

Trayectorias escolares: el caso del Bachillerato a Distancia en la Universidad de Guadalajara

Autora: María Isabel Enciso Ávila, José Alfredo Flores Grimaldo

Academic Pathways: The Case of Distance Baccalaureate at the University of Guadalajara

Resumen

En el ciclo 2010B, con el fin de renovarse en un nuevo plan de estudios acorde a los lineamientos de la Reforma Nacional de Educación Media Superior (RIEMS) el Bachillerato a Distancia (BDI) del Sistema de Universidad Virtual (SUV), de la Universidad de Guadalajara (UDG), cerró su oferta. En este artículo se describen las diferentes trayectorias escolares que se presentaron desde el ciclo 2008A, año en que este bachillerato abrió su oferta. El propósito es valorar la conducción de la organización escolar para guiar a los estudiantes a la graduación, a partir de una ruta sugerida para demostrar su eficiencia, en interacción con las estrategias utilizadas por los estudiantes para conducir su propia ruta que les permita satisfacer sus necesidades académicas. Para ello es importante que ambos trabajen bajo un sistema cooperativo que permita a ambos lograr su objetivo particular y alcanzar el objetivo común de la graduación.

Palabras clave: educación a distancia; implementación curricular; trayectoria escolar

Abstract

We describe different academic pathways presented in the *Bachillerato a Distancia* program proposed by the *Sistema de Universidad Virtual* (suv) at the *Universidad de Guadalajara* (UDG), which began operations in the 2008A school term and closed its offer in 2010B to renew into a new curriculum according to the guidelines of the *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (RIEMS). The purpose is to assess internal school organization to guide students to reach graduation from a suggested route in order to demonstrate its efficiency in interaction with strategies used by students to conduct their own route allowing them to meet their academic needs. For this it's important to work under a cooperative system that allows students to achieve their particular goal and achieve the common goal of graduation. It is in this context that the different available pathways are presented.

Keywords: academic pathways; distance education; curriculum implementation

Características de los estudiantes

La Universidad de Guadalajara (UDG), a través del Sistema de Universidad Virtual (SUV), inició un programa de Bachillerato a Distancia (BDI) en 2008. El propósito fue absorber la demanda no atendida en la enseñanza tradicional, este programa estuvo vigente hasta el 2010 cuando fue sustituido por un programa acorde con los lineamientos de la Reforma Nacional de Educación Media Superior (RIEMS).

La edad promedio de los alumnos que participaron en el BDI osciló entre los 33 y 35 años, siendo un 65 mayores de 30 años. Con respecto al género, el 57% de la población estudiantil fueron mujeres, en tanto que el 43% hombres. El 81% manifestó que se encontraban laborando y, aproximadamente para el 30%, el impacto de la actividad laboral es alta en los estudios y viceversa, ya que alrededor del 52% sostiene sus estudios.

De acuerdo con el análisis realizado, se identificó que la normatividad marca un mínimo de 30 y un máximo de 90 créditos a cursar por ciclo, y normalmente, la carga en el primer semestre es baja para contribuir al proceso de integración de los alumnos. Sin embargo, no se considera que en el trabajo en línea, el mayor peso de las actividades está puesto en el estudiante y en ocasiones, el número de créditos no se corresponde con la cantidad de horas que deberá dedicar por actividad y por día. Este hecho aunado a que los alumnos no son de tiempo completo está el que los estudiantes deben asumir otros roles, condición que influye en la tipología de sus trayectorias.

Las bajas voluntarias representaron el 7%, mientras que los abandonos alcanzaron, en promedio, el 24% en todas las cohortes. En el 88% de los casos de abandono, éste se presentó en los dos primeros ciclos; lo que permite deducir que algo sucedió en el proceso de ingreso, es decir, en el establecimiento del objetivo común donde el estudiante valora si el programa que ofrece

la institución es lo que busca y si las reglas bajo las que se trabajara son claras. Por lo tanto, resulta relevante describir los tipos de trayectos, a dos años de haber cerrado la promoción del BDI, en los que la organización escolar influyó en las decisiones de los estudiantes para lograr su graduación.

Perspectivas de análisis sobre estudiantes

Las investigaciones sobre estudiantes se han desarrollado en dos grandes tendencias (Guzmán, 2002): por una parte están los estudios que delimitan la población estudiantil de manera abstracta y general, describen a la población y dan cuenta de su morfología por medio del análisis de variables y mediante datos estadísticos; la contraparte son las investigaciones que abordan a los estudiantes como actores o sujetos y que han logrado incursionar en las prácticas y aspectos subjetivos. Este trabajo intenta mostrar la combinación de ambas perspectivas, esto es, se reconoce a los estudiantes como actores capaces de decidir sobre su trayecto escolar pese a la restricción de la ruta de formación, donde sus diferentes estrategias pueden ser agrupadas en tipos de trayectorias escolares.

En la revisión de literatura sobre el tema, se han detectado como factores que influyen en estas decisiones: los aspectos personales, normativos y de interacción con otros actores (De Garay, 2001, 2004; Casillas, Garay, Vergara, y Puebla Rangel, 2001; Guzmán 2002). Pero poco se ha rescatado la influencia que la organización escolar tiene en las decisiones de los sujetos sobre su condición de estudiante. Por tanto, para que el rol del estudiante pueda ser valorado en su justa dimensión, es necesario considerarlo en el marco organizacional ya que ambos son factores mutuamente influyentes.

Se define como trayectoria escolar: al conjunto de estrategias (decisiones), que utilizó un

estudiante para construir su ruta de formación, bajo ciertas condiciones en el momento de la decisión tanto contextuales, como personales, y en relación con otros, que le han permitido avanzar y lograr la graduación (Enciso, 2011).

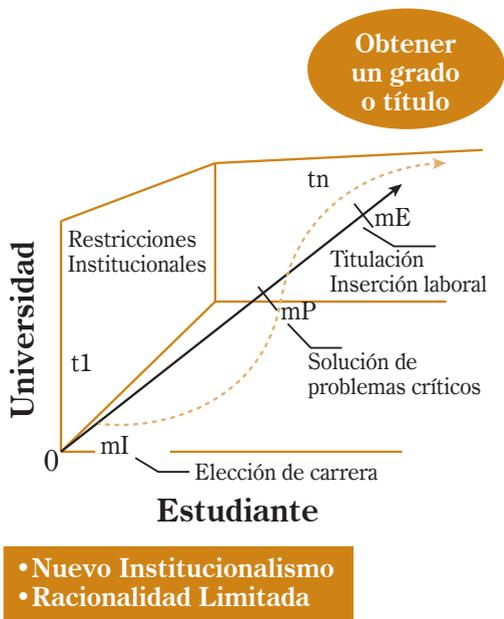
Relación organización escolar-estudiante

La dimensión académica-curricular conformó el marco de acción del estudiante, siendo el foco central para que el alumno determinara sus estrategias a partir de la interacción con la organización escolar (restricciones). La perspectiva que se asumió para el análisis es la neo-institucionalista y el modelo de decisión de la racionalidad limitada.

La organización escolar (figura 1) estableció rutinas, o marcos de acción preestablecidos, para conducir las decisiones de los estudiantes de manera específica con la ruta de formación sugerida. Aquí se determina la programación de las materias en el orden que deben tomarse para egresar en un tiempo determinado (tn). La organización, al mostrar que todos los estudiantes han logrado graduarse en el tiempo establecido habrá logrado su objetivo individual, es decir, mostrar eficiencia. Por lo tanto, sólo se reconoce un tipo de trayectoria (lineal y ascendente). En todas las demás será necesario intervenir, a través de sanciones normativas, para retomar el camino. Mientras, los estudiantes utilizaron su margen de libertad para elaborar las estrategias que mejor contribuirían al logro de su objetivo (satisfacción). Estas estrategias no siempre coinciden con la ruta lineal y ascendente planteada por la organización escolar, puede tener periodos de menor tiempo que el programado o rutas más largas con repeticiones.

Es así como la estrategia es producto de las decisiones que el estudiante toma con respecto de la ruta sugerida, de tal forma que la interacción alumno-organización escolar puede tener

Figura 1. Modelo teórico explicativo

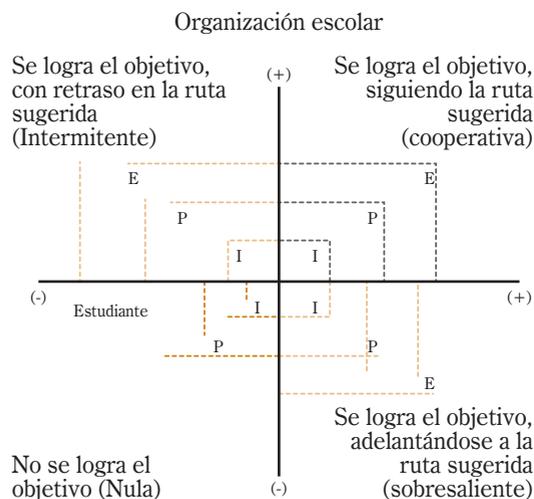


Fuente: Esquema elaborado por Enciso (2011).

diferentes resultados, donde cada uno logre su objetivo particular en detrimento del objetivo del otro y el común, que es la graduación. Si la organización es muy restrictiva logra mostrar eficiencia pero los estudiantes estarán insatisfechos y, es probable, que no logren graduarse, por ello deberán buscar un equilibrio y trabajar bajo un esquema de cooperación. Se toma este modelo pero sólo se observará el resultado final del egreso donde podremos evaluar si se ha logrado el objetivo común.

DESCRIPCIÓN DE LAS TRAYECTORIAS

Para clasificar el tipo de trayectoria que tuvieron los egresados del Bachillerato a Distancia (figura 2), y siendo congruentes con la perspectiva de trayectorias descrita, se utilizó la tipología descrita por Enciso (2011), considerando si se alcanza el objetivo común de la graduación.

Figura 2. Tipología de trayectorias


Fuente: Esquema elaborado por Enciso (2011).

Trayectoria escolar sobresaliente.

Coinciden en el logro de la meta intermedia del ingreso pero en el siguiente momento de la permanencia, la programación académica está por debajo de las posibilidades de los estudiantes, lo que les permite avanzar más rápido.

Trayectoria escolar cooperativa.

Se caracteriza por que la organización escolar y el estudiante coinciden en las decisiones de la programación, y las metas intermedias se cumplen para llegar a la graduación en el tiempo establecido. El estudiante encontró en la programación de la organización escolar lo más adecuado a sus necesidades, mientras la organización tiene el perfil idóneo de alumno para el cual estructuró la ruta de formación.

Trayectoria escolar intermitente.

En la permanencia la exigencia de la ruta de formación está por arriba de las posibilidades de los estudiantes, por esta razón siempre llevará un avance por debajo de lo esperado. La orga-

nización emprenderá acciones para apoyar a los estudiantes, sin embargo, tampoco hay coincidencia, lo que retrasa el logro del objetivo común. Las estrategias utilizadas por los estudiantes serán a la defensiva, principalmente, para lograr las metas intermedias y la graduación.

Para el tercer plano, la *trayectoria escolar nula*, la relación entre ambos es conflictiva al grado que el estudiante decide abandonar el programa, y por tanto, el objetivo común se anula. Generalmente ocurre en dos momentos: durante el ingreso, al no lograr ser admitido o en el caso de lograrlo, por no coincidir con la operación del programa. Es decir, el estudiante no encuentra coincidencia con la ruta de formación (abandona) y la organización identifica que no cumple con el perfil de estudiante que requiere (expulsa).

De acuerdo con esta tipología, las trayectorias que permiten que el estudiante y la organización escolar cubran los objetivos particulares de los actores y el común, son las cooperativas. Por lo que resulta de interés para esta investigación responder a la pregunta ¿Qué tipo de trayectorias escolares propicio la organización escolar del BDI en las distintas promociones?

La población de estudio y su abordaje

Se trabajó bajo una perspectiva positivista en la que se realiza un estudio de diseño observacional de corte trasversal, con un análisis estadístico descriptivo a partir de la base de datos construida con los registros académicos, considerando su calendario de ingreso (cohorte) con un total de 763 estudiantes admitidos (*tabla 1*).

Para clasificar la trayectoria, se tomaron los avances en créditos establecidos por el plan curricular y el tiempo promedio establecido para concluir el bachillerato (dos años). El parámetro de créditos utilizado fue el que marca la ruta sugerida en sus cuatro semestres siendo, respectivamente, para cada ciclo: 51, 67, 70 y 55. Se concentra el mayor número de créditos en

Tabla 1. Alumnos por cohorte.

Cohorte	Frecuencia	Porcentaje
2008-A	75	9.8
2008-B	264	34.6
2009-A	101	13.2
2009-B	87	11.4
2010-A	117	15.3
2010-B	119	15.6
Total	763	100.0

Fuente: Control escolar reporte avance académico, al 22 de febrero de 2012.

los semestres intermedios considerando que ya se han adaptado al sistema. Una vez validada la base de datos, se realizó un análisis estadístico descriptivo combinando el número de ciclos, con el avance en créditos lo que permitió describir su tipo de trayectoria.

Tipo de trayectorias por cohorte

La distribución de los tipos de trayectoria por cohorte (tabla 2), muestra dos polos opuestos en los resultados. Por un lado las trayectorias *nulas* reflejan un abandono definitivo del programa por decisión propia o sanción por reprobación en repetidas ocasiones. Se hace evidente que la elección del programa o modalidad no resultó acorde a lo que los estudiantes esperaban, pero también no responden al perfil del estudiante que la organización planificó. Es importante hacer notar que al valorar los cambios por cohorte el comportamiento porcentual de la trayectoria se ve disminuido de un 50% al 44% en la última cohorte. Con este alto margen de trayectoria *nula* identificamos que ambos salen perdiendo; el alumno se va insatisfecho por no encontrar lo que buscaba y la organización escolar muestra ineficiencia para conducirlos.

En el otro extremo se observan trayectos positivos que logran el objetivo de la graduación en trayectorias *cooperativas* y *sobresalientes* sumando un 40% de los casos. Llama la atención que, conforme se avanza en las cohortes, mayor son las proporciones de trayectorias *cooperativas*, lo que demuestra una madurez e intervención de la organización escolar para trabajar de manera conjunta para alcanzar el objetivo común, en particular en la cohorte 2010B. Por debajo del 10% se ubican en las trayectorias *intermitentes* que muestran un retraso en el tiempo de egreso, y con el apoyo de la organización escolar lograran graduarse, conforme se avanza la cohorte esta tipo de trayectorias se ven considerablemente disminuidas.

Reflexiones finales

El programa de BDI a través de la ruta sugerida, intentó conducir las decisiones de los estudiantes para que fueran de adición a lo programado. Sin embargo, el 40% de los casos son los que, en mayor o menor medida, han seguido esta recomendación y han logrado el objetivo común. El 20% de los casos con una trayectoria nula, han sido por el bajo desempeño académico demostrado, cayendo en sanciones de reprobación. Por lo anterior se puede concluir que la ruta sugerida responde a un modelo de estudiante, bajo supuestos de tiempo completo, de recursos económicos suficientes, con capacidad académica para cumplir con las demandas de la carga impuesta para cada ciclo, y que la información proporcionada por las coordinaciones de carrera es suficiente para responder a las diversas situaciones en las que se encuentran los estudiantes. Estos supuestos no se cumplen en la mayoría de los estudiantes, por lo que resulta necesario romper con ese estereotipo estandarizado y reconocer a un estudiante diverso (Garay 2001, 2004; Casillas, Garay, Vergara, Puebla Rangel, 2001; Guzmán 2002), con necesidades

de información específica, que permita alcanzar en el tiempo promedio el objetivo compartido.

Se concluye que el diseño de la ruta sugerida y la normatividad aplicable a la reprobación limitan el grado de libertad de los estudiantes, ya que en el proceso de registro aparecen las materias sugeridas a llevar por ciclo y algunos estudiantes consideran que es obligado tomarlas; por ello, cuando no es posible cubrirlas y se reprueba es casi imposible que, al siguiente ciclo, con el cúmulo de materias en adeudo, se tenga un buen desempeño. Se hace evidente que la ruta sugerida, como mecanismo organizacional para conducir las decisiones de los estudiantes, estandariza y deja fuera las diversas condiciones en las que pueda encontrarse un estudiante, de manera permanente u ocasional, por lo que será necesario considerar rutas alternas acordes a su condición, en las que la organización pueda volver a conducir su avance, garantizando el logro del objetivo.

Los estudiantes muestran en los tres momentos de observación, su condición de actores y la libertad para tomar decisiones distintas a los que la organización escolar modela a través de la

ruta sugerida, son capaces de producir cambios, en la forma en la que se opera el plan de estudios, ya sea reduciendo el tiempo o alargando la ruta sugerida, principalmente en los momentos de permanencia (eligiendo menos o más cursos) retrasando el egreso como es el caso del 10% de los casos que requieren hasta dos ciclos más del tiempo programado alcanzando hasta 3 años.

La organización escolar y el estudiante reconocen que tienen un objetivo compartido, sin embargo no se trabaja bajo un sistema de cooperación, si no de conflicto constante, en donde los objetivos individuales han adquirido mayor peso y, pese a que se alcanza el objetivo compartido con retraso, alguno de los dos no logra su objetivo individual (eficiencia-satisfacción). De esta manera, se destacan, en mayor proporción, estrategias defensivas e individuales que consisten en jugar con las reglas, evitar o negociar su aplicación hasta la más drástica que es la baja definitiva.

El factor del tiempo, bajo ciertas circunstancias y con la información disponible, que puede conseguir con los compañeros o profesores, confirma que el modelo que mejor responde a

Tabla 2. Tipo de trayectoria escolar por cohorte

Cohorte	Tipo de trayectoria					Total
	Nula	Intermitente regular	Intermitente Irregular	Cooperativa	Sobresaliente	
2008-A	50.7%	5.3%	.0%	8.0%	36.0%	100.0%
2008-B	50.4%	6.4%	.4%	15.5%	27.3%	100.0%
2009-A	55.4%	7.9%	.0%	30.7%	5.9%	100.0%
2009-B	56.3%	6.9%	2.3%	32.2%	2.3%	100.0%
2010-A	49.6%	.9%	7.7%	34.2%	7.7%	100.0%
2010-B	43.7%	.0%	9.2%	40.3%	6.7%	100.0%
Total	386	36	23	194	124	763
	50.6%	4.7%	3.0%	25.4%	16.3%	100.0%

Fuente: Base de datos de avance académico.

la forma en que son tomadas las decisiones por los estudiantes y la organización, es la de la racionalidad limitada en los tres momentos de observación, es decir, no cuenta con la información suficiente en el proceso de ingreso, desconocimiento de sanciones ante omisiones o realización de trámites en la permanencia y el egreso. Para lo cual será necesario implementar mecanismos de integración al ingreso y de seguimiento o tutoría para disminuir las trayectorias nulas.

Referencias

- Guzmán, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa. *Perfiles educativos*, XXIV(98), 38-56.
- Garay, A. d. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Distrito Federal: Anuiés.
- Garay, A. d. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas Sociales, académicas y de consumo cultural*. Estado de México: Pomares.
- Casillas, M. Á., Garay, A. d., Vergara López, J. y Puebla Rangel, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11).
- Enciso, M. I. (2011). *Estrategias utilizadas por estudiantes de licenciatura para conformar su trayectoria escolar, en tres contextos organizacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara*. [Tesis Doctoral]. Guadalajara: UDG.
- Chain, R., y Ramírez, C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la universidad veracruzana. *Revista de Educación Superior*, 26(102), 79-97.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Patria.
- March, J. G., y Olsen, J. P. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en investigación cualitativa. En Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Miranda Guerrero, R. (2009). *Los desheredados. Cultura y consumo cultural de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: UDG.
- Zemelman, H. (1996). Subjetividad y realidad social. En *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Distrito Federal: El Colegio de México.

Autores

María Isabel Enciso Ávila

Sistema de Universidad Virtual,
Universidad de Guadalajara
maria.enciso@redudg.udg.mx

José Alfredo Flores Grimaldo

Sistema de Universidad Virtual,
Universidad de Guadalajara
alfredof@redudg.udg.mx