pandemia los estudiantes fueron afectados por diversas situaciones. No obstante, estas afectaciones no fueron el motivo de rezago de su trayectoria escolar.

En conclusión, en este capítulo se presentaron los resultados de la investigación que fueron desarrollados en dos fases: en la primera fase se presentaron resultados

sobre el conocimiento de la trayectoria escolar teórica y en la segunda fase, los resultados de la comprensión de la trayectoria escolar. A continuación, se presenta el capítulo cinco donde se argumenta la discusión de los resultados obtenidos, asimismo, las conclusiones, limitaciones y recomendaciones del estudio.

Capítulo 5. Discusión, conclusiones, limitaciones del estudio y recomendaciones

Los resultados obtenidos de esta investigación permitieron identificar la construcción de las trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). De esta forma, en este capítulo se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones de la investigación desde tres aspectos: teóricos, metodológicos y prácticos, así como las limitaciones de este estudio y las recomendaciones para trabajos posteriores.

Discusión

En principio, subrayo la importancia que tuvo la identificación de la Trayectoria Escolar Teórica (TET) de la LCE para comprender las Trayectorias Escolares Reales (TER). Es decir, considero que fue indispensable, primero, conocer a profundidad la propuesta curricular institucional para de ahí partir a la indagación sobre trayectorias.

En el caso del programa educativo en cuestión, el análisis de la TET no fue una tarea sencilla. Primeramente, se revisó el plan de estudios de la licenciatura, con esta información se solicitó los nombres de los estudiantes que conformaban la cohorte seleccionada. Sin embargo, la información que me fue otorgada no era del todo precisa. Fue necesario una revisión minuciosa de los historiales académicos de los estudiantes para identificar los nombres de los estudiantes que realmente pertenecían a la generación que buscaba.

Cabe mencionar que el registro sistemático de los estudiantes y sus trayectorias es una necesidad señalada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía (CEPPE). Ambos comités consideran necesario disponer de información pertinente y con una base de datos que permita brindarles seguimiento tanto a los alumnos como a sus trayectorias (CEPPE, 2021; CIEES, 2018b).

Autores como Gutiérrez-García et al. (2011), García y Barrón (2011) y García (2014) sugieren la construcción de una base de datos con el propósito de brindar un

seguimiento y acompañamiento de las TE. El procedimiento de identificación de la TET en este trabajo cobró una importancia central, sin embargo, en la mayor parte de los estudios identificados en esta investigación no considera que la TET sea prioritaria para la comprensión de la TER.

La TET propuesta en el plan de estudios 2012-2 (vigente hasta hoy) de la LCE tiene como base un mapa curricular que representa el recorrido ideal que plasma el egreso exitoso de los estudiantes en tiempos, criterios y requisitos determinados. Se encontró que 63 estudiantes de la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 debieron seguir la ruta del mapa curricular, pero solo el estudiante número 13 se aproximó a la TET. Es decir, siguió hasta cierto punto los tiempos marcados por la institución.

Además, se registró que solo el 38.08% de alumnos egresó en el tiempo normativo (4 años), 44.44% se rezagó, lo que representa a la mayoría de los estudiantes, (posible egreso después de los 8 semestres) y 17.46% de los estudiantes desertó. Así, los porcentajes de egresados y rezagados demuestran que las TE no siempre se construyen con base en un recorrido lineal (Maddonna y Sipes, 2010).

La construcción de una trayectoria escolar diferente a la teórica puede identificarse con mayor precisión en los alumnos rezagados, debido a que ellos no presentan un mismo comportamiento a lo largo de sus estudios (Terigi, 2009). Dicho comportamiento puede relacionarse con los irruptores de la TET que, en el caso de los estudiantes rezagados de este estudio, son representados por el incumplimiento de alguno (s) de los cinco requisitos de egreso:

1. 350 créditos, de los cuales 245 son obligatorios y 105 son optativos.
2. Idioma Extranjero (IE). Existen cinco formas de acreditar el IE. (a) constancia de acreditación de la escuela de idiomas; (b) constancia del *Test Of English as a Foreign Language* (TOEFL) con al menos 300 puntos en el examen, (c), constancia expedida por una institución de lenguas extranjeras certificadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) o la Secretaría de Bienestar Social (SEBS), (d) certificado de estudios profesionales correspondiente al plan de estudios 2012-1 y (e) acreditación de estudios formales en el extranjero.

3. Servicio Social Comunitario (SSC). En esta etapa el estudiante debe realizar 300 horas de acuerdo con el Reglamento de Servicio Social de 2007.
4. Servicio Social Profesional (SSP). Se debe realizar en un plazo menor a seis meses y no mayor a dos años, lo que equivale a un mínimo de 480 horas según el Reglamento de Servicio Social de 2007. Se inicia cuando se ha cubierto el 60% de los créditos optativos y obligatorios.
5. Prácticas Profesionales (PP). Otorgan 15 créditos obligatorios para el egreso. Las PP deben cumplirse una vez cubierto el 70% de los créditos optativos y obligatorios de la LCE y de haber cumplido con el SSC.

Por otra parte, respecto a la reprobación, los estudiantes rezagados registraron 15 frecuencias de reprobación. Se identificó que la mayor frecuencia de reprobación corresponde a la Unidad de Aprendizaje (UA) de Diseño Curricular. En el mapa curricular 2012-2 de la LCE, la UA de Diseño Curricular es obligatoria en el área de formación curricular y pertenece a la etapa disciplinar de séptimo semestre. Es decir, que es una UA obligatoria seriada y le prosigue otra UA obligatoria (Evaluación Curricular). En definitiva, los estudiantes que reprueban Diseño Curricular no pueden inscribirse a la siguiente UA que le sigue en el mapa curricular (Evaluación Curricular) hasta que la acrediten. En otras palabras, el estudiante, al reprobado la UA obligatoria de Diseño Curricular, se retrasa como mínimo un semestre en su TE.

Castillo- Sánchez et al. (2020, como se citó en Amado et al., 2014) mencionan que la reprobación es una consecuencia del rezago y, en algunos casos, es causa de la deserción escolar. En ese sentido, los estudiantes con rezago presentaron frecuencias de reprobación a diferencia de los estudiantes clasificados con una trayectoria escolar de egresados.

Por otra parte, las propuestas de planes y programas de estudio de la UABC se encuentran supeditadas a un esquema curricular, el cual se fundamenta en el Modelo Educativo de 2018 y en el Estatuto Escolar de 2018 de la universidad. A los planes y programas de estudio de la UABC se les atribuye una flexibilidad curricular que permite a los estudiantes elegir la trayectoria escolar a su conveniencia. No obstante, se identificó que el promedio general de calificación que obtiene un estudiante puede ser un

condicionante en su trayectoria escolar debido a que la reprobación de unidades de aprendizaje afecta el promedio general. Por lo tanto, el promedio general clasifica a los estudiantes en alumnos *regulares* que no tienen UA reprobadas y en *irregulares* a los que tienen UA reprobadas (UABC, 2018).

La clasificación de alumnos como *regulares* e *irregulares* interviene en los procesos de inscripción. Por ejemplo, un alumno *regular* tiene la prioridad de quedar inscrito en la modalidad y horario de su preferencia a diferencia de un alumno *irregular* que podrá inscribirse en la modalidad y horario que esté disponible. Es decir, que los estudiantes *regulares* tienen prioridad para inscribirse en cada semestre (UABC, 2018). Incluso, los alumnos regulares cuentan con mayor posibilidad que los irregulares de elegir la carrera de su preferencia ya que son los primeros en hacerlo en la subasta de carrera.

Por lo anterior, resulta contradictorio que los estudiantes tengan la flexibilidad de elegir sus UA y que la reprobación limite dicha elección y hasta la carrera que terminarán cursando. López et al. (2008) identificaron que la flexibilidad curricular de planes y programas de estudio es una variable que incide en la eficiencia terminal de los estudiantes de licenciatura.

Con relación a la TER, los resultados permitieron identificar algunos irruptores que afectaron el cumplimiento de los cinco requisitos de egreso de la LCE. Estos irruptores fueron: (1) la distribución del tiempo de dedicación a los estudios, (2) la reprobación de UA, (3) la confusión sobre las modalidades de aprendizaje (escolarizada y semi-presencial), (4) la combinación de estudio y trabajo, (5) el desinterés por realizar las prácticas profesionales y (6) elaborar una tesis. Esto último es notablemente contradictorio, puesto que se considera rezagado a alguien que opta por realizar una investigación de tesis, lo cual contribuye a una formación académica de alto nivel.

En este sentido, se coincide con Terigi (2009) acerca de que, en el recorrido particular de un estudiante, durante su trayecto formativo, se admite la existencia de elementos contingentes, factores, situaciones, irruptores, variables, entre otros, que afectan la trayectoria escolar. Los resultados permitieron destacar la relevancia de prestar mayor atención de forma cualitativa a los alumnos rezagados y sus condiciones

particulares debido a la baja posibilidad de medir con exactitud el rezago escolar desde una perspectiva en donde solo se incluyan aspectos cuantitativos como los historiales académicos (Velázquez y Soriano, 2006).

Además, se identificó que el porcentaje de rezago escolar es mayor en la modalidad escolarizada en comparación con la semi-escolarizada. En la primera, se rezagó un 46.34%, mientras que en la segunda, lo hizo un 40.9%. Este hallazgo se contrapone a lo que podría esperarse, ya que los estudiantes de la modalidad escolarizada podrían contar con más tiempo para dedicar a los estudios y rezagarse menos que aquellos adscritos a la modalidad semi presencial y que, por lo general, combinan sus estudios con actividades laborales.

También, se encontró que en ambas modalidades existe un mayor rezago en los estudiantes hombres en comparación con las mujeres. En la modalidad escolarizada, el porcentaje de rezago fue de 50% en los hombres mientras que el de las mujeres fue de 43.47%. En la modalidad semi-presencial, el rezago fue de 62.5% en los hombres y 28.57% en las mujeres. Sin embargo, en números absolutos es mayor la cantidad de mujeres que de hombres en la cohorte estudiada. Esto coincide con los hallazgos del estudio realizado en la FCH por Vilorio et al. (2018).

Los resultados sobre la TER permitieron identificar la autonomía que algunos estudiantes muestran al decidir conscientemente sobre su trayectoria, ya que, aunque la misma universidad proponga la TET, los estudiantes realizan la construcción de su trayectoria de acuerdo con acciones que consideran que son pertinentes para su formación como, por ejemplo, elaborar una tesis de grado o repetir una materia con un docente distinto por considerar que da una mejor clase.

La cohorte estudiada en este trabajo cursó la licenciatura en el periodo de confinamiento por la pandemia por COVID 19. Durante este tiempo, la UABC puso en marcha un plan de continuidad académica de educación a distancia. Con relación a esto, entre los resultados más destacados, se encontró que 44.44% de los estudiantes utilizó el celular como dispositivo electrónico para ingresar a clases, sin embargo, 44.44% de los estudiantes afirmaron haber tenido dificultades para ingresar a las plataformas digitales de la universidad.

Otro escenario de afectación por la pandemia que se estableció fue que 88.88% de los estudiantes aludió que el cambiar de la modalidad educativa en la que estaban inscritos (escolarizada o semi-presencial) a la educación a distancia, afectó negativamente su trayectoria. Sin embargo, contrario a esta idea, se encontró que 44.44% consideró que el trabajar en la modalidad a distancia fue una ventaja, ya que les permitió tener flexibilidad y contar con una mayor adaptación a la plataforma. Otro elemento señalado fue que la comunicación con el tutor antes de la pandemia era poca y que durante el plan de continuidad se redujo aún más.

Los resultados derivados de los testimonios de las entrevistas de los estudiantes con trayectoria escolar con clasificación rezagada permitieron identificar que la interacción social que tienen los estudiantes con sus compañeros es considerada como fundamental en su proceso formativo y esta fue afectada en el periodo pandémico.

Por otro lado, también fue señalado que algunos profesores de la licenciatura no ejercían su docencia con el nivel académico que se esperaba de ellos y que, a su vez, había asignaturas que aportaban poco a la formación profesional de las y los estudiantes. A estos docentes y asignaturas se les denominó maestros y materias *barco*. Los profesores barcos son aquellos que carecen de rigurosidad profesional. Un profesor así se desvía de los temas, no suele tener precisión y sus clases son consideradas unidireccionales. El clima del aula de un profesor barco es uno en el que el docente es el emisor y el estudiante solo el receptor de la información. Por su parte, las materias barco son consideradas como el tipo de Unidades de Aprendizaje donde el estudiante no necesita mucho esfuerzo para aprobarlas. Esto debido a que no tienen la consistencia pedagógica necesaria en una licenciatura.

Con respecto a la figura del tutor en la LCE, los estudiantes mencionaron que su trabajo se enfoca más en la habilitación de la carga de materias al inicio del semestre, resolver dudas y realizar trámites administrativos. Sin embargo, los estudiantes reconocieron que existen otras funciones o actividades como: motivar a la toma de decisiones del estudiante para avanzar con éxito en su trayectoria, reconocer las necesidades específicas del tutorado para orientarlo o canalizarlo a los servicios institucionales de apoyo, convocar a las sesiones a los tutorados en cada ciclo escolar,

entre otras. En suma, tanto la conceptualización de la TET como de la TER fueron útiles para el análisis de las TE de la LCE de la UABC. Clarificar la organización curricular propuesta por la institución fue necesaria para reconocer la heterogeneidad de la población estudiantil que admite que cada alumno tiene particularidades propias para realizar su recorrido académico (López, 2015; Terigi, 2009).

Conclusiones

La TET y la TER permiten describir cómo los estudiantes construyen sus TE a partir de la propuesta del mapa curricular de la LCE. En función de los resultados de esta investigación, se determinó que las TE que realizan los estudiantes son diversas y heterogéneas. En este apartado se presentan tres tipos de conclusiones: teóricas, metodológicas y prácticas.

Conclusiones teóricas

Los resultados de la TET mostraron que por medio de la propuesta de clasificación de TE de Gutiérrez-García (2011) se pueden identificar los tipos de trayectoria de los estudiantes en: egresado, rezagado y trunco (desertor). En este trabajo de investigación se identificó la ausencia de teoría sobre las Trayectorias Escolares (TE). Sin embargo, la conceptualización y diferenciación de trayectoria escolar propuesta por Terigi (2009) permitió abordar la Trayectoria Escolar Teórica (TET) y la Trayectoria Escolar Real (TER) que se utilizan en esta investigación. Es necesario realizar un mayor número de investigaciones sobre las TE que permitan elaborar desarrollos teóricos que brinden marcos de referencia, conceptualizaciones y modelos que guíen la generación de conocimiento en este campo.

Conclusiones metodológicas

Por medio de la TET, se identificó que la LCE no cuenta con un registro sistemático para brindar el seguimiento de las TE tal y como lo recomiendan los comités COPAES y CEPPE. La información solicitada de la cohorte al Departamento de Coordinación de Tutorías de la FCH de la UABC y al Departamento de Control Escolar

de la FCH y la lista con los nombres de los estudiantes egresados que proporcionó un egresado de la cohorte no coincidía con el número de estudiantes por cohorte. Es decir, que no se cuenta con información organizada por cohorte generacional de los alumnos de la LCE. Es por ello, que la autora de la investigación utilizó como un elemento clave el periodo escolar 2017-2 para identificar a los estudiantes que ingresaron a la cohorte determinando que solo 63 estudiantes pertenecen a la cohorte generacional 2017-2 – 2021-1 de la LCE y no 86 alumnos que al inicio se identificaban en los historiales académicos proporcionados por la FCH.

La perspectiva cualitativa permitió identificar de manera particular los irruptores que afectaron los requisitos de egreso de los estudiantes de la cohorte generacional. El tiempo con el que contaban los estudiantes para cursar la LCE fue un aspecto importante para determinar el cumplimiento o incumplimiento de los requisitos de egreso. También, lo fueron la confusión sobre las modalidades de aprendizaje (escolarizada y semi-presencial), la combinación que realizan los estudiantes para estudiar y trabajar, la reprobación de unidades de aprendizaje y el desinterés por realizar prácticas profesionales. También, un resultado significativo encontrado en las TER, fue el rezago que se propició por la decisión de un estudiante al querer presentar tesis como una modalidad de titulación. Desde la perspectiva del estudiante, realizar una tesis contribuye a la formación futura del proceso académico, en vista de que, consideraba que era importante realizarla para poder ingresar en una maestría. En suma, el rezago fue realizado por la propia decisión del estudiante al querer realizar tesis.

Con respecto a la pandemia derivada de la COVID 19, los estudiantes comentaron que la pandemia afectó la interacción social de los estudiantes con los compañeros, la comunicación entre el docente y el estudiante y también, afectó la motivación. En definitiva, la perspectiva cualitativa permitió visibilizar y significar la construcción que tienen los estudiantes de sus propias TE, asimismo, se pudo identificar a los irruptores que afectan a los cinco requisitos de egreso y algunas causas del rezago de las TE.

Finalmente, los resultados de las TET con clasificación de rezago demuestran que los estudiantes no siguen un mismo comportamiento académico, también, por medio de las narrativas de los estudiantes se pudo determinar que los estudiantes construyen sus

trayectorias escolares en función de acciones o elementos que consideran pertinentes en su formación académica. Por lo tanto, existen diferentes formas de construir una trayectoria escolar, los estudiantes realizan su propio recorrido académico en el programa educativo de la LCE. Este recorrido se encuentra determinado por la institución educativa (4 años de duración). No obstante, en la trayectoria escolar real se admiten las experiencias y vivencias que tienen los estudiantes durante su proceso formativo, posibilitando así la construcción y significación de su propia trayectoria escolar. Es decir, la trayectoria escolar la construyen de acuerdo con sus significados y concepciones de su formación académica.

Conclusiones prácticas

Los resultados de este estudio demuestran que se necesitan programas o servicios estudiantiles que permitan atender las problemáticas particulares de los estudiantes para contribuir al diseño de programas encaminados al seguimiento y acompañamiento de los estudiantes. De forma particular, permitían atender la necesidad del fortalecimiento de los procesos formativos de los estudiantes, identificada por la propia UABC en su Plan de Desarrollo Institucional 2019 – 2023.

Las universidades necesitan contar con un banco de datos que permita sistematizar la información para obtener un conocimiento sobre las TE. Esto brindaría la posibilidad de dar un seguimiento de las trayectorias y, asimismo, identificar factores de riesgo como la reprobación, el rezago y el abandono escolar. En este sentido, el conocimiento generado en esta investigación significa un aporte a la comprensión de las TE de los estudiantes de la UABC. Si bien los resultados no son generalizables para todas las unidades académicas, sí pueden tomarse como referencia de lo que podría estar sucediendo en ellas.

Limitaciones del estudio

En las limitaciones del estudio sobre las TE, se encontró lo siguiente:

- El tamaño de la muestra de los participantes con clasificación de TE rezagada que accedieron a la entrevista fue pequeña (dos estudiantes). Por lo tanto, se requiere

de una muestra mayor para brindar una mejor comprensión sobre las causas del rezago de los estudiantes.

- La literatura en torno a las TE es limitada y, además, carece de un desarrollo teórico.
- La contingencia derivada de la COVID 19 no permitió el acercamiento de forma presencial con los estudiantes, en consecuencia, el acceso a la comunicación fue limitado, puesto que, se aplicó un cuestionario de la cohorte generacional por medio del correo institucional. Sin embargo, la respuesta no fue la esperada y se contactó a los participantes por medio de la red social de Facebook con el propósito de tener una mayor tasa de retorno.

Recomendaciones para estudios posteriores

En esta sección, se exponen recomendaciones para estudios posteriores de trayectorias escolares que han emergido de los resultados de la investigación por medio de tres recomendaciones: teóricas, metodológicas, prácticas.

Recomendaciones teóricas

- Contemplar el desarrollo teórico sobre las trayectorias escolares de Terigi (2009) como un marco de referencia. No obstante, es necesario contar con desarrollos teóricos más amplios que puedan ofrecer mayores oportunidades de apreciación para la construcción de marcos de referencia de las TE.
- Considerar este estudio como un marco de referencia en el abordaje de las dos propuestas de trayectoria escolar: una trayectoria teórica y una trayectoria real.
- Proponer que las universidades cuenten su propio marco de referencia conceptual de las TE.
- Propiciar la realización de trabajos de investigación que permitan el desarrollo teórico de las TE.

Recomendaciones metodológicas

- Identificar de manera precisa la cohorte como un elemento indispensable para identificar las TET, ya que permite ubicar a los estudiantes que pertenecen a una generación de estudiantes.
- Realizar investigaciones de aproximación cualitativa permite tener una mayor comprensión para describir las TE de los estudiantes.
- Seguir la misma ruta metodológica de este trabajo en los programas de LCE que ofertan las universidades para analizar las TE con el propósito de obtener información que permita conocer el egreso, el rezago, la deserción escolar y la reprobación y, asimismo, conocer otros factores o elementos que inciden en las TE.
- Llevar a cabo estudios mixtos enfocados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de obtener insumos para la evaluación del aprendizaje en las universidades.

Recomendaciones prácticas

- Visibilizar las experiencias y vivencias de las TE de los estudiantes, a partir de investigaciones, documentos o proyectos que permitan una mejor comprensión de las TE.
- Construir una base de datos que permita sistematizar la información de los estudiantes para brindar el seguimiento de las trayectorias escolares teóricas y reales de los estudiantes.
- Priorizar la tutoría universitaria como fundamental y realizar un seguimiento de las trayectorias escolares
- Las universidades deben construir una base de datos que permita sistematizar la información de los estudiantes para brindar el seguimiento de las trayectorias escolares teóricas y reales de los estudiantes.
- Considerar que la tutoría universitaria es fundamental para brindar el seguimiento de las trayectorias escolares.

- Contemplar las problemáticas particulares identificadas en los estudios de las TE de los estudiantes con el objetivo de generar programas y servicios estudiantiles adecuados para el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes durante su recorrido académico en la universidad.
- Incorporar los estudios de las TE en la creación o modificación de planes de estudio.

Referencias

- Albert-Gómez, J. M. (2007). La investigación educativa: claves teóricas. En J. M. Albert. *Instrumentos y técnicas de recogida de datos desde el enfoque cuantitativo*. (pp. 101-135). Mc Graw Hill.
- Alarcón, J. A., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías*, (pp.1-332). Labor.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. (pp. 1-213). Paidós educador.
- Araiza- Lozano, M. A. (2018). Trayectorias escolares universitarias de acuerdo con el capital cultural de los estudiantes de la licenciatura de la UPSIN. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 48(2), 171-19. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.52>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *Programa Institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Serie de Investigaciones*. (pp.1-108). ANUIES.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en investigación educativa. *Revista de Ciencias y Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51
<https://doi.org/10.15517/pensarmov.v4i1.411>
- Báez, J. (2007). Método y ciencia. En J. Báez (1ed). *Investigación Cualitativa*, (pp.86-88). ESIC EDITORIAL.
- Behar, D. S. (2008). Introducción a la Metodología de la Investigación. (pp. 1-92). Shalom.
- Bermúdez, M. (1982). El análisis de contenido. Procedimientos y aplicaciones. *Revista de Ciencias Sociales*, (24), 71-80.
- Carracedo, M., Sánchez, D., y Zunino, C. (2017). Consentimiento informado en investigación. *Anales De la Facultad de Medicina, Universidad De La República, Uruguay*, 4, 16-21.
<http://www.anfamed.edu.uy/index.php/rev/article/view/31>
- Carrera, C., Madrigal, J., y Lara, Y. I. (2016). Los profesores ante el rezago escolar de los alumnos. Un reto que atender. *Revista REDIPE*,5 (11), 30- 39.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/139>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*, (pp. 1-48). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Castillo-Sánchez, M., Gamboa-Araya., y Hidalgo-Mora, R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario en matemáticas. *Uniciencia*, 34(1), 6-31
<https://www.redalyc.org/journal/4759/475962995013/475962995013.pdf>
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico. (pp. 1-149).
- Ciro, S., y Reyes, C. M. (2017). Principales causas de reprobación de alumnos de los grupos de quinto semestre grupo seis y ocho de la escuela preparatoria número tres. (Capítulo I Antecedentes). *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3, 4(7)*
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/2079>
- Chain, R. (1995). *Estudiantes Universitarios: trayectorias escolares*. Universidad Veracruzana, Universidad de Aguascalientes.
- Chain, R., y Ramírez, C. (1997). Trayectoria escolar: eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. *Revista CLASE*, 26(102), 1-11.
- Chain, R., Cruz., N., Martínez., M y Jacome, N. (2003). Examen de selección y trayectoria escolar. *Revista de la Educación Superior* (125). 41-52
- Cuellar, O., y Bolívar, A. G. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? notas sobre su estatuto teórico. *Revista de la Educación Superior*. 35(139). 7-27.
- Congreso del Estado de Baja California. (1995). *Ley de Educación del Estado de Baja California*. Recuperado el 17 de marzo de 2021.
<http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/esuperior/normatividad/ley%20de%20educacion%20del%20estado%20de%20bc.pdf>
- Consejo para la Acreditación de Educación Superior. (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior*. 1-76.
<https://www.copaes.org/documentos/Marco de Referencia V 3.0 0.pdf>

- Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía. (2021). *Marco de referencia para la acreditación de programas universitarios*. <https://ceppe.org.mx/acreditacion/marco-de-referencia/>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018^a). *Principios y Estándares para la Acreditación de Instituciones de Educación Superior*. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/Principios-y-Estandares-para-la-Acreditacion-de-Instituciones-de-Educacion-Superior-2018.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018b). Presentación metodológica del CIEES. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/Presentacion-Metodologia-CIEES-2018.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos del Distrito Federal. (2012). Modulo II. La estructura de la entrevista. *Técnicas para la realización de entrevistas*. (pp. 1-52). Servicio Profesional de los Derechos Humanos
- Diario Oficial de la Federación. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. (pp.1-127). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020
- Díaz, E. y Díaz, A. M. (2011). *El abandono escolar en secundaria: un estudio de caso*. Tesis de maestría. [Universidad Pedagógica Nacional]. Tesis UPN. <http://200.23.113.51/pdf/28016.pdf>
- Departamento de control escolar de la Facultad de Ciencias Humanas. (2020). *Porcentajes de deserción del periodo escolar 2015-1 al 2016-2*. 1-3.
- Departamento de titulación de la Facultad de Ciencias Humanas. (2020). *Egresados en la FCH del periodo escolar 2015-1 al periodo 2017-2*. 1-3.
- Department of Health, Education, and Welfare, & National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (2014). The Belmont Report. Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research. [Informe Belmont. Principios y directrices éticas para la protección de sujetos humanos en investigación]. *The Journal of the American College of Dentists*, 81(3), 4–13. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25951677/>
- De Giusti, E. A., y Colombo, M. P. (2017). Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas de la universidad. En Ros et al. (Eds.) *trayectorias académicas*,

permanencias, deserción: experiencias y estrategias en el punto de partida. (pp.19-23)
La plata.

- Domínguez, D., Sandoval, M.C. y Pulido, A. R. (2013). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde una perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 25-34
- Duverger, M. (1981). Método de las ciencias sociales. *Capítulo primero*. 115- 197. ARIEL
- Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. (2022). *Mapa curricular Licenciatura en Ciencias de la Educación Plan 2020-1*. Recuperado de 14 de junio de 2022.
<https://fcays.ens.uabc.mx/wp-content/uploads/2017/12/Mapa-Curricular-Ciencias-de-la-Educacion-2021-2.pdf>
- Facultad de Ciencias Humanas. (2018a). *Plan de Desarrollo Facultad de Ciencias Humanas 2018-2022*. (pp.1-75). <http://fch.mxl.uabc.mx/wp-content/uploads/2015/04/PD-FCH-Versi%C3%B3n-Final-1.pdf>
- Facultad de Ciencias Humanas. (2018b). *Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Recuperado de 30 de Julio de 2021. <http://fch.mxl.uabc.mx/licenciatura/licenciatura-en-educacion/>
- Facultad de Ciencias Humanas. (2021). *Quiénes somos*. Recuperado de 03 de agosto de 2021. <http://fch.mxl.uabc.mx/quienes-somos/>
- García, O. (2014). Factores relacionados con las trayectorias escolares de estudiantes de ciencias de la educación de la UAEH. *Revista de cooperación.com*, (4), 43-47.
- García, O., y Barrón, C. (2011). Un estudio sobre trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33 (131), 94-113.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531007>
- González, A., Castro, E., y Bañuelos, D. D. (2011). Trayectorias escolares. El perfil de ingreso de los estudiantes de Ciencias Químicas: un primer abordaje para contrastación ulterior con otras disciplinas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3-4), 119-138.
- Gutiérrez-García, A. G., Granados-Ramos, D. E., y Landeros-Velázquez, M. G. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la universidad

- veracruzana. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178009>
- Hernández, E., Hernández, G. y Flores, A. S. (2018). La reprobación de una universidad en el sureste de México: el caso de la Licenciatura en Humanidades. *Revista Electrónica de Investigación de la Universidad de Xalapa*, (18), 68-82. <https://ux.edu.mx/wp-content/uploads/Art.-5.pdf>
- Hernández, A. K (2014). El empleo estudiantil en México urbano y su impacto en la deserción escolar del nivel medio superior. Tesis de maestría. [El Colegio Frontera Norte]. Tesis COLEF. <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2014/11/TESIS-Hernandez-Robles-Ana-Karina.pdf>
- Hernández, O. (2021). Aproximación de los diferentes tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina Integral*, 37(3). 1-3. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>
- Krippendorff, K. (1990). Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica. *Historia*, (pp. 15-27). PAIDOS
- Lara, A. M., Olvera J., y Rocha, E. A. (2014). Factores escolares y extraescolares que inciden en la trayectoria escolar de estudiantes de enfermería. *Revista de Enfermería Neurológica*, 13(3), 132-138.
- López, A., Albíter, A., y Ramírez, L. (2008). Eficiencia terminal en la educación superior la necesidad de un nuevo paradigma. *Revista de la Educación Superior*, 37(146),135-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418898009>
- López- Calva, M. (2011). Conocimiento y Compromiso vital. Los Desafíos de la Ética Planetaria en la Práctica Profesional de la Investigación Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 25-44. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4705>
- López, J. (2015). De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. En directores que Hacen Escuela (ed.), *trayectorias teóricas- trayectorias reales*. (pp. 1-4). OEI.
- López- Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.

- López, M., y Rodríguez, S. A. (2020). *Trayectorias escolares en educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?* En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 103-108). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maddonni, P., y Sipes, M. (2010). *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas*. (pp. 1-89). Ministro de Educación.
- Macola, C. y Heffington, D. V. (2012). La deserción desde un enfoque cualitativo: Problemas y soluciones. en F. Dzay y O. M, (Eds.), *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. (1ª ed., pp. 77- 115). La manda.
- Martínez-Rizo, F. (2001). Estudio de la eficiencia en cohorte aparentes. *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuesta metodológica para su estudio*. (pp.25-49). ANUIES.
- Medina, F., García, B. G. y Santander, M. (2018). Sistema Institucional de Tutorías como Apoyo a la Trayectoria Escolar de Estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 6(12), 8-13.
<https://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/109>
- Mendoza, J. (2017). Conceptualización de las “trayectorias escolares” como vectores. *Revista de Artes y Humanidades* (6), (pp. 59-72).
https://www.upaep.mx/images/revista_artes_humanidades/pdf/AH_4539.pdf
- Moreno, M, D. y González, A, M. (2005). Deserción escolar. *Revista Internacional de Psicología*, 6(1), 1-3. <https://doi.org/10.33670/18181023.v6i01.33>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura. (2022). *What you need to know about higher education*. Recuperado el 17 de marzo de 2022.
<https://www.unesco.org/en/education/higher-education/need-know>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Revista Internacional Journal Morphology*, 35(1), 227-237.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pérez, J. A. (2006). *La eficiencia terminal en los programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 4(1), 130-148. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140110.pdf>

- Pérez, J. (2012). Ética de la investigación y ética del compromiso y la responsabilidad social. Dimensiones para la formación de los investigadores. en A. Hirsch y R. López (coords.), *Ética de la investigación y ética del compromiso y la responsabilidad social. Dimensiones para la formación de los investigadores (227-321)*. Ediciones del lirio.
- Pérez, D. S. (2021). *El rezago académico desde un enfoque interdisciplinario: análisis del impacto con beneficiarios del Programa de Apoyo Nutricional en Iztacala*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesis UNAM.
<http://132.248.9.195/ptd2021/junio/0813413/Index.html>
- Ponce de León, M. S. (2003). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2003). *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. (pp.1- 37).
- Rochin, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-11. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Rodríguez, J. y Leyva, M. A. (2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. *El cotidiano*, 22(142), 98-11.
- Rojas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. (pp. 1-441). PAIDOS.
- Román, Martínez y Fierro (2018), *Indicadores y trayectorias escolares de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC*. En E. Viloría Hernández (Coords.) Universidad Autónoma de Baja California, (pp. 1-126)
<https://www.researchgate.net/publication/347594340> Indicadores y trayectorias escolares de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC/link/5fe269c6299bf1408837396f/download
- Ros, M., Benito, L., Germain, L., y Justianovich, S. (2017). *Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas de la universidad*. (1a ed.). (pp.19-23). La plata
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* (1 a ed.). PARESO S.A. (pp.171-173).
- Secretaría de Gobernación. (2019). *Artículo tercero constitucional*. (pp. 1-7).
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87.
<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Stake, R. (1999). *Investigación de estudio de casos*. MORATA.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Tinto, V. (1987). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, (71),1-9.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. (pp. 1-63). Siglo XXL.
- Terigi, F., y Briscioli, B. (2020). Estado del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. En Universidad Nacional de General de Sarmiento (Ed.). *Investigaciones producidas sobre trayectorias escolares en educación secundaria (argentina-2003-2016)* (pp. 1-310). Universidad Nacional General de Sarmiento: Flacso. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf#page=119>
- Tojar, J. C. (2006). Disciplinas, paradigma y tradiciones. En J. C. Tojar, *Investigación cualitativa. Comprender y actuar* (pp.55-88). La muralla.
- Torres-Zapata, A. E., Rivera, J., Flores, P., García, M. P., y Castillo, D. A. (2021). Reprobación, síntoma de deserción escolar en la licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma del Carmen. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), 1-25. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.602>
- Toscano, A. G., Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares estrategias teóricas-metodológicas para su abordaje. [Ponencia]. Congreso de XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
<https://cdsa.aacademica.org/000-061/782>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2012). *Proyecto de modificación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación* (pp.1-204).
- Universidad Autónoma de Baja California. (2015). *Tronco común Facultad de Ciencias Humanas*. <http://fch.mxl.uabc.mx/wp-content/uploads/2015/04/descripcion-general-tronco-comun.pdf>

- Universidad Autónoma de Baja California. (2018a). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*. (pp. 1-20).
http://sriagrul.uabc.mx/externos/abogadogeneral/Reglamentos/Estatutos/03_EstatutoEscolarUABC_ReformasDic032018.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2018b). *Modelo educativo de la UABC*. (pp.1-124).
<http://www.uabc.mx/formacionbasica/modeloedu.html>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Baja California 2019-2023*. (pp. 1-139).
http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2019-2023/PDI_2019-2023.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2022). *Tronco común en Ciencias Sociales*. Recuperado de 14 de diciembre de 2022. <http://fch.mxl.uabc.mx/tronco-comun-en-ciencias-sociales/>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2023). *Historia de la UABC*. Recuperado el 17 de enero de 2023. <https://www.uabc.mx/historia/>.
- Universidad de Sonora. (2018). *Tipología de trayectorias escolares*. (pp. 1-14).
- Vanegas-Pissa, J.C. y Sancho-Hugalde, H. (2019). Análisis de la cohorte: deserción, rezago y eficiencia terminal, en la carrera de Licenciatura en Medicina y Cirugía de la Universidad de Ciencias Médicas. *Revista Electrónica Educere*, 23(1), 11-22.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.11>
- Velasco, R. y Estrada, G. (2012). Concepción y estudios previos sobre la deserción escolar. en F. Dzay y O. M, (Eds.), *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. (1ª ed., pp. 23-33). La manda.
- Viloria, E., Cruz, S., Santillán, V. E., y Soto, J. A. (2018). *Indicadores y trayectorias escolares de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC*. En E. Viloria Hernández (Coords.) Universidad Autónoma de Baja California, (pp. 1-126)
https://www.researchgate.net/publication/347594340_Indicadores_y_trayectorias_escolares_de_los_estudiantes_de_la_Facultad_de_Ciencias_Humanas_de_la_UABC/link/5fe269c6299bf1408837396f/download
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods Series* (pp.1-94). Sage Publications.

Zamudio, P. D., y Reyes- Sosa, H. (2021). Polifásica cognitiva y representaciones sociales: análisis de las trayectorias escolares de los adolescentes mexicanos. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9, (2), 1-17.

Apéndices

Apéndice 1. Instrumento del cuestionario

Cuestionario

Las trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la cohorte generacional 2017-2 — 2021-1 de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Autónoma de Baja California.

El presente cuestionario tiene por objetivo recolectar información sobre las trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la cohorte generacional 2017-2 - 2021-1- de la Facultad de Ciencias Humanas en la UABC como parte del proyecto de tesis de la Maestría en Ciencias Educativas que está realizando la estudiante Brianda Guadalupe García Guerrero en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la UABC. Con el propósito de garantizar y asegurar tu protección como participante de la investigación, tu identidad será de carácter anónima y voluntaria y solo se utilizará con fines académicos.

Si tienes alguna duda o comentario sobre tu participación o sobre los resultados del cuestionario puedes comunicarte con la estudiante: Brianda Guadalupe García Guerrero mediante el correo electrónico: bgarcia92@uabc.edu.mx

A continuación, aparecen dos respuestas de opción múltiple con la finalidad de saber si deseas ser parte de la investigación.

- Sí acepto ser participante en la investigación.
- No acepto ser participante en la investigación

Instrucciones generales para contestar el cuestionario

El presente cuestionario se encuentra organizado en nueve apartados conformados por 37 preguntas abiertas. A continuación, se describe la organización y composición de los apartados:

- Datos generales: cinco preguntas
- Créditos obligatorios: una pregunta.
- Créditos optativos: tres preguntas.
- Idioma extranjero: tres preguntas

- Servicio social comunitario: tres preguntas
- Servicio Social Profesional: dos preguntas
- Prácticas Profesionales: dos preguntas.
- Reprobación: tres preguntas
- COVID 19: 17 preguntas

Debido a que tu respuesta es muy importante, se te solicita que leas detenidamente cada uno de los apartados y contestes ampliamente lo que se te solicita.

DATOS GENERALES

1. La modalidad (escolarizada o semi-presencial) en la que te inscribiste, ¿cómo afectó o ha afectado la aprobación de todas tus unidades de aprendizaje entre el semestre 2017-2 y el semestre 2021-1?
2. ¿Consideras el género pueda afectar para no culminar los estudios de la LCE entre el semestre 2017-2 y el semestre 2021-1?
3. ¿Crees que la edad afectó o ha afectado para no culminar los estudios entre el semestre 2017-2 y el semestre 2021-1 de la LCE?
4. ¿Crees que el estado civil afectó o ha afectado para no culminar los estudios entre el semestre 2017-2 y el semestre 2021-1 de la LCE?
5. ¿Crees que la situación laboral afectó o ha afectado para no culminar los estudios entre el semestre 2017-2 y el semestre 2021-1 de la LCE?

CRÉDITOS OBLIGATORIOS

1. ¿Cuáles son los motivos por los cuales no has cumplido con los 230 créditos obligatorios establecidos en el mapa curricular de la LCE?

CRÉDITOS OPTATIVOS

1. ¿Cómo crees que afecta el no cumplir con los 105 créditos optativos para culminar con la LCE a tiempo entre el semestre 2017-2 y el semestre 2021-1?
2. ¿Cuáles son las modalidades que conoces para cumplir de créditos optativos?
3. ¿Consideras que esta elección afectó en el cumplimiento de los créditos solicitados por el programa educativo de la LCE?

IDIOMA EXTRANJERO

1. ¿Cuáles son las modalidades que conoces para cumplir con el idioma extranjero?
2. ¿Qué modalidad seleccionaste o vas a seleccionar para cumplir con el idioma extranjero?
3. ¿Cuál fue o será el motivo de tu selección para cumplir con el idioma extranjero?

SERVICIO SOCIAL COMUNITARIO (SSC)

1. ¿Cuáles son las razones para no cumplir con el SSC antes del cuarto semestre de la LCE?
2. ¿Consideras que el procedimiento administrativo para cumplir con el SSC ha afectado a tu avance en el programa educativo de la LCE?
3. ¿Qué opinas de la eficiencia de la unidad responsable de la Facultad de Ciencias Humanas para acreditar tu SSC?

SERVICIO SOCIAL PROFESIONAL (SSP)

1. ¿Cuáles son las razones para no cumplir con el SSP de LCE antes del semestre 2021-1?
2. ¿Qué opinas de la eficiencia de la unidad responsable de la Facultad de Ciencias Humanas para acreditar tu SSP?

PRÁCTICAS PROFESIONALES (PP)

1. ¿Cuáles son las razones para no cumplir con las PP de LCE antes del semestre 2021-1?
2. ¿Qué opinas de la eficiencia de la unidad responsable de la Facultad de Ciencias Humanas para acreditar tus PP?

REPROBACIÓN

1. ¿Cuáles crees que sean las razones para reprobar las materias obligatorias?
2. ¿Cuáles crees que sean las razones para reprobar las materias optativas?
3. ¿Cuáles fueron las situaciones que te llevaron a reprobar?

COVID 19

1. Si no te has contagiado de COVID-19 pasa a la siguiente pregunta. En caso de haberte contagiado, ¿consideras que contagiarte afectó tu avance en el programa educativo de la LCE?

2. Si no has sufrido de algún desequilibrio emocional o mental durante la pandemia pasa a la siguiente pregunta. Si sufriste un desequilibrio emocional o mental durante la pandemia, ¿crees que haya afectado en tu avance en el programa educativo en la LCE?
3. ¿Qué unidades de aprendizaje te representaron mayor grado de dificultad en la modalidad a distancia durante la pandemia por COVID-19?
4. ¿Desde qué dispositivos electrónicos te conectas o conectabas para cursar tus clases en modalidad a distancia?
5. ¿Has contado con un espacio adecuado para estudiar y conectarte durante la pandemia y cómo ha afectado el tener o no tener un espacio adecuado para estudiar y conectarte en tu avance en el programa educativo de la LCE?
6. ¿Has tenido dificultades económicas derivadas de la pandemia?
7. Si tu respuesta anterior fue no, pasa a la siguiente pregunta. Si tu respuesta es que sí has tenido dificultades económicas derivadas de la pandemia, ¿cómo ha afectado a tu avance en el programa educativo de la LCE?
8. ¿Cómo es tu entorno familiar mientras cursas la LCE durante la contingencia sanitaria de COVID-19?
9. ¿Consideras que el cambio de la modalidad (presencial o semi-presencial) a modalidad a distancia ha influido para terminar el programa educativo de la LCE?
10. Como estudiante, ¿cómo calificarías tu grado de eficiencia sobre el uso de herramientas digitales en la modalidad a distancia como: el uso de chats, foros, documentos compartidos en drive, presentación de diapositivas, entre otras?
11. ¿Has tenido alguna dificultad en las plataformas digitales para cursar tus clases en la modalidad a distancia y por qué?
12. ¿Qué opinión tienes con respecto a la obtención de tu aprendizaje en la modalidad a distancia?

13. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que representó la modalidad a distancia?
14. ¿Cómo considerarías la eficiencia de la enseñanza a distancia de los docentes y su forma de evaluarte durante la modalidad a distancia?
15. ¿Consideras que la comunicación con los docentes durante la modalidad a distancia ha contribuido a tu avance en el programa educativo de la LCE?
16. ¿Consideras que la comunicación con tu tutor durante la modalidad a distancia ha contribuido a tu avance en el programa educativo de la LCE?
17. ¿Consideras que el no tener interacción presencial con tus compañeros de clase ha influido en tu avance para culminar con el programa educativo de la LCE?

Agradecimientos

¡Muchas gracias por tomarse el tiempo para contestar el cuestionario!

Apéndice 2. Instrumento de entrevista semiestructurada

Guía de entrevista semiestructurada del cuestionario

- 1. ¿Qué es una modalidad de aprendizaje?**
 - 1.1 ¿Cuál es una modalidad para obtener optativos?
 - 1.2 ¿Cuáles son las opciones para liberar el idioma extranjero?
 - 1.3 ¿La modalidad escolarizada permite terminar la carrera porque tienes compañero de tu misma edad?
 - 1.4 ¿La modalidad escolarizada permite terminar la carrera porque tienes más tiempo para entregar tareas y trabajos?
- 2. ¿El tiempo que se establece en el mapa curricular es suficiente para cumplir con todos los criterios de egreso?**
 - 2.1 Considerar la edad, trabajo y la organización.
- 3. ¿La dedicación al trabajo puede contribuir a la reprobación de las materias?**
 - 3.1 ¿Trabajar durante tus estudios puede limitar que no egreses a tiempo?
- 4. ¿Las prácticas profesionales son útiles antes de ingresar al campo laboral?**
 - 4.1 ¿El desinterés de realizar las prácticas profesionales puede limitar a no cumplir con el criterio de egreso?
 - 4.2 ¿Por qué no has cumplido con las prácticas profesionales?
- 5. ¿Por qué razones no se acredita a tiempo con el servicio social comunitario?**
- 6. ¿Por qué no has cumplido con el servicio social profesional?**
- 7. ¿Reprobaste alguna materia en la carrera?**
 - 7.1 ¿Cuál? ¿Por qué?
 - 7.2 Mencionar un caso: la falta de organización, ¿en tu caso que crees que sea?
 - 7.3 ¿Por qué razón no se reconoce para aprender una materia no se pide ayuda?
- 8. ¿Cuándo vas a egresar?**
 - 8.1 Ya tienes planeado. ¿Qué es lo que le falta?
 - 8.2 ¿Ya sabes dónde, ya hiciste el taller de SSC y SSP?
 - 8.3 ¿Cómo vas a liberar el idioma extranjero? ¿Ya sabes cómo solicitarlo?
- 9. ¿Tú le cambiarías algo al mapa curricular para terminar en el tiempo oficial?**

Guía de entrevista semiestructurada sobre la COVID 19

1. ¿El cambio de modalidad que género la COVID 19 afectó tus estudios para que pudieras terminar a tiempo tu carrera?

1.1 El uso de dispositivos electrónicos durante la COVID 19

1.2 El uso de plataformas durante la COVID 19

2. ¿Cómo la COVID 19 afectó la interacción con tus compañeros de carrera?

2.1 ¿Cómo la COVID 19 afectó la interacción con los docentes para que pudieras terminar a tiempo?

2.1 Interacción con los compañeros

2.2 Interacción docente

3. ¿Cómo la COVID 19 impactó en tu desequilibrio emocional o mental para que pudieras culminar a tiempo con tu carrera?

4. ¿Cuál fue la materia o materias fueron la más difíciles de cursar durante la COVID 19?

4.1 ¿Cuáles fueron las razones?

5. ¿Cómo la COVID 19 afectó a la comunicación con los docentes?

5.1 ¿Cuáles fueron los medios de comunicación que utilizaste para comunicarte con tu docente durante la COVID 19?

6. ¿Cómo la COVID 19 afectó la comunicación con tu tutor?

6.1 ¿Qué actividades o funciones realizó tu tutor durante la COVID 19?

6.2 ¿Cómo describirías la función que realizó tu tutor durante la COVID 19?

6.3 ¿Cuáles fueron los medios de comunicación que utilizaste para comunicarte con tu tutor durante la COVID 19?

6.4 ¿Cómo describirías a tu tutor?

Anexo 3. Ficha descriptiva de la entrevista

Ficha descriptiva de la entrevista

Objetivo de la entrevista	Profundizar sobre los factores de reprobación y deserción de los estudiantes rezagados de rezagados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE).
Director de tesis	Dr. Juan Páez Cárdenas
Codirección de tesis	Dr. Fausto Medina Esparza
Entrevistado	Estudiante no. 2 con una trayectoria escolar teórica rezagada en la modalidad escolarizada de la LCE.
Nombre del entrevistadora y transcritora de la entrevista	Brianda Guadalupe García Guerrero
Técnica de la entrevista	Se implementó la técnica para la realización de las entrevistas de <i>Rapport</i> para generar un clima de confianza y afectividad entre el entrevistador y el entrevistado. La técnica se fundamentó con base a los cuadernos de capacitación del programa de capacitación y formación profesional de derechos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF, 2012)
Día que se realizó la entrevista	jueves 27 de enero de 2022
Duración de la entrevista	1:46 minutos
Hora de inicio de la entrevista	2:00 pm
Tipo de entrevista	Semiestructurada
Formato de la entrevista	Entrevista a distancia por videollamada
Uso de plataforma	Google Meet
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Consentimiento informado (verbal) ● Guion de entrevista ● Marcadores textuales ● Bolígrafo ● Cámara ● Laptop ● Bocinas
Referencia	Comisión Nacional de los Derechos Humanos del Distrito Federal. (2012). Modulo II. La estructura de la entrevista. <i>Técnicas para la realización de entrevistas</i> . (pp. 1-52). Servicio Profesional de los Derechos Humanos

Anexo 4. Ficha descriptiva de la entrevista

Ficha descriptiva de la entrevista

Objetivo de la entrevista	Profundizar sobre los factores de reprobación y deserción de los estudiantes rezagados de rezagados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE).
Director de tesis	Dr. Juan Páez Cárdenas
Codirección de tesis	Dr. Fausto Medina Esparza
Entrevistado	Estudiante no. 1 con una trayectoria escolar teórica rezagada en la modalidad semi-presencial de la LCE.
Nombre del entrevistadora y transcriptor de la entrevista	Brianda Guadalupe García Guerrero
Técnica de la entrevista	Se implementó la técnica para la realización de las entrevistas de <i>Rapport</i> para generar un clima de confianza y afectividad entre el entrevistador y el entrevistado. La técnica se fundamentó con base a los cuadernos de capacitación del programa de capacitación y formación profesional de derechos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF, 2012)
Día que se realizó la entrevista	Jueves 3 de febrero de 2022
Duración de la entrevista	1.15:36 minutos
Hora de inicio de la entrevista	5.00 pm
Tipo de entrevista	Semiestructurada
Formato de la entrevista	Entrevista a distancia por videollamada
Uso de plataforma	Google Meet
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Consentimiento informado (verbal) ● Guion de entrevista ● Marcadores textuales ● Bolígrafo ● Cámara ● Laptop ● Bocinas
Referencia	Comisión Nacional de los Derechos Humanos del Distrito Federal. (2012). Modulo II. La estructura de la entrevista. <i>Técnicas para la realización de entrevistas</i> . (pp. 1-52). Servicio Profesional de los Derechos Humanos

Anexo 5. Plantilla para extraer la información del historial académico

Plantilla para extraer la información del historial académico

1 semestre 2017-2	2 semestre 2018-1	3 semestre 2018-2	4 semestre 2019-1	5 semestre 2019-2	6 semestre 2020-1	7 semestre 2020-2	8 semestre 2021-1
UA obligatoria 14046	UA obligatoria 14052	UA obligatoria 15451	UA obligatoria 15457	UA obligatoria 15468	UA obligatoria 15462	UA obligatoria 15474	UA obligatoria 15477
UA obligatoria 14049	UA obligatoria 14053	UA obligatoria 15452	UA obligatoria 15458	UA obligatoria 15463	UA obligatoria 15470	UA obligatoria 15475	UA obligatoria 15478
UA obligatoria 14050	UA obligatoria 14054	UA obligatoria 15453	UA obligatoria 15459	UA obligatoria 15464	UA obligatoria 15469	UA obligatoria 15476	UA optativa
UA obligatoria 14048	UA obligatoria 14055	UA obligatoria 15454	UA obligatoria 15460	UA obligatoria 15465	UA obligatoria 15471	UA optativa	UA optativa
UA obligatoria 14047	UA obligatoria 14051	UA obligatoria 15455	UA obligatoria 15461	UA obligatoria 15466	UA obligatoria 15472	UA optativa	UA optativa
UA optativa	UA optativa	UA obligatoria 15456	UA optativa	UA obligatoria 15467	UA obligatoria 15473	UA optativa	UA optativa
	UA optativa	UA optativa	UA optativa	UA optativa	UA optativa	UA optativa	UA optativa
Idioma extranjero							Prácticas profesionales 15479
Servicio Social Comunitario					Servicio Social Profesional		

Fuente. Elaboración propia a partir del mapa curricular 2012-2 de la FCH (UABC, 2012),