



**Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Medicina
Doctorado en Ciencias de la Salud**

**REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL PROCESO DE DESERCIÓN EN LA FACULTAD DE
MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO.**

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Doctor en Ciencias de la Salud
Orientación Educación Médica

Presenta:

Ma. Guadalupe del Rocío Guerrero Lara

Dirigido por:

Dr. C. S. Carlos Enrique Cabrera Pivaral

SINODALES

Dr. C. S. Carlos Enrique Cabrera Pivaral
Presidente

Dr. en C. Hebert Luis Hernández Montiel
Secretario

Dr. en S. P. Adrián Hernández Lomelí
Vocal

Dr. en C. Carlos F. Sosa Ferreira
Vocal

Dr. en C.S. Francisco Javier Luengas Muñoz
Suplente

Dra. en C. P. Ana María del Rosario Asebey Morales
Suplente

Dra. en C. S. Ma. Luisa Leal García
Suplente

Med. Esp. Benjamín Moreno Pérez
Director de la Facultad de Medicina

Firma
Firma
Firma
Firma
Firma
Firma
Firma

Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Febrero de 2008
México

RESUMEN

El presente trabajo parte de la pregunta acerca de cómo conciben estudiantes desertores de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Querétaro el proceso de deserción. Inicialmente se efectuaron 10 entrevistas a profundidad alumnos desertores (alumnos que interrumpen voluntaria o involuntariamente los estudios en forma definitiva), 5 hombres y 5 mujeres, dos de cada grado escolar. Las entrevistas fueron transcritas y sometidas a un análisis de codificación abierta y axial. Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de análisis temático de contenido, de Bardin. A partir de estas fuentes de información, se presentan los significados de las representaciones sociales que este grupo posee acerca del proceso de deserción, entre los que destaca las categorías principales, de sentimientos, vocación, trayectoria escolar, actitudes y acciones. Para dar cuerpo al discurso de los sujetos educativos se tomó en cuenta todas las respuestas dadas en las entrevistas, tanto del contexto como de los afectivos, cognitivos y conductuales, porque todos ellos integrados brindan una visión completa de los actores. En las distintas dimensiones, se observó que los alumnos que interrumpen sus estudios usan información previa para justificar este proceso; por otro lado en el campo representacional la imagen del proceso de deserción los sitúa en un problema de identidad, que los hace sentir seres humanos fracasados.

Palabras clave: representaciones sociales, deserción, interrupción escolar.

SUMMARY

This work deals with a question related to how students who drop out of the School of Medicine of the Autonomous University of Queretaro (Universidad Autónoma de Querétaro) conceive of the process of abandoning their studies. Initially, 10 extended interviews were carried out with drop-outs (students who voluntarily or involuntarily abandon their studies for good), 5 men and 5 women, two from each school grade. Their interviews were transcribed and submitted to an analysis of codification by segments. In order to analyze the data, we used Bardin's thematic content analysis technique. From these sources, the meanings of the social representations belonging to this group regarding the process of dropping out are presented. Among these, the chief categories are feelings, vocation, previous schooling, attitudes and actions. In order to give more body to the students' discourse, we took into account all the answers given during the interviews regarding context as well as affective, cognitive and behavioral aspects, since the combination of all of these offers a complete vision of the students involved. In the different areas it was observed that students who abandon their studies make use of previous information to justify the process. On the other hand, in the representational field, the image of the process of dropping out causes an identity problem among them, a problem which makes them feel like a failure as human beings.

Key words: Social representations, dropping out, abandonment of studies.

DEDICATORIAS

A Dios

Por todos los regalos invaluable que me concedió

A mis padres

Quienes me inculcaron los valores fundamentales de la vida

A Javier

Con todo el amor que le profesó.

A mis hijas Casandra y Gaby

Cuya presencia cubre mi vida de dulzura y motivación.

A la memoria del Dr. José Luis Martín Castellanos

Por enseñarme siempre a seguir luchando por alcanzar mis ideales

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Carlos Cabrera Pivaral

Por su valiosa dirección para llevar a buen término este trabajo

Al Dr. Adrián Hernández Lomelí

Por su confianza y apoyo que me ayudaron a creer en mi misma

Al Dr. Benjamín Moreno Pérez

Por el apoyo incondicional que siempre me mostró

A mis maestros y sinodales, que me ayudaron a superarme, y a los cuáles les debo los conocimientos adquiridos.

A todos mis alumnos

Por quienes trato de superarme día a día

INDICE

Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
Índice de Cuadros	vi
Índice de Figuras	vii
Introducción	1
Marco Teórico y Referencial	4
Antecedentes	17
Material y Métodos	45
Resultados	49
Consideraciones Finales y Conclusión	63
Referencias Bibliográficas	65
Anexos	74

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Distribución de las categorías y subcategorías de las representaciones sociales sobre el proceso de deserción de alumnos desertores de la Facultad de Medicina UAQ.	51
--	-----------

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Frecuencia de alumnos desertores por edad	50
Figura 2. Sentimientos con respecto al proceso de deserción en alumnos desertores	52
Figura 3. Vocación a la profesión de médico de alumnos desertores de la Facultad de medicina UAQ.	54
Figura 4. Trayectoria Escolar en alumnos desertores de la Facultad de medicina UAQ.	55
Figura 5. Actitudes de los alumnos desertores y sus familias con respecto al proceso de deserción.	56
Figura 6. Acciones desarrolladas por alumnos desertores con respecto al proceso de deserción.	58
Figura 7. Modelos sobre los que se construyen las Representaciones Sociales del proceso de deserción de alumnos desertores en la Facultad de Medicina UAQ. Condiciones de emergencia de la representación	61
Figura 8. Modelos sobre los que se construyen las Representaciones Sociales del proceso de deserción de alumnos desertores en la Facultad de Medicina UAQ. Conocimientos, creencias y actitudes que alimentan las representaciones sociales.	62

INTRODUCCIÓN

El abandono escolar según Vincent Tinto puede ser voluntario (por iniciativa del alumno) o no voluntario (por impedimento de los padres, motivos socioeconómicos, reglamentos institucionales) (Tinto, 1989). Así mismo, este proceso de deserción escolar es pluridimensional, pues constituye un fenómeno cuya explicación necesita un examen de aspectos múltiples (sociales, individuales o psicológicos del alumno, del ambiente escolar, entre otros) que permita un tratamiento multifactorial en su análisis. Al respecto se pueden hacer las siguientes precisiones:

- a) La deserción puede ser voluntaria o forzosa
- b) El fenómeno de la deserción es multifactorial
- c) De todos los posibles factores que inciden en la deserción, alguno (s) influye (n) de manera determinante.

Lo anterior indica que, si bien el abandono escolar no obedece a una sola causa, si hay una causa, que origina la decisión de desertar.

La eficiencia de un sistema educativo se mide a través de su capacidad para conservar o retener a sus estudiantes y permitirles cursar sin retrasos ni deserciones todas las actividades previstas en su currícula. La deserción aparece como un indicador de situaciones de crisis en la educación y constituye un problema importante de la educación formal por su incidencia negativa sobre los indicadores de calidad.

Sin embargo, para que los objetivos académicos se cumplan debe reconocerse que en el desarrollo de las actividades sustantivas de toda institución siempre estarán presentes una gran cantidad de elementos que son determinantes para conseguir los objetivos planteados en el momento de su creación, tales como: a) elementos contextuales, b) los agentes involucrados en el proceso, c) los factores institucionales, d) la cotidianidad escolar integrada a su vez por una serie de elementos más particulares y definidos, e) las representaciones e imaginarios que se constituyen en una delicada y transparente red tejida por el

sistema conductual y relacional, de origen sociocultural de los individuos y los discursos simbólicos, integrando todo ello una forma de la percepción de la realidad del individuo que se constituye desde varios aspectos en que se realiza como sujeto social e histórico, es decir, desde lo familiar laboral, profesional, afectivo, político, religioso, comunitario, cultural y demás dimensiones que integran la realidad social.

Si bien en todo momento se ha subrayado la gravedad del problema de la deserción en la educación superior en México, es parte de la realidad que las instituciones no se han preocupado por efectuar análisis sistemáticos sobre esas problemáticas. Si los han hecho, éstos no han sido publicados y divulgados en el sector educativo.

La Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Querétaro, desde el año de su fundación en 1978, se ha ganado una sólida reputación al responder a las necesidades tanto de la sociedad queretana como de la nacional, sin embargo, no se ha sustraído a la problemática que impera actualmente en muchas universidades respecto a la deserción.

Este trabajo es resultado del interés por explicar el problema de la deserción en la Facultad de Medicina, en un intento de estructurar las representaciones sociales que existen entre los sujetos desertores que viven su cotidianidad escolar y social en este ámbito. Los resultados encontrados pueden servir de diagnóstico para diseñar e implementar estrategias de solución de acuerdo a las problemáticas encontradas.

El objetivo de este trabajo es identificar la manera en que influyen las representaciones sociales que construyen los sujetos desertores de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Querétaro, interpretando sus ideas, discursos, actitudes y acciones; haciendo explícitas las representaciones sociales de una manera crítica que ayuden a comprender el proceso de deserción. Analizando la problemática del temprano y tardío abandono o

deserción de los estudios superiores, relacionándolos con el marco sistema-universidad y las variables del contexto sociocultural y económico, para establecer un modelo de investigación para el estudio de la deserción estudiantil en la Facultad de Medicina, estudiando el aporte que pueden dar los análisis cualitativos, para la toma de decisiones tendientes a abatir la deserción.

Además, con el presente trabajo de investigación, se tiene la intención de desarrollar una línea de trabajo relacionada con la investigación cualitativa y los indicadores académicos que impactan a los alumnos de nivel superior en la Facultad de Medicina de la UAQ, que como la mayoría de los estudiantes son el motivo más importante de las Instituciones de Educación Superior (IES) en nuestro País. Ya que en la mayoría de las ocasiones sólo existen estudios sistematizados sobre los actores mencionados, generalmente reportándose estadísticas cuantitativas, de tal forma que el conocimiento y profundidad sobre los actores fundamentales de la vida universitaria, sigue siendo relativamente insignificante. Es importante tomar en cuenta las representaciones y expectativas que los jóvenes de diferentes contextos sociales, económicos y culturales tienen de su futuro.

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

Toda investigación en el terreno de las ciencias sociales debe empezar por ubicar su objeto de estudio en el proceso histórico en que se inscribe, ya que forma parte orgánica y dialéctica de él. Por tal motivo se hace un breve recorrido por los procesos históricos de la Educación en México, teniendo en cuenta la complejidad que existe entre los diversos elementos sociales, económicos, políticos e ideológicos que los han moldeado.

Naturaleza del Sistema Educativo Nacional

Para entender el Sistema Educativo de cualquier país es necesario revisar su historia, proyecto social y filosofía educativa, pues en ellas están los supuestos esenciales de su política educativa, entendida no sólo como las acciones de gobierno a través de las instituciones encargadas de su administración, planeación y ejecución, sino como el espacio social de permanente enfrentamiento y contradicción entre diferentes grupos y organizaciones de la sociedad que pretenden imponer su proyecto educativo y cultural al resto de la sociedad, para conseguir una hegemonía social (Muñoz, 2000).

Filosofía Educativa del Sistema Mexicano

No se discute que el avance y desarrollo de un pueblo depende en gran medida de los hombres que actúen en su seno, para conseguir el cambio de un proyecto social.

Distintas filosofías de la educación se han propuesto en el desarrollo de México: la filosofía educativa liberal de los primeros 40 años de vida independiente expuesta por José Ma. Luis Mora, basada en el libre ejercicio de la razón y no de la fe religiosa, que deriva en el positivismo (1876-1900) en tiempos de Porfirio Díaz, con una visión materialista del mundo: sólo existe lo que puede registrarse y medirse. La visión del educando es de un ser neutro -ni

bueno ni malo- y pasivo. La educación en México proponía valores de libertad, orden y progreso. Epistemológicamente se extendía al conocimiento sensible y a la inducción, descartando como válido el conocimiento filosófico. Pretendía un perfil del estudiante individualista, enemigo del intelectualismo, confiado en la ciencia experimental y proponía como medio, la enseñanza de las ciencias naturales y las matemáticas (Meneses, 1983).

Después de la Revolución Mexicana de 1910 y una vez fundada la Secretaría de Educación Pública en 1921, José Vasconcelos estableció una filosofía de la educación con una visión pluralista del mundo que admitía la materia y el espíritu, y una visión del hombre como un ser neutro y activo. Los valores sugeridos por Vasconcelos eran: el latinoamericanismo, elemento de una gran raza; la hispanidad, base del concepto de mexicanidad; la servicialidad al estilo de los antiguos misioneros; el industrialismo, medio para el desarrollo de México; y la mexicanización del saber en antropología, ciencias sociales, economía, etc. El conocimiento para Vasconcelos era abierto e incluía tanto el método inductivo, como el deductivo. Los medios para este ideal eran: la educación para todos; una equitativa distribución de la riqueza que permitiera a los mexicanos llevar una vida digna; un vínculo entre la escuela y la vida y la creación de una identidad nacional por el arte y el deporte (Galván, 1982).

Durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928), la filosofía educativa tenía una visión pluralista del mundo, una visión del hombre inspirada en J. Rousseau, como bueno, activo y libre, con valores como la industriosisidad, la disciplina y la laboriosidad. El conocimiento era pragmático: un proceso activo, exploratorio y racional, dedicado a la reconstrucción del pasado. Los valores eran el utilitarismo, la disciplina, la socialización de la cultura, la bondad, la veracidad y la cooperación, integrados todos para servir al hombre. La teoría educativa proponía un hombre suficiente por sí mismo, industrioso y ahorrador. El medio positivo para conseguirlo consistía en la educación vinculada al pueblo, y el medio negativo excluir de la educación a la iglesia católica (Martínez, 1983).

En el sexenio de Lázaro Cárdenas (1936-1940), se propuso una filosofía de la educación de tipo socialista y, aunque nunca se aclaró de qué socialismo se trataba, la Secretaría de Educación Pública (SEP) deja entrever en múltiples publicaciones su preferencia por el socialismo marxista. La visión del hombre es materialista. Los valores consistían en la solidaridad, contra el individualismo; la justicia social contra el desequilibrio económico de la sociedad; la responsabilidad contra la falta de ella. Incluía combinar el trabajo productivo con la enseñanza, el ejercicio físico y el fomento a las actividades artísticas (Martínez, 1983).

A pesar de la visión materialista del hombre, esta doctrina reconocía el conocimiento intelectual. La teoría educativa proponía el perfil de un mexicano dotado de un firme sentido de responsabilidad y solidaridad para con las clases proletarias; una íntima convicción en la justicia social ajena al afán de enriquecimiento; y una disposición a fomentar el cooperativismo (Ibarrola, 1985).

Los medios para producir a este educando eran de dos tipos: uno negativo -excluir a la iglesia católica de la educación- y otros positivos: articular la enseñanza con el trabajo productivo y el ejercicio físico y fomentar la formación politécnica y las actividades de la escuela.

Durante el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), el secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, delineó una nueva filosofía educativa, cuya visión del mundo no era clara. Parece admitir el espíritu concebido como un delicado equilibrio entre las características físicas, morales y espirituales del hombre. La visión del hombre es de un ser cuya esencia consiste en la integridad, a la cuál llama espíritu. La naturaleza del hombre es neutra y activa. Torres Bodet rechazó todas las formas de determinismo y propuso una interpretación dinámica del concepto de proceso evolutivo. El hombre es un ser social. Reconoce diversos valores que consigna y reforma el Artículo 3° de la

Constitución en 1945. La democracia, considerada no sólo como estructura jurídica, sino como sistema de vida, fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; el nacionalismo, sin la exclusividad que aísla al mexicano de otros países; la mejor convivencia humana, la dignidad del hombre y el cultivo de la fraternidad; y la igualdad de derecho entre todos los hombres, excluidos privilegios de raza, sexo o grupos sociales (Ibarrola, 1985).

Torres Bodet reconoce dos tipos de conocimiento: sensorial y espiritual, y divide éste último en intuitivo y empírico. Acepta lógicamente la filosofía y las ciencias.

En la teoría educativa propone un perfil del hombre en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, sensibilidad, carácter, imaginación y creación. Un mexicano dispuesto a la democracia e interesado en el progreso de la nación, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas en la medida de lo posible; un individuo dispuesto a afianzar la independencia política y económica de la patria con su trabajo, su competencia, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana (Martínez, 2000).

El medio para adquirir este perfil de individuo es la educación. Estas concepciones educativas se mantuvieron inalterables en los posteriores regímenes políticos, hasta la llegada del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) en donde la visión del hombre supone un ser neutro y activo, dotado de diversas facultades que es necesario desarrollar. El conjunto de principios propuestos en esta filosofía de la educación son: aprecio por el trabajo manual, la solidaridad, la lucha por la justicia, el respeto por la libertad, la responsabilidad, y la comunicación entre los educandos, educadores y padres de familia (Martínez, 2000).

Respecto a la teoría del conocimiento, ésta reconoce distintos tipos: científico, humanístico y filosófico, y los acepta plenamente. En función de la situación del país, el papel de la educación mexicana debía cambiar. En lugar de promover

la adaptación, formaría la conciencia crítica; y en vez de favorecer un orden estático, fomentaría el cambio. Por tanto el perfil del educando sería el de un hombre dispuesto al cambio en sí mismo y en la sociedad, pues no admite el atraso de ésta. Los métodos educativos no serían rígidos, sino flexibles; no acentuarían el academicismo intelectual, sino la experiencia; no insistirían en la memorización mecánica, sino en la capacidad de observación. No se proporcionaría el conocimiento elaborado, sino se llevaría al educando a pensar por sí mismo y a estimular su propia creatividad (Martínez, 2000).

Finalmente, al comenzar el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), en el cuál aparece toda una filosofía educativa, cuya visión del mundo es pluralista. La imagen del hombre aparece como un ser neutro, ni bueno ni malo, dinámico y social. Los valores propuestos son la democracia, entendida en su sentido constitucional de un régimen jurídico y sistema de vida; la justicia social que orienta su acción hacia el propósito de que todos los mexicanos disfruten efectivamente de buenos servicios educativos. Y el desarrollo, que compromete a los usuarios de diversos niveles educativos con la productividad, para elevar los niveles de bienestar de todo el pueblo (Martínez, 2000).

La teoría del conocimiento reconoce tres factores importantes: el científico, el filosófico y el humanístico. Se propone un perfil del mexicano de esta época, es decir, un hombre capaz de: 1) generar una estructura productiva, liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico; 2) fortalecer la solidaridad social e identidad nacional; 3) adquirir y humanizar nuevas técnicas de producción; 4) ampliar las vías de participación democrática y plural; y 5) perfeccionar los servicios con el fin de que repercutan en el bienestar de la población (Martínez, 2000).

Este educando tiene ante sí los siguientes retos: el rezago educativo, el crecimiento demográfico, el cambio estructural, la vinculación entre el ámbito escolar y el productivo y el avance científico y tecnológico.

Los métodos para lograr el perfil de este educando son: acentuar el proceso de aprendizaje y atenuar el de enseñanza, considerar que el papel del maestro estriba más en poner al alumno en situación de aprendizaje que en ser él mismo un docente; comprometer, además, a los maestros, a los padres de familia y a los mismos estudiantes en la aplicación de los procedimientos de enseñanza aprendizaje que refuercen los valores de la educación mexicana, estimulen la imaginación, efectúen un examen colectivo.

La llegada a la presidencia de México de Ernesto Zedillo, anteriormente titular de la SEP, hizo que las políticas de su gobierno (1994-2000) tuvieran un alto grado de continuidad respecto a las de Carlos Salinas.

Pese a la prioridad de la educación básica y las limitaciones presupuestales, y desmintiendo las acusaciones de que se buscaba privatizar la educación superior, en este nivel los apoyos a las universidades públicas iniciados por Salinas continuaron (Fondo para la Modernización de la Educación Superior, FOMES) y surgió uno muy importante, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), eje de la nueva política nacional de educación superior.

En este periodo se consolidó el proyecto de Universidades Tecnológicas, que ofrece carreras superiores cortas y que había comenzado a fines del sexenio de Salinas. Además, se instituyeron diversos mecanismos de evaluación de programas e instituciones de educación superior, como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y varias agencias acreditadoras de programas. La política educativa de los años 1994 a 2000 se consideró neoliberal (Martínez, 2000).

En el sexenio del presidente Vicente Fox se presentó El Programa Educativo 2001-2006 que pretendió guardar un equilibrio entre continuidad y cambio en relación con las políticas seguidas por las autoridades del sistema educativo durante los dos períodos anteriores de la administración federal, los sexenios

de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo, de 1988 al 2000. La razón de que se busque esa postura intermedia es debida por una parte, al reconocimiento de que, al lado de limitaciones y fallas claras, las políticas previas tuvieron también aciertos importantes que deben conservarse; por otra parte, la prudencia a que obliga el reconocimiento de la complejidad de los cambios educativos.

El Plan Nacional de Desarrollo afirma que, para alcanzar sus grandes propósitos, se necesitan acciones capaces de transformar radicalmente los esquemas tradicionales de gestión, y añade que no se trata de un proceso de mejora gradual y paulatina, sino de generar rápidamente los cambios profundos que nos permitan recuperar el tiempo perdido y la capacidad de respuesta para atender con prontitud y eficacia las necesidades de la sociedad.

Sin embargo, el Plan Nacional precisa después que, no obstante la urgencia evidente del cambio, el reto de forjar un buen gobierno no es una tarea que pueda realizarse por decreto o atendiendo a una tendencia mundial, sino que demanda un trabajo serio y persistente, y, al referirse específicamente a la educación, el Plan apunta que:

- ✓ Lograr que el sistema educativo nacional pase de la situación prevaleciente a la descrita no es sencillo ni puede lograrse en poco tiempo.
- ✓ Una administración federal comprometida no es suficiente, es necesario el esfuerzo sostenido de toda la sociedad.
- ✓ Los cambios deben darse progresiva pero firmemente, con base en programas de trabajo que comprometan a todos los niveles de gobierno y a todos los actores del sistema; es decir, con programas que involucren a toda la población.
- ✓ Iniciar este proceso es el objetivo medular de la acción gubernamental.

Esta tensión entre cambio y continuidad parece una clave fundamental para analizar el discurso en que se plasman oficialmente las nuevas políticas educativas nacionales del gobierno mexicano.

El ideal que se busca es alcanzar niveles de cobertura, eficiencia terminal y aprendizaje en educación básica, media superior y superior que acerquen a los de los países más desarrollados con los que la globalización obliga a interactuar, al tiempo que reducir las desigualdades ancestrales de la sociedad mexicana y fortalecer su identidad multicultural.

Es aún pronto para llevar el análisis más lejos; sólo el futuro dirá si los responsables de la educación mexicana alcanzaron el equilibrio que buscaban; si lograron vencer las fuertes resistencias al cambio del enorme sistema y si pudieron acercarse razonablemente a la ambiciosa visión que definieron para el año 2025 (Martínez, 2000).

Dentro de un sistema social, la educación tiene como función afianzar lo alcanzado y proyectar los mayores logros posibles, preparando a los individuos que han de sostenerlo y enriquecerlo. Pero, en países como México, la educación no sólo puede ser para conservar y ampliar lo alcanzado, sino para cambiar. Así, mientras en unos sistemas se educa para conservar, en otros como el de México, se debe educar para el cambio, de una manera dialéctica, en tanto conserve aquellos elementos que forman parte de nuestra identidad cultural, otorgando respeto como pueblo en el contexto internacional, así como de crear y difundir un conjunto de valores y mecanismos en un permanente proceso de cambio hacia un porvenir más justo.

Actualmente el artículo 32 de la Ley General de Educación promulga que las autoridades educativas deben de tomar medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno de derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas están dirigidas de manera preferente a los grupos con mayor rezago educativo que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja. Este artículo considera a su vez asegurar la igualdad de

oportunidades de permanencia en el sistema educativo, como requisito indispensable para evitar la deserción escolar o que por lo menos disminuya.

Sussaman en 1967 y J. Coleman en 1968 realizaron un análisis y planteamiento con referencia a la equidad e igualdad para los individuos a través de seis objetivos, en los cuáles reflejan los requisitos que deberían de ser cumplidos para que exista una real distribución equitativa de las oportunidades educacionales (Baéz de la Fé, 1994), los cuáles marcan lo siguiente:

- a) Igualar las oportunidades de ingresar al sistema educativo a todas las personas, independientemente del género y del lugar de residencia, que posean las mismas habilidades, en los distintos niveles escolares.
- b) Igualar las oportunidades de ingresar al sistema educativo a las personas de cualquier estrato social.
- c) Igualar las oportunidades de permanecer y de avanzar en el sistema educativo a las personas de todos los estratos sociales.
- d) Igualar los resultados educativos, esto es, aprovechamiento, internalización de actitudes y valores, etc, que obtengan en el sistema educativo todas las personas que cuenten con determinados niveles de habilidades académicas.
- e) Igualar los resultados educativos antes mencionados para todas las personas que dediquen a sus aprendizajes las mismas cantidades de tiempo y esfuerzo, independientemente de las habilidades académicas que ellos posean y del estrato social en que se encuentren, y por último
- f) Lograr que quienes pertenecen a los diferentes estratos sociales adquieran las mismas habilidades para el aprendizaje y así puedan obtener los mismos resultados al final del mismo.

La educación superior en Iberoamérica

Al realizar un análisis de la educación superior en América Latina, debe tenerse presente que el continente no se comporta como un bloque homogéneo.

Existen grandes disparidades entre regiones, entre países y aún dentro de un mismo país.

Debemos tener un panorama de las principales tendencias de la región, entre las que destacan:

- a) La expansión cuantitativa: En la segunda mitad del siglo XX, el número de estudiantes matriculados en la educación superior se multiplicó. Pasó de 270 mil a 8 millones, con un importante incremento de la población femenina, que actualmente representa casi la mitad de los inscritos. La expansión también se verificó en el número de docentes (Burbano, 1999).
- b) El aumento de la oferta privada. De acuerdo con los datos de la UNESCO y de otros especialistas, en las últimas tres décadas el porcentaje de estudiantes matriculados en instituciones privadas de educación superior pasó de algo menos del 6% a alrededor de un tercio del total. En algunos países como Brasil y Chile, este porcentaje supera el 50%. El número de instituciones privadas también ha aumentado y continúa haciéndolo de manera sostenida. El incremento de las instituciones de educación superior, que pasó de 75 en 1950 a aproximadamente 6000 en la última década, se verificó fundamentalmente en la creación de instituciones privadas que representan hoy el 60% (UNESCO, 2006).
- c) La restricción del gasto público. América Latina y el Caribe es la región del planeta que menos invierte en educación superior, situación que ya se presenta en la década de los ochenta y que en varios países se ha agravado (Chile, Ecuador, Venezuela, entre otros) (Burbano, 1999).
- d) Escasa inversión pública en ciencia y tecnología. El gasto interno bruto muestra de manera dramática la escasa prioridad que los países de América Latina y el Caribe asignan a la investigación. La región invierte menos de la cuarta parte de la media mundial, y del orden del 15% de lo que asignan las zonas más desarrolladas, de acuerdo con las cifras

El Banco Mundial expresa: “La enseñanza superior reviste importancia capital para el desarrollo económico y social, y la crisis que ella atraviesa reviste mayor importancia en el mundo en desarrollo debido a que los ajustes económicos han sido más drásticos y a que estos países les ha resultado más difícil contener las presiones para aumentar la matrícula, teniendo como resultado una disminución notable del gasto medio por estudiante” (Brovetto, 1999).

La crisis de educación superior en México

En los periodos de crisis económica se evidencian de una forma clara las contradicciones y los fracasos de los sistemas sociales. Esto sucede en el sistema educativo mexicano, que de ser un factor de progreso en la vida económica y social, constituido como la principal variable condicionante del problema estructural del país, particularmente la educación superior (ANUIES, 2003).

Algunas de las principales características que nos indican un problema estructural en la educación superior en México son: el crecimiento explosivo de la matrícula estudiantil, centralización de los recursos y la infraestructura educativa, improvisación de la docencia, bajos niveles de eficiencia en la titulación y una brecha cada vez más evidente entre profesión y ocupación (ANUIES, 1989).

Indicadores de la crisis de educación

El panorama actual del sistema de educación superior nacional presenta rasgos críticos en todos los niveles (ANUIES, 1989). Relacionados con el

explosivo crecimiento de la matrícula estudiantil de los últimos años, entre 1959 y 1979, ésta se multiplicó 34 veces.

Esta sobrepoblación estudiantil universitaria no implicó un crecimiento proporcional de los recursos financieros destinados a la educación superior. Resultando con esto un descenso generalizado en la calidad educativa de las universidades del país, muy evidente en las instituciones públicas. Cuarenta y tres universidades públicas controlan el 81% de la matrícula universitaria nacional y sólo un 19% se atiende por 88 universidades privadas (Marchesi, 2000).

Esta sobrepoblación ha afectado la relación alumno/profesor, que en 1994 se ubicó en 14.8. Situación grave al tomarse en cuenta que el 58% del personal docente correspondió a profesores contratados por hora, con lo cuál el contenido de los cursos es definido por el propio profesor y, en la mayoría de los casos, no corresponden con los objetivos originales de las materias. Además, el 31% de la matrícula se concentra en el Distrito Federal, el 9.2% en Jalisco, un 7.6% en Puebla, Veracruz se ubica en 5° lugar con el 5.6% de la matrícula nacional (Aguilar, 1997).

Los indicadores más preocupantes se presentan en los niveles de deserción, titulación y ocupación. El promedio nacional de deserción es del 47.5%, indicador que por sí solo evidencia las condiciones pedagógicas en las que se desarrolla la vida universitaria pública del país: los primeros semestres funcionan como verdaderos filtros, donde no sólo sobrevive el más fuerte, sino que muchas veces lo hace con vicios que arrastrará a través de su desarrollo profesional (Rodríguez, 2002).

Sin embargo, esto no es un fenómeno exclusivo de la educación pública superior. Las universidades privadas presentaron una deserción por encima del 30%, que nos indica crisis económica, problemas vocacionales, y un futuro incierto del estudiante (Rodríguez, 2002).

Por otro lado, los niveles de titulación varían dependiendo del tipo de escuela, lo cual evidencia que en México la informalidad es una regla, y que el título no es un factor determinante en cuanto a las oportunidades y a los ingresos que tendrán los egresados en el ámbito profesional. Además los pocos egresados enfrentan otro obstáculo: el desarrollo profesional. Se estima que en México un 80% de los titulados se desarrollan en ocupaciones que no tienen ninguna relación con su profesión (Rodríguez, 2002).

ANTECEDENTES

El problema de la deserción escolar, ha sido abordado de manera predominante, con base, generalmente a descripciones simplificadoras (tipo "alternativas psicopedagógicas para reducir el fracaso escolar") y normalmente los trabajos son de corte positivista, en donde el dato estadístico de reprobación, rezago, abandono temporal y deserción es presentado como una cifra que evalúa la calidad de la educación. Se presentan como disfuncionalidades o determinantes que "alteran" la estructura del sistema escolar. Y no se toma en cuenta a las representaciones subjetivas del fenómeno. En todo caso se desconocen, postergan, ocultan o tabican otras líneas argumentativas que no ven a la deserción escolar como un problema sino como resultante de condiciones objetivas de la estructura social (Mejía, 1994).

Representaciones mentales y sociales

Se presenta la fundamentación teórica de la investigación, la cuál se integra principallmente de: a) las representaciones mentales que se forman los individuos; b) las representaciones sociales que construyen los sujetos en su quehacer cotidiano; c) el discurso que utilizan no sólo para comunicarse, sino para reafirmar su identidad y difundir sus representaciones.

Las representaciones sociales se llevan a cabo en el terreno de la cotidianidad, donde se materializan, constituyendo el mundo del sujeto. Es en este nivel de sentido común, del conocimiento ordinario donde se realizan las representaciones sociales, y donde consigue anclarse, otorgando significado y sentido a todas las actividades de los individuos.

El discurso desempeña un papel importante, pues no sólo es una forma de comunicación, sino también se convierte en un instrumento de difusión y consolidación de las representaciones sociales. Para comprender mejor este

tema y del entendimiento de las representaciones mentales individuales, se revisa someramente el paradigma cognitivo del cual parte.

Descripción del paradigma cognitivo

Los antecedentes de este paradigma se ubican en los Estados Unidos durante la década de los cincuenta, resultando de la influencia de la psicología de la Gestalt, la psicología genética de Piaget y los trabajos de Vigotsky, así como de la investigación cognitiva que antecede a la elaboración de este paradigma llamado procesamiento de la información (Arbeláez, 2002).

Algunos acontecimientos que enmarcan su aparición son:

- a) Las distintas reacciones que provocó el conductismo, presentando anomalías sintomáticas al interior de dicho paradigma, así como las críticas a sus concepciones epistemológicas y metodológicas basadas en un objetivismo demasiado ortodoxo (Pozo, 1989).
- b) El impacto de los adelantos científicos y tecnológicos de la posguerra, básicamente en la comunicación y la informática, propiciando las condiciones que permitieron la emergencia de este nuevo paradigma.

A partir de 1956 se empieza a estructurar un movimiento de revolución cognitiva que significó un cambio de paradigma. Sin embargo, el proceso de construcción del paradigma cognitivo rebasó la simple crítica y cuestionamiento que mostraba el conductismo, ya que trazó una metodología basada en propuestas epistemológicas sustancialmente distintas. Trata de indagar acerca de los procesos de creación y construcción de significados y producciones simbólicas usadas por los individuos para conocer su entorno y situarse en y ante él.

El estudio de las representaciones mentales

El enfoque cognitivo está interesado en el estudio de las representaciones mentales, al que le otorga un papel de problema propio, más allá de lo

biológico, y muy cercano a lo sociológico y cultural. La teoría cognitiva se orienta a explicar la naturaleza de las representaciones mentales, y determinar el papel que desempeñan en las acciones y conductas humanas.

Fundamentalmente, intenta explicar como estas representaciones guían los actos internos y externos, en relación con su medio físico y social; como elabora dichas representaciones el sujeto que conoce, y, finalmente que tipo de estructuras mentales y procesos cognitivos están presentes en la elaboración de éstas representaciones mentales y la regulación de las conductas.

La explicación epistemológica de esta teoría afirma que el sujeto elabora sus representaciones mentales y entidades internas (ideas, conceptos, planes, etc), de una manera individual, determinando las actividades que realiza el sujeto, desempeñando un papel causal en la organización y desarrollo de sus conductas.

Sin dejar de aceptar la influencia del medio externo en las acciones de los individuos, las representaciones que el sujeto elabora o construye, mediatizan la vida social del sujeto, actuando desde la superficie a la profundidad de su sistema relacional y conductual; desde su percepción lógica y racional hasta su conducta empírica y emocional (Torres, 2002).

Según la vertiente constructivista, el sujeto posee una organización interna de eventos que va reelaborando en función de su interacción con el entorno; y partir de esta organización interna (estructuras, esquemas, reglas, imágenes, etc), el sujeto interpreta y otorga continuamente nuevos significados a la realidad, mismos que orientan significativamente su conducta social, expresada en gran medida en sus sistemas discursivos.

Abordar el tema de las representaciones sociales (RS), exige hacerlo desde una revisión de sus antecedentes teóricos para entender la naturaleza de sus planteamientos y su trascendencia en el plano de las ciencias sociales, así

como su enorme significado en el terreno de la construcción epistemológica de lo social.

Aportes de la sociología clásica de Durkheim

Es lugar común reconocer que Emilio Durkheim es el pionero en la construcción del concepto de Representación, quien la llamó genéricamente representación colectiva, a quien el propio Serge Moscovici hace reconocimiento en las observaciones preliminares de su obra "*El psicoanálisis, su imagen y su público*", retomando el concepto y reconstruyéndolo bajo la denominación de Representación Social (Moscovici, 1979).

Antes de Durkheim, Wilhelm Max Wundt (1832-1920), creador de la psicología experimental en su laboratorio de Leipzig, Alemania, había entrado en contacto con el estudio de las representaciones sociales. Su interés principal fue analizar los contenidos de la conciencia a través de la introspección y con ello llegó a diferenciar lo individual de lo colectivo. Esta diferencia se refiere a que los fenómenos producidos en el individuo están al alcance de su conciencia, y pueden ser estudiados en el laboratorio por métodos experimentales, mientras que los de orden colectivo están fuera de la conciencia individual, se ubican en la sociedad y, por tanto, no pueden ser estudiados en situación experimental, sino que deben tratarse en el contexto social y por métodos distintos.

La visita que realizó Emilio Durkheim (1858-1917) en 1886 a la Universidad de Leipzig le permitió entrar en contacto con Wundt, quedando influenciado por su rigor experimental y sus ideas cerca de la investigación del sujeto en lo individual, convencido de las carencias metodológicas para experimentar en lo social.

Durkheim parte de diferenciar lo individual de lo colectivo, proponiéndose conocer las similitudes que guardan los dos terrenos estrechamente cercanos entre sí, las leyes psicológicas y sociológicas, y así demostrar que la sociología

no era corolario de la psicología, sino que ambas guardaban interdependencia. Durkheim decía: *“La vida colectiva, lo mismo que la vida mental del individuo, está constituida por representaciones: por tanto puede presumirse que las representaciones individuales y las representaciones sociales, pueden en cierto modo compararse entre sí”*.

Para él, la representación estaba ligada solamente a lo consciente: *“una representación sólo puede ser explicada a partir de la conciencia, por lo que concluye que una representación inconsciente es algo inconcebible y que su misma noción es contradictoria”*.

Una segunda diferencia es que el concepto de representación en Durkheim implica una reproducción, reproducción de la idea social, en Moscovici es concebida como una producción y una elaboración de carácter social sin que sea impuesta externamente a las conciencias individuales como proponía Durkheim.

Sin embargo, pese a estas diferencias es innegable la influencia de Durkheim en el pensamiento de Moscovici respecto a las representaciones sociales. Lo que si resulta cierto es que Moscovici partió de preocupaciones que permanecían si resolver en la psicología social que Durkheim no alcanzó a desarrollar. Serge Moscovici ha señalado en *El psicoanálisis, su imagen y su público*, las siguientes consideraciones: La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. La representación es un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios.

Dicho en términos más sencillos, es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social.

Es una forma de conocimiento a través de la cuál quien conoce se coloca dentro de lo que conoce.

La Psicología genética piagetiana y la socioculturista de Vigostky

Se considera que Moscovici recibió influencia de Piaget, particularmente de las obras de la Representación del mundo en el niño y la formación del símbolo del niño, así mismo de los enfoques socioculturales de Vigostky.

En sus obras, Piaget otorga especial importancia al papel del lenguaje en el proceso de construcción de la inteligencia como un proceso interindividual y como punto de partida para la construcción de la representación, la cuál siempre la estudió desde su desarrollo individual social, y no desde su desarrollo social grupal. Vigostky tuvo clara influencia sobre Moscovici, en lo que se refiere a lo simbólico, a la construcción del lenguaje y a las comunicaciones sociales (Piaget, 1997).

Peter Berger y Thomas Luckmann parten de preguntarse como el mundo social llega a tener significados para las personas. De principio, esta cuestión implica un supuesto básico: la realidad se construye en la vida cotidiana y la sociología del conocimiento debe estudiar los procesos a través de los cuales se origina el conocimiento (Berger y Luckmann, 1967).

Es oportuno citar a María Auxiliadora Banchs quien sintetiza a la representación social como un modelo teórico europeo que encuentra sus raíces intelectuales en los postulados de Durkheim sobre representaciones colectivas, y en menor medida, en los postulados piagetianos sobre las representaciones del mundo en el niño. Se nutre también de múltiples referencias teóricas procedentes de la psicología social cognitiva (Banchs, 1990).

La definición más aceptada de la representación social es la propuesta por Denise Jodelet, para quien: “La noción de la representación social...antes que nada concierne a la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, al conocimiento espontáneo, ingenuo, ese que habitualmente se denomina sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al conocimiento científico. Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen de él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo” (Jodelet, 1988).

Las representaciones sociales se definen como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales, puede incluso afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común. Estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico, ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Su finalidad es la de transformar lo desconocido en algo familiar (Calonge, 2002).

Otra definición del término representaciones sociales nos dice que es una forma de conocimiento corriente, llamado sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Caracterizada por las propiedades siguientes: a) Es

socialmente elaborada y compartida; b) Tiene un fin práctico de organización del mundo (material, social, ideal) y de orientación de las conductas y de la comunicación; c) Participa en el establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural determinado.

La noción de representación social es amplia, de carácter integrador, presentándose bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y, a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto” (Jodelet, 1988). Por otro lado, una definición utilizada frecuentemente como referencia básica por diferentes autores señala que “es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos para fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (Jodelet, 1988).

Las representaciones sociales son construcciones realizadas por el individuo en el marco de un contexto social. Definiéndose contexto como “un conglomerado humano que a partir de una serie de condiciones objetivas y subjetivas configuran una cultura. Esa cultura es entendida como un modo de existencia, una manera de ser, de pensar y de obrar”. Este modo de existencia a que se alude determina en mayor o menor medida a una posición social y cultural de los sujetos que lo constituyen como tales, a la vez que lo diferencian de otros grupos (Mora, 2002; Álvaro y Fernández, 2006).

No obstante su carácter individual, resulta innegable la influencia y determinación social, ya que el sujeto reproduce las características

fundamentales de la estructura social en la que vive, adquiriendo estas representaciones el carácter colectivo de una ideología. La ideología, como conjunto de representaciones que identifica a un grupo social y sus intereses, constituye así mismo una red de significación que tiene por función la de servir de sistema de interpretación de la realidad o de mediador entre el individuo y su mundo. Las representaciones así elaboradas funcionan como un modelo de conducta con el cuál el individuo categoriza, jerarquiza y organiza su propio universo y el de las relaciones interpersonales y vínculos grupales. Estas representaciones se construyen en la interacción social (Bueno, 2000).

Lo social en una representación hace referencia a si las creencias son compartidas por un grupo social, y si son elaboradas por éste. Las creencias son un elemento clave en la comunicación de los pueblos (grupos). Funcionalmente las representaciones sociales clasifican a los objetos y procesos sociales, los explican y los evalúan a partir del discurso y de creencias de sentido común y es este conocimiento el elemento base de la interacción. Por último, las representaciones se constituyen en realidad social en tanto conforman y se apoyan en fenómenos recurrentes y considerados colectivamente como reales (Banchs, 1990).

La representación social es un modelo interno que tiene por función conceptualizar lo real a partir del conocimiento previo, es por esto que las representaciones designan una forma específica de conocimiento: el saber de sentido común, en el que el contenido significa una forma particular de pensamiento social, plantea la percepción de la vida cotidiana como un continuo intercambio entre las personas; cómo conocen, cómo explican y cómo comunican las vivencias. Esto es lo que le da carácter particular de conocimiento con un origen y una expresión social práctica, que se hace evidente en los comportamientos y en las prácticas sociales (Carvajal y Gómez, 2002).

Se trata de un constructo más amplio que el de actitudes, valores opiniones, creencias, y que de alguna manera, los abarca. La representación social resulta ser ante todo un producto sociocultural que interviene en la vida social como estructura preformada que sirve como marco de interpretación, y que además interviene en la construcción de la realidad (Rodríguez, 2003^b).

Hay dos cosas importantes acerca de las representaciones sociales. La primera es que una representación social está definida por un contenido (sean imágenes, informaciones, actitudes u otro) con respecto a un objeto (sean situaciones, acontecimientos, personas, instituciones, etc). La segunda es que la representación social siempre es de un sujeto (que se puede entender como individuo, grupo social o familiar, equipo, entre otros) (Moscovici, 1979).

Las representaciones sociales nos llevan a un sistema de pensamientos que permite la relación con el mundo y con los demás; a entender los procesos que facilitan interpretar y construir la realidad (Mora, 1997; Torres, 2002).

Las representaciones sociales y ocupacionales, que en muchas situaciones construyen los individuos, contienen fantasías que están constituidas sobre procesos de identificación que realizan con modelos, valores y manifestaciones dominantes, generadas por la estructura social. Resulta imposible ignorar la importancia de las influencias y determinaciones provenientes del contexto socio-histórico-cultural donde vive el sujeto (Rodríguez, 2003^a).

Dimensiones de las representaciones sociales

Las representaciones sociales definidas por Moscovici como universos de opinión, pueden ser analizadas con fines didácticos en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud (Moscovici, 1979).

La información. Es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un individuo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social.

La información nos remite a los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social, abarcarían lo que dicen o conocen las personas sobre el objeto del que se requiere información (Durkheim, 1986).

El campo de representación. Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo, o inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativa o imaginativa, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas. El campo de representación implica la organización y jerarquización de los diferentes elementos que configuran su contenido, suponiendo siempre el elemento informativo. Remite a la idea de imagen, de modelo social del objeto de la representación.

La actitud. Es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto o problema de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más estudiada. La actitud nos muestra una orientación global (positiva o negativa) con respecto al objeto de la representación social.

En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas dimensiones de la representación social pueden orientar una investigación de manera holística o, en cambio, puede orientarse a uno de los aspectos de las representaciones (Farr, 1986).

Funciones de las Representaciones Sociales

Sobre las finalidades y funciones que cumplen las representaciones sociales, podrían enumerarse las siguientes:

De acuerdo con Moscovici participan en la integración de conceptos nuevos en nuestra red de conocimientos previos, haciendo familiar lo extraño. Según Di Giacomo (1987) las representaciones sociales se erigen modelos de interpretación que guían las acciones de los individuos. Por su parte, Paéz (1987) afirma que las representaciones sociales cumplen funciones de clasificación, orientación, interpretación y justificación de los comportamientos. Jodelet (1991) sostiene que participan en la difusión de conocimientos, en el desarrollo de los individuos y colectividades, en el fortalecimiento de las identidades individuales y sociales, en la expresión de los grupos y en transformación de la sociedad (Schapira y Mellizo, 1992).

Abric (2001) afirma que las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales, y presenta una síntesis de las funciones esenciales:

Funciones de saber

Este tipo de función permite entender y explicar la realidad, El saber práctico de sentido común permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognoscitivo y con los valores a los que se adhieren.

Funciones identitarias

Además de la función cognoscitiva de entender y explicar, las representaciones también sitúa a los individuos y a los grupos en el campo social, permiten elaborar una identidad social y personal gratificante; es decir, compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados (Abric, 2001).

Funciones de orientación

El sistema de premodificación de la realidad que constituye la representación social es una guía para la acción, es decir, conducen los comportamientos y las

prácticas. Este proceso de orientación de la conducta por las representaciones resulta de tres factores esenciales:

- 1) La representación interviene directamente en la definición de la finalidad de la situación, determinando así, a priori, el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto, pero también eventualmente, en una situación en que una tarea es por efectuar, el tipo de gestión cognoscitiva que se adoptará.
- 2) La representación produce igualmente un sistema de anticipaciones y expectativas. Es así, pues, una acción sobre la realidad: selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación (Schapira y Mellizo, 1992).
- 3) La representación social es prescriptiva de comportamiento o prácticas obligadas. Define lo lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado (Jodelet, 1988).

Funciones justificadoras

Que permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos. Las representaciones sociales intervienen también después de la acción y permiten así a los actores explicar y justificar sus conductas en una situación o en consideración a sus colegas. Aparece así un nuevo papel de las representaciones: el de la persistencia o refuerzo de la posición social del grupo involucrado. La representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social, por lo que puede - como los estereotipos - pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos (Abric, 2001).

Así, la teoría de las representaciones sociales permite aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad social y es también pertinente para tratar los objetos que surgen de numerosos campos de la educación, política, del medio ambiente, relaciones de género, relaciones íntimas, salud (Jodelet, 2000).

En definitiva, entiendo las representaciones sociales como las imágenes y los modelos explicativos, que un determinado grupo social o individuo posee de algún fenómeno o contenido de realidad, y que se constituye como una herramienta que posibilita establecer un nexo entre los individuos, la cultura y la historia, es decir, entre la subjetividad y la vida social de los seres humanos.

Los estudios sobre representaciones sociales en el campo educativo aparecen muy en boga en los últimos años. Numerosos trabajos proponen indagar las representaciones que los maestros, alumnos y otros actores del sistema educativo, tienen sobre diversos temas: la inteligencia de los alumnos según los maestros, los factores causales asociados al fracaso escolar según la perspectiva de los alumnos, las expectativas de los maestros sobre los alumnos de sectores socioeconómicamente deficientes, la representación del alumno desde la perspectiva del docente, etc (Campos y Gaspar, 1999).

En México, a partir de la mitad de la década de los ochenta, las representaciones sociales se empiezan a trabajar por un grupo de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM y, recientemente, por un reducido número de profesores que laboran en la Escuela de Psicología de la UAS y en la unidad Culiacán de la Universidad Pedagógica Nacional (Piña y Cuevas, 2004).

Las representaciones sobre la deserción deben estar referidas de modo necesario a la estructura social, ya que están marcadas socialmente por las condiciones y el contexto en el cual emergen, así como por las comunicaciones a través de las que circulan y por las funciones que cumplen en la interacción con el mundo y con los demás (Zaccagnini, 2001). Así, el contexto social es fundamental, ya que éste determina en gran medida el tipo de materiales sobre los cuales se constituyen los contenidos de la representación. La mayor parte de éstos provienen del fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de la historia, que circula en toda sociedad en forma de creencias ampliamente compartidas, de valores considerados como básicos, de referencias históricas y

culturales que integran la memoria colectiva, así como la identidad de la propia sociedad (Goicochea, 2002).

Las representaciones son en esencia problemas silenciados, pero que están presentes dándole significación y sostenimiento ideológico a nuestros aprendizajes. Cuando los estudiantes dicen “el profesor no aprueba”, “miedo al profesor”, “nadie me enseñó a comprender”, “por no preguntar”, entre muchas otras representaciones, están apoyándose, lo sepan o no, en una teoría del conocimiento (López, 1996).

Existen principalmente cuatro fuentes de información. La primera se refiere a la vivencia de las personas; la segunda a lo que piensa; la tercera es la comunicación social y la observación; y la cuarta son los conocimientos adquiridos a través de medios formales, como las lecturas, la profesión de las personas, y los medios de comunicación de masas. La revolución de las comunicaciones, primero a través de los libros y los periódicos, y luego a través de los medios, ha permitido la difusión de imágenes, nociones y lenguajes que la ciencia inventa incesantemente. Éstos se convierten en parte integrante del bagaje intelectual del hombre común (Domínguez, 2000).

La institución escolar es un lugar en el cual las representaciones sociales, que se construyen desde dentro o desde fuera de ella, adquieren una eficacia simbólica específica con relación a las desigualdades de los destinos y en los logros de los estudiantes provenientes de diferentes clases sociales. La escuela se convierte así en un espacio de interacciones y mediaciones, entre las representaciones de los profesores, de los estudiantes dentro de su contexto y los contenidos curriculares. La interacción de los interlocutores en el aula, incide en la influencia del comportamiento de uno sobre el comportamiento del otro y posiblemente incida en las representaciones de uno sobre las representaciones del otro, consecuentemente en sus acciones, comportamientos, sentimientos, relaciones, etc.

Situación del problema en el contexto de estudio

La Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), propone en el documento del nuevo modelo educativo, el cuál se enmarca en el proceso de Reforma Universitaria, la modernización de los métodos de enseñanza, de las formas de evaluación, y del cambio que debe de tener la educación, de una educación basada en la enseñanza, a una centrada en el aprendizaje, lo que hace necesario modificar los métodos didáctico-pedagógicos, que permiten atender en mejores condiciones los requerimientos actuales que demandan los distintos niveles de educación media y superior.

La Facultad de Medicina inicia sus actividades en septiembre de 1978, provisionalmente en instalaciones de la Escuela de Enfermería, siendo entonces Rector de la Universidad Autónoma de Querétaro el Dr. Enrique Rabell Fernández. Los objetivos primordiales de la Facultad son: Formación de Médicos Generales, promoción de estudios de postgrado e investigación y acciones de Extensión Universitaria (Gutiérrez y Martínez, 2003).

La Facultad de Medicina, asume este reto de formar profesionales de Licenciatura con un elevado nivel académico, generar conocimientos y realizar acciones de extensión, con la calidad y compromiso social pertinentes; mediante el mejoramiento continuo de sus programas, recursos y la evaluación de una formación integral para alcanzar niveles de excelencia en la formación de sus egresados (Corona, Becerril y Gutiérrez, 2003).

Cuenta actualmente con una matrícula aproximada de 375 alumnos, en los diez primeros semestres, compuesto por 66 asignaturas. Además de los dos semestres que corresponden al internado rotatorio de pregrado, y los alumnos del servicio social, que corresponde al 7º año de la carrera.

No se tienen estudios de las características sociodemográficas del total de la población de alumnos de la Facultad, sin embargo en los periodos de ingreso a

la Facultad Medicina 2002-2003, y 2003-2004 los alumnos presentaban las siguientes características de acuerdo a datos obtenidos del cuestionario para estudiantes de nuevo ingreso: El 43.2% de los alumnos pertenecían al género masculino, y el 56.58% eran del género femenino. Con edades comprendidas entre 17 y 25 años, el 27.63% tenían 17 años, el 52.63% 18 años, el 9.3% tenían 19 años de edad, el 5.22% contaban con 20 años de edad, y otro 5.22% tenían entre 21 y 25 años de edad.

Con respecto al lugar de nacimiento se encontró que el 54% había nacido en el estado de Querétaro, el 26.31% en México, DF, el 5.6% nació en el estado de Guanajuato, un 3.94% nació en el estado de México; el 2.63% provenía del estado de Nuevo León, y el resto provenía de lugares como Zacatecas, San Luis Potosí, Nayarit, Michoacán, Hidalgo y Coahuila. Sin embargo el 96% provenían de preparatorias del estado de Querétaro, y sólo el 4% provenían de preparatorias foráneas. El 63% de los alumnos admitidos en la facultad de Medicina provenía de escuelas privadas, y el 37% de escuelas públicas, indicando de manera indirecta el nivel socioeconómico de nuestra población.

Las estadísticas referentes a la religión reportaron que el 86.8% profesaba la religión católica, el 7.9% eran cristianos, el 2.63% eran ateos, el 1.3% eran testigos de Jehová, y un 1.3% era presbiteriano.

Con respecto a los promedios obtenidos en la preparatoria se encontró que sólo el 3.95% obtuvo un promedio entre 7.0 y 7.5; el 14.47% de los alumnos tenía un promedio entre 7.6 - 8.0, otro 14.47% entre 8.1 y 8.5, el 25% de los alumnos admitidos tenía de promedio entre 8.6 y 9.0, el 19.74% contaba con un promedio entre 9.1 y 9.5%, y el 22.37% tenía un promedio superior a 9.6.

Las estadísticas referentes a la escolaridad del padre reportaron lo siguiente: el 1.3% tenía grado de doctor, el 17.1% tenía maestría o especialidad, el 55.27% tenía grado de licenciatura, el 7.91% había cursado la preparatoria, el 1.3% tenía secundaria, y un 5.26% sólo tenía estudios de primaria; el 11.84% no

respondieron a la pregunta. Es importante recalcar que el 20% de los padres eran médicos.

La escolaridad de la madre nos reportó lo siguiente: el 11.84% tenía sólo estudios de primaria, el 9.22% tenía secundaria, el 22.37% contaba con preparatoria, un 11.84% contaba con nivel técnico, el 36.84% tenía estudios de licenciatura, el 6.58% contaba con grado de maestría o especialidad, y sólo el 1.31% tenía estudios de doctorado. El 5.27% de las madres eran médicos.

El 80% de los alumnos vive con sus padres, y el 20% vive con abuelos, tíos, hermanos o solos. El 41% de los alumnos cuenta con automóvil propio, el 59% no tiene automóvil propio.

Entre las razones principales para estudiar medicina el 35.53% mencionó que por gusto, el 30.26% dijo que por una carrera de servicio a la gente. El resto de la población menciona razones como: gusto por el cuerpo humano, carrera humanista, campo de trabajo, aptitudes, expectativas personales, etc. Nadie aceptó haber estudiado por tener familiares médicos y que esto haya influido.

A partir del año 2003 cambió el proceso de ingreso a la carrera, previo a estos ciclos escolares se realizaba un curso propedéutico el cual permitía además de valorar sus conocimientos ligados a la disciplina, definir su orientación vocacional e incidir en el mejoramiento de hábitos de estudio.

A partir de que la UAQ establece como único proceso de admisión a las carreras profesionales el Examen sobre Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA), la Facultad de Medicina modifica así mismo el proceso de admisión. Aunado al factor anterior, también fue modificado el plan de estudios de la carrera (Med 04), el cuál cambió de plan anual a plan semestral y es factible que los indicadores académicos y no académicos se vean determinados de tal forma que incidan de manera directa en la permanencia de los alumnos dentro de la facultad de Medicina. Desde el año 2006 el proceso de admisión requiere de nuevo un curso propedéutico con carácter obligatorio,

contando además con un puntaje que repercute en el examen de admisión. En la actualidad se cuenta con una eficiencia terminal del 80% y el 100% de los alumnos que concluyen el plan de estudios se titulan; ambas por arriba de la media nacional. Sin embargo el problema de deserción se presenta, y con mayor frecuencia durante los primeros años de la carrera.

Por lo anterior ante este panorama, nuestra facultad, considera de primordial importancia incrementar la calidad del proceso formativo, según se manifiesta en el Plan de Desarrollo. En esta tarea de mejoramiento es importante la participación de alumnos, maestros, autoridades, así como distintos elementos, en donde se incluya la flexibilidad curricular; el abordaje interdisciplinario de los problemas; la actualización permanente de los programas educativos, con la finalidad de mejorar los indicadores de calidad, como la deserción que en el primer año de nuestra Facultad es un problema de gran importancia, que repercute lógicamente en la eficiencia terminal.

Por ello, es preciso identificar y atender las causas que intervienen en el éxito o en el fracaso escolar, entendido como el abandono de los estudios y en las condiciones que prolongan el tiempo establecido en los planes de estudios para concluir satisfactoriamente los mismos.

Deserción estudiantil

Se piensa en la deserción escolar como producto del ínter juego de múltiples factores: biográficos, contextuales e institucionales. Constituyendo esto como una aproximación socio histórica al origen y significado multicausal del mismo (Álvarez, 2002).

Definir deserción es un tema muy complejo, aunque la definición más sencilla es “el hecho mediante el cual un alumno interrumpe voluntaria o involuntariamente los estudios en forma definitiva, sin haber cubierto en su totalidad el plan de estudios de la carrera respectiva”, sin embargo muchas

veces esta definición no alcanza a comprender la complejidad de este problema (Tinto, 1989).

El estudio de “Los Desertores” define la deserción escolar como el abandono que los alumnos hacen de sus actividades escolares antes de concluir su ciclo de estudios o de obtener el grado, y se considera desertores a los alumnos que por factores intrínsecos o extrínsecos se ven forzados a retirarse de la institución, antes de concluir sus estudios (Tinto, 1989).

La Universidad Pedagógica Nacional, define la deserción como el abandono voluntario o forzado de la carrera en la que el estudiante se matriculó y se afirma que el fenómeno se produce cuando el estudiante se retira de la institución sin completar un programa académico, asociando el retiro parcial con una forma de deserción potencial.

Desde esta perspectiva, el fenómeno comprende a quienes no siguieron la trayectoria normal de la carrera, bien sea por cancelar su matrícula o por no matricularse. Cuantitativamente el fenómeno puede expresarse como el número de estudiantes que abandonan la universidad en un periodo determinado, antes de haber obtenido el título correspondiente (Andrade, 2002).

El fenómeno se puede observar desde ópticas diferentes. En primer lugar, la individual, que se refiere al hecho de que la persona llega a la universidad buscando obtener un título que lo acredite ante la sociedad. Quien no logra esta meta es llamado desertor (Espíndola y León, 2002).

En segundo lugar, se encuentra la óptica institucional, que se relaciona con el choque de los estudiantes contra los preceptos institucionales que lo repelen, llevándolo lentamente a comprender que debe retirarse, unas veces conscientemente, otras de manera irracional.

Existen diversas perspectivas que hablan del abandono escolar, entre ellas se pueden mencionar las siguientes:

- ✓ La perspectiva psicológica que lo atribuye a características individuales como la inmadurez, deficiencias sensoriales o bloqueos efectivos. Se centran en rasgos de personalidad que diferencian a los alumnos que completan sus estudios de aquellos que no lo logran. Asimismo, incorporan principalmente variables y atributos del alumno que pueden dar cuenta de la deserción o persistencia (Pompa et al., 2003).
- ✓ La perspectiva sociológica que muestra una relación positiva entre fracaso escolar y el origen de la clase social. Enfatizan la influencia de factores externos al individuo en la retención, adicionales a los psicológicos mencionados (Covo, 1989).
- ✓ La perspectiva pedagógica es la que da cuenta del funcionamiento de la escuela como productora del fracaso escolar.

Otro enfoque explicativo de la deserción es el económico, que adopta un enfoque costo-beneficio. Por otro lado se afirma que la deserción es todo un proceso, a veces lento, que va creciendo y reforzándose en el interior del sujeto, quien lo manifiesta en la decisión definitiva, para bien o para mal de él mismo y de su entorno (Guerra, Pabón y Restrepo, 2002).

Adicionalmente, se involucran en el fenómeno de la deserción como actores relevantes no solo a los desertores, sino también a padres de familia de desertores, excompañeros de estudio, profesores, directivos y administradores académicos (Muñoz, 1979).

La deserción tiene implicaciones sociales en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias, así como emocionales, originadas en el desequilibrio entre las aspiraciones de los jóvenes y sus posibilidades reales; pero que también tienen importantes consecuencias económicas, tanto para las personas como para el sistema en conjunto (Cohen, 2002; Chaín et al., 2003).

Definir la deserción desde la perspectiva individual es, más complejo que un simple registro de las metas o de los propósitos con que cada persona ingresa al sistema de educación superior; además se vincula con el hecho de que las experiencias de una persona en una determinada institución son percibidas por esa persona como un fracaso o como lo que se proponía concretar en ella (Montero-Sieburth, 1993). Desde el punto de vista individual, desertar significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una institución de educación superior. Por consiguiente, la deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad.

Es necesario reconocer que la energía, motivación y habilidad personales son elementos importantes en la consecución del éxito (Martínez y Galán, 2000). Completar estudios universitarios implica realizar esfuerzos. Sin embargo, un cierto número de estudiantes no tiene suficiente interés o carece de carácter para responder a las exigencias requeridas para completar una carrera (Camarena, Chávez y Gómez, 1985). Los estudiantes que abandonan la universidad a menudo tienen niveles de rendimiento académico superiores a los de los estudiantes que persisten. Estas deserciones, antes que causadas por habilidades inadecuadas, parecen originarse más bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional (Camarena, Chávez y Gómez, 1984).

Las características del proceso de deserción son variables según las poblaciones de estudiantes e irregulares de acuerdo con las etapas de la carrera. Las particularidades de las deserciones tempranas son por lo general completamente diferentes de las que se producen en los últimos años (Edel, 2004; Durán y Díaz, 1990). La deserción es no sólo más frecuente en los primeros años de la carrera, sino también más probablemente voluntaria. Esto es cierto, debido a que las dificultades para establecer contactos con la comunidad social e intelectual de la institución y lograr amistades en ella,

tienden a ser mayores en la etapa temprana de la carrera que en los últimos años (Chaín, 1994; Durán y Díaz, 1990).

Desde el punto de vista institucional, existen varios periodos críticos en el recorrido estudiantil en que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción. El primero se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con la universidad (De los Santos, 2001^a).

Durante la etapa de solicitud para ingresar a una determinada institución, los sujetos forman las primeras impresiones sobre las características sociales e intelectuales de la misma (Corominas, 2001). Esas impresiones, que se originan en gran medida en los materiales que la universidad distribuye entre los postulantes al ingreso, contribuyen a la elaboración de expectativas previas a la admisión sobre la naturaleza de la vida institucional y, a su vez, esas expectativas influyen en la calidad de las primeras interacciones que se establecen con la institución. La formación de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir a decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de interacciones que lleven a la deserción. Es importante que las instituciones generen en los estudiantes que ingresan expectativas realistas y precisas acerca de las características de la vida institucional (Chaín et al., 2003; Himmel, 2002).

Un segundo periodo crítico en el recorrido académico del estudiante es el de transición entre la escuela de nivel medio y la universidad, inmediatamente después del ingreso a la institución. En el primer semestre, se pueden presentar grandes dificultades. Sobre todo en las grandes universidades, porque los alumnos son obligados a transitar desde el ambiente conocido y relativamente seguro del pequeño colegio de nivel educativo medio, al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual cada uno debe valerse por sí mismo. La rapidez y el grado de la transición plantean a muchos

estudiantes serios problemas en el proceso de ajuste, que no todos son capaces de cumplir en forma independiente (De los Santos, 1998).

Durante el periodo de transición, el abandono es más frecuente en la fase final del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo. Mientras algunos de estos abandonos se originan en la incapacidad para satisfacer exigencias académicas, la mayor parte son deserciones voluntarias. Algunos individuos deciden que las exigencias de la vida académica no son congruentes con sus intereses y preferencias; otros tienen dificultades para lograr relaciones en los ambientes académico y social de la universidad (Ordorika y Kempner, 2003); y aun hay estudiantes que prefieren no establecer esas relaciones, porque encuentran que las características de la comunidad institucional son inapropiadas para sus escalas de valores y afinidades sociales, en tanto que cierto número de sujetos son incapaces de tomar decisiones sobre la forma en que deben dirigir sus energías y recursos, y otros llegan a la conclusión de que completar estudios universitarios no constituye una meta deseable (Cuellar y Martínez, 2003).

De las anteriores definiciones se desprende una primera diferenciación para los casos de deserción, consistente en que el abandono puede ser transitorio o definitivo. Además podemos encontrar en ellas la diferenciación entre lo que se conoce como movilidad interna o externa del sistema.

De alguna manera la “deserción” es algo que el individuo “decide”, aun cuando tal decisión no sea la expresión exacta de su voluntad. Por ejemplo, la realidad socioeconómica es algo que puede acompañar la decisión, que al parecer era voluntaria. De todas formas, los elementos que acompañan la decisión-subjetiva- son en algún momento objetivos. También en la deserción por motivos académicos pueden mediar elementos subjetivos y objetivos (Tinto, 1989).

La deserción académica implica un análisis de todo el sistema universitario y de la carga del alumno, como su orientación vocacional, la familia, etc. Se ha dicho sobre la deserción que es parte de un proceso de estratificación social más amplio que opera para mantener los factores de desigualdad social (Cervini, 2003; Reimes, 2000). La deserción se ve como elemento pautado que contribuye a la reproducción de la desigualdad social; de manera que el sistema sólo ofrece oportunidades a los sujetos predispuestos para ello, y se entiende la escuela como un aparato ideológico que contribuye a la reproducción de la desigualdad social. Se ha considerado que la deserción escolar es la institucionalización de la negación del derecho a los estudiantes a forjarse una profesión (ANUIES, 2001).

La deserción no es simplemente un fracaso del individuo, sino que se debe revisar el sistema mismo. Así la deserción se mira también como un fracaso del sistema, donde los exámenes o evaluaciones se utilizan para marginar de la educación a los reprobados (Arreola, 1999).

Algunos de los factores asociados a la deserción que se plantean en diferentes estudios son: ambientes educativos, ambiente familiar, trayectoria educativa y acompañamiento al estudiante en su formación, edad, adaptación social del estudiante, modelos pedagógicos diferentes a los de bachillerato, programas curriculares rígidos, de alta intensidad temática y tiempos reducidos, evaluaciones extenuantes, cursos no asociados ni aplicables al desarrollo profesional, factores económicos, la orientación profesional y vocacional (Navarro, 2001; Noriega, 1989).

Hay una gran cantidad de factores que pueden influir como: hijos de padres a los que no les interesa la educación, bajo aprovechamiento de oportunidades educativas, problemas de disciplina, problemas con la justicia, falta de interés, nivel socioeconómico bajo, ausentismo, salud psicosomática, edad, relaciones interpersonales, procedencia de entornos violentos, baja empatía por el trabajo de sus compañeros, desmotivación hacia la carrera o la Universidad,

resistencia a desarrollar actividades formativas (Cantero, 2003; Goicovic, 2002).

La deserción no es un problema del individuo; desde luego que el desertor es aquel en donde todo se concentra, pero ello no es suficiente para declararlo culpable. De cualquier forma se debe mirar directamente al desertor, que es donde converge todo el proceso de deserción (Carrillo, 1990). Es un fenómeno inherente a la vida universitaria que se mantendrá aún si se cambian las instituciones universitarias. La función que cumple la educación es de filtro para la selección de los más capaces. Se tiende a atribuir el rezago a factores endógenos, propios del individuo, ajenos al sistema educativo, de manera que dicho sistema sale indemne (Argüello, 1994; Solange y González, 2004).

En el contexto de la interacción profesor/alumno, muchas veces fundamentada en la disciplina y en la ejecución de planes y programas que plantean contenidos caducos, alejados muchas veces de la realidad de los jóvenes, convirtiéndose muchas veces en un estímulo para la deserción (Chaín, 1994). No es extraño, por lo tanto, que frente a resultados deficientes de sus alumnos, los docentes en general tienden a minimizar sus propias responsabilidades. Para ello buscan la explicación de las causas del fracaso. En dicha explicación las causas más frecuentes son: la condición socioeconómica de sus alumnos, la cuál les impide tener un buen rendimiento; la falta de interés y apoyo por parte de sus familias; y una incapacidad cognoscitiva en sus alumnos. Sus propias responsabilidades en el proceso rara vez son mencionadas. La paradoja es cuando se trate de pronunciarse respecto de las causas del éxito escolar, el rol docente surge como la variable más relevante (Chaín y Ramírez, 1997).

Así mismo la institucionalidad escolar con sus contenidos, diseños curriculares, su estructura normativa, etc., emerge como base de sustentación de las inequidades y contradicciones del sistema (Seibold, 2000). En este sentido la tendencia de la escuela a homogeneizar a los sujetos, va en contra de los

intereses y demandas de los jóvenes. Al uniformar a los jóvenes, la escuela desplaza a las individualidades. Produciéndose un desfase entre los intereses de los jóvenes y el modelo pedagógico (Calonge y Casado, 1999).

Se han realizado múltiples investigaciones acerca de la deserción partiendo de diferentes enfoques teóricos. Las investigaciones realizadas han mostrado múltiples factores asociados con la deserción universitaria. Se afirma que tradicionalmente en las investigaciones se plantean determinantes externos como cambio de domicilio, poco interés de los padres, enfermedad, necesidad del alumno de trabajar, edad tardía de ingreso, bajo rendimiento escolar, inmadurez, desnutrición, distancia, malas vías, mal estado de las escuelas, etc., sin tomarse en cuenta su interrelación con determinantes internos tales como imposición de autoridad, educación en un sistema de negaciones y obligación de asistir a la escuela, en donde se es cuestionado, custodiado y vigilado (Carrillo, 1991; Redondo, 1997).

La entrada en la vida universitaria genera algún grado de estrés en virtud de las nuevas demandas que debe enfrentar el individuo (Solange y González, 2004). Generalmente los estudiantes universitarios atraviesan por un periodo de adaptación que bien puede culminar en un ajuste exitoso, o culminar en deserción, motivada por las dificultades académicas o por la imposibilidad de acoplarse al medio (De los Santos, 2001^b).

El estrés constituye una respuesta adaptativa ante las presiones del entorno y el proceso de ajuste desencadenado varía de un individuo a otro. Los eventos que producen estrés no necesariamente deben tener proporciones de crisis; al parecer los eventos pequeños y cotidianos, incluso los de carácter positivo, son también fuente de estrés (Gómez, 2004).

Los factores de tensión a los que se ven sometidos los universitarios inciden en su desempeño académico y en su calidad de vida. La tensión emocional tiene como efectos: disminución de la atención, dificultad en el proceso de

abstracción, en la selección de datos, en la solución de problemas y en la toma de decisiones e incapacidad para recordar instrucciones con entrenamiento (Castillo, Balaguer y Duda, 2003).

En diversos estudios se han reportado como estresores importantes para los universitarios la presentación de exámenes, el temor de hablar en público, la baja calidad de vida percibida y la carencia de habilidades sociales (Amezcuca y Fernández, 2000) . En un estudio se determinó que el fracaso académico fue del 20% para los estudiantes altamente ansiosos y del 6% para los estudiantes con baja ansiedad, sin embargo no es posible atribuir un gran poder explicativo a este hecho ya que no todos los estudiantes que se encuentran en crisis por su ingreso a la universidad continúan teniendo a largo plazo un bajo rendimiento y, por supuesto no todos desertan (Himmel, 2002; Spielberg, 1989).

MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación educativa es un campo muy amplio, delimitado por varios subcampos en donde se enfrentan distintas disciplinas y variadas posturas teórico metodológicas (cuantitativas o cualitativas) (Cabrerero y Richart, 1996; Fernández y Pértiga, 2002).

El presente trabajo se desarrolla desde la investigación cualitativa, con el método hermeneúatico-dialéctico, el cuál produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Rocha, 2003).

Definición del universo

Estudiantes desertores (para este estudio usaremos la definición de Vincet Tinto: un alumno que interrumpe voluntaria o involuntariamente los estudios en forma definitiva, sin haber cubierto en su totalidad el plan de estudios de la carrera respectiva) (Tinto, 1989), que estuvieran inscritos previamente en cualquiera de los diez semestres de la licenciatura en Medicina de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Tamaño y selección de la muestra

El enfoque metodológico del proyecto de investigación sea plantea desde el paradigma cualitativo. Desde esta perspectiva, se realizó un muestreo intencionado, del tipo de casos críticos (González, 2002), seleccionando los participantes de importancia especial para la deserción, buscando el relato particularmente adecuado que ilustre aspectos críticos del fenómeno (De la Garza, Cid y Ortiz, 1991). El criterio de selección tuvo en cuenta: ser desertor de diferentes grados de la licenciatura en Medicina, y que estuvieran de acuerdo en participar en el estudio.

El tamaño de la muestra se determinó con base en las necesidades de información. El tamaño de la muestra obtenido fue de diez, dos de cada grado escolar, en función de la idoneidad (suficiencia y calidad de los datos) (Padua J, 2002; Polit y Hungler, 2002).

A cada uno de los participantes se le realizó por lo menos una entrevista a profundidad, con preguntas abiertas, considerando que es una técnica cualitativa afín a las representaciones sociales como paradigma teórico, para obtener información sobre las representaciones sociales que los alumnos desertores poseen de la deserción (Ander-Egg, 1995; Taylor y Bogdan, 1986).

Los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y sobre su participación voluntaria, conservando el carácter anónimo, y el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento.

Se trató de asegurar un ambiente de confianza mutua, esencial para que el entrevistado se abriera a los contenidos requeridos en la conversación. Se tomó en cuenta las recomendaciones para una buena entrevista, procurando que el clima de la entrevista fuera cordial y exento de amenazas (Kaiser, 1994). La aplicación de las entrevistas se realizó en un ambiente de confianza y empatía. En un lenguaje sencillo y espontáneo, sin presiones espacio-temporales (Restrepo y Tabares, 2002). Así mismo se pidió autorización para el uso de grabadoras, para registrar con toda fidelidad todas las interacciones verbales que se producían entre el entrevistador y entrevistado. La utilización de grabadoras en la entrevista permitió prestar más atención a lo que decía el informante, favoreciendo la interacción entrevistador-entrevistado. Se trató de registrar no sólo de lo que decía el entrevistado, sino también lo que percibía el entrevistador (Canales, Alvarado y Pineda, 1989; Cisneros, 2000).

La entrevista partió de una pauta con los temas que serían tratados, a fin de que no se perdiera el rumbo de la misma. Se empezó con preguntas de carácter superficial, general y abierto. Utilizando la técnica del embudo: de lo

amplio a lo concreto, de lo superficial a profundo, de lo impersonal a lo personal. Posteriormente se hicieron preguntas específicas para profundizar en aquellos temas en los cuáles el entrevistado tenía información (Polit y Hungler, 2002)

Análisis e interpretación de resultados

Para analizar la información obtenida en las entrevistas aplicadas en el universo de estudio, se hace desde una perspectiva totalmente cualitativa.

El análisis buscó los núcleos centrales y periféricos para quien las representaciones sociales son "elementos que se estructuran alrededor de un núcleo central y de núcleos periféricos para la sistematización del conocimiento con el objetivo de profundizar el objeto de estudio" (Di Giacomo, 1987).

En la investigación cualitativa, son extraídos resultados, como opiniones, actitudes, sentimientos y expectativas, que forman, en su conjunto, la expresión social del grupo específico estudiado, en una determinada sociedad y en un determinado tiempo (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Tomando como base la lógica subjetiva, se buscó a través del análisis de la narración, la desconstrucción y la reconstrucción de los relatos, extrayendo, las categorías de análisis.

Posterior a la transcripción literal de los relatos, con base en la teoría de las representaciones sociales fueron realizadas, la lectura y relectura de las mismas, así mismo, fue utilizado el proceso de lectura horizontal en cada entrevista, en busca de informaciones relativas a representaciones para crear una primera categorización empírica, la cual sería extraída de los temas tratados por los propios sujetos.

Posteriormente, todos los segmentos que coincidieron fueron agrupados, dándoles un nombre temporal a cada grupo de segmentos, momento en el cual se procedió a la búsqueda de una segunda categorización empírica.

En base a la categorización empírica, fue realizada una lectura transversal del conjunto de entrevistas, mediante la organización del contenido por ejes temáticos, lo que permitió que cada entrevista pueda ser reagrupada y comparada tomando en consideración las conjunciones y disyunciones existente para cada conjunto de entrevistas.

En este sentido el análisis siguió los siguientes pasos: transcripción fiel de las entrevistas grabadas en audio, lectura vertical, elaboración de un "párrafo" que dé una síntesis del relato del sujeto, análisis horizontal, etiqueta de las secuencias, primera categoría, búsqueda de los elementos centrales y periféricos de las representaciones por densidad dentro de la estructura del discurso, elaboración de un esquema jerárquico de las representaciones, análisis profundo de las lecturas sobre las representaciones encontradas.

Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de análisis temático de contenido, de Bardin (1996) utilizando el programa de análisis cualitativo Atlas Ti (Kelle, 1997).

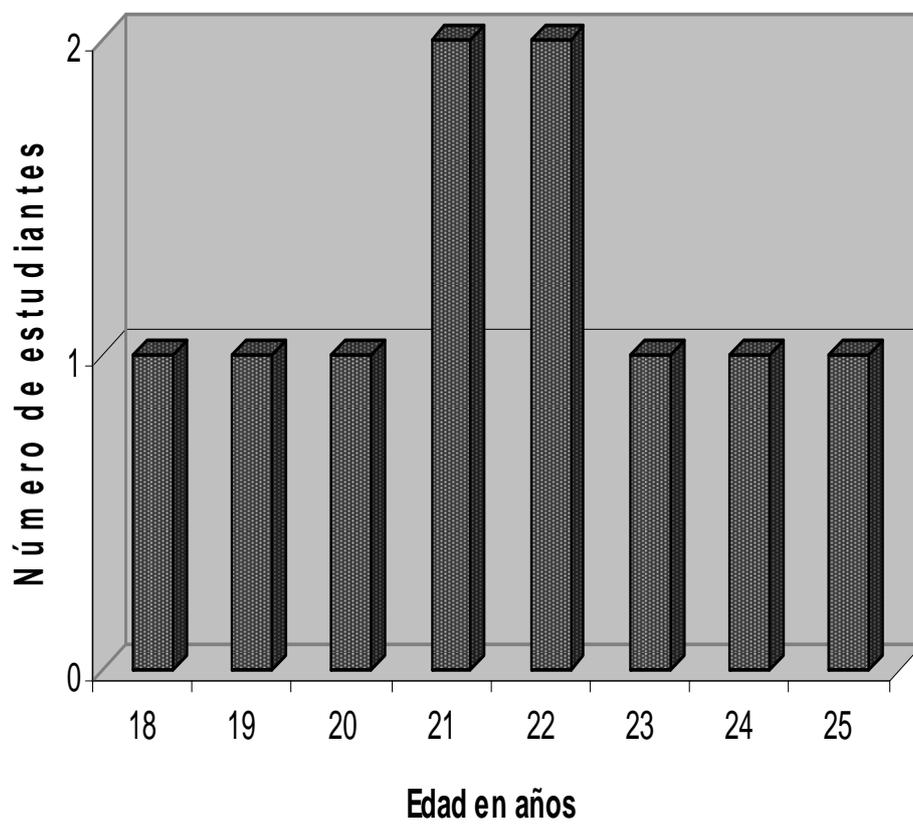
RESULTADOS

Para construir las representaciones de los alumnos desertores de la Facultad, se tomaron como sujetos actores educativos justamente a los alumnos que habían desertado de la Facultad de Medicina en el semestre que recién había concluido, tomando como muestra dos alumnos de cada uno de los semestres.

El perfil de la población entrevistada se integró por 5 mujeres y 5 hombres, corroborando la idea de que en esta facultad el número de estudiantes del género femenino es igual o mayor al del género masculino. El 70% de los encuestados tiene una edad entre 21 y 25 años, el 30% tenía entre 18 y 20 años (Figura 1). Antes de desertar definitivamente de la Facultad de Medicina, el 60% de la muestra había perdido por lo menos un año por haber reprobado más de 2 materias en un semestre. En el 40% de los casos de alumnos desertores uno o ambos padres eran médicos.

Con base a las declaraciones obtenidas de los entrevistados y teniendo como guía el esquema de análisis propuesto por Bardin en 1996, se pudieron estructurar algunas categorías que permitieron tener una idea general de los aspectos más importantes que conforman las representaciones sociales que los desertores han construido en torno al proceso de deserción y fueron analizados en base a las declaraciones de los propios desertores, las cuáles pueden ser visualizadas en el cuadro 1.

Figura 1. Frecuencia de alumnos desertores distribuidos por edad



Cuadro 1. Distribución de las categorías y subcategorías sobre el proceso de deserción de alumnos desertores de la Facultad de Medicina UAQ.

Sentimientos	Positivos
	Negativos
Vocación	Con vocación
	Sin vocación
Trayectoria escolar	Deficiente
	No deficiente
Actitudes	Familiar
	Personal
Acciones	Favorables
	Desfavorables

La categoría sentimientos comprende el subconjunto de 2 subcategorías referentes a los sentimientos positivos y negativos de acuerdo con la figura 2. Podemos observar que los sentimientos son uno de los elementos simbólicos de las representaciones sociales, de donde emanaron aspectos positivos y negativos. Se incluyen aquí expresiones como la de Susana* estudiante de 20 años de edad, que opina *“me siento muy satisfecha con haber estudiado casi tres años en la facultad, creo que aprendí mucho y pude aprobar todas las materias, lo que me hizo saber que si puedo, sin embargo, creo que no es lo mío”*.

* Los nombres han sido cambiados para proteger su identidad.

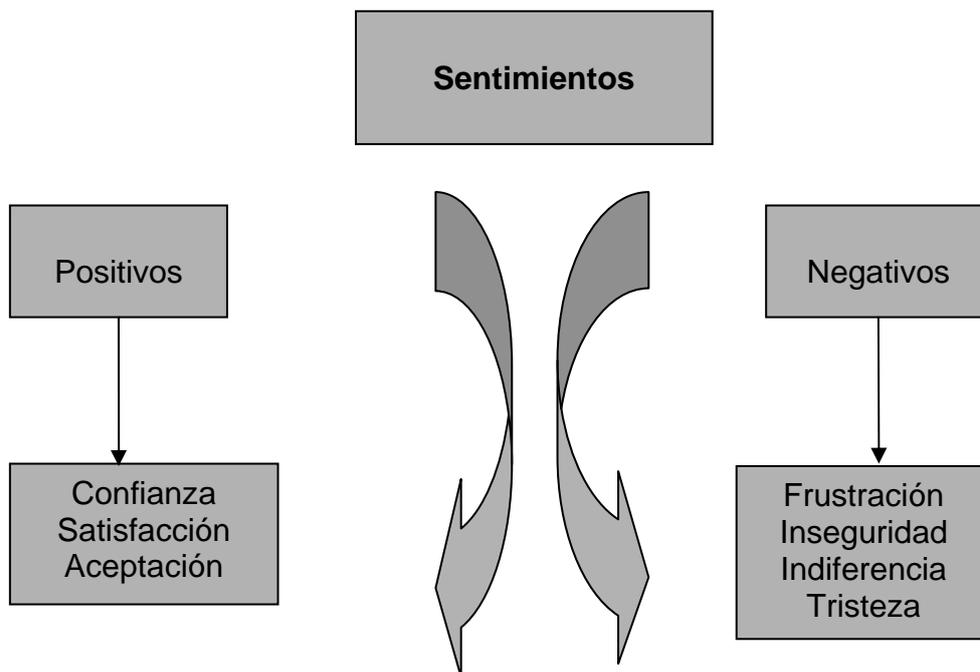


Figura 2. Sentimientos con respecto al proceso de deserción en alumnos desertores

De otra forma, observamos que hay contraposiciones en los discursos de ocho de los alumnos desertores, como opina Juan*, desertor de primer año, de 18 años: *“Me siento un fracasado, yo tenía verdadera ilusión de ser médico, y lo que hacen es que uno se sienta inseguro, ahora ya no sé que hacer con mi vida”*.

* Los nombres han sido cambiados para proteger su identidad.

Así mismo María* de 21 años declara: *“tengo mucho coraje, porque yo sé que sí puedo, y creo que ese maestro desde el día que entramos a clases, ya sabía quién iba a pasar y quién no, y aunque hiciera lo que hiciera, esto iba a pasar y yo iba a reprobado, hacen sentir a uno como un fracasado”*. *“Es muy triste tener que dejar la escuela, creo que es necesario ayudar a las personas como yo, porque sentimos que perdimos nuestras ilusiones, y eso nunca lo ven”*.

Vivir el proceso de deserción para éstos jóvenes, significa que los proyectos de vida se fueron, la lucha por los ideales y los sueños también se fueron, permaneciendo una persona frágil, desanimada. Ese reflejo de los desertores, frágil, decepcionado y triste del cotidiano de los desertores.

Esos sentimientos, sean positivos o negativos, implican una diversidad de acciones frente a la representación de la deserción de los alumnos. Los sentimientos positivos evocan motivaciones para salir adelante, pero los negativos generan apenas una sensación de querer vivir, e incluso algunos desean morir, como menciona Pedro*, alumno de 24 años, que desertó en el último año de la carrera: *“No es posible, después de haber estado tantos años aquí, ya toda la familia me hace médico, y de repente todo se acabó, creo que es mejor morir”*

La vocación es otra categoría que circula en las palabras de las personas, y está representada en la figura. Ser médico requiere indiscutiblemente vocación, lo mismo sucede con ser estudiante de medicina, pues revisar la gran cantidad de carga curricular en los primeros semestres, y posteriormente tratar a los enfermos en los momentos de dolor y de sufrimiento no es una tarea nada fácil. Ser estudiante de medicina exige no solamente una vocación innata, ya que ésta necesita ser complementada con el desarrollo de prácticas, con conocimiento de procesos fisiológicos y fisiopatológicos.

* Los nombres han sido cambiados para proteger su identidad.

Esta categoría puede ser leída en los enunciados de los desertores, como lo menciona Susana*: *“yo me sentía muy contenta hasta que terminé el segundo año, porque a pesar de que había mucho que estudiar, yo entendía muy bien, y en realidad tengo muy buenas calificaciones, creo que era el mejor promedio de mi salón, pero cuando llegó el momento de ir a las clínicas, y veía pacientes, muchas veces, cuando ya no se podía hacer nada, no me gustó el olor...era un olor a sufrimiento, y yo me di cuenta que eso no era lo mío, casi siempre lloraba, y a veces hasta vomitaba de los nervios”*.

Igualmente Margarita* de 22 años, está convencida de su falta de vocación: *“Yo no quería ser médico, siempre lo supe, pero mi papá estaba tan convencido que yo sería médico, que me dio pena decepcionarlo, y por eso intenté cumplir su sueño, pero sin vocación no se pueden lograr los sueños”*.

José* desertor de 21 años, mencionó: *“Yo siempre soñé con ser médico, me siento realizado cuando estoy con los pacientes, a veces cuando íbamos al hospital, y hacíamos guardias, yo era el primero que quería entrar a quirófano. La verdad, ésta es mi vocación, y si no pude terminar aquí, eso no me va a impedir que yo sea médico. Voy a ser todo lo posible, para entrar en otra universidad”*.

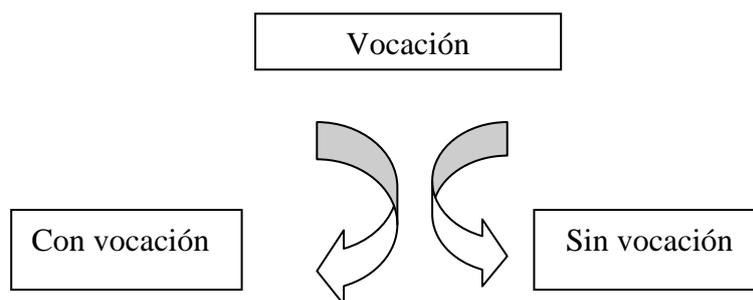


FIGURA 3. VOCACIÓN A LA PROFESIÓN DE MÉDICO DE ALUMNOS DESERTORES DE LA FACULTAD DE MEDICINA UAQ.

* Los nombres han sido cambiados para proteger su identidad.

La categoría trayectoria escolar, comprende dos subcategorías: deficiente (entendido como la imagen propia de desventaja académica previa) y no deficiente. Los desertores refirieron que tuvieron oportunidad para el acceso de una educación previa de mala a magnífica calidad. Luis* de 22 años, nos dijo al respecto: *“yo estaba en una pequeña escuela preparatoria, donde todos los maestros se preocupaban por nosotros los alumnos, pero sólo veíamos un poco de cada cosa, aquí, llego, y todos los maestros nos dejan muchísima tarea para estudiar, suponiendo que ya sabíamos los temas desde la preparatoria, había temas que nunca los habíamos visto y yo creo que desde aquí empezó mi fracaso en la facultad”*.

Así mismo con respecto a esta categoría Lucía* nos comenta: *“En bioquímica me sentí en desventaja con mis compañeros. Lleve muy mal la materia en prepa, y eso me hizo que me fuera desmotivando, por más que hiciera esfuerzos, siempre iba detrás de mis compañeros”*.

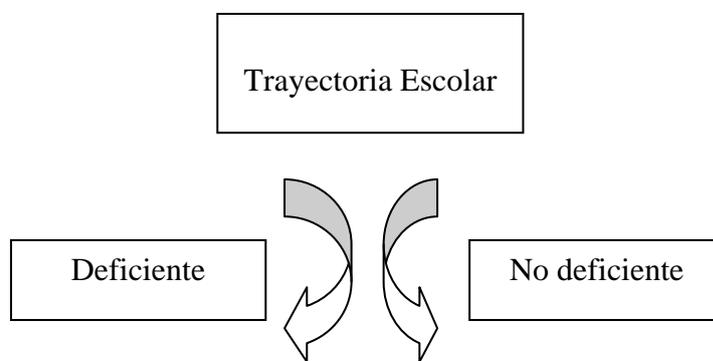


FIGURA 4. TRAYECTORÍA ESCOLAR EN ALUMNOS DESERTORES DE LA FACULTAD DE MEDICINA UAQ.

* Los nombres han sido cambiados para proteger su identidad.

Alma* desertora de 25 años, afirma en su discurso: “yo creo que venía muy bien preparada de la preparatoria, pero de cualquier manera, aquí es diferente, a veces incluso sientes que los conocimientos que viste en la prepa, no son para nada útiles en la carrera. Sería mejor que siempre viéramos cosas que serán útiles en nuestras futuras carreras, a mí para qué me sirvió estudiar filosofía, matemáticas y cosas de física bien difíciles, si nunca me iban a servir en mi vida como profesional. Pero de todos modos, yo voy a terminar medicina”

Por otro lado, de las actitudes emanaron las siguientes subcategorías de acuerdo con la siguiente figura:

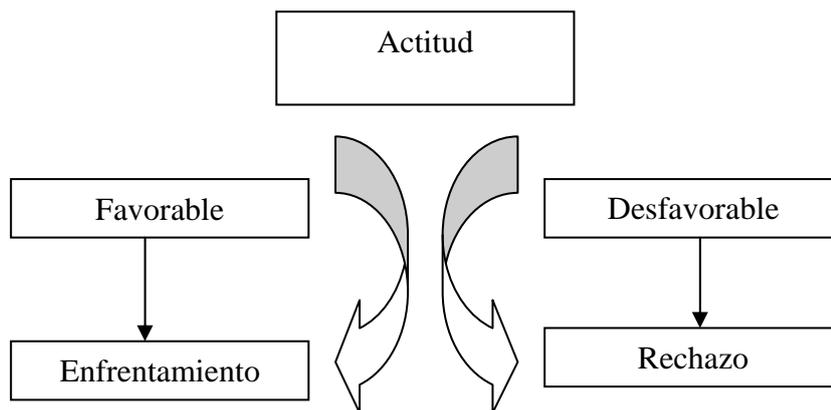


FIGURA 5. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS DESERTORES Y SUS FAMILIAS CON RESPECTO AL PROCESO DE DESERCIÓN.

La dimensión actitud se refiere a la posición que asume el alumno desertor o sus familiares en relación al proceso de deserción. A medida que los desertores y/o sus familiares van viviendo este proceso, construyen imágenes de las necesidades que se presentarán en lo cotidiano para estos desertores.

* Los nombres han sido cambiados para proteger su identidad.

De esta forma, van asimilando los acontecimientos de la vida diaria a partir de este proceso, a través de la observación, de las informaciones compartidas entre la familia y otras personas que interactúan con los actores.

El modo de enfrentamiento también es utilizado por los desertores y o sus familiares durante este proceso. Esa subcategoría es importante de ser analizada, pasa por el apoyo y respeto entre padres e hijos y en general de la familia en extenso. Como menciona Lucía* alumna desertora de segundo año: *“mis papás me dijeron, a veces, uno se cae, pero también tiene que aprender a levantarse, y son tropiezos en la vida, pero para eso estamos aquí, y respetaremos la decisión y te apoyaremos en lo que tú quieras hacer. Sabemos que hiciste tu mejor esfuerzo, y yo creo que tengo que demostrar que todavía puedo hacer muchas cosas en mi vida, para que ellos estén orgullosos de mí”*. Otro aspecto es que las actividades ludo-terapéuticas, como la música, la actividad física, la recreación y algunas otras actividades en las que los alumnos desertores participan, también son una forma de amenizar y sobrellevar las angustias vividas durante este proceso.

La actitud desfavorable puede ser observada en algunos desertores, como Manuel* que refiere: *“...no quiero saber nada más de la facultad, ni nada relacionado con la medicina, ni siquiera me interesa recoger los papeles, ya que no sé lo que voy a seguir realizando en mi vida, siento que soy un barco en el mar y que sólo me lleva el viento, ya me cansé de luchar, sólo esperaré a donde me lleva el viento y que caminos nuevos encuentre”*.

Las acciones están relacionadas con la existencia de un determinado problema que necesita ser resuelto integral o parcialmente, con acciones favorables o desfavorables.

* Los nombres han sido cambiados para proteger su identidad.

En el análisis de los alumnos desertores acerca del proceso de deserción, pudimos observar que las representaciones están relacionadas con la imagen y la actitud que cada alumno tiene frente al proceso de deserción. Así, visiones positivas llevan a desarrollar acciones integrales y completas, mientras que visiones negativas generan acciones más parciales y simples.

Lo anterior refuerza el hecho de entender las representaciones sociales como aquellas formas de pensar, sentir y actuar en relación con un objeto y su interdependencia, confirmando la orientación de las representaciones sociales en el comportamiento (Jodelet, 1988).

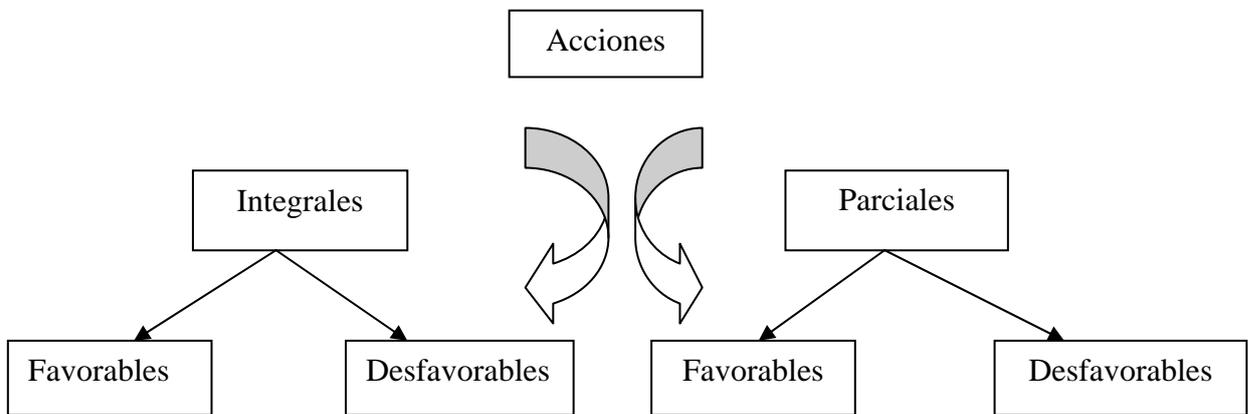


FIGURA 6. ACCIONES DESARROLLADAS POR ALUMNOS DESERTORES CON RESPECTO AL PROCESO DE DESERCIÓN.

De los elementos discursivos expresados, por los sujetos entrevistados, se obtiene una percepción del contexto que refleja su ubicación social en la que desarrollan su actividad social.

En lo social, hay coincidencia entre la mayoría de los desertores, en considerar a la comunidad de estudio como un espacio caracterizado por las condiciones de exigencia de la carrera y de la mayoría de los maestros. Cuatro de los desertores dijeron que sus propios profesores pensaban que un buen maestro

era el que más reprobaba, sobre todo lo refirieron a maestros de los dos primeros años de la carrera, y que esto les restaba motivación para seguir adelante.

Sin embargo la mayoría de los desertores cree necesario una alta exigencia de la carrera que habían seleccionado, ya que los médicos tienen un reconocimiento o status en la sociedad, y que para alcanzar ese status es necesario pagar un precio, pero nunca pensaron que esa exigencia fuera tan importante. Igualmente la mayoría de los estudiantes desertores querían ser médicos para alcanzar ese status, para sentirse alguien importante en la sociedad. Las familias de siete de los alumnos desertores se caracterizan por las condiciones de superioridad social y económica, reflejadas en las condiciones de vivienda, educación y cultura de los integrantes de la familia.

Para dar cuerpo al discurso de los sujetos educativos se tomó en cuenta todas las respuestas dadas en las entrevistas, tanto del contexto como de los afectivos, cognitivos y conductuales, porque todos ellos integrados brindan una visión completa de los discursos presentes en el contexto de estudio.

Nueve de los alumnos desertores elaboran su discurso utilizando un lenguaje propio de un médico, mismo que es acompañado de conductas y actitudes propias de este perfil socioprofesional, manifestando su identidad y rol social.

Esta actitud sugiere que estos alumnos desertan no por voluntad propia, sino por motivos fuera de su control. Es evidente que este discurso es aplicado a la experiencia que va adquiriendo en la cotidianidad de su quehacer como estudiante, en donde a partir de su percepción y creencias de la realidad describe sus metas como alumno de la facultad de medicina, y el porque no las cumplió. En general la mayoría de los desertores culpan a otros (profesores, autoridades, familia), de no poder cumplir estos objetivos.

El discurso de los alumnos desertores se distingue principalmente por representaciones sociales erróneas del concepto o idea del ser y quehacer del médico. Saben con certeza que tuvieron una gran oportunidad al poder estudiar en una institución de gran prestigio, sin embargo algunos aceptan no supieron aprovechar. Estaban concientes que para estar en esta facultad debían estudiar en exceso. Tenían claro que su responsabilidad como estudiantes era principalmente estudiar. Así mismo ninguno de los estudiantes tenía que aportar ingresos económicos a su familia, al contrario la mayoría de ellos tiene recursos económicos elevados, y se sentían apoyados en este aspecto por su familia.

Consideraban en general que los conocimientos adquiridos en la preparatoria no les fueron útiles en la facultad. La mayoría de los desertores fueron apoyados en general por su familia, aunque hubo un alumno desertor que se sintió obligado y presionado para estudiar medicina, aunque sabían que no le interesaba. La mayoría de ellos se integraron bien al grupo de estudio al que pertenecían e incluso hicieron amigos. En general nadie tuvo pérdidas de seres queridos durante su estancia en la facultad, y creen que no fue determinante en su decisión de abandonar los estudios.

Sin embargo la mayoría de los desertores abandonaron los estudios por la incapacidad de satisfacer las exigencias académicas de la Facultad, la mayoría fueron entonces deserciones involuntarias.

Figura 7. Modelos sobre los que se construyen las Representaciones Sociales del proceso de deserción de alumnos desertores en la Facultad de Medicina UAQ

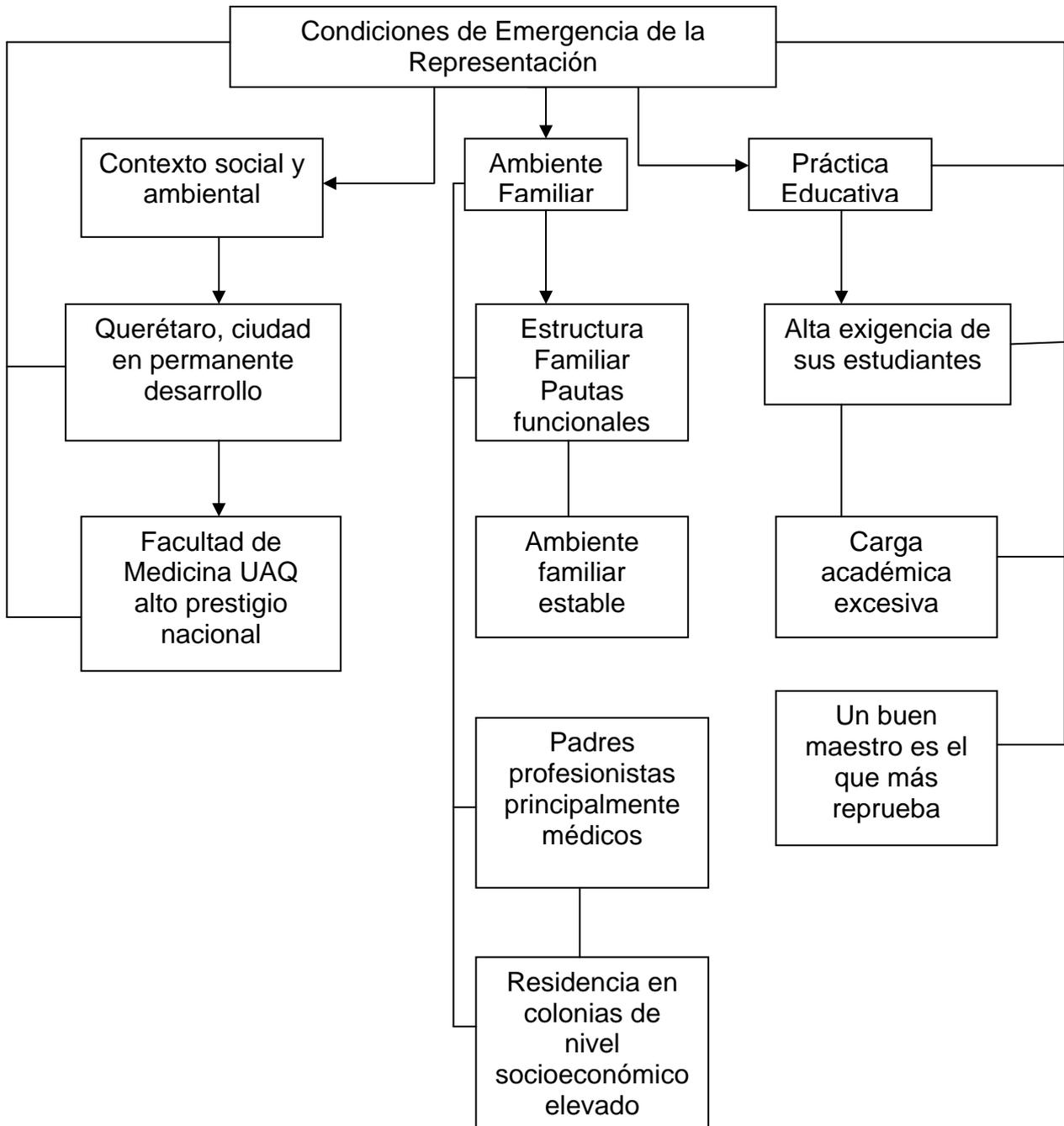
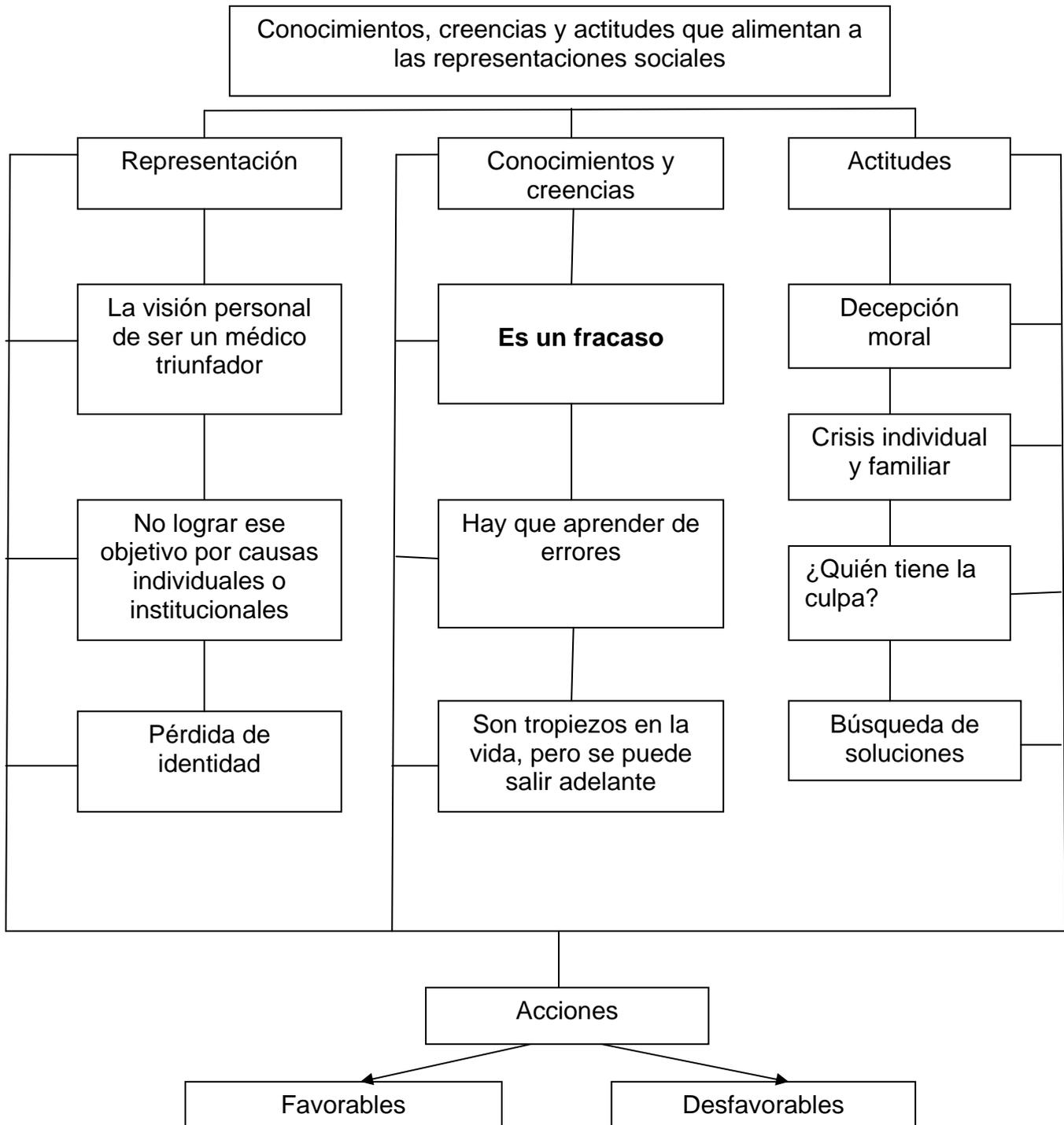


Figura 8. Modelos sobre los que se construyen las Representaciones Sociales del proceso de deserción de alumnos desertores en la Facultad de Medicina UAQ



CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

El presente trabajo aplicó la teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici (1979). Siendo la representación social una modalidad de conocimiento socialmente elaborada y compartida, con la finalidad principal de construir una realidad dada ligada a un conjunto social (Jodelet, 1988); este estudio se orientó en particular, hacia las dimensiones de la representación social.

En relación con la dimensión información, lo que se verificó fue que los alumnos desertores usan información previa para justificar el proceso de desertión; por otro lado en el campo representacional la imagen del proceso de desertión es un problema grave, que conflictúa a los individuos e incluso los degrada y los hace sentir estudiantes de segunda, teniendo actitudes tanto favorables como desfavorables, muchas veces dependiendo de otras actividades encontradas por realizar.

Los resultados encontrados muestran que, es necesario realizar una reformulación del modelo tradicional de la enseñanza-aprendizaje, de la facultad de Medicina, más si tomamos en cuenta que los estudiantes que desertan se consideran en la mayoría de los casos seres humanos fracasados, y en caso de que se presente este proceso se les brinde el apoyo necesario integral profesionalmente para conciliar las necesidades e intereses tanto de los alumnos como de la propia institución.

Sin embargo este estudio no debe de considerarse como un caso aislado en esta facultad, ya que puede servir como fundamento para justificar la importancia de algunos programas de la institución, como es el caso del Programa Institucional de Tutorías, así como se corrobora la importancia de la existencia de un psicólogo educativo, que pudiera colaborar en la solución de los problemas que presentan en grado máximo estos estudiantes que los hace

como fin del proceso, al abandono de sus estudios, en la mayoría de los casos de manera involuntaria.

No se tienen estudios previos de deserción por medio de las representaciones sociales, ya que generalmente los estudios realizados nos hablan exclusivamente de indicadores en la educación, por lo tanto no hay referentes para comparar este trabajo, sin embargo, los resultados describen la deserción como un proceso donde intervienen una gran cantidad de factores; así como la deserción de los estudios deja al alumno con un sentimiento de fracaso, sucediendo igualmente en estudios cuantitativos (Tinto, 1993).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. 2001. Prácticas sociales y representaciones. En: Filosofía y Cultura Contemporánea. Ed. Coyoacán. México, D.F; 85-94.
- Aguilar G. 1997. La crisis de la educación superior en México y Veracruz. *Viviendo*.1: 59-61.
- Álvarez B. 2002. Reprobación y deserción en el IPN. *Innovación Educativa*. 6: 49-57.
- Álvaro J, Fernández B. 2006. Representaciones sociales de la mujer. *Atenea Digital*. 9: 65-77.
- Amezcuca J, Fernández E. 2000. La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iber Psicología*. 5: 1-19.
- Ander-Egg E. 1995. Técnicas de Investigación Social. Ed. Lumen. 24ª. Ed. Buenos Aires; 280-284.
- Andrade L. 2002. Los estudiantes y el significado acerca de los estudios universitarios: reflexión y propuesta metodológica. *Perfiles Educativos*. 97-98: 96-116.
- ANUIES. 1989. Declaración y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior. ANUIES, México.
- ANUIES. 2001. Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. 244-260.
- ANUIES. 2003. Anuario estadístico. Población escolar de nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. México.
- Arbeláez M. 2002. Las representaciones mentales. *Revista de Ciencias Humanas*. 29: 1-8.
- Argüello J. 1994. Antropología y deserción escolar. *Sin Saberes*. 20: 10-12.
- Arreola M. 1999. Análisis de los factores que propician el fenómeno de la deserción escolar en la Universidad Tecnológica de Querétaro. Tesis de grado de Maestro en Investigación Educativa.
- Báez de la Fé B.1994. El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 4: 93-116.

- Banchs M. 1990. "Las representaciones sociales: sugerencia sobre una alternativa teórica y rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica", en Bernardo Jiménez-Domínguez. Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica. Guadalajara: U de G; 183-221.
- Bardin L. 1996. Análisis de contenido. Ed Akal, 2ª. Edición. Barcelona; 32-42.
- Berger P, Luckmann T. 1967. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Anchor Books. New Cork; 55-76.
- Brovetto J. 1999. La educación superior en Iberoamérica: crisis. Debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX. Revista Iberoamericana de educación. 21: 41-53.
- Bueno R. 2000. Concepto de representaciones sociales y exclusión. Revista Acciones e investigaciones sociales. 14: 25-47.
- Burbano G. 1999. La educación superior en la segunda mitad del siglo XX. Los alcances del cambio en América Latina y el Caribe. Revista Iberoamericana de Educación. 21: 15-23.
- Cabrero J, Richart M. 1996. El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. Enfermería Clínica. 5: 212-217.
- Calonge S. 2002. Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. Revista de Pedagogía. 66: 1-13.
- Calonge, S. Casado, E. 1999. El enfoque psicosocial de la interacción social comunicativa. Revista de Pedagogía. 57: 59 – 69.
- Camarena R, Chávez A, Gómez J. 1984. Eficiencia terminal en la UNAM: 1970 - 1981. Revista Perfiles Educativos. No. 7: 35-44. CISE - UNAM. México.
- Camarena R, Chávez A, Gómez J. 1985. Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. Revista de la Educación Superior. ANUIES. 53: 34-63.
- Campos M, Gaspar S. 1999. Representación y construcción de conocimiento. Perfiles Educativos. 83-84: 27-40.
- Canales F, Alvarado L, Pineda B. 1989. Metodología de la investigación. Manual Para el desarrollo de personal de salud. OPS.OMS. 163-165.
- Cantero B. 2003. Análisis de los factores que intervienen en la trayectoria escolar del alumno. Ponencia en Congreso UNAM.

- Carrillo I. 1990. La deserción en Educación Superior. Un marco de referencia conceptual. Reportes de Investigación. 20: 1-45.
- Carrillo I. 1991. La deserción en once carreras de la U.A.A. Una aproximación descriptiva. Investigación. 26: 1-60.
- Carvajal E, Gómez R. 2002. Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 16: 577-602.
- Castillo I, Balaguer I, Duda JL. 2003. Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. Psicothema 1: 75-81.
- Cervini R. 2003. Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro de las matemáticas en la Educación Secundaria en Argentina. Revista electrónica de Investigación Educativa. 5. Consultado el 16/02/05 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-cervini2.html>
- Chaín R, Cruz N, Martínez M, Jácome N. 2003. Examen de selección y trayectoria escolar. Revista de la Educación Superior. 125: 41-52.
- Chaín R, Ramírez C. 1997. Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. Revista de Educación Superior. 102: 1-13.
- Chaín R. 1994. Trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana. Colección Pedagógica Universitaria. 25-26: 195-235.
- Cisneros C. 2000. La investigación Social Cualitativa en México. Forum Qualitative Social Research. 1: 51-60.
- Cohen E. 2002. Educación, eficiencia y equidad: Una difícil convivencia. Revista Iberoamericana de educación. 30: 105-124.
- Coleman J. 1968. Equal Educational Opportunity. Cambridge Mass. Harvard University. 29-36.
- Corominas E. 2001. La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. Revista de investigación Educativa. 1: 127-151.
- Corona E, Becerril S, Gutiérrez C. 2003. Reprobación en la Facultad de Medicina de la UAQ. Posibles causas. Visión de maestros y alumnos. Gaceta Médica de Querétaro. 1: 11-15.

- Covo M. 1989. Algunas condiciones no académicas de la deserción. Cuadernos de CESU. 16: 55-77.
- Cuellar O, Martínez V. 2003. Éxito y fracaso escolares. Un análisis por cohortes de la carrera de Sociología UAM Azcapotzalco. Revista de la Educación Superior. 128: 1-21.
- De la Garza E, Cid R, Ortiz J. 1991. Evaluación cualitativa en la Educación Superior. Cinco estudios de caso, México, D.F., UAM-A, Limusa, Noriega Editores.
- De los Santos J. 1998. Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. Revista Iberoamericana de Educación. 33: 1-8
- De los Santos J. 2001^a. Los procesos de admisión en educación superior. El caso de México. Revista Iberoamericana de Educación. 26: 1-6.
- De los Santos J. 2001^b. El conocimiento sobre los estudiantes en los EE UU: 30 años de investigación educativa. Entrevista con Alexander W. Astin. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (1): 78-80. en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-eliezer.html>
- Di Giacomo J, 1987. Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. En Paéz, D. (Ed.) Pensamiento, individuo y sociedad: cognición social y representación social. Madrid, España: Fundamento; 78-85.
- Domínguez F. 2000. Teoría de las representaciones sociales. Apuntes. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. 3: 1-9.
- Durán J, Díaz G. 1990. Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. ANUIES.
- Durkheim E, 1986. Las reglas del método sociológico. México: Fondo de Cultura Económica. 45-72.
- Edel R. 2004. Factores asociados al rendimiento académico. Revista Iberoamericana de Educación. 33: 17-24.
- Espíndola E, León A. 2002. La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación. 30: 39-62.

- Farr R. 1986. Las representaciones sociales. En Moscovici S. Psicología Social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. 2. Paidós. Barcelona; 495-506.
- Fernández P, Pértiga S. 2002. Investigación cuantitativa y cualitativa. Cad. Aten Primaria. 9: 76-78.
- Galván de Terrazas L. 1982. El proyecto de educación pública de José Vasconcelos (una larga labor de intentos renovadores). CIESAS. México; 67-89.
- Goicochea J. 2002. Las representaciones sociales como objeto de estudio de las dificultades para el aprendizaje. En: Docentes que hacen investigación educativa. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Goicovic I. 2002. Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. Última década. 16: 11-53.
- Gómez A. 2004. La relación entre identidad personal y rendimiento académico en adolescentes. Paedagogium. 22: 18-20.
- González M. 2002. Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Revista Iberoamericana de Educación. 29: 85-103.
- Guerra R, Pabón N, Restrepo M. 2002. Flexibilidad curricular: mayor equidad en el acceso y permanencia en la educación superior. Revista de la Educación Superior. 123: 1-9.
- Gutiérrez S C, Martínez Ch J. 2003. XXV Aniversario de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Querétaro. Gaceta Médica de Querétaro. 1: 59-61.
- Himmel E. 2002. Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Una perspectiva conceptual. Calidad de la educación. 17: 91-107.
- Ibarrola M. 1985. Las dimensiones sociales de la educación. El Caballito- SEP. México; 76-84.
- Jodelet D. 1988. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (editor): Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales. Paidós. Barcelona; 469-494.

- Jodelet D. 1991. Representaciones sociales: un área en expansión. En: Paéz D; San Juan C; Romo I; Vergara AS (Eds). Imagen y prevención. Madrid, España. Fundamentos; 187-215.
- Jodelet D. 2000. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En: Jodelet D; Guerrero A. (Eds). Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. Editorial UNAM. México, D.F.; 7-30.
- Kaiser R. 1994. La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. Educación. 49-50, 80-88.
- Kelle U. 1997. Theory building in qualitative research and computer programs for the management of textual data. Sociological Research online. 2. en: <http://www.socresonline.org.uk/2/2/1.html>
- López B. 1996. Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. Revista Mexicana de Investigación 2: 391-407.
- Marchesi A. 2000. Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. Revista Iberoamericana de Educación. 23: 135-163.
- Martínez F. 2000. Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001. Revista Iberoamericana de Educación. 27: 35-56
- Martínez J, Galán F. 2000. Motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento en alumnos universitarios. Iber Psicología. 5. en: <http://fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/iberpsi9/martinez/jmartinez>
- Martínez S. 1983. Estado, educación y hegemonía en México. Ed. Línea. México; 94-99.
- Mejía J. 1994. La evaluación cualitativa de la educación superior mexicana ¿una perspectiva aplazada? ANUIES. 89: 35-46.
- Meneses E. 1983. Tendencias Educativas oficiales en México 1821-1911. Porrúa. México; 15-129.
- Montero-Sieburth M. 1993. Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. 116: 491-513.

- Mora M. 1997. El modelo de las representaciones sociales de Serge Moscovici (en línea). <http://www.geocities.com/Paris/Rue/8759/vitales.html.pag.2>
- Mora M. 2002. La teoría de las representaciones sociales de Serge Mscovici. *Atenea Digital*. 2: 1-25. <http://www.blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Moscovici S. 1979. El psicoanálisis, su imagen y su público. Ed. Huemul. Buenos Aires; 27-44.
- Muñoz C. 1979. El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. México. IX (3): 1-60.
- Muñoz G. 2000. La educación superior: algunos comentarios a la propuesta de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior*. 113: 1-5.
- Navarro N. 2001. Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Revista de información y análisis*. 15: 43-50.
- Noriega R. 1989. El rendimiento escolar en ciencias básicas y su mejoramiento a través de condiciones de estudio apropiadas para el alumno. ANUIES. 78-92.
- Ordorika I, Kempner K. 2003. Valores en disputa e identidad en conflicto en la educación superior en México. *Perfiles educativos*. 99: 5-27.
- Padua J. 2002. Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. Fondo de Cultura Económica. México. 180-204.
- Paéz D. 1987. Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. En Paéz, D. (Ed.) *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición social y representación social*. España: Fundamento Madrid; 37-48.
- Piaget J. 1997. La representación del mundo en el niño. Ed. Morata. 8ª ed. Madrid; 35-60.
- Piña J, Cuevas Y. 2004. La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*. [online] México. 26: 102-124.
- Polit D, Hungler B. 2002. Investigación científica en ciencias de la salud. Mc Graw Hill. 6ª. Ed. México; 525-540.

- Pompa A, Ponz N, Rama V, Ríos A. 2003. Fracaso universitario: ¿Ilusión o realidad? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 2: 81-95.
- Pozo J. 1989. Teorías de Aprendizaje por reestructuración. En: *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ed. Morata. Madrid. 165-224.
- Redondo J. 1997. La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. 6: 1-12.
- Reimes F. 2000. Educación, desigualdad u opciones de política en América latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. 23: 21-50.
- Restrepo M, Tabares L. 2002. Métodos de Investigación en Educación. *Revista de las Ciencias Humanas*. 21: 1-10.
- Rocha J. 2003. Investigación cualitativa en las ciencias sociales. *Revista Salud Pública y Nutrición*. 2: 1-7.
- Rodríguez C. 2003^a. Documento. Entrevista a Dense Jodelet, realizada el 24 de octubre de 2002. *Relaciones* 93. XXIV. 117-132.
- Rodríguez G, Gil F, García J. 1999. Métodos de Investigación Cualitativa En: *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe. 2^a. edición Málaga. 110-133.
- Rodríguez R. 2002. La educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14: 11-16.
- Rodríguez T. 2003^b. El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones*. 93: 51-80.
- Schapiro M, Mellizo S. 1992. Representaciones y comportamientos de la población y de los centros de atención frente a la enfermedad de Chagas. *Cuadernos Médico Sociales*. 60: 39-48.
- Seibold J. 2000. La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 23: 215-231.
- Solange T, González G. 2004. Integración escolar y efectividad en la escuela regular chilena. *Revista Digital Umbral* 2000. 16: 24-38.
- Spielberg J. 1989. Hacia un Análisis comparativo del rendimiento académico en La Universidad Española. *Revista Educación*. 45: 78-87.

- Sussaman T. 1967. Nuevo ataque contra la desigualdad de oportunidades. Morata. Madrid; 110-115.
- Taylor S, Bogdan R. 1986. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona; 72-91
- Tinto V. 1989. Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. Revista de la Educación Superior. 3: 33-51.
- Tinto V. 1993. Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. Perfiles Educativos. 62: 56-63.
- Torres T. 2002. Una aproximación cualitativa al estudio de las enfermedades crónicas: las representaciones sociales. Revista Universidad de Guadalajara de Ciencias Sociales y de la Salud. 23: 43-49.
- UNESCO. IESALC. 2006. Caracterización y desarrollo de las macrouniversidades de América Latina y el Caribe. En: Informe sobre la educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas; 194-203.
- Zaccagnini M. 2001. Tensiones, fracturas, continuidades y discontinuidades entre la epistemología de las prácticas educativas y la realidad social. Revista Iberoamericana de educación. 59: 3-17.

ANEXOS

Guía o Guión de entrevista:			
Es el instrumento de la entrevista, con una configuración generalmente abierta y flexible que permite generar respuestas de contenido profundo			
Datos generales de la entrevista			
Nombre del entrevistado	Fecha	Datos específicos de la entrevista	
Semestre en que desertó	Lugar de la entrevista	Aspectos a considerar (categorías)	Texto
Disposición a la entrevista	Tiempo utilizado		
No. de interrupciones	No. de entrevista		