



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Perfil de aspirantes aceptados y no aceptados a la Universidad Autónoma de Baja California y su relación con el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (Exhcoba)

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Martín Alonso Mercado Varela

Ensenada, Baja California, noviembre 2012



Ensenada, B.C. a 15 de noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

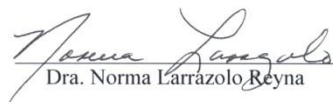
Dr. Lewis McAnally Salas
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Martín Alonso Mercado Varela** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Perfil de aspirantes aceptados y no aceptados a la Universidad Autónoma de Baja California y su relación con el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (Exhcoba)”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Norma Larrázolo Reyna



Ensenada, B.C. a 15 de noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis McAnally Salas
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el C. **Martín Alonso Mercado Varela** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Perfil de aspirantes aceptados y no aceptados a la Universidad Autónoma de Baja California y su relación con el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (Exhcoba)”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta que parece decir "M.T.R.I. Martín Rosas Morales".

M.T.R.I. Martín Rosas Morales



Ensenada, B.C. a 15 de noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

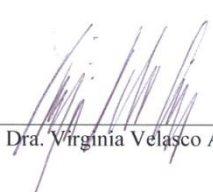
Dr. Lewis McAnally Salas
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el C. **Martín Alonso Mercado Varela** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Perfil de aspirantes aceptados y no aceptados a la Universidad Autónoma de Baja California y su relación con el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (Exhcoba)”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Virginia Velasco Ariza



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**Perfil de aspirantes aceptados y no aceptados a la Universidad Autónoma
de Baja California y su relación con el Examen de Habilidades
y Conocimientos Básicos (Exhcoba)**

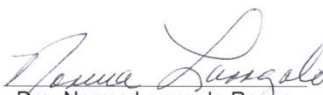
TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Martín Alonso Mercado Varela

APROBADO POR:


Dra. Norma Larrazolo Reyna
Directora de Tesis


M.T.R.I. Martín Rosas Morales
Sinodal


Dra. Virginia Velasco Ariza
Sinodal

Ensenada Baja California Noviembre 2012

Resumen

El objetivo general en la presente investigación consistió en describir el perfil de aspirantes aceptados y no aceptados a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y su relación con el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (Exhcoba), que se aplica como requisito de ingreso a la universidad. La muestra correspondió a 17,258 aspirantes en los campus Ensenada, Tijuana y Mexicali en el período agosto-enero 2011-2012.

Principalmente se caracterizaron ambas poblaciones de aspirantes respecto a variables o rasgos relacionados con la demografía, características socioeconómicas y de experiencia escolar tanto a nivel individual como familiar. Con base en ambas caracterizaciones se elaboró el perfil de aspirantes aceptados y no aceptados, acentuando principalmente las características más importantes de cada uno de ellos, así como sus diferencias. Los datos de aspirantes aceptados y no aceptados se compararon con los datos correspondientes a los aspirantes con las máximas y mínimas puntuaciones en el Exhcoba (puntajes extremos), para conocer tendencias en cuanto a las características que comparten o si éstas cambian entre los aspirantes. Además, los datos de aspirantes aceptados y no aceptados se utilizaron para conocer cuáles de las variables o características de ambas poblaciones se relacionaban con el puntaje en el Exhcoba.

Los instrumentos que se utilizaron para recabar los datos fueron un Cuestionario de Contexto y el examen de ingreso (Exhcoba). Con el primero se identificaron algunas características de los aspirantes al momento de solicitar su ingreso a la UABC, tales como: datos demográficos, características familiares, experiencia escolar y apoyos familiares y

hábitos de estudio. Con el segundo, se identificó el puntaje Exhcoba que obtuvo cada población de aspirantes.

El método implementado para cumplir con los objetivos propuestos consistió en la obtención de datos descriptivos básicos tales como frecuencias y porcentajes para caracterizar a los aspirantes. Para describir si existían diferencias significativas entre las características de aspirantes aceptados y no aceptados, se aplicaron análisis estadísticos de Chi cuadrada (χ^2) y Anova de un factor o dos factores, los cuales dependían del tipo de variables a comparar. Para conocer la relación de variables con el puntaje en el Exhcoba, se aplicaron estadísticos por la vía del análisis Chaid.

Los principales resultados encontrados describen al aspirante aceptado como: un aspirante joven con edades entre los 16 y 23 años de edad, soltero y sin responsabilidades laborales; proveniente de zonas de nivel medio y alto con respecto a la casa donde habitan; con una trayectoria educativa exitosa y con expectativas educativas altas; y con padres con educación básica principalmente con un nivel educativo de secundaria, pero con expectativas educativas altas sobre los aspirantes.

Sobre el aspirante no aceptado se encontraron tendencias similares con respecto a la edad, estado civil, responsabilidades laborales, zona con respecto a la casa donde habitan, educación de los padres y expectativas educativas. Sin embargo, se diferencian de los aspirantes aceptados principalmente en la trayectoria educativa la cual se considera regular o incluso negativa, ya que cuentan con un porcentaje considerable de reprobación de materias y de repetición de grados escolares mayor, además, un promedio de bachillerato y puntaje en el Exhcoba menor al obtenido por los aspirantes aceptados. La trayectoria

educativa se refleja de antemano en el hecho de que algunos son aceptados en la UABC y otros no.

El promedio de bachillerato resultó como la variable con mayor importancia de las variables que se relacionan con el puntaje en el Exhcoba de los aspirantes aceptados y no aceptados. Aunque el orden de importancia de las variables resultó distinto para ambos grupos de aspirantes, se concluye que las más importantes son: el nivel de estudios y trabajo de los padres, la modalidad educativa del bachillerato, las expectativas educativas del aspirante, así como también las expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes.

Palabras clave: evaluación educativa, perfiles estudiantiles, rendimiento académico.

Dedicatorias

A mis Padres **Martín Alonso y Silvia Margarita**, que me han apoyado a lo largo de toda mi vida, quiero decirles que si no fuera por ustedes no habría alcanzado mis objetivos, que con alegría puedo decir que también son suyos.

A mis Hermanos **Sergio y Ana Silvia**, por todos los momentos alegres que he compartido con ustedes y de los cuales espero tener muchos más.

A mis Abuelos **Amado Varela y Adelina Torres**, por los que siempre he sentido un gran respeto y de los que aprendí el significado de lo más importante, que es la unión familiar, gracias.

Agradecimientos

Al **Instituto de Investigación y desarrollo Educativo e investigadores**, por brindarme la formación académica necesaria para desenvolverme profesionalmente en el campo educativo.

A la **Dra. Norma Larrazolo Reyna**, por su apoyo moral, académico y guía en mi proyecto de tesis.

A mis síndos **M.T.R.I. Martín Rosas Morales y Dra. Virginia Velasco Ariza**, por sus comentarios que permitieron enriquecer y mejorar esta tesis.

Índice de contenido

1. Introducción	2
1.1 Antecedentes.....	2
1.2 Planteamiento del Problema.....	7
1.3 Preguntas de Investigación.....	8
1.4 Objetivo General.....	9
1.4.1 Objetivos específicos	9
1.5 Justificación	10
2. Marco de Referencia.....	13
2.1 Factores Relacionados al Rendimiento Académico	13
2.2 Perfiles Estudiantiles en México.....	34
2.2.1 Perfiles de aspirantes y de nuevo ingreso.	35
2.2.2 Perfiles de nuevo ingreso de la población de alguna carrera en particular.	38
2.2.3 Perfiles sobre los estudiantes de alguna institución o carrera en particular.	40
2.3 Implicaciones de los Perfiles Estudiantiles para la Universidad.....	45
3. Método	48
3.1 Participantes.....	48
3.2 Instrumentos	48
3.2.1 Cuestionario de contexto.....	48
3.2.2 Examen de habilidades y conocimientos básicos (Exhcoba).....	49
3.3 Procedimiento	50

3.4 Análisis de Datos.....	50
4. Resultados.....	58
4.1 Caracterización de Aspirantes Aceptados y no Aceptados	58
4.2 Variables Relacionadas con el Puntaje en el Exhcoba.....	80
4.2.1 Descripción de variables relacionadas con el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados.....	81
4.2.2 Descripción de variables relacionadas con el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados.....	90
4.3 Perfil de Aspirantes Aceptados y no Aceptados a la UABC	99
5. Discusión	103
5.1 Interpretación de los Resultados.....	103
5.2 Conclusiones.....	109
5.3 Recomendaciones para Investigaciones Posteriores	110
REFERENCIAS.....	114
ANEXOS	129
Anexo 1. Cuestionario de Contexto.....	129
Anexo 2. Base de Datos	145
Procedimiento.....	146

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados aspirantes y asignados (2008-2009) UNAM.....	37
Tabla 2. Tipología de estudiantes de la Universidad Veracruzana.....	44
Tabla 3. Estructura de contenidos Exhcoba	50
Tabla 4. Esquema de análisis de los datos.....	56
Tabla 5. Datos generales de los aspirantes	59
Tabla 6. Trabajo de la madre	61
Tabla 7. Trabajo del padre	62
Tabla 8. Nivel de estudios de la madre	63
Tabla 9. Nivel de estudios del padre	64
Tabla 10. Expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes	65
Tabla 11. Nivel social de la zona de ubicación de la vivienda	66
Tabla 12. Estado del bachillerato donde estudiaron los aspirantes	68
Tabla 13. Modalidad del bachillerato.....	69
Tabla 14. Promedio de bachillerato y del Exhcoba por modalidad de bachillerato	70
Tabla 15. Comparación de promedio de bachillerato y puntaje del Exhcoba entre aspirantes aceptados y no aceptados	71
Tabla 16. Promedio de bachillerato y del Exhcoba por género	72
Tabla 17. Recursos para estudiar	78
Tabla 18. Variables relacionadas con el puntaje en el Exhcoba.....	80

Tabla 19. Contenidos de las diferentes bases de datos	145
---	-----

Lista de figuras

Figura 1. Modelo de logro educativo del INEE	20
Figura 2. Edad promedio de los aspirantes	60
Figura 3. Horas de trabajo de aspirantes aceptados y no aceptados	67
Figura 4. Horas de trabajo de los puntajes extremos Exhcoba	67
Figura 5. Puntaje Exhcoba por modalidad de bachillerato	71
Figura 6. Puntaje Exhcoba por género	73
Figura 7. Materias reprobadas en bachillerato de aspirantes aceptados y no aceptados	74
Figura 8. Grados escolares repetidos de aspirantes aceptados y no aceptados	74
Figura 9. Becas por altas calificaciones de aspirantes aceptados y no aceptados.....	75
Figura 10. Expectativas educativas de aspirantes aceptados y no aceptados.....	76
Figura 11. Expectativas educativas de los puntajes extremos Exhcoba.....	76
Figura 12. Intentos para ingresar a la universidad de aspirantes aceptados y no aceptados ..	77
Figura 13. Planes al terminar la carrera de aspirantes aceptados	79
Figura 14. Planes al terminar la carrera de aspirantes con puntajes altos	79
Figura 15. Relación entre el promedio de bachillerato y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados.....	81
Figura 16. Relación entre la modalidad de bachillerato y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados.....	82

Figura 17. Relación entre la cantidad de libros y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados	83
Figura 18. Relación entre el nivel de estudios del padre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados.....	84
Figura 19. Relación entre el nivel de estudios de la madre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados.....	85
Figura 20. Relación entre las expectativas educativas y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados	86
Figura 21. Relación entre el trabajo del padre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados	87
Figura 22. Relación entre las expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes aceptados y el puntaje en el Exhcoba	88
Figura 23. Relación entre el trabajo de la madre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados	89
Figura 24. Relación entre la edad y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados	89
Figura 25. Relación entre el promedio de bachillerato y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados.....	90
Figura 26. Relación entre las expectativas educativas y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados	91
Figura 27. Relación entre la modalidad de bachillerato y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados.....	92
Figura 28. Relación entre el nivel de estudios de la madre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados.....	93

Figura 29. Relación entre el nivel de estudios del padre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados.....	94
Figura 30. Relación entre las expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes no aceptados y el puntaje en el Exhcoba	95
Figura 31. Relación entre la cantidad de libros y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados	96
Figura 32. Relación entre el trabajo del padre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados	97
Figura 33. Relación entre las horas de trabajo y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados	98
Figura 34. Relación entre el trabajo de la madre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados	99



Capítulo 1

Introducción

1. Introducción

En este primer capítulo se describe la importancia que tiene para los investigadores educativos, principalmente para la gestión académica, el estudio y conocimiento de las características del estudiante del nivel superior universitario.

1.1 Antecedentes

Los actores (docentes, directivos, administrativos) dentro de las universidades son un tema que no se puede omitir, sobre todo cuando nos referimos a los estudiantes. El crecimiento de la matrícula escolar es un aspecto de estudio para un mejor entendimiento de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, específicamente para conocer qué segmentos de la población logran ingresar a la educación universitaria (Casillas, Chain y Jácome, 2007). Tener un mayor grado de comprensión de las condiciones y características de los estudiantes universitarios mexicanos es una tarea de la investigación educativa, sin embargo, antes de la década de los noventa los estudiantes no constituían un campo de estudio, a diferencia de los maestros, el currículo y la escuela (Granja, 1997). Por tanto, el interés de las autoridades educativas e investigadores hacia los estudiantes se debe centrar en investigar la mayor cantidad de temáticas que lo rodean para lograr un panorama general (De Garay, 2001).

En el entendimiento que se busca lograr sobre el estudiante, se advierte la complejidad de esta tarea debido a que él mismo es un actor educativo complejo (Casillas, De Garay, Vergara y Puebla, 2001; Casillas, Chain y Jácome, 2007; De Garay, 2001), es decir, no existe únicamente un tipo de estudiante, sino una diversidad de ellos, diferentes en lo

social, cultural, económico y político. Por lo tanto, hablar de los estudiantes indistintamente es una falacia, ya que las condiciones y características únicas de cada uno de ellos, determinan su trayecto educativo.

Guzmán (1991) propuso una clasificación amplia de estudios en relación al estudiante, entre los que destacan:

- El análisis de la composición, estructura y tendencias de la población escolar.
- Vínculo de la educación superior y el empleo.
- Las características socioeconómicas de los estudiantes, sus trayectorias académicas y laborales.
- Los perfiles estudiantiles y profesionales de los aspirantes a la educación superior, de los que ingresan y egresan.
- Factores sociales, económicos y culturales que intervienen en la elección de carrera.
- El papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, el impacto de los métodos pedagógicos y de los recursos didácticos.
- Las aspiraciones, expectativas académicas y laborales del estudiante.

Es importante delimitar la clasificación los perfiles estudiantiles, en el sentido de que conocer las características sociales de los estudiantes es de interés fundamental para las autoridades encargadas de la gestión académica (Moscoloni, Luján, Calvo e Isern, 2007), debido a la relación que guardan con la realidad educativa del alumno (Valdés, Valdés y

Valdés, 2009), por ejemplo, con el rendimiento académico (Marchesi, 2000) y con el acceso en instituciones educativas, principalmente universidades (Guzmán, 2009).

En el estudio de las características de los estudiantes que ingresan a las IES, se debe considerar lo social, económico, cultural y académico, entre otros aspectos. Lo anterior tiene importancia en todo su trayecto educativo, tanto en el acceso como el permanecer en la institución, ya que mantenerse es otro de los problemas que enfrentan. Por lo tanto, la posibilidad de ingreso y permanencia en una institución educativa se deriva de la relación de diferentes factores, donde se considera al nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes como uno de los principales factores (Aiello, Martín, Monetti, Real, Vázquez y Vico, 2005).

Los perfiles estudiantiles tienen como propósito establecer las características más importantes de los estudiantes, con el fin de desarrollar sistemas de información como insumo para la planificación de políticas y programas para mejorar la administración del currículum, el rendimiento académico, la eficacia de los programas de desarrollo estudiantil y la pertinencia de las políticas de ingreso y de permanencia del estudiante (Tineo, 2002).

Es importante también considerar a los perfiles estudiantiles como indicadores que posibilitan la interpretación y comprensión del rendimiento académico; identificar aquellas características de los estudiantes como posibles indicadores de éxito o fracaso permitirá a la institución adecuar estrategias para ofrecer una formación de calidad de acuerdo con las exigencias de la sociedad. Con base en ellos, se inicia una discusión sobre los nexos con las reformas e innovaciones escolares para la optimización de recursos administrativos y humanos, propósito esencial del proceso educativo (Marín, 2002).

De acuerdo a De Garay (2001), no se cuenta con suficiente información sobre los estudiantes al momento de generar e implementar políticas nacionales e institucionales, lo cual ha influido en que no se hayan cumplido los resultados esperados. La información acerca de los estudiantes permite enfrentar y disminuir problemas actuales de las IES, tales como el rezago y la deserción que experimentan los estudiantes en su trayecto universitario, esto mediante políticas institucionales informadas (De Garay, 2001; Sánchez, 2009), lo cual posibilita reducir la improvisación de las instituciones de educación superior al momento de tomar acciones (De Garay (2003). Las decisiones que se toman con base en presunciones de lo que pueden ser las características, necesidades y expectativas de los universitarios, puede afectar no sólo a los estudiantes en su labor estudiantil, sino también en su desenvolvimiento personal, familiar y hasta social (González, Luque y Bocourt, 2008).

Son pocas las investigaciones realizadas en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) sobre los estudiantes, que describan y den a conocer sus características, así como los temas que componen su realidad estudiantil. Pérez (1999) realizó una investigación en la que identificó las principales características personales que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de primer ingreso a la UABC, destacando las aspiraciones académicas y el número de cursos tomados como las variables con mayor validez predictiva. Como parte de la investigación se diseñó y realizó una encuesta de ingreso para conocer las características de los estudiantes, encuesta que es aplicada a los aspirantes de la UABC a partir de 1997.

En otra investigación, Noreña (2007) describió el perfil del estudiante de nuevo ingreso a las carreras de Contaduría y Administración de la UABC. Entre sus objetivos

específicos se encontraban: detectar los factores de riesgo asociados al rendimiento académico en el primer año de estudio, conocer la percepción de los psicólogos de la utilidad de la encuesta de ingreso, y la utilización de ésta para la implementación de programas de orientación educativa. Los resultados reflejaron que con la información de la encuesta se identifican los factores de éxito o fracaso escolar, la encuesta es un instrumento que caracteriza al estudiante de nuevo ingreso, es decir, la información se consideró pertinente y útil para tener un referente de su situación socioeconómica, de sus antecedentes académicos y vocacionales, entre otros. Sobre la utilidad de la información de la encuesta para la implementación de apoyo educativo, los psicólogos consideraron que es mínima, debido a la falta de acceso a la información, ya que además de los psicólogos, solo algunos administradores pueden hacer uso de la información.

Otra investigación fue la realizada por Duarte y Galaz (2005) quienes describieron el perfil de ingreso de 1,066 estudiantes en 11 carreras: Ingeniería en Computación, Sistemas Computacionales, Ciencias Computacionales, Médico Veterinario Zootecnista, Medicina, Enfermería, Químico Farmacobiólogo, Lengua y Literatura Hispanoamericana, Historia, Derecho, Contaduría Pública e Informática. El instrumento aplicado para la recolección de la información fue la encuesta para Estudiantes Universitarios de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El objetivo principal consistió en relacionar los indicadores del perfil de ingreso con indicadores de rendimiento académico de los estudiantes en su primer año de universidad. Los principales resultados fueron que el sexo del estudiante, la trayectoria escolar previa y el bachillerato de procedencia, se asociaron significativamente con los indicadores de rendimiento académico: promedio de

materias cursadas y de materias aprobadas. Se concluyó que es necesario contar con sistemas de información accesibles a los académicos interesados en hacer investigación sobre los estudiantes, compartir la información entre universidades con el fin de conocer sobre metodologías, instrumentos y perspectivas teóricas para enriquecer el entendimiento de las condiciones y características del estudiante. Además, las investigaciones sobre estudiantes y su rendimiento académico deben ser una actividad sistemática en las universidades.

1.2 Planteamiento del Problema

Anualmente intentan ingresar a la UABC más de 20,000 aspirantes. A través de la encuesta de ingreso, requisito para los aspirantes en procesos de admisión, se obtiene información sobre: (a) características sociodemográficas tales como escolaridad, ocupación de los padres y estimado del ingreso familiar mensual; (b) aspectos académicos como el conocimiento previo de la carrera, orientación vocacional, uso del tiempo en la preparatoria, número de cursos de matemáticas, promedio de matemáticas y materias reprobadas; y (c) sociopsicológicas como las aspiraciones académicas, aspiraciones a largo plazo, motivación para la elección de carrera, expectativas académicas, autoconcepto académico y uso del tiempo en la universidad. Con la encuesta de ingreso se identifican las características de futuros estudiantes y sus necesidades con la finalidad de diseñar programas que mejoren su rendimiento académico en su transcurso universitario (Pérez, 1999). Noreña (2007) concluyó que a pesar de que la información que proporciona la encuesta de ingreso es de suma importancia para diagnosticar al estudiante que ingresa a la UABC, la falta de confiabilidad y el escaso uso de la información hacen del instrumento un recurso desperdiciado.

El escaso uso que se le da a la información precisa que el problema no es la falta de ella acerca de los estudiantes, sino que no es accesible a cualquier interesado en adquirirla, sea docente, investigador o estudiante. Además, la información que se tiene de los estudiantes está concentrada en diferentes bases de datos, lo que dificulta su manipulación y realizar cualquier análisis. Por tales razones y a partir de la importancia que tienen los perfiles estudiantiles para la gestión académica en las universidades, el objetivo en la presente investigación consiste en la descripción de un perfil de los aspirantes aceptados y no aceptados en la UABC, con base en la creación de una base de datos (creada a partir de otras) que agrupa toda la información que se tiene de ellos. De tal manera que se beneficia (1) el análisis de forma más sencilla de la información (base de datos), (2) darle un uso con fines de investigación (perfil del aspirante) y (3) ponerla a disposición de cualquier interesado.

1.3 Preguntas de Investigación

- (1) ¿Cuáles son las características de los aspirantes que son aceptados y no aceptados en la UABC?
- (2) ¿Existen diferencias significativas en cuanto a las características entre los aspirantes aceptados y no aceptados?
- (3) ¿Los aspirantes aceptados en la UABC cuentan con características similares a las que describe la literatura de perfiles estudiantiles en otras universidades de México?

(4) ¿Cuáles son algunas de las características de aspirantes que obtienen las puntuaciones más altas y bajas (extremas) en el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (Exhcoba)?

(5) ¿Cuáles son algunas de las variables que se relacionan con el puntaje Exhcoba de aspirantes aceptados y no aceptados y en qué sentido?

1.4 Objetivo General

Describir el perfil de aspirantes aceptados y no aceptados en la UABC en el período agosto-enero 2011-2012 en los campus de Ensenada, Tijuana y Mexicali, y establecer la relación con el puntaje en el examen de admisión (Exhcoba). La información utilizada se obtuvo principalmente a través de un Cuestionario de Contexto (primera y única aplicación hasta el momento), adaptado por el comité técnico del Exhcoba a las necesidades de la universidad, en lo referente a las características que se quieran conocer del aspirante.

1.4.1 Objetivos específicos

- Describir las características demográficas, familiares, de experiencia escolar, apoyos familiares y hábitos de estudio de: aspirantes aceptados, no aceptados, con puntajes altos y bajos en el Exhcoba.
- Describir las semejanzas y diferencias entre las características de los cuatro grupos.
- Describir las variables que se relacionan con el puntaje en el Exhcoba de los aspirantes aceptados y no aceptados y el sentido de la relación.

1.5 Justificación

En los últimos años las IES en México se enfrentan a una demanda creciente de aspirantes por espacios en sus aulas, la cual no ha ido a la par con el crecimiento de la oferta (Chain, Cruz, Martínez y Jácome, 2003; Guzmán y Serrano, 2009), por tal razón, las IES aplican exámenes de ingreso en los cuales se ordenan a los aspirantes conforme su desempeño en los mismos y así se selecciona a los mejores. Sin embargo, no todos los aspirantes están en las mismas condiciones al momento de solicitar su ingreso, poseen diferentes volúmenes de capital cultural lo cual hace desiguales los procesos de admisión y beneficia solamente a ciertos tipos de estudiantes, comúnmente a los que tienen mayores recursos (Casillas, Chain y Jácome, 2007). Lo que implica para los que no logran ingresar, quedar fuera de los espacios de formación, empleo y mejores condiciones de vida (Karsz, 2004, como se citó en Guzmán y Serrano, 2009). Es así que resulta inevitable que se formen dos grupos, por un lado los aspirantes aceptados y por el otro, los no aceptados. Conforme a esta realidad, en la presente investigación se decidió trabajar con los dos grupos.

Las investigaciones realizadas sobre estudiantes en la UABC han arrojado resultados importantes, sin embargo, no han sido suficientes para lograr que las autoridades educativas gestionen investigaciones de manera sistemática, que posibilitarían un mayor entendimiento de la realidad estudiantil y de los programas que beneficiarían su desarrollo universitario. Los resultados de la investigación, aportarán información sobre las características de la generación de aspirantes a la UABC en el ciclo escolar agosto-enero 2011-2012, población aproximada de 28,000 estudiantes provenientes de diferentes bachilleratos y estados del país y de los cuales 11,656 no lograron ingresar. Con base en el perfil de aspirantes se logrará

un acercamiento a sus principales características, mismas que influyen en su vida social y trayecto educativo relacionado al rendimiento académico, en lograr ingresar a la educación superior y mantenerse en la misma.

La importancia de la investigación radica en la manera en cómo se concibe un perfil estudiantil; igual que en la literatura, aquí se define como una caracterización o descripción del estudiante, sin embargo, para fines de la misma constará de dos caracterizaciones: (a) aspirantes aceptados y (b) aspirantes no aceptados. Por lo tanto, se podrán comparar estas dos caracterizaciones para encontrar semejanzas y diferencias entre ellos y para responder a la interrogante de quiénes o qué tipo de aspirantes está logrando ingresar a la UABC y quiénes no, además, describe algunas de las características de los mejores y peores aspirantes en lo que respecta al puntaje en el Exhcoba. La información del perfil también se usará para conocer qué características o variables de aspirantes aceptados y no aceptados se relacionan con su puntaje en el Exhcoba, tal conocimiento también formará parte del perfil de los aspirantes aceptados y no aceptados.



Capítulo 2

Marco de Referencia

2. Marco de Referencia

En este segundo capítulo se describen dos campos de conocimiento o líneas de investigación: factores relacionados con el rendimiento académico y perfiles estudiantiles. Tal descripción se hace con el objetivo de enfatizar la relación entre ambos campos, que consiste en que las variables que se utilizan para describir un perfil están justificadas por su importancia y relación con el rendimiento académico. De tal manera que el conocimiento de las que presentan una mayor relación con el rendimiento académico cumple dos funciones, (1) por un lado, caracterizar al estudiante (perfil estudiantil) y con base en ello, (2) la toma de decisiones informadas (relacionadas con el estudiante) de las autoridades educativas encargadas de la gestión académica.

2.1 Factores Relacionados al Rendimiento Académico

Las demandas de educación de calidad son un hecho cotidiano debido a la conciencia de los beneficios económicos y sociales que conlleva para las personas y para los países (Grindle, 2000). Al hablar de educación de calidad no se puede soslayar el tema de la evaluación, de acuerdo a De la Orden (2009) la evaluación de un sistema de educación sirve para optimizar su estructura, proceso y producto funcionando como retroalimentación y asegurando su permanencia, eficacia y funcionalidad. Scriven (1991) la definió como el proceso que define de forma sistemática y objetiva un mérito o valor (Como se citó en Husen y Postlethwaite, 1994). En el caso del rendimiento académico a través de la evaluación se puede conocer lo que los estudiantes han aprendido, de tal manera que las evaluaciones sirven como indicadores para estudiantes, profesores y padres (Ravitch, 2002). Además, se toma en

cuenta el contexto en el cual los estudiantes aprenden, ya que su composición puede beneficiar o inhibir su rendimiento académico (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peón y Bouzas, 2006). Por tales razones, la evaluación es un tema imprescindible en la agenda educativa de cualquier institución.

El estudio del rendimiento académico no es sencillo. En esta labor, se ha demostrado que no tiene una causa única, sino depende de la confluencia de diversos factores, de los cuales es difícil ponderar la medida en que cada uno influye (Martínez, 2002; Porcel, Dapozo y López, 2010). En otras palabras, es consecuencia de la suma de factores que actúan sobre la persona que aprende (Garbanzo, 2007). El rendimiento académico se ha definido por investigadores de distintas maneras, entre otras, como el número de materias aprobadas, resultados de un examen y el promedio final de un curso (Porcel, Dapozo y López, 2010).

En la sociología y la teoría organizacional se han abordado los factores que influyen en el rendimiento académico para explicar los diferentes niveles de aprendizaje entre los alumnos. Dentro de la corriente sociológica, la Teoría de la Reproducción expuesta por Bourdieu y Passeron (1996) estableció que el capital cultural de los estudiantes determina en gran medida su rendimiento académico. El capital cultural posee tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. El primero hace referencia a la asimilación e inculcación de cultura derivada del tiempo y esfuerzo de la persona, lo cual se convierte en hábito. El segundo, a bienes materiales, tales como una computadora o libros. El tercero a los títulos escolares obtenidos, lo que confiere un reconocimiento social de competencia. Por otro lado, en la teoría organizacional se analizan factores relacionados con la gestión escolar y clima

organizacional, entre los que destacan satisfacción, liderazgo, clima social y motivación (Como se citó en Flores y Barrientos, 2010).

Partiendo de ambas teorías se han desarrollado diversos enfoques o modelos, es el caso del modelo input-output (entrada-salida) que consistía en relacionar los recursos escolares (input) con el rendimiento académico (output). El estudio de Coleman realizado en los años sesenta es un ejemplo de este modelo. El objetivo era mostrar el grado de segregación en escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando los recursos de la escuela con relación al rendimiento académico. El hallazgo más controvertido del informe de Coleman fue la escasa influencia que tenían los recursos educativos en el rendimiento académico, operacionalizados como el gasto por estudiante, experiencia del profesorado, existencia de laboratorios de ciencia y el número de libros en la biblioteca. Por otro lado, se encontraron como determinantes del rendimiento académico las condiciones socioculturales y familiares de los estudiantes (Báez, 1994).

A partir de los resultados del informe de Coleman, se inicia el movimiento denominado “Eficacia Escolar” bajo la premisa de que la escuela, en efecto, sí tiene influencia en el resultado académico de los estudiantes. Uno de los estudios clásicos de este movimiento es el de Weber (1971), que por medio de entrevistas y observaciones identificó los procesos que operaban en escuelas eficaces, es decir, aquellas que estaban por encima de las normas nacionales de lectura y que tuvieran estudiantes de distintos niveles socioeconómicos. Los procesos identificados en las escuelas eficaces fueron: (a) individualización de la enseñanza, (b) disposición de personal auxiliar para las clases de lectura, (c) cuidadosa evaluación del progreso de los estudiantes, (d) altas expectativas de los

profesores sobre los estudiantes y (e) liderazgo y ambiente positivo entre profesores (Como se citó en Báez, 1994). Murillo (2005) ha manifestado que uno de los objetivos principales del movimiento eficacia escolar es conocer qué hace a una escuela ser eficaz. Entre las características principales se han encontrado el clima de la escuela (relaciones entre miembros de la comunidad educativa), cultural escolar (valores y metas compartidos), el liderazgo y la participación (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998, como se citó en Murillo, 2005).

En la literatura también se encuentran estudios¹ muy importantes sobre rendimiento académico en el contexto Latinoamericano. Schiefelbein y Simmons (1981) examinaron los resultados de 26 estudios sobre determinantes del rendimiento cognoscitivo de estudiantes en países en desarrollo, de los cuales 15 pertenecían a Latinoamérica. Los estudios presentados en el documento se basaron en el modelo Función de Producción Educativa (FPE), cuyos factores determinantes del rendimiento se dividieron en tres categorías: recursos y procesos escolares, atributos del maestro y rasgos del estudiante; mismos que se analizaron mediante técnicas de regresión múltiple. El nivel socioeconómico familiar, el historial de reprobación de los estudiantes, el haber cursado educación preescolar y el nivel de desnutrición de los estudiantes, presentaron resultados significativos en un 73% de los estudios revisados, mientras que la variable de condición socioeconómica fue la de mayor frecuencia y significancia como determinante del rendimiento académico.

Wolff, Schiefelbein y Valenzuela (1994) en una revisión de 100 investigaciones concluyeron que los insumos educativos: prácticas pedagógicas, materiales didácticos y las

¹Los estudios presentados se llevaron a cabo mediante la técnica meta-análisis, que consiste en la aplicación de técnicas cuantitativas y estadísticas para analizar un número extenso de investigaciones (Cervini, 2002).

características del profesor contribuyen a las habilidades cognitivas de los estudiantes independientemente de las características del medio familiar. De acuerdo a Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) en otra revisión de 18 informes de investigación, encontraron que algunos de los factores que explican el rendimiento académico son: el acceso a libros y materiales instruccionales, la formación del docente, la experiencia de los profesores y el conocimiento sobre la materia, la infraestructura de la escuela, la cobertura del currículum, las actitudes de los estudiantes hacia el estudio, la atención preescolar, la distancia entre el lugar de residencia y la escuela, la práctica de tareas en casa y la participación de los padres en ellas.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) en el documento *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, encontró que el índice de contexto educativo del hogar definido como el involucramiento de la familia en la educación del estudiante tuvo una mayor relación con el aprendizaje (Treviño, Valdés, Castro, Costilla, Pardo y Rivas, 2010). Después de las variables contextuales (índice de contexto educativo del hogar, el sexo del estudiante, la pertenencia a una etnia indígena y el trabajo infantil) presentaron una menor relación con el aprendizaje las variables de proceso (clima escolar, gestión del director, satisfacción docente, desempeño docente) y por último las de insumo (nivel escuela: infraestructura escolar, acceso a servicios básicos, disponibilidad de computadoras, el hecho de que el docente cuente con otro trabajo y; nivel estudiante: asistencia al preescolar y repetición de grados).

Una de las tendencias actuales en estudios sobre rendimiento académico son los exámenes a gran escala, que permiten conocer a nivel de sistema educativo el aprendizaje de

los estudiantes, las condiciones en que se desarrolla y los factores que lo influyen. Destacan el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) desarrollado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Para conocer las condiciones y factores que influyen el aprendizaje aplican cuestionarios de contexto. A través de los cuestionarios usados en TIMSS se obtiene información sobre las características de los estudiantes, la estructura y organización del currículo, formación y experiencia de los profesores, los enfoques didácticos empleados y los recursos de la escuela y el aula. Por medio de los cuestionarios de PISA se obtiene información sobre las características de los centros de enseñanza y las características del entorno familiar de los estudiantes, además, la información se complementa con base en instrumentos desarrollados por la OCDE sobre indicadores de la estructura general de los sistemas educativos: como el contexto demográfico, económico y características de los centros educativos y del profesorado (Acevedo, 2005).

Con base en los resultados del TIMSS se ha demostrado la relación del ambiente familiar de apoyo con el logro en matemáticas avanzadas, por ejemplo los estudiantes con hogares dotados con buenos recursos literarios presentaron mejores resultados que los estudiantes con menos recursos (Mullis, Martin, Robitaille y Foy, 2009; Mullis, Martin y Foy, 2008). Además, el clima escolar positivo representado por la satisfacción, entendimiento del currículum, expectativas hacia los estudiantes del profesor y así como el apoyo de los padres en las actividades escolares de los hijos, presentaron resultados significativos en relación a

promedios elevados en matemáticas avanzadas. Sobre los recursos de la escuela se encontró que las escuelas con computadora e internet presentaron mejores resultados que las escuelas que carecían de estos recursos (Mullis, Martin, Robitaille y Foy, 2009).

En resultados de PISA se encontró que los alumnos con niveles socioeconómicos altos generalmente presentan un mejor rendimiento (OCDE, 2001, 2010). Sin embargo, la relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico no es determinante como se señaló en el PISA del 2009, ya que existen estudiantes con niveles socioeconómicos elevados y rendimientos bajos, o por el contrario, estudiantes con niveles socioeconómicos bajos y rendimientos académicos elevados (OCDE, 2010).

En el contexto mexicano, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha tenido un papel sustancial al aportar conocimiento sobre los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. En los siguientes párrafos se describe el modelo de logro educativo del INEE para conocer los factores que consideran en el desarrollo de cuestionarios de contexto, en este caso del estudiante, además de algunos resultados de sus informes. Tal descripción es importante porque justifica el cuestionario de contexto utilizado en la presente investigación, una adaptación del cuestionario del INEE.

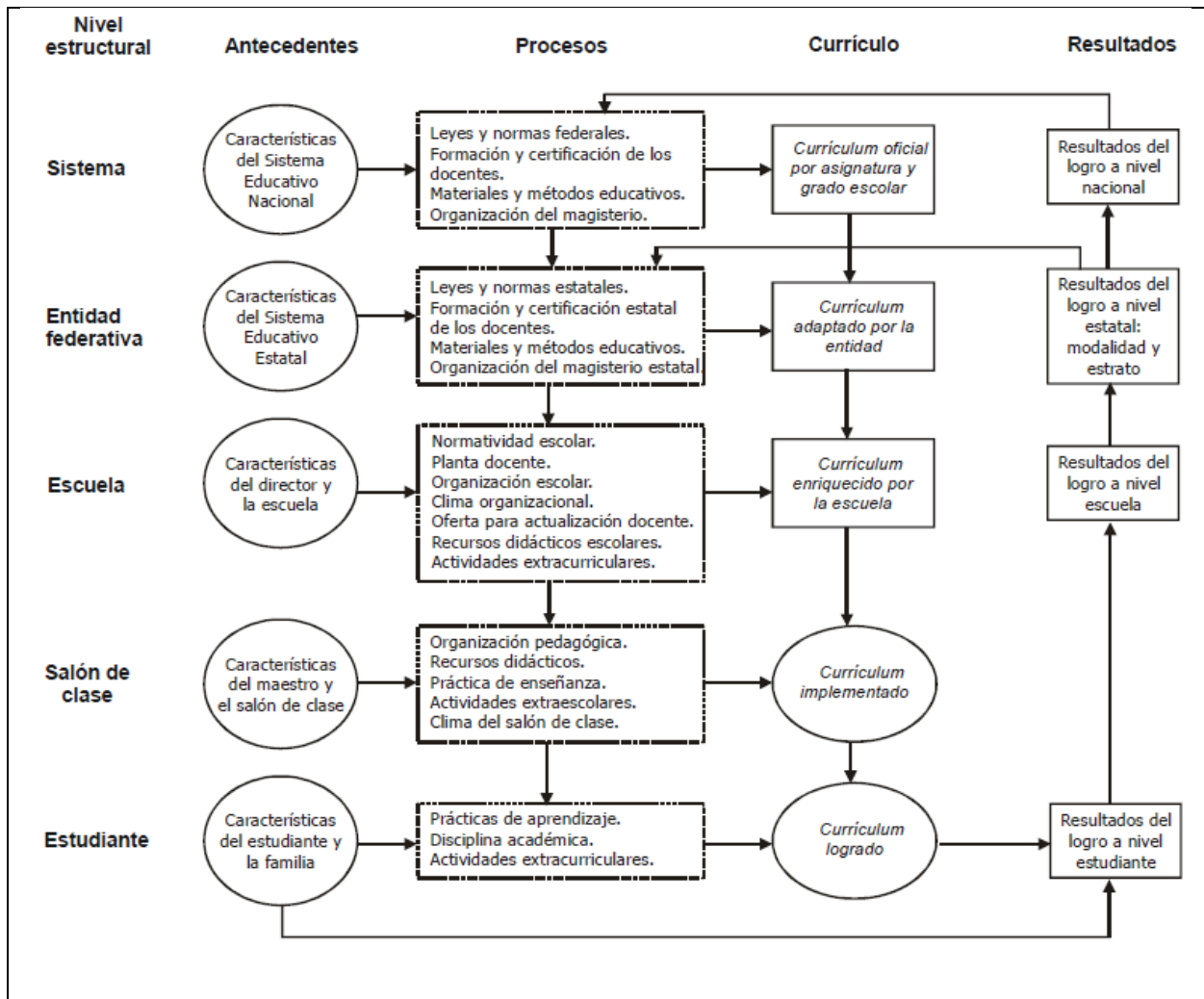


Figura 1. Modelo de logro educativo del INEE

En el modelo de logro educativo del INEE se considera que en el proceso educativo confluyen diferentes niveles, tales como el estudiante, el salón de clase, la escuela, la entidad federativa y el Sistema Educativo Nacional, cada uno con sus respectivas características. Tales características influyen en los procesos educativos hasta llegar a los diferentes currículos y en última instancia al currículum logrado (resultados de logro) por el estudiante (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peón y Bouzas, 2006).

Con respecto al cuestionario de contexto del alumno, los ejes y dimensiones que lo componen son las siguientes:

- Eje personal: sociodemográfico, recursos cognoscitivos, compromiso académico, prácticas de estudio, dominio de antecedentes académicos, comportamientos de riesgo y capital cultural.
- Eje familiar: composición familiar, capital cultural, capital económico, prácticas de crianza y clima familiar o de crianza.
- Eje escolar: oportunidades de aprendizaje, prácticas de enseñanza, estímulos para el aprendizaje y clima escolar.

Los principales resultados contenidos en algunos de los informes² del INEE son que el capital cultural de la familia, tareas, trabajar fuera de casa, trabajo en el hogar y el sexo del estudiante son factores asociados al rendimiento académico. El principal hallazgo fue la relación tan estrecha de las condiciones familiares y sociales con el rendimiento del estudiante. De hecho, las diferencias educativas en México se pueden explicar por las diferentes condiciones socioeconómicas de los mismos (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peón y Bouzas, 2006). Con base en los resultados se confirmó la tesis de la sociología de la educación, que consiste en que los factores económicos y culturales de los estudiantes influyen en gran medida en su rendimiento académico.

² El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria en 2006 (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peón y Bouzas, 2006); El aprendizaje en tercero de secundaria en México (Sánchez y Andrade, 2009).

Fernández y Blanco (2004) realizaron un estudio a nivel nacional con datos obtenidos de estudios del INEE. El objetivo fue establecer la magnitud del efecto de la escuela en el aprendizaje llegando a las siguientes conclusiones: la escuela hizo la diferencia sobre los aprendizajes evaluados en el ciclo escolar 2001-2002. Sin embargo, la varianza explicada por el efecto organizacional de la escuela definido como la estructura, tipo de enseñanza, gestión y el clima escolar fue generada también por los efectos composicionales de clase social tales como la composición étnica o ubicación geográfica, esto mostrado por los análisis estadísticos multinivel. Al tomar en cuenta estos aspectos en la explicación que tiene la escuela sobre la varianza, el peso de esta misma sobre el rendimiento académico en las materias de español y matemáticas se redujo significativamente. Este mismo efecto resultó en el informe *Factores escolares y aprendizaje en México: el caso de la educación básica* (Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández y García, 2007).

El conocimiento que ha dejado la investigación sobre factores del rendimiento académico es notable cuando se analizan la cantidad de factores que incorporan estudios modernos, por un lado factores referentes al contexto escolar y sus procesos, y por otro, a las características del estudiante y sus familias. De acuerdo a la literatura consultada, el nivel básico se ha beneficiado más de este tipo de estudios, tal hecho podría deberse al carácter obligatorio del nivel educativo. Acerca de la situación en el nivel universitario, en el cual se sitúa la presente investigación, surge la pregunta sobre qué factores se han estudiado y han resultado más importantes en la explicación del rendimiento académico. En ese orden, a continuación se hace una breve descripción.

Garbanzo (2007) realizó una revisión sobre los hallazgos que se encuentran en la literatura de factores asociados al rendimiento académico en España, Colombia, Cuba, México y Costa Rica. Conforme a la revisión se agruparon los factores en determinantes personales, sociales e institucionales.

- Determinantes personales: competencia cognitiva, motivación, condiciones cognitivas, autoconcepto académico, autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción y abandono con respecto a los estudios, asistencia a clases, inteligencia, aptitudes, sexo, formación académica previa a la universidad y nota de acceso a la universidad.
- Determinantes sociales: diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante, contexto socioeconómico y variables demográficas.
- Determinantes institucionales: elección de los estudios según el interés del estudiante, complejidad en los estudios, condiciones institucionales, servicios institucionales de apoyo, ambiente estudiantil, relación estudiante-profesor y pruebas específicas de ingreso a la carrera.

El estudio de los factores es importante porque se relaciona con la calidad de la educación que las universidades ofrecen, siendo el principal objetivo de la universidad la formación idónea de los estudiantes, justificando lo que la sociedad ha invertido en ellas y así buscar las transformaciones que ella requiere. La autora concluye que el estudiante es sólo

una de las dimensiones que componen el análisis de la calidad de la educación, pero que el rendimiento académico es un indicador importante.

Otra clasificación de factores es la de Durón y Oropeza (1999, como se citó en Izar, Ynzunza y López, 2011) que consiste en:

- Factores fisiológicos: afectan el rendimiento pero no se sabe en qué medida ya que interactúan conjuntamente con otros factores. Entre ellos se incluyen los cambios hormonales, padecer deficiencias en los órganos de los sentidos, desnutrición, problemas de salud y peso.
- Factores pedagógicos: se relacionan con la calidad de la enseñanza. Entre ellos están el número de estudiantes por maestro, métodos, materiales didácticos, motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado de los profesores a planear la clase.
- Factores psicológicos: desorden de las funciones psicológicas básicas, como la percepción, memoria y la conceptualización.
- Factores sociológicos: incluyen las características familiares y socioeconómicas de los estudiantes, como la posición económica familiar, nivel de escolaridad, ocupación de los padres y calidad del ambiente que rodea al estudiante.

De las clasificaciones presentadas por los autores podemos distinguir que aunque el nombre de los factores cambia, muchas de las variables que se incluyen en ellos coinciden. En las siguientes líneas se describirá la evidencia empírica hallada en estudios de esta naturaleza.

Di Gresia, Porto y Ripani (2002) trabajaron con los datos del censo de estudiantes de universidades públicas de 1991 en Argentina, que correspondió a 409,000 estudiantes. En el estudio definieron el rendimiento como la cantidad de materias aprobadas por año desde el ingreso a la universidad. Como factores explicativos utilizaron por un lado los relacionados con la universidad (tamaño, ubicación geográficas, técnicas de aprendizaje) y la carrera (motivación relacionada con el mercado laboral y dificultad de la carrera), y por el otro las características personales del estudiante (sexo, estado civil, trabajo, aporte familiar, beca) y su familia (educación de los padres y situación laboral). Los análisis estadísticos se efectuaron mediante regresiones.

En cuanto a los resultados la edad resultó significativa, revelando que los alumnos de mayor edad presentan mayor rendimiento, una posible explicación es que existen alumnos jóvenes que inician la carrera y la abandonan en forma temprana. El estado civil también resultó un factor explicativo y significativo del rendimiento. El rendimiento es mayor en estudiantes cuyos padres presentan niveles educativos altos. El estudiante que trabaja tiene mayor rendimiento, resultado no esperado pero que se puede adjudicar a la complementariedad entre trabajo y estudio, ya que son importantes en las carreras profesionales que predominan en Argentina.

En otro estudio, Porto y Di Gresia (2011) realizaron un estudio con estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Plata, donde definieron el rendimiento académico como la cantidad de materias aprobadas por año, nota promedio y una combinación de las dos medidas. La muestra fue de 4,676 estudiantes que participaron voluntariamente. Como factores explicativos del rendimiento consideraron los relacionados

con la universidad y las características del estudiante y su familia, mismos utilizados en Di Gresia, Porto y Ripani (2002). Los análisis estadísticos se efectuaron mediante regresiones. Los resultados indican que el sexo del estudiante influye en todas las variables de desempeño, siendo las mujeres las que obtuvieron los mejores. La edad influyó negativamente en el rendimiento, a medida que incrementa el rendimiento disminuye. La educación de los padres influyó positivamente, los coeficientes indican que los estudiantes con padres con mayores niveles educativos aprueban más materias por año que aquellos cuyos padres tienen únicamente primaria completa. A mayor cantidad de horas trabajadas el desempeño baja en el rendimiento medido como materias aprobadas por año y promedio por año, aunque el efecto es mínimo.

Sánchez, Oviedo y Martínez (2011) llevaron a cabo un estudio para determinar el rendimiento de estudiantes de la Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media (UAMZM) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). La muestra estuvo compuesta por 837 estudiantes. El estudio planteó dos hipótesis:

h_1 = Existe relación entre el rendimiento percibido del estudiante y las variables sociodemográficas, sexo, carrera y semestre.

h_2 = Existe relación entre el rendimiento percibido del estudiante y las variables satisfacción con la carrera elegida y promedio del estudiante.

Los análisis consistieron en correlaciones de Pearson, Spearman y Anova de un factor y una t de Student para muestras independientes. Como respuesta a las hipótesis, los

resultados indicaron que el sexo, la carrera y la satisfacción con la misma explican el rendimiento del estudiante.

En otro estudio Izar, Ynzunza y López (2011) determinaron los factores que afectan el desempeño en una muestra de 365 estudiantes de educación superior en el Municipio de Río verde, San Luis Potosí. Como rendimiento académico se consideró el promedio que llevaban los estudiantes hasta el momento en sus carreras. Los análisis estadísticos consistieron en regresiones lineales y análisis Anova. En cuanto a los resultados el sexo, escolaridad de los padres, el promedio de bachillerato y el interés por realizar estudios de posgrado se encontraron relacionados al desempeño. Es interesante que los estudiantes cuyos padres no tienen estudios de licenciatura presentaron mejores resultados que los estudiantes que por lo menos uno de sus padres cuenta con este nivel. En cuanto al sexo, las mujeres presentaron mejores resultados que los hombres.

Sánchez (2007) realizó un estudio para determinar los factores que influyen el rendimiento académico de 1,101 estudiantes durante el primer año de estudios en la Universidad Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Como variable a explicar se tomó el promedio alcanzado al primer año de estudio y como variables explicativas características del estudiante (sexo y edad), capital cultural institucionalizado (escolaridad de los padres), el perfil socioeconómico (origen social), capital cultural objetivado (bienes para el estudio) y los antecedentes escolares (promedio del bachillerato y puntaje en el examen de ingreso de la UAM). Para establecer la medida en que cada una influye en el rendimiento, se estableció un

modelo de regresión logística multinomial³. Como resultado principal se encontró que el promedio de bachillerato es un claro reflejo del desempeño que mostrarán los estudiantes en su primer año de la universidad, un promedio de bachillerato entre 9.1 y 10 incrementa tres veces las probabilidades de tener un promedio igual en el primer año de universidad. El mismo efecto ocurrió con el puntaje en el examen de ingreso a la UAM, un puntaje alto corresponde a obtener entre 9.1 y 10 de promedio en el primer año de estudio.

Arias, Chávez y Muñoz (2006) realizaron un estudio para corroborar si las diferencias en cuanto al rendimiento académico en la universidad tenían relación con el aprovechamiento escolar previo de bachillerato y la escuela de procedencia. La muestra correspondió a 160 egresados de la Licenciatura en Contaduría en la Universidad Veracruzana (UV). El rendimiento (Variable dependiente) se definió como el promedio obtenido a lo largo de la carrera y como factores explicativos el promedio de bachillerato y la escuela de procedencia (variables independientes). Se realizó la correlación de Pearson y un Anova de un factor, resultando aceptable la correlación (.83) entre el promedio de bachillerato y el promedio en la carrera a un nivel de confianza de $p < .01$. En cuanto al tipo de escuela de procedencia, se encontraron diferencias significativas entre ellas, siendo el bachillerato tecnológico el de mayor rendimiento y el bachillerato propedéutico el de menor. De acuerdo a los autores, se confirma la relación entre promedio de bachillerato y el rendimiento en la universidad sin importar el tipo de escuela de procedencia.

³ Modelo de análisis de regresión donde la variable dependiente es politómica, no continua y se distribuye en varias categorías (Flores, Sinha y Nava, 2007); las variables independientes pueden ser continuas o categóricas (Hosmer y Lemeshow, 1989, como se citó en Fernández y Fernández, 2004).

En la presente investigación se define el rendimiento académico como el puntaje obtenido en un examen de ingreso, en concreto en el Exhcoba, es por ello que a continuación se describen los hallazgos encontrados en otros contextos y exámenes de ingreso, para en un momento posterior de la investigación comparar los hallazgos. Como ejemplos de dichas pruebas están, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que se aplica en universidades chilenas, el Examen de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) aplicado en muchas de las universidades mexicanas y el Examen de Selección que se aplica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Entre algunos de los estudios que se han realizado sobre el Exhcoba se pueden mencionar los realizados por Tirado, Backhoff, Larrazolo y Rosas (1997) y Backhoff, Tirado y Larrazolo (2001) sobre validez predictiva y que han confirmado al promedio de bachillerato como un buen predictor del rendimiento del estudiante en el primer año de estudios universitarios, además de presentar una relación moderada con el número de aciertos en el Exhcoba. También el estudio realizado por Noreña (2007) donde encontró relacionadas con los aciertos en el Exhcoba variables como el sexo, grado académico a aspirar, habilidades matemáticas, trabajo, edad, número de cursos reprobados en matemáticas, exceder el tiempo de terminación de la carrera y habilidades deportivas.

Por su parte la PSU viene aplicándose desde el 2003 en la educación superior de Chile, en sustitución de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) diseñada por el College Board. Esta prueba cumple con dos objetivos, (1) servir como instrumento de selección a la universidad y (2) medir el aprendizaje de los estudiantes asociado al currículo de la reforma educacional de la década de los noventa (Koljatic y Silva, como se citó en Pérez y Cabrera,

2012). El objetivo de los autores fue contribuir a medir el efecto de las variables individuales e institucionales que afectan el desempeño en la PSU. La muestra final correspondió a 106,500 estudiantes provenientes de 1,887 escuelas, en la cual los datos correspondientes a los aspirantes es del 2009. Se utilizaron técnicas de Modelamiento Lineal Multinivel (MLM) con dos niveles, el individual (referido al estudiante) y el del establecimiento (referido a la escuela).

Para el nivel individual los resultados confirman que la edad, el sexo, el ingreso familiar y la nota promedio de la enseñanza media tienen un impacto estadísticamente significativo en el puntaje de la PSU. Los estudiantes más jóvenes presentaron mejor rendimiento que sus similares con mayor edad. Los estudiantes con ingresos medios y altos presentaron mejor rendimiento que los de bajos recursos. La nota promedio de enseñanza media presentó el mayor efecto del nivel individual. A nivel de establecimiento, la variable sector presentó un mayor efecto, los estudiantes del sector privado obtuvieron mejores puntuaciones. El tamaño del establecimiento también presentó un impacto en el rendimiento, los estudiantes que asisten a escuelas grandes (más de 1,000 estudiantes) sacaron mejores resultados que los que asisten a escuelas pequeñas (menos de 400 estudiantes). Se concluye que en los resultados de la PSU del 2010, el desempeño se determinó principalmente por las características del establecimiento educativo, aunque las características individuales también explicaron el rendimiento (menos de la mitad de la variabilidad de los puntajes).

En otro estudio sobre los factores asociados a la PSU, Contreras, Corbalán y Redondo (2007) aplicaron un modelo de regresión lineal múltiple con la información de la PSU del

2004. Como factores explicativos se consideraron las variables relacionadas con el estudiante: sexo, nota promedio de la enseñanza básica y nota promedio de la enseñanza media; el contexto familiar del estudiante: ingreso familiar y educación de los padres; y factores relacionados con la escuela: dependencia administrativa del establecimiento de enseñanza básica y media (pública o privada), área geográfica de la enseñanza básica y media y modalidad educacional de la enseñanza media (científico o humanista).

En cuanto a los resultados, las variables referidas al estudiante, el sexo y logro académico explicaron el 65% de la varianza del puntaje PSU ($R^2 = 0,65$), pero cuando se incorpora únicamente la nota promedio de la enseñanza básica esta explica el 57% resultando la variable más importante. Las variables referidas a la familia explicaron el 23% de la varianza ($R^2 = 0,23$), pero individualmente la escolaridad alcanzada por el padre explica el 17%. Las variables de la escuela explicaron el 33% de la varianza ($R^2 = 0,33$), pero igual que en los dos grupos de variables anteriores, individualmente la variable del contexto académico del establecimiento de enseñanza básica (promedio de la escuela) explicó el 30% de la varianza. En conclusión todas las variables influyeron significativamente en el rendimiento en la PSU, pero la nota promedio en la enseñanza básica fue la de mayor importancia.

El EXANI II es una prueba de selección cuyos objetivos son medir las habilidades y conocimientos básicos de los aspirantes a ingresar a la universidad, por lo cual proporciona información a la institución de quiénes son los aspirantes con mayores probabilidades de éxito en los estudios universitarios (CENEVAL, 2012). Morales y Barrera (2007) llevaron a cabo un estudio para responder a tres interrogantes: (1) el grado de validez predictiva del

EXANI, (2) qué variables son determinantes en el ingreso a la universidad y (3) qué variables y factores están relacionados con el rendimiento académico.

La muestra estuvo compuesta por más de 100,000 aspirantes que realizaron el EXANI II entre el 2000-2005 para ingresar a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Para determinar qué variables están asociadas al ingreso a la universidad se utilizó un modelo logit⁴; los principales resultados obtenidos mediante este modelo son que el promedio de bachillerato y las variables socioeconómicas: escolaridad de los padres, poseer computadora e internet y el ingreso familiar influyen de manera positiva en un mejor rendimiento en el EXANI II y, en consecuencia, tener mayores probabilidades de ingresar a la universidad.

A los jóvenes que intentan ingresar a la educación superior, cada vez les resulta más difícil por los espacios limitados que ofrecen las universidades. Es por eso que importa conocer qué tipo de estudiantes son los que logran y no logran ingresar a las universidades. En este sentido, Guzmán y Serrano (2009) propusieron describir las características para estos dos grupos, además de cómo operan los mecanismos de desigualdad económica, cultural y educativa en el ingreso, es decir, qué factores inciden para que los jóvenes logren ingresar a la universidad. La población con la que se trabajó correspondió a 106,106 aspirantes a ingresar a alguna de las licenciaturas en la UNAM y como fuente de información se tomó el perfil de aspirantes y asignados (aceptados) a la licenciatura 2006-2007. Se utilizó el modelo logit para explicar la variable dependiente con los valores 0= no aceptado y 1=aceptado.

⁴ Es un análisis de regresión para explicar variables *Dummy* o dicotómicas de carácter numérico que sirven para representar subgrupos de la muestra (González, 2002).

Como factores explicativos se consideraron: (1) características personales; (2) antecedentes educativos; (3) aspectos socioeconómicos, y (4) recursos culturales.

En cuanto a los resultados, la edad se asoció con ser aceptado a la UNAM, entre más edad su impacto es mayor en el acceso, los aspirantes que tienen 30 años o más son aceptados 3.4 veces más que los que tienen 17 o menos. Tanto el tipo de escuela del que provienen los aspirantes como el promedio de bachillerato (antecedentes educativos) son variables importantes en las probabilidades de ingreso. Con respecto a la escuela de los aspirantes aceptados, más del 50% proviene de escuelas privadas, superando a los que provienen de escuelas públicas. Los aspirantes que presentan un promedio de calificación superior a 9 en el bachillerato son frecuentemente aceptados.

El origen socioeconómico presentó uno de los mayores efectos sobre el ingreso a la universidad, encontrándose que los aspirantes cuyas familias ganan más de 10 salarios mínimos superan en gran medida a los que presentaron ingresos menores a dos salarios. Los antecedentes educativos de las madres también influyen en el acceso, encontrándose que los aspirantes cuyas madres contaron con estudios de Licenciatura o un nivel superior presentan una frecuencia de 1.3 veces mayor de acceso a diferencia de los que sus madres contaron sólo con estudios de primaria. Los resultados también confirmaron que las madres con mayores niveles educativos cuentan con mejores recursos económicos, por lo tanto pueden apoyar al estudiante materialmente y en labores educativas.

Las autoras concluyen que más que tratarse de una selectividad académica, esta es social, ya que los factores socioeconómicos son los que más peso tienen en lograr ingresar a la universidad, por lo cual se beneficia a los aspirantes con mayor cantidad de recursos. En

ese sentido, no se puede explicar el acceso a la educación superior solamente en términos del puntaje obtenido en un examen de ingreso, sino que hay variables, principalmente de orden socioeconómico, que influyen en el acceso.

2.2 Perfiles Estudiantiles en México

En el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1995) se define un perfil educativo como “el estudio sistemático de la situación educativa de un país con objeto de obtener información relevante sobre todos aquellos factores que inciden en ella y de alguna forma la describen, condicionan y configuran” (p. 1094). Los estudiantes conforman una de las unidades de análisis de los perfiles educativos, los estudios que se hacen sobre ellos son denominados perfiles estudiantiles. Guzmán (2005) definió perfil estudiantil como una modalidad de investigación sobre estudiantes, que es descriptiva y responde a la pregunta: ¿quiénes son los estudiantes?. Otros autores lo han definido como la caracterización o descripción del estudiante (De Garay, 2001; Irigoyen et al., 2009; Cruz, López y Gallegos, 2007; Marín, 2002).

Guzmán (2005) clasificó a los perfiles estudiantiles para el nivel educativo superior en México de la siguiente manera: perfiles de aspirantes y de nuevo ingreso, perfiles de nuevo ingreso en alguna carrera en particular y perfiles sobre estudiantes de alguna institución o carrera en particular. Los tres tipos de perfiles comparten el objetivo de caracterizar al estudiante, pero los denominados perfiles sobre estudiantes de alguna institución o carrera en particular, cuentan con preguntas de tipo analítico, parten de un problema de investigación y tienen sustento teórico. La presente investigación se adscribe a este tipo de perfil estudiantil, ya que además de caracterizar a los aspirantes aceptados y no aceptados se

utiliza la información del perfil para conocer las características o variables que presentan mayor relación con el puntaje en el Exhcoba.

Conforme a la clasificación propuesta por Guzmán (2005), en el siguiente apartado se describe una serie de perfiles estudiantiles. En cada uno de ellos se describe el lugar donde se realizaron, objetivos, instrumentos, variables que abordaron y algunos de sus resultados.

2.2.1 Perfiles de aspirantes y de nuevo ingreso. En la Universidad de Colima (UDEC) con base en los estudios estratégicos de la Dirección General de Educación Superior (DGES), se realizó un perfil sobre los aspirantes que ingresaron en 2007. El estudio fue parte importante de las actividades de evaluación del proceso de admisión (DGES, 2008).

Las características de los estudiantes que se estudiaron por medio del cuestionario, diseñado por el comité técnico del EXANI-II, fueron: edad, sexo, con quiénes viven, tipo de bachillerato (público o privado), apoyo económico para realizar el bachillerato, condición laboral y horas de trabajo, aspiraciones académicas y nivel de dominio del idioma inglés. Algunas características de los aspirantes se utilizaron como variables categóricas para describir el puntaje del EXANI II.

Entre los resultados se encontró que un 90% provino de instituciones públicas, de los cuales, el 66% estudió el bachillerato en la UDEC; el 52% fue de sexo femenino y el 47% del masculino, aunque en ese ciclo hubo mayor cantidad de hombres aceptados. La edad de la mayoría de los aspirantes oscilaba entre los 18 y 19 años de edad. Sobre las expectativas académicas el 81% manifestó estar interesado en cursar estudios de posgrado, mientras que el 17% hasta la licenciatura. En relación con el género las mujeres presentaron mayor interés

en estudiar un posgrado. En cuanto a las expectativas académicas por edad, los aspirantes más jóvenes (entre 17 y 19 años de edad) manifestaron mayor interés en cursar el nivel de posgrado.

Sobre el EXANI-II se encontró que los hombres obtuvieron mayores puntajes que las mujeres; español fue la única área de conocimiento donde las mujeres obtuvieron un puntaje superior que los hombres. En relación con la edad, los puntajes más altos los consiguieron los aspirantes entre 17 y 19 años. En 2007 y 2008 los aspirantes de instituciones privadas obtuvieron mejores resultados que los de públicas, aunque estos últimos fueron superiores en razonamiento matemático y matemáticas.

Con base en los resultados, las autoridades de la UDEC plantearon la posibilidad de conocer mejor a los estudiantes y diseñar estrategias para resolver problemas al iniciar el nuevo semestre. El rector Miguel Ángel Aguayo López opinó que es posible modificar políticas y acciones para que los jóvenes permanezcan y egresen de la universidad (Citado en la Dirección General de información, 2008).

En otro estudio llevado a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se realizó el perfil de aspirantes y asignados (aceptados) a bachillerato y licenciatura (Dirección General de Planeación, 2009). El perfil corresponde al ciclo escolar 2008-2009 en Licenciatura. La población de aspirantes en licenciatura por pase reglamentado (estudiaron en el bachillerato de la UNAM) y por concurso de selección fue más de 140,000, de los cuales alrededor de 30,000 fueron asignados. La información recabada se obtuvo por la hoja de datos estadísticos que se aplicó de manera electrónica. El propósito fue explorar los antecedentes socioeconómicos y académicos más relevantes; desde su primera aplicación en

1995, no se ha modificado para permitir la comparación de información y la elaboración de estudios que apoyen la planeación, evaluación y toma de decisiones. La tabla 1 presenta un resumen de los resultados.

Tabla 1

Resultados aspirantes y asignados (2008-2009) UNAM

Aspirantes por pase reglamentado	Aspirantes por concurso de selección	Asignados por pase reglamentado	Asignados por concurso de selección
Género: femenino 53 masculino 46	Género: femenino 55 masculino 44	Género: femenino 55 masculino 44	Género: femenino 42 masculino 57
Edad: 19 años	Edad: 20 años	Edad: 19 años	Edad: 21 años
Estado civil: soltero 97	Estado civil: soltero 95	Estado civil: soltero 98	Estado civil: soltero 93
No trabajan: 64	No trabajan: 57	No trabajan: 67	No trabajan: 56
Computadora: 59	Computadora: 56	Computadora: 58	Computadora: 65
Escolaridad madre: Secundaria 23	Escolaridad madre: Secundaria 24	Escolaridad madre: Secundaria 23	Escolaridad madre: Licenciatura 23
Escolaridad padre: Licenciatura 18	Escolaridad padre: Secundaria 23	Escolaridad padre: Licenciatura 27	Escolaridad padre: Licenciatura 32
Ocupación madre: No trabaja 35 Empleada 26	Ocupación madre: No trabaja 33 Empleada 22	Ocupación madre: No trabaja 36 Empleada 26	Ocupación madre: No trabaja 34 Empleada 24
Ocupación padre: Empleado 38	Ocupación padre: Empleado 33	Ocupación padre: Empleado 38	Ocupación padre: Empleado 32

Nota: los valores presentados en la tabla corresponden a porcentajes (%).

Conforme a los resultados del perfil de aspirantes y asignados, las autoridades de la UNAM cuentan con suficiente información para mejorar las condiciones de estudios de los estudiantes de nuevo ingreso, siendo éste el objetivo principal.

2.2.2 Perfiles de nuevo ingreso de la población de alguna carrera en particular. En la Universidad de Sonora (UNISON), se realizó una caracterización⁵ de las condiciones económicas, sociales y académicas de los estudiantes de primer ingreso en el Programa de Docente en Psicología (Irigoyen et al., 2009). La muestra estuvo compuesta por 176 estudiantes que contestaron tres instrumentos: (a) un cuestionario sobre datos sociodemográficos y de trayectoria escolar; (b) una tarea de aptitud para la ciencia (OCDE, 2000); y (c) una tarea de comprensión de la lectura en inglés (extraída del libro *American Headway*).

Sobre los resultados, la gran mayoría de estudiantes de nuevo ingreso fueron mujeres (80%) y la edad osciló entre los 18 y 20 años; el 65% obtuvo un promedio de bachillerato entre 7.6 y 8.9; la mayoría de los padres realizaron estudios de secundaria y bachillerato, en estudios de posgrado el porcentaje fue muy bajo; el 88% señaló tener casa propia; el 77% equipo de cómputo, 74% internet, 23% libros especializados, 53% espacio tranquilo para estudiar; y el 20% de los estudiantes reportó tener un trabajo formal o informal. En el caso de la tarea de aptitud para la ciencia el 56% fueron aciertos mientras el 44% errores y omisiones; en la prueba de comprensión de lectura del idioma inglés el 48% correspondió a aciertos, mientras el 52% a errores y omisiones.

Los resultados en ambas tareas sugirieron deficiencias por parte de los estudiantes de nuevo ingreso, lo cual puede afectar su formación profesional ya que son competencias básicas que permiten el aprendizaje de dominios disciplinares y profesionales a nivel

⁵ Los resultados de la caracterización se compararon con los obtenidos con estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES-Iztacala). Para mayor información consultar "Caracterización de estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora: Un estudio comparativo" (Irigoyen et al., 2009).

universitario. De acuerdo a Irigoyen et al. (2009) este tipo de evaluaciones que describen el perfil de ingreso de estudiantes a programas de licenciaturas específicos, permite a los docentes adecuar sus prácticas de planeación, instrucción y evaluación.

En otro estudio, la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) perteneciente al Instituto Politécnico Nacional (IPN), en 2008 realizó un perfil socioeconómico y cultural de estudiantes de nuevo ingreso (Rojas, Pirrón y Andrade, 2008). El estudio fue de tipo exploratorio-descriptivo y se recopiló la información mediante un cuestionario de 47 reactivos, elaborados con base en la propuesta de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública (AMAI). La muestra se conformó de 700 estudiantes de nuevo ingreso y seleccionando grupos al azar, en las carreras de Contador Público y Licenciado en Relaciones Comerciales, que correspondió al 45% de la población inscrita, por lo que se consideró una muestra representativa.

Entre algunos de los resultados se encontró que 46% de los estudiantes de nuevo ingreso pertenecieron a clase media baja y 39% a clase media; 28% fueron alumnos que trabajan, mientras que 72% no trabaja; el 67% con casa propia; el 68% contó con servicios médicos públicos; y el 79% tiene computadora en casa de los cuales, el 71% con internet. Con base en los resultados se planteó llevar el seguimiento de las trayectorias estudiantiles de los recién ingresados, y además de que es fundamental para la planeación y el diseño de actividades de aprendizaje.

Otro estudio realizado en la Universidad Pedagógica de Jalisco, consistió en el perfil del estudiante de primer ingreso en la Licenciatura de Intervención Educativa (LIE). Se llevó a

cabo debido a que en el diseño e implementación de la Licenciatura no se tomaron en cuenta las condiciones o características de la población estudiantil a la que se dirige.

La muestra del perfil correspondió al 65% de estudiantes de primer ingreso en el ciclo 2006. El instrumento midió 57 variables, clasificadas entre algunas dimensiones como: datos generales, historia académica, antecedentes familiares, actividades culturales y recreativas, características laborales y razones de elección de la licenciatura. Entre los resultados se encontró: 80% de mujeres, edad promedio de 23 años y 81% de solteros; 82% procedieron del estado de Jalisco; 75% disponen de un espacio específico para estudiar, el 50% tiene computadora pero el 80% no cuenta con internet en casa; 55% de los padres contó con nivel básico de estudios; 41% reportó trabajar en el área de educación y el 24% en comercio, trabajando semanalmente entre 20 y 40 horas. Para un 74% la LIE no fue su primera opción y en su decisión de ingresar influyó un docente o familiar en un 52%. Al finalizar la carrera un 59% manifestó interés por estudiar un posgrado.

En el estudio se planteó que el conocimiento de las características de los estudiantes es necesario para describir y comprender la vida escolar, además de que son un insumo en las tareas de planeación en las IES (Cruz, López y Gallegos, 2006).

2.2.3 Perfiles sobre los estudiantes de alguna institución o carrera en particular.

Uno de los perfiles estudiantiles más importantes en México, por la cantidad de ciudades y modalidades de universidad en que se encuestó, fue el realizado por De Garay (2001) para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Los participantes fueron alumnos que por lo menos se encontraran cursando una materia al momento de aplicar la encuesta, el muestreo fue de tipo estratificado a nivel de institución y

área de estudio; para la selección de los encuestados se utilizó un muestreo aleatorio simple. Se caracterizó a casi 10 mil estudiantes, provenientes de 24 universidades de los sistemas públicos, privados y tecnológicos en las ciudades de Monterrey, Tijuana, Pachuca, Colima, Veracruz, Mérida, Oaxaca y Distrito Federal. Algunas características de los estudiantes que se indagaron fueron, por un lado el origen y situación social y condiciones de estudio en casa, y por otro los hábitos escolares, prácticas escolares y de consumo cultural.

Sobre el origen y situación social y condiciones de estudio en casa se encontró: la edad promedio de 21 años, 94% solteros, 68% de alumnos no trabajaban y 53% de los que trabajaban, con empleos relacionados a la carrera; en cuanto a los recursos económicos para apoyar su desarrollo académico, el 70% se agrupó en la categoría de suficientes y donde las instituciones particulares presentaron el mayor porcentaje con 28%; el 22% de los padres completó estudios de Licenciatura, el 16% de las madres cursó primaria y el 60% de los estudiantes señaló que sus padres muestran mucho interés porque realicen estudios universitarios; sobre trayectoria escolar el 57% reportó haber estado en sistema público antes de ingresar a la universidad, el 74% contó con espacio privado de estudio en casa, 52% reportó tener equipo de cómputo en casa y el 38% contar con internet.

Los resultados correspondientes sobre los hábitos escolares y prácticas escolares y de consumo cultural fueron: 72% señalaron que asisten siempre a la institución, pero únicamente el 45% señaló llegar siempre temprano; el 44% señaló que siempre o casi siempre preparan sus clases; 48% lee de 5 a 10 horas a la semana y el 38% prepara trabajos escolares; 50% indicó que utiliza frecuentemente la biblioteca para obtener información y 13% el internet; el 32% dijo asistir frecuentemente a conferencias dentro de la institución,

mientras que el 15% fuera de ella; el 10% asistió frecuentemente a eventos musicales dentro de la institución y el 22% fuera de ella.

Desde un punto de vista sociológico, el autor encontró que los estudiantes son heterogéneos, que tienen condiciones diferentes en su contexto sociocultural, económico y geográfico. En palabras de De Garay: “Las experiencias y condiciones sociales de los estudiantes son complejas y diversas, de tal manera que pensar a los sujetos educativos de acuerdo con un modelo único y acartonado es una falacia” (2001, p. 64).

En otro estudio, en la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Azcapotzalco (UAM-A) en 2001, Casillas, De Garay, Vergara y Puebla (2001) llevaron a cabo una caracterización con estudiantes que cursaban el último año en las carreras de Administración, Economía, Ingeniería Civil, Electrónica, Mecánica, Química, Arquitectura, Diseño Gráfico y Diseño Industrial. El estudio se realizó bajo dos premisas:

- 1. La falta de reconocimiento de los estudiantes genera creencias, mitos sobre la condición estudiantil.*
- 2. La Universidad mantiene objetivadas (sin cambio) relaciones de enseñanza con los estudiantes.*

Las características abordadas de los estudiantes fueron: edad, tipo de responsabilidad (trabajo), índice de escolaridad del padre, tipo de trayectoria escolar, condiciones de estudio (computadora), capital cultural objetivado y condiciones materiales para desarrollar la actividad escolar. Entre algunos de los resultados se encontró que los alumnos de las carreras de Administración, Diseño Industrial e Ingeniería Electrónica,

contaron con las mejores condiciones sociales, materiales y culturales. Se distinguió entre alumnos que tienen responsabilidad social, entendiéndose como los que trabajan (primer grupo) con un 32%; los que trabajan y tienen dependientes económicos (segundo grupo) con el 8%; los que estudian, trabajan y tienen dependientes económicos e hijos (tercer grupo) con el 5% y los que no tienen responsabilidad social, es decir, los que no trabajan (cuarto grupo) con 52%. En cuanto al origen social, la mayoría de los estudiantes no contaba con padres que hayan cursado estudios superiores, solamente el 27% tenía padres con estudios parciales de Licenciatura o concluida. Además, se puede diferenciar a los estudiantes por el tiempo de dedicación a los estudios (exclusiva, plena o parcial), las condiciones en sus hogares y la trayectoria educativa previa a la universidad. Con base en los resultados del estudio, dejando atrás los rasgos descriptivos y comunes de la población, definieron al estudiante como un sujeto social complejo y cambiante.

En otro estudio, Casillas, Chain y Jácome (2007) por su parte, presentaron una tipología de estudiantes con base en la teoría del capital cultural⁶ de Bourdieu en la Universidad Veracruzana (UV). La población de aspirantes en el 2000 fue de 15,675. El objetivo fue dar evidencia de que el acceso a la educación superior en México opera en un espacio de exclusión y desigualdad social y en el que se benefician sólo unos cuantos; al poseer los aspirantes diferentes volúmenes de capital cultural, poseen condiciones de acceso a la educación superior desiguales; por lo tanto, el proceso de selección favorece a determinados tipos de estudiantes.

⁶ Capital cultural= capital familiar (escolaridad de los padres, ocupación y nivel socioeconómico de la familia) + capital escolar (promedio de bachillerato, reprobación en el bachillerato, año de ingreso a la licenciatura y calificación obtenida en el examen de ingreso).

Conforme el capital cultural del estudiantado de la UV se definieron cinco tipos de estudiantes: herederos, héroes, pobres exitosos, riesgo y alto riesgo. El principal hallazgo encontrado, fue que no todos los estudiantes cuentan con las características socioeconómicas y culturales para estar en condiciones de tener una experiencia universitaria exitosa y, sin embargo, a todos se les exige por igual (Ver tabla 2).

Tabla 2

Tipología de estudiantes de la Universidad Veracruzana

Tipología	Nivel social	Trayectoria escolar previa	Características
Herederos	Medio	Media y alta	Ambientes económicos y culturales altos, padres con educación media y superior y con trabajos importantes
Héroes	Marginal	Alta	Ambiente de pobreza extrema y de padres sin estudios, sin embargo han obtenido promedios y un alto resultado en el examen de admisión
Pobres exitosos	Clase popular	Alta	Condiciones de pobreza, con familias de baja escolaridad, pero con promedios altos
Riesgo	Clase popular	Media	Condiciones de pobreza, pero han obtenido promedio medios
Alto riesgo	Marginal	Baja	Escasos recursos económicos, padres sin estudios, formados en ambientes sociales de pobreza y con una trayectoria escolar previa desfavorable

Con respecto a la tipología de estudiantes, la mayor cantidad de los que lograron ingresar a la UV se dio en el siguiente orden: herederos, en riesgo, de alto riesgo, pobres exitosos y héroes; y de los que lograron sobrevivir⁷, también se dio en el mismo orden. Por lo tanto, los herederos: estudiantes con ambientes económicos y culturales altos, padres con educación media y superior y con trabajos importantes, logran aprovechar mejor sus

⁷ Corresponden al 70% de estudiantes inscritos de 6,771 en el año 2000, y de los que se contaba con información de su capital cultural, del desempeño y que permanecían en la UV en el 2003.

recursos para ingresar a la universidad y mantenerse en ella, por lo que se puede decir que tienen una trayectoria educativa exitosa.

La realización de perfiles estudiantiles no es exclusiva de México, universidades de distintos países de Latinoamérica también los emplean bajo los mismos objetivos: conocer mejor las características de los estudiantes para el apoyo de la gestión académica y la toma de decisiones informadas. Por nombrar algunos, están los realizados por la Universidad de Occidente (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2007), la Universidad de Caldas (Gnecco, Díaz, Raigosa y Marulanda, 2007) y la Universidad Nacional de Colombia (Pérez, Laguado y Martínez, 2001); la Universidad Nacional del Sur en Argentina (Aiello et al., 2005); la Universidad de Zulia (González, Luque y Bocourt, 2008) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela (Tineo, 2009); la Universidad de Chile (Valdés, Valdés y Valdés, 2009) y el realizado por Espinoza y González (2007) con los estudiantes que ingresan a la educación superior en Chile 1990-2003.

2.3 Implicaciones de los Perfiles Estudiantiles para la Universidad.

La finalidad de los perfiles es práctica y se asocia con la gestión universitaria: planeación, evaluación institucional, innovación curricular (Guzmán, 2005), políticas educativas para evitar el rezago y la deserción (De Garay, 2001; Sánchez, 2009), programas de desarrollo estudiantil, y políticas de ingreso (Tineo, 2002). De acuerdo a Marín (2002): “Los perfiles escolares pueden incluso llegar a ser, un elemento eficaz de análisis de las complejas relaciones entre la universidad y la sociedad (...)”.

Con respecto al rendimiento académico, los perfiles estudiantiles se realizan con el fin de tomar decisiones en relación con las diferentes necesidades o deficiencias académicas

identificadas que tienen los estudiantes. López (1989; 1995) y Ponti (1999) mencionaron que es fundamental para las instituciones educativas predecir y analizar el éxito académico de los estudiantes, lo cual es posible al conocer las características motivacionales, académicas, sociales y demográficas que poseen.

El desarrollo de sistemas de información que permitan a los docentes, investigadores y demás actores educativos el acceso al conocimiento de las principales características de los estudiantes, es otra utilidad de los perfiles estudiantiles (Lunar y Marcano, 2001). De acuerdo a Elwood (1993), la universidad como institución formadora debe ser capaz de mejorar sus procesos educativos, identificando los aspectos más relevantes y significativos de los estudiantes.

En conclusión, los perfiles estudiantiles son la base para cualquier tipo de investigación que intente conocer a los estudiantes, son el primer acercamiento y conforman un insumo importante para las instituciones educativas que intenten mejorar sus procesos de selección y las condiciones con las que cuenta el estudiante para su desempeño académico. Por lo tanto, los perfiles aportan elementos para la toma de decisiones educativas, la aplicación de proyectos, el diseño fundamentado de políticas institucionales (De Garay, 2003) y la mejora de los procesos de enseñanza (Moscoloni, Luján, Calvo y Isern, 2007).



Capítulo 3

Método

3. Método

3.1 Participantes

En el período agosto-enero 2011-2012 la cantidad de aspirantes a la UABC en los campus Ensenada, Tijuana y Mexicali fue de 27,956; de los cuales se seleccionó una muestra de 17,258 aspirantes: 9,192 (53.3%) mujeres y 8,066 (46.7%) hombres con un rango de edad entre 16-19 años (71.5%). Tal decisión se tomó, debido a que algunos aspirantes no habían contestado ambos instrumentos por lo cual no se contaba con la suficiente información para describirlos.

3.2 Instrumentos

3.2.1 Cuestionario de contexto. De acuerdo a Monroy, Herrera y García (2009) un cuestionario de contexto tiene tres fines: descriptivos, de contextualización y explicativos. *fines descriptivos*: se describe a los estudiantes y al contexto en que se desenvuelven, las características familiares y socioeconómicas de los estudiantes y características de los profesores, directores y del centro escolar; *fines de contextualización*: se compara el rendimiento académico de los estudiantes en variables de contraste, por ejemplo, por sexo, modalidad del bachillerato, entre otras; y *fines explicativos*: se identifican los factores que afectan el rendimiento académico y se proponen relaciones interactivas entre variables que contribuyen al rendimiento.

El Cuestionario de Contexto utilizado (Ver anexo 1) es una adaptación del instrumento del INEE (2006). El consejo técnico del Exhcoba lo adaptó en 2011 para identificar algunas características de los aspirantes al momento de solicitar su ingreso a la UABC, tales como: (a) demografía (11 reactivos), (b) características familiares (24 reactivos),

(c) experiencia escolar (30 reactivos) y (d) apoyos familiares y hábitos de estudio (12 reactivos). Su aplicación es vía internet en la página del Exhcoba. En la presente investigación se cumplen con los tres fines de un cuestionario de contexto, específicamente para describir el perfil de aspirantes aceptados y no aceptados (descriptivo y de contextualización) a la UABC y conocer cuáles variables se relacionan con su puntaje en el Exhcoba (explicativo).

3.2.2 Examen de habilidades y conocimientos básicos (Exhcoba). Es un instrumento que se aplica a estudiantes que aspiran ingresar a secundaria, bachillerato y universidad; todo aspirante a la UABC debe contestarlo. Los objetivos del Exhcoba son: (a) conocer el nivel de habilidades y conocimientos básicos de los aspirantes a la universidad y (b) apoyar en el proceso de selección estudiantil (Backhoff, 2003). El examen consta de 310 reactivos en total, de los cuales, los aspirantes sólo contestan 190 que evalúan los contenidos: habilidades básicas, conocimientos básicos y conocimientos básicos de especialidad (Ver tabla 3). Cuenta con un nivel de consistencia interna de .89 de confiabilidad (Alfa de Cronbach), que refiere a la consistencia del examen para medir el aprendizaje de los estudiantes, y .41 de validez predictiva, que se establece al relacionar las puntuaciones en el Exhcoba y las calificaciones escolares un año después de aplicado el examen (Tirado, Backhoff, Larrazolo y Rosas, 1997). Ambas propiedades son estadísticamente aceptables para una prueba de admisión a gran escala.

Tabla 3

Estructura de contenidos Exhcoba

Nivel	Sección	Asignatura	No. De Preguntas
Primaria	Habilidades Básicas (60 preguntas)	Habilidades Verbales	30
		Habilidades Cuantitativas	30
Secundaria	Conocimientos Básicos (70 preguntas)	Español	15
		Matemáticas	15
		Ciencias Naturales	20
		Ciencias Sociales	20
Bachillerato	Conocimientos Básicos de Especialidad (60 preguntas, 20 por cada una de las tres asignaturas según el tipo de examen)	Matemáticas para el cálculo	20
		Matemáticas para la estadística	20
		Física	20
		Química	20
		Biología	20
		Ciencias Sociales	20
		Humanidades	20
		Lenguaje	20
Cs. Económico-Administrativas	20		
Total de preguntas del examen			310
Total de preguntas que contesta el estudiante			190

3.3 Procedimiento

Ambos instrumentos son parte de los procesos de admisión a la UABC y aplicados por colaboradores del Exhcoba. El Cuestionario de Contexto fue contestado vía internet en la página del Exhcoba, el tiempo de duración y el día dependió del aspirante. Posteriormente se aplicó el examen por medio del Sistema Computarizado de Exámenes (SICODEX) en los laboratorios de cómputo de la UABC, finalizando el proceso de admisión en abril del 2011.

3.4 Análisis de Datos

Para poder dar respuesta a cada una de las preguntas y cumplir con los objetivos de investigación, se necesitaron cumplir con algunos detalles metodológicos que tienen que ver con el trabajo de los datos: (1) creación de una base de datos y depuración, (2) selección y

recodificación de variables y (3) análisis estadísticos. La creación de la base de datos formó un desafío para realizar los análisis estadísticos, se contaba con tres bases de datos en Excel. Por tal razón se exportaron los datos al software estadístico SPSS para su manejo y análisis. Una vez realizada la exportación, la depuración de la base de datos consistió en eliminar a cada uno de los aspirantes o casos, de los que no se contara con toda la información para caracterizarlo y no afectaran los análisis correspondientes.

Revisando cada una de las variables de la base de datos, se recodificaron algunas variables para poderse trabajar, es el caso de la variable nombrada *artículos existentes en tu hogar*, de tipo politómica. De las 16 posibles respuestas de dicha variable se seleccionaron tres, que se tuvieron que configurar antes de exportarse a SPSS resultando al final como tres variables nuevas. También se realizó la recodificación de las variables *edad* y *horas de trabajo* en variables categóricas para poder formar grupos e identificarlos más fácilmente.

Una vez organizada y depurada la base de datos, se procedió a la selección de variables a trabajar. Se hizo considerando la literatura sobre perfiles estudiantiles y de factores relacionados con el rendimiento académico, pensando en una descripción del aspirante que reflejara la mayor cantidad de sus características y que además fueran importantes en relación con el rendimiento académico.

Para conocer las variables relacionadas con el puntaje en el Exhcoba se utilizó el análisis Chaid, que pertenece a los llamados análisis de segmentación o métodos predictivos de segmentación (Valderrey, 2010). En este modelo puede manejar un elevado número de variables y sus interacciones, y donde se definen variables explicativas y otras explicadas. Existen tres modelos de Chaid: Exhaustivo, CRT y QUEST. Se decidió trabajar con el Chaid

Exhaustivo por algunos de los valores con los que trabaja dicho modelo y que resultan beneficiosos para la investigación, entre los que destacan principalmente la significancia, que describe la relación de una variable con otra. La función del análisis Chaid consiste en seleccionar la variable que presentó mayores diferencias significativas (variable relacionada) respecto a la variable a explicar, en este caso, el puntaje en el Exhcoba. Al seleccionar la variable más significativa se genera una partición en diferentes categorías de la misma variable, y cada una representa un grupo de aspirantes. A cada grupo se le asigna un puntaje en el Exhcoba (sentido de la relación). Como una de sus limitaciones se puede mencionar que es un análisis exploratorio que no arroja el coeficiente de correlación (r), lo que no permite conocer si la relación es alta o baja.

A continuación se describe el proceso y orden en que se llevó a cabo el análisis de los datos, para contrarrestar fuentes de invalidez tanto a nivel de medición, como de interpretación de resultados y relevancia teórica:

1. Los datos del aspirante se tomaron de tres archivos en hoja de cálculo Excel, un archivo correspondiente a los datos del Cuestionario de Contexto, otro con los datos de los resultados del Exhcoba y una lista de los estudiantes aceptados y no aceptados; los tres archivos se exportaron al paquete estadístico SPSS versión para Windows 17.0 (2008) creándose una base de datos (Ver anexo 2). Para la selección de las variables a trabajar en la base de datos se tomaron en cuenta cada una de las áreas del Cuestionario de Contexto (demografía, características familiares, experiencia escolar y apoyos familiares y hábitos de estudio), lo que permitió una caracterización

más amplia de cada uno de los grupos de aspirantes. También se consideró la literatura sobre factores relacionados al rendimiento académico.

2. Para trabajar por separado los datos de aspirantes aceptados y no aceptados, se crearon filtros que se definen como una selección específica de datos o registros de una base de datos, de tal manera que cualquier análisis sobre determinada selección de datos (población) no se vea influido por otros anómalos. Al momento de trabajar los datos de aspirantes aceptados, se seleccionaba la variable *clave* con el valor de 1 y para los no aceptados el valor 9. Con respecto a los aspirantes con puntajes extremos Exhcoba, se dividió la población total de aspirantes en deciles con respecto al puntaje final Exhcoba (Calificación compuesta⁸), de los cuales se seleccionaron el número diez que corresponde a los que sacaron un puntaje ≥ 625 y el número uno que corresponde a un puntaje ≤ 394 ; en otras palabras, los que cuentan con los puntajes más altos y bajos.
3. Las caracterizaciones de aceptados y no aceptados, se realizaron mediante análisis descriptivos (Chi cuadrada, χ^2) en tablas de contingencias por cada variable seleccionada y para describir si existían diferencias significativas entre ellos. Para los aspirantes con puntajes altos y bajos en el Exhcoba, también se realizaron tablas de contingencias y resúmenes de caso, pero sin el estadístico Chi cuadrada, ya que el objetivo no era describir si existían diferencias significativas entre los dos grupos, sino comparar únicamente sus datos con los de los aspirantes aceptados y no aceptados.

La lógica de la comparación permitió conocer tendencias en cuanto a las

⁸ La calificación Exhcoba y la calificación de bachillerato (estandarizadas) se suman, con un peso ponderado del 75% a la primera y 25% a la segunda (Backhoff, 2003). La ecuación es: $CC = (CE * 0.75) + (CB * 0.25)$.

características o si éstas cambian entre los aspirantes. Además, se realizaron comparaciones de medias por la vía del análisis de varianza Anova de uno y dos factores entre aceptados y no aceptados (variable categórica) con respecto al puntaje final Exhcoba, promedio de bachillerato, edad, nivel social de la casa y horas de trabajo del aspirante (variables a comparar). El tipo de variables a comparar determinó si se realizaban análisis de Chi cuadrada o Anova, además, se consideraron significativos a un nivel de confianza de $p \leq .05$.

4. Para conocer algunas de las variables (independientes) que se relacionan con el puntaje estándar⁹ en el Exhcoba (dependiente), se realizaron análisis Chaid. Los criterios para aplicar los análisis consistieron en seleccionar:

- Chaid modelo exhaustivo.
- Árbol o partición a un nivel.
- Validación cruzada.
- Nodos padre no < 100 participantes y nodos hijo no < 50 participantes.

El proceso consistió en 10 aplicaciones por separado tanto para aspirantes aceptados y no aceptados. El objetivo fue encontrar las 10 variables más importantes relacionadas al puntaje Exhcoba para cada grupo. Posteriormente, se compararon las variables para confirmar similitudes o diferencias en cuanto al orden de importancia.

La lógica del análisis Chaid consistió en que una vez aplicado un primer análisis, en el

⁹ Corresponde únicamente al puntaje Exhcoba sin la adición del promedio de bachillerato. No se utilizó la calificación compuesta, para evitar fuentes de invalidez en el análisis y tener la certeza de que la relación se da únicamente con el puntaje Exhcoba.


segundo se retiraba la variable que había resultado más significativa en el primero, y así sucesivamente en cada aplicación, obteniéndose al final el orden de importancia.

Para un mayor entendimiento del análisis de los datos, en la tabla 4 se describe el esquema propuesto: objetivos, tipo de análisis, variables y los análisis estadísticos correspondientes, para lograr en un primer momento la caracterización de los aspirantes y en un segundo momento, conocer algunas de las variables que se relacionan con el puntaje en el Exhcoba.

Tabla 4

Esquema de análisis de los datos

Objetivos	Tipo de análisis	Variables	Procedimiento
Caracterización de aspirantes aceptados, no aceptados, con puntajes altos y bajos en Exhcoba	Descriptivo	<p>Demográficas: edad, género y estado civil.</p> <p>Familiares: trabajo de los padres, nivel educativo de los padres, recursos para estudiar (computadora, internet, espacio para estudiar), y expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes.</p> <p>Experiencia escolar: promedio de bachillerato, Materias reprobadas, grados escolares repetidos desde primaria hasta bachillerato, becas por altas calificaciones, modalidad del bachillerato, estado del bachillerato y cantidad de intentos para ingresar a la universidad.</p> <p>Apoyos familiares, hábitos de estudio y preferencias: expectativas educativas del aspirante y planes al terminar la carrera.</p>	<p>Chi cuadrada χ^2. Es prueba estadística que determina la significancia de la diferencia entre frecuencias observadas (Grajales, 1999). Este tipo de análisis utiliza variables con un nivel de medición nominal u ordinal.</p> <p>Tablas de contingencia y resúmenes de caso. Son cuadros de dos dimensiones y con una variable cada una, se utilizan para registrar y analizar la relación entre variables.</p>
Comparación de medias entre aceptados y no aceptados	Comparativo	Puntaje final Exhcoba, promedio de bachillerato, edad, nivel social de la casa y horas de trabajo del aspirante.	Anova. Técnica estadística para analizar la relación entre una variable dependiente (cuantitativa) y variables independientes (cualitativas). Mide la significancia estadística entre las medias de los grupos determinados en la variable dependiente (Valderrey, 2010).
Variables que se relacionan con el puntaje Exhcoba	Clasificadorio	Género, edad, estado civil, trabajo de los padres, escolaridad de los padres, nivel social de la casa, libros en casa, horas de trabajo del aspirante, expectativas educativas de los padres sobre sus hijos, modalidad del bachillerato, cantidad de intentos de ingreso a la universidad, expectativas educativas del aspirante y promedio de bachillerato.	Análisis Chaid (o de árbol). Son métodos predictivos de segmentación (Valderrey, 2010). “El objetivo es la detección y selección de relaciones causales significativas de un conjunto de variables explicativas y explicadas” (Santín, 2006, p.65).



Capítulo 4

Resultados

4. Resultados

En el presente capítulo se describen los resultados para los aspirantes a la UABC en el ciclo agosto-enero 2011-2012 en los campus Ensenada, Tijuana y Mexicali. El orden de la presentación de los resultados consiste en: (1) caracterización de aspirantes aceptados y no aceptados; algunos datos de los aspirantes se compararán con los puntajes extremos en el Exhcoba para describir si hay similitudes o diferencias; (2) la descripción de variables que se relacionan con el puntaje en el Exhcoba; (3) y por último, con base en las caracterizaciones y las variables relacionadas con el puntaje en el Exhcoba se describe el perfil del aspirante aceptado y no aceptado.

4.1 Caracterización de Aspirantes Aceptados y no Aceptados

La descripción de los resultados consistió, como primer punto, en describir si existían diferencias significativas entre los aspirantes aceptados y no aceptados con respecto a la variable de comparación; como segundo, la información que se consideró más importante en términos de describir a los aspirantes; y por último, comparar los datos de los aspirantes aceptados y no aceptados con los aspirantes con los puntajes extremos Exhcoba (puntajes altos y bajos).

En la tabla 5 se describe el género, estado civil y edad de los aspirantes. Por medio del análisis estadístico Chi cuadrada (χ^2), se encontraron diferencias significativas con un valor de $p = .00$ entre aspirantes aceptados y no aceptados con respecto al género, considerando que el valor de Chi cuadrada observado = 72.141 fue mayor al de Chi cuadrada teórica = 3.84. Con respecto al estado civil, también se encontraron diferencias significativas

con un valor de $p = .00$. Para comparar la edad, se realizó un Anova de un factor que resultó con un valor de $p = .62$, el cual describe que no existen diferencias significativas tomando en cuenta que el valor de $F = .238$, no superó el valor crítico de $F = 3.84$. En cuanto a los porcentajes del género, entre aspirantes aceptados y no aceptados las mujeres representaron el mayor porcentaje superando el 50%, aunque la diferencia con respecto a los hombres es mínima, y arriba del 90% señaló ser solteros. Además, aproximadamente 71% señaló tener una edad entre 16 y 19 años, seguido de entre 20 y 23 años con 20%, lo cual sugiere una población joven de aspirantes a ingresar a la UABC (Ver figura 2). Cuando se comparan los datos de aspirantes aceptados y no aceptados con los puntajes extremos Exhcoba, la tendencia no cambia.

Tabla 5

Datos generales de los aspirantes

Categorías	Aspirantes	Aceptados		No aceptados	
		f*	%	f	%
Género χ^2 $p = .00$	Hombres	5216	49.3	2850	42.7
	Mujeres	5364	50.7	3828	57.3
Estado civil χ^2 $p = .00$	Soltero	9964	94.2	6364	95.3
	Casado	381	3.6	185	2.8
Edad <i>Anova de un factor</i> $p = .62$	16-19	7728	73	4608	69
	20-23	1916	18.1	1540	23.1
	24-29	580	5.5	373	5.6
	≥ 30	356	3.4	157	2.4
Categorías	Puntajes Extremos Exhcoba	Puntaje alto		Puntaje bajo	
		f	%	f	%
Género	Hombres	860	49.4	831	47
	Mujeres	884	50.6	938	53
Estado civil	Soltero	1679	97.3	1691	95.6
	Casado	30	1.7	41	2.3
Edad	16-19	1488	85.3	1173	66.3
	20-23	147	8.4	485	27.4
	24-29	76	4.4	81	4.6

	≥ 30	33	1.9	30	1.7
--	------	----	-----	----	-----

(*) Frecuencia.

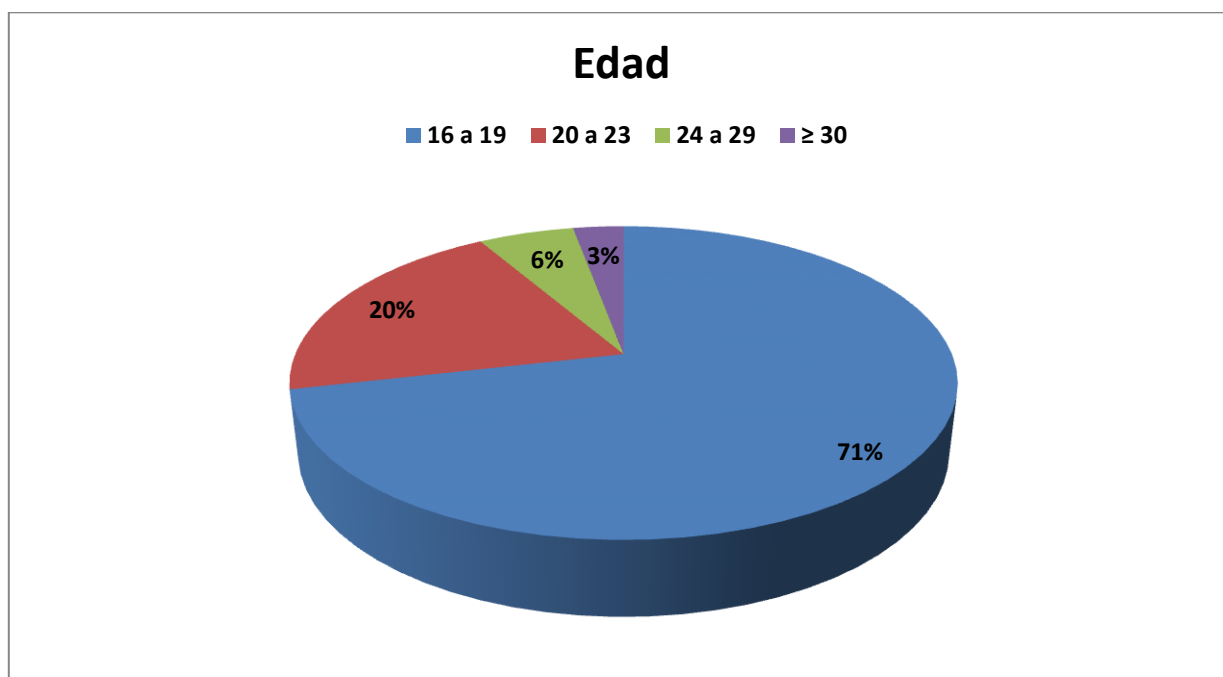


Figura 2. Edad promedio de los aspirantes

En la tabla 6 se reporta el tipo de trabajo que desempeñan las madres de los aspirantes. Se encontraron diferencias significativas con un valor de $p = .00$ entre aceptados y no aceptados, con respecto al trabajo de la madre. Además, los aspirantes señalaron que sus madres son, en su mayoría, Amas de Casa. El trabajo que se asocia a un nivel educativo mayor, el de Directiva de una Institución, presentó uno de los porcentajes más bajos (1.6 %) en las madres de los aspirantes aceptados y no aceptados. Cuando los datos se comparan con los puntajes extremos Exhcoba la tendencia no cambia.

Tabla 6

Trabajo de la madre

Aspirantes	Aceptados		No aceptados	
Tipo de trabajo	f	%	f	%
χ^2 $p = .00$				
No tengo madre o tutora	246	2.3	156	2.3
Ama de casa	5101	48.2	3255	48.7
Ocupaciones elementales	800	7.6	550	8.2
Trabajadora manual	786	7.4	539	8.1
Prestadora de servicios	1093	10.3	763	11.4
Empleada de oficina	1115	10.5	636	9.5
Técnica superior universitaria o profesional asociado	131	1.2	79	1.2
Profesionista	1131	10.7	598	9.0
Directiva de una institución pública o privada	176	1.7	102	1.5
Puntajes Extremos Exhcoba	Puntaje alto		Puntaje bajo	
Tipo de trabajo	f	%	f	%
Ama de casa	781	44.8	952	53.8
Directiva de una institución pública o privada	47	2.7	22	1.2

En la tabla 7 se reporta el tipo de trabajo que desempeñan los padres de los aspirantes. Se encontraron diferencias significativas con un valor de $p = .00$ entre aceptados y no aceptados, con respecto al trabajo del padre. Es interesante notar que los padres de los aspirantes no aceptados presentaron mayores porcentajes que los aspirantes aceptados en cuanto a desempeñarse como Profesionistas, aunque en los otros oficios que se asocian con niveles educativos mayores, como Técnico Superior Universitario o Directivos, los aceptados presentaron mayores porcentajes. Cuando se comparan los datos con los puntajes extremos Exhcoba, el porcentaje de padres Profesionistas es mucho mayor en aspirantes con puntajes altos (26.3%) y también el porcentaje fue mayor en la profesión de Directivos (5.8%).

Tabla 7

Trabajo del padre

Aspirantes	Aceptados		No aceptados	
Tipo de trabajo	f	%	f	%
χ^2 $p= .00$				
No tengo padre o tutor	1255	11.9	780	11.7
No trabaja	1255	11.9	312	4.7
Ocupaciones elementales	479	4.5	1007	15.1
Trabajador manual	1413	13.4	1085	16.2
Empleado de servicios	1573	14.9	946	14.2
Prestador de servicios	1424	13.5	1006	15.1
Empleado de oficina	1541	14.6	391	5.9
Técnico superior universitario o profesional asociado	599	5.7	190	2.8
Profesionista	308	2.9	786	11.8
Directivo de una institución pública o privada	406	3.8	175	2.6
Puntajes Extremos Exhcoba	Puntaje alto		Puntaje bajo	
Tipo de trabajo	f	%	f	%
Profesionista	458	26.3	151	8.5
Directivo de una institución pública o privada	101	5.8	48	2.7

En la tabla 8 se describe el nivel educativo alcanzado por las madres de los aspirantes. Se encontraron diferencias significativas con un valor de $p= .00$ entre aceptados y no aceptados, con respecto al nivel de estudios de la madre. Los estudiantes señalaron en mayor porcentaje que sus madres alcanzaron el nivel educativo de Secundaria. En cuanto a los niveles educativos superiores, en conjunto las madres de los aspirantes aceptados obtuvieron un mayor porcentaje (16.1%), a diferencia de los aspirantes no aceptados (11.5%). Cuando se comparan los datos con los puntajes extremos Exhcoba, el mayor nivel alcanzado por la madre no cambia, sigue siendo el de Secundaria, pero en cuanto a los niveles educativos superiores en conjunto, las madres de los aspirantes con puntajes altos

obtuvieron un 28.7%, superando así tanto a los aspirantes aceptados, como a los no aceptados y con puntajes bajos en el Exhcoba.

Tabla 8

Nivel de estudios de la madre

Aspirantes	Aceptados		No aceptados	
Nivel de estudios	f	%	f	%
χ^2 $p= .00$				
No fue a la escuela	113	1.1	111	1.7
Primaria incompleta	789	7.5	601	9
Primaria completa	1326	12.5	939	14.1
Secundaria	3048	28.8	2089	31.3
Bachillerato	1635	15.5	1056	15.8
Carrera técnica	1559	14.7	871	13
Técnica superior universitaria	211	2	121	1.8
Licenciatura normal	432	4.1	200	3
Licenciatura universitaria	1016	9.6	433	6.5
Maestría	220	2.1	116	1.7
Doctorado	33	.3	17	.3
Puntajes Extremos Exhcoba	Puntaje alto		Puntaje bajo	
Nivel de estudios	f	%	f	%
Secundaria	373	21.4	630	35.6
Licenciatura normal	108	6.2	45	2.5
Licenciatura universitaria	314	18	66	3.7
Maestría	72	4.1	24	1.4
Doctorado	7	.4	6	.3

En la tabla 9 se describe el nivel educativo alcanzado por los padres de los aspirantes. Se encontraron diferencias significativas con un valor de $p= .00$ entre aceptados y no aceptados, con respecto al nivel de estudios del padre. Los padres alcanzaron el nivel de secundaria en mayor porcentaje. Los padres de aspirantes aceptados obtuvieron en conjunto un mayor porcentaje de estudios superiores (21.1%) que los padres de no aceptados (15.4%). Cuando se comparan los datos con los puntajes extremos Exhcoba, el nivel educativo alcanzado con mayor porcentaje también es el de secundaria en los aspirantes con

puntajes bajos; sin embargo, para los aspirantes con puntajes altos es el nivel de Licenciatura Universitaria. Además, en cuanto a los niveles educativos superiores en conjunto, los aspirantes con puntajes altos superan a los demás grupos de aspirantes con 37.5%.

Tabla 9

Nivel de estudios del padre

Aspirantes	Aceptados		No aceptados	
Nivel de estudios	f	%	f	%
χ^2 $p = .00$				
No fue a la escuela	133	1.3	97	1.5
Primaria incompleta	771	7.3	556	8.3
Primaria completa	977	9.2	774	11.6
Secundaria	2345	22.2	1677	25.1
Bachillerato	1848	17.5	1176	17.6
Carrera técnica	834	7.9	475	7.1
Técnico superior universitaria	331	3.1	197	2.9
Licenciatura normal	334	3.2	159	2.4
Licenciatura universitaria	1471	13.9	656	9.8
Maestría	340	3.2	151	2.3
Doctorado	86	.8	59	.9
Puntajes Extremos Exhcoba	Puntaje alto		Puntaje bajo	
Nivel de estudios	f	%	f	%
Secundaria	282	16.2	485	27.4
Licenciatura normal	69	4	36	2
Licenciatura universitaria	427	24.5	121	6.8
Maestría	128	7.3	31	1.8
Doctorado	29	1.7	10	.6

En la tabla 10 se describen las expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes. Se encontraron diferencias significativas con un valor de $p = .00$ entre aceptados y no aceptados, los aspirantes señalaron que sus padres desean que estudien en mayor porcentaje los niveles educativos superiores, especialmente el Doctorado (45.9%). En comparación con los puntajes extremos Exhcoba la tendencia no cambia, aunque los padres

de aspirantes con puntajes bajos desean en mayor porcentaje, que estudien hasta el nivel de Licenciatura Universitaria (39.7%).

Tabla 10

Expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes

Aspirantes	Aceptados		No aceptados	
Nivel de estudios	f	%	f	%
χ^2 $p= .00$				
Técnico superior universitario	265	2.5	156	2.3
Licenciatura normalista	87	.8	71	1.1
Licenciatura universitaria	2916	27.6	2065	30.9
Maestría	2401	22.7	1347	20.2
Doctorado	4910	46.4	3039	45.5
Puntajes Extremos Exhcoba	Puntaje alto		Puntaje bajo	
Nivel de estudios	f	%	f	%
Técnico superior universitario	14	.8	76	4.3
Licenciatura normalista	4	.2	26	1.5
Licenciatura universitaria	294	16.9	702	39.7
Maestría	366	21	397	22.4
Doctorado	1065	61.1	568	32.1

En la tabla 11 se reporta el nivel de la zona de ubicación de la vivienda de los aspirantes. No se encontraron diferencias significativas con un valor de $p= .54$ entre aceptados y no aceptados, los cuales señalaron en mayor porcentaje (55.4%) que la vivienda se encuentra en una zona de nivel medio, que significa que tienen todos los servicios pero las casas son modestas. Los aspirantes señalaron un porcentaje importante (29.8%) el nivel alto, que significa buenas casas alrededor sin ser de lujo. El porcentaje de aceptados de nivel bajo y muy bajo (13.3%), es mucho menor en comparación con los niveles superiores con excepción del nivel muy alto (1.3%). La tendencia en los puntajes extremos Exhcoba es la misma.

Tabla 11

Nivel social de la zona de ubicación de la vivienda

Aspirantes	Aceptados		No aceptados	
	f	%	f	%
Nivel social de la zona				
<i>Anova de un factor</i>				
<i>p= .54</i>				
Muy bajo (no hay servicios y las calles no están pavimentadas)	96	.9	76	1.1
Bajo (hay servicios pero no están pavimentadas las calles)	1309	12.4	858	12.8
Medio (hay todos los servicios pero las casas alrededor son modestas)	5917	55.9	3668	54.9
Alto (hay buenas casas alrededor sin ser de lujo)	3142	29.7	2005	30.0
Muy alto (zona residencial con muy buenas casas)	115	1.1	71	1.1
Puntajes Extremos Exhcoba			Puntaje alto	Puntaje bajo
Nivel social de la zona	f	%	f	%
Muy bajo	9	.5	33	1.9
Bajo	171	9.8	260	14.7
Medio	1007	57.8	897	50.7
Alto	526	30.2	557	31.5
Muy alto	30	1.7	22	1.2

En la figura 3 se muestra la cantidad de horas que los aspirantes dedican al trabajo. Por medio de un Anova de un factor, se encontraron diferencias significativas con un valor de $p = .02$ entre aceptados y no aceptados con respecto a las horas que dedican por un trabajo remunerado. Los aspirantes con más del 50% señalaron no trabajar, de los que sí trabajan el mayor porcentaje se concentró entre 31-40 horas a la semana, que corresponde a un horario completo de trabajo y donde los aspirantes no aceptados superan con .6% a los aceptados. En comparación con los puntajes extremos Exhcoba la tendencia es muy similar, aunque la diferencia en porcentaje entre los que no trabajan es mucho mayor, encontrándose que los puntajes altos sobrepasan con más del 20% a los puntajes bajos (Ver figura 4).

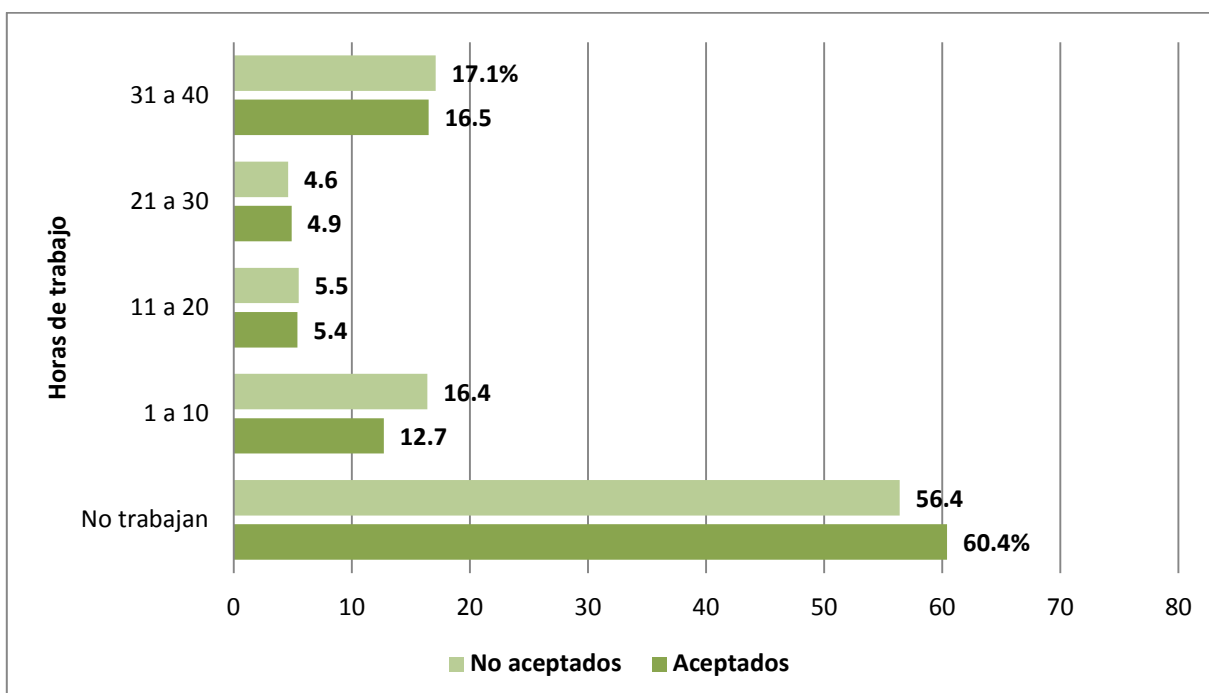


Figura 3. Horas de trabajo de aspirantes aceptados y no aceptados

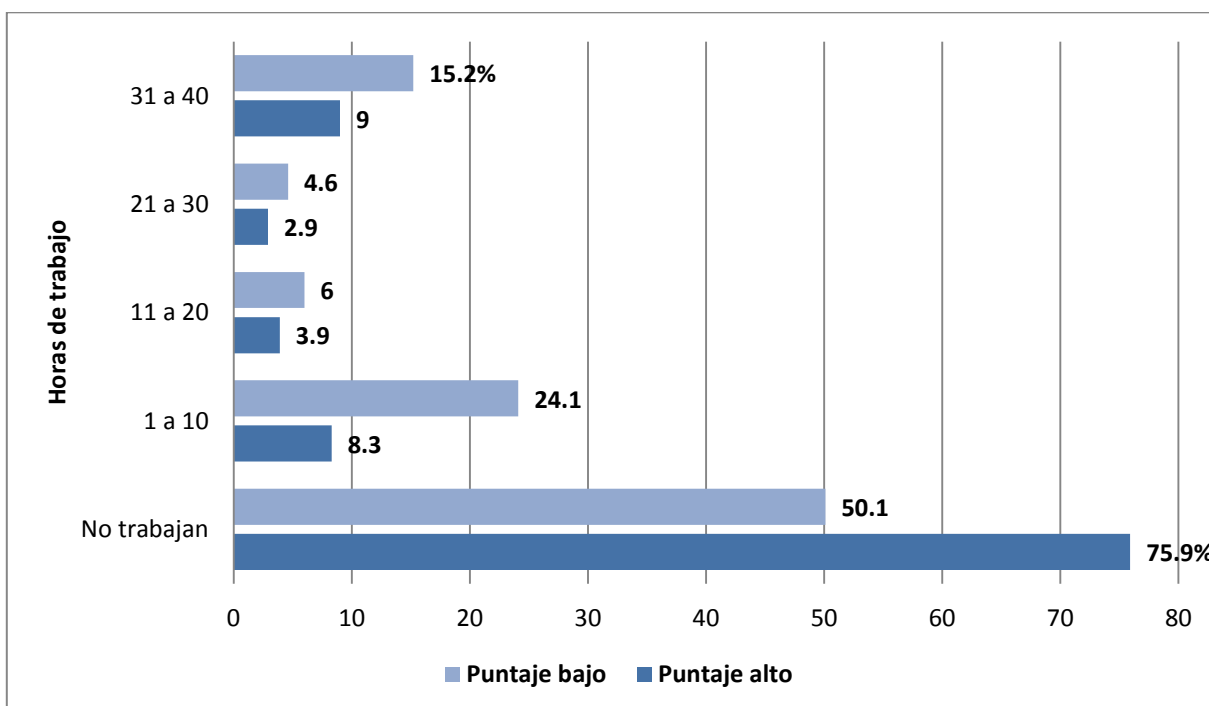


Figura 4. Horas de trabajo de los puntajes extremos Exhcoba

En la tabla 12 se reporta el estado donde los aspirantes estudiaron el bachillerato.

Más del 90% de aspirantes aceptados y no aceptados estudiaron el bachillerato en Baja

California, lo cual es entendible si consideramos que los aspirantes intenten ingresar en la universidad de su propio estado. El estado de Sonora fue el segundo en porcentaje (2.9% aproximadamente), una posible explicación sugiere que se debe a que es un estado contiguo, lo que hace más fácil el traslado a los jóvenes que intentan ingresar a la UABC. Es de notarse que el porcentaje de aspirantes extranjeros aceptados supere al Estado de México y D.F, y tenga el mismo de Sinaloa.

Tabla 12

Estado del bachillerato donde estudiaron los aspirantes

Aspirantes Estado	Aceptados		No aceptados	
	f	%	f	%
Baja california	9879	93.4	6144	92
Baja california sur	99	.9	78	1.2
Sonora	293	2.9	201	3
Aguascalientes	74	.7	63	.9
Sinaloa	57	.5	51	.8
Estado de México	15	.1	12	.2
D.F	11	.1	10	.1
Otros estados de la república	97	.8	80	.9
Extranjero	54	.5	39	.6

En la tabla 13 se muestra la modalidad del bachillerato de los aspirantes. Se encontraron diferencias significativas con un valor de $p = .00$ entre aceptados y no aceptados, con respecto a la proporción de aspirantes procedentes de cada modalidad. Presentaron los mayores porcentajes de ingreso a la UABC los procedentes del bachillerato Tecnológico, seguido de la modalidad General y con el menor porcentaje, los del bachillerato Comunitario. En comparación con los puntajes extremos Exhcoba la tendencia no cambia.

Tabla 13

Modalidad del bachillerato

Aspirantes	Aceptados		No aceptados	
Modalidad	f	%	f	%
χ^2				
$p = .00$				
Privado	1633	15.4	1233	18.5
Federal	839	7.9	381	5.7
General	3215	30.4	1963	29.4
Tecnológico	3489	33	2132	31.9
Profesional técnico	919	8.7	605	9.1
Comunitario	50	.5	51	.8
Bachillerato abierto	434	4.1	313	4.7
Puntajes Extremos Exhcoba	Puntaje alto		Puntaje bajo	
Modalidad	f	%	f	%
Privado	387	22.2	359	20.3
Federal	336	19.3	62	3.5
General	428	24.6	547	30.9
Tecnológico	488	28	550	31.1
Profesional técnico	77	4.4	132	7.5
Comunitario	3	.2	27	1.5
Bachillerato abierto	24	1.4	92	5.2

En la tabla 14 se describe el promedio de bachillerato y del Exhcoba de los aspirantes por modalidad de bachillerato. Por medio del análisis estadístico Anova de dos factores, se encontraron diferencias significativas con un valor de $p = .00$ entre aceptados y no aceptados con respecto al promedio de bachillerato y promedio Exhcoba por modalidad de bachillerato. Los aspirantes aceptados y no aceptados que estudiaron en un bachillerato Profesional Técnico presentaron el mejor promedio de bachillerato: 8.7 para los primeros y 8.4 para los segundos. Los que asistieron a la modalidad Federal presentaron el mayor promedio en el Exhcoba: 601 para los aceptados y 512 para los no aceptados. En comparación con los puntajes extremos Exhcoba, el Profesional Técnico también obtuvo el mayor promedio de bachillerato (9.3), pero compartiendo el mismo promedio con el Comunitario. Además, los

aspirantes con puntajes altos del bachillerato Comunitario obtuvieron el mejor promedio en el Exhcoba (716), y en los aspirantes con puntajes bajos fueron los provenientes del bachillerato Tecnológico (370).

Tabla 14

Promedio de bachillerato y del Exhcoba por modalidad de bachillerato

Aspirantes	Aceptados		No aceptados	
Modalidad	Promedio Bachillerato	Promedio Exhcoba	Promedio bachillerato	Promedio Exhcoba
<i>Anova de dos factores</i>				
<i>Promedio bachillerato</i>				
<i>p= .00</i>				
<i>Promedio Exhcoba</i>				
<i>p= .00</i>				
Privado	8.3	551.40	7.8	440.97
Federal	8.4	601.54	8.06	512.64
General	8.2	530.03	7.82	442.81
Tecnológico	8.5	524.92	8.10	435.70
Profesional técnico	8.7	493.48	8.44	412.55
Comunitario	8.4	498.12	7.87	378.59
Bachillerato abierto	8.0	517.19	7.76	425.35
Puntajes Extremos Exhcoba	Puntaje alto		Puntaje bajo	
Modalidad	Promedio Bachillerato	Promedio Exhcoba	Promedio bachillerato	Promedio Exhcoba
Privado	9.1	670.34	7.3	363.53
Federal	8.9	668.11	7.4	364.89
General	9.1	663.07	7.4	367.55
Tecnológico	9.2	665.20	7.6	367.67
Profesional técnico	9.3	667.29	8.1	370.27
Comunitario	9.3	716	7.6	359.63
Bachillerato abierto	8.6	664.92	7.5	363.23

En la figura 5 se muestran las tendencias en los puntajes en el Exhcoba de los aspirantes por modalidad de bachillerato. Con respecto a los aceptados y no aceptados la tendencia no cambia, excepto en el bachillerato Comunitario; en los aceptados el puntaje aumenta y es su segundo puntaje más bajo, y en los no aceptados disminuye, siendo su puntaje más bajo.

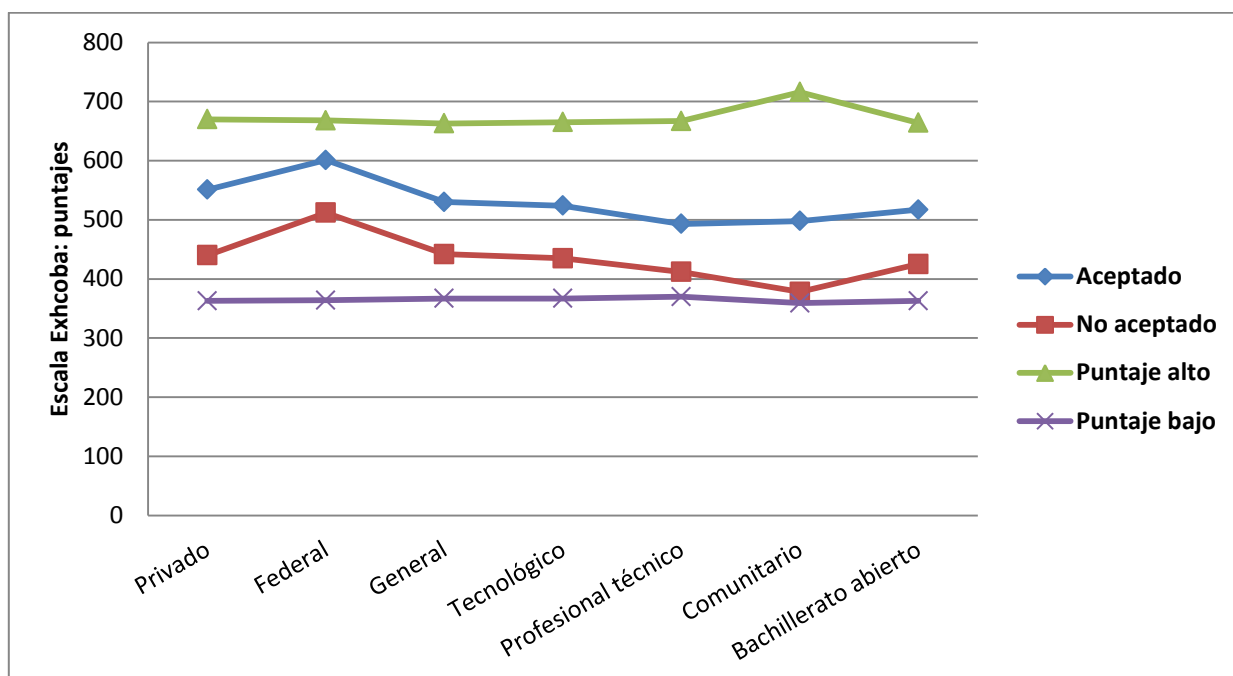


Figura 5. Puntaje Exhcoba por modalidad de bachillerato

En la tabla 15 se describe que existen diferencias significativas entre los aspirantes aceptados y no aceptados, con respecto al puntaje obtenido en el Exhcoba y al promedio de bachillerato con un valor de $p = .00$ a un nivel de confianza de $p < .05$ (Anova de un factor). El sentido de la diferencia es que los aspirantes aceptados obtuvieron mejor promedio de bachillerato y puntaje Exhcoba.

Tabla 15

Comparación de promedio de bachillerato y puntaje del Exhcoba entre aspirantes aceptados y no aceptados

Aspirantes	Variables	Anova (F)	Anova (Significancia)
Aceptados y no aceptados	Promedio de bachillerato	1270.760	.00
	Puntaje Exhcoba	4733.531	.00
Aspirantes	Sentido de la Diferencia		
	Promedio de bachillerato	Puntaje Exhcoba	
Aceptados	8.4	533	
No aceptados	7.9	449	

En la tabla 16 se describe el promedio de bachillerato y del Exhcoba de los aspirantes por género. Por medio de un Anova de dos factores, no se encontraron diferencias significativas con un valor de $p = .10$ entre aceptados y no aceptados con respecto al promedio Exhcoba por género, pero si se encontraron diferencias significativas con un valor de $p = .00$ con respecto al promedio de bachillerato. En los aspirantes aceptados y no aceptados, las mujeres presentaron un mejor promedio de bachillerato, mientras que los hombres mejores promedios en el Exhcoba. En comparación con los puntajes extremos la tendencia no cambia excepto en los aspirantes con puntajes bajos, las mujeres obtuvieron un mejor puntaje que los hombres, aunque la diferencia es mínima.

Tabla 16

Promedio de bachillerato y del Exhcoba por género

Aspirantes	Aceptados		No aceptados	
Género	Promedio bachillerato	Promedio Exhcoba	Promedio bachillerato	Promedio Exhcoba
<i>Anova de dos factores</i>				
<i>Promedio Exhcoba</i>				
<i>p= .10</i>				
<i>Promedio bachillerato</i>				
<i>p= .00</i>				
Hombres	8.25	539.31	7.85	448.18
Mujeres	8.54	527.79	8.09	434.15
Puntajes Extremos Exhcoba	Puntaje alto		Puntaje bajo	
Género	Promedio bachillerato	Promedio Exhcoba	Promedio bachillerato	Promedio Exhcoba
Hombres	9	667.79	7.4	365.44
Mujeres	9.2	665.32	7.6	376.51

En la figura 6 se muestran las tendencias del puntaje en el Exhcoba por género. Entre los cuatro grupos de aspirantes el puntaje entre hombres y mujeres es casi idéntico, la máxima diferencia se encontró en los aspirantes no aceptados con una diferencia de 12

puntos a favor de los hombres. Los hombres sacaron los mejores puntajes en el Exhcoba, excepto en los aspirantes con puntajes bajos.

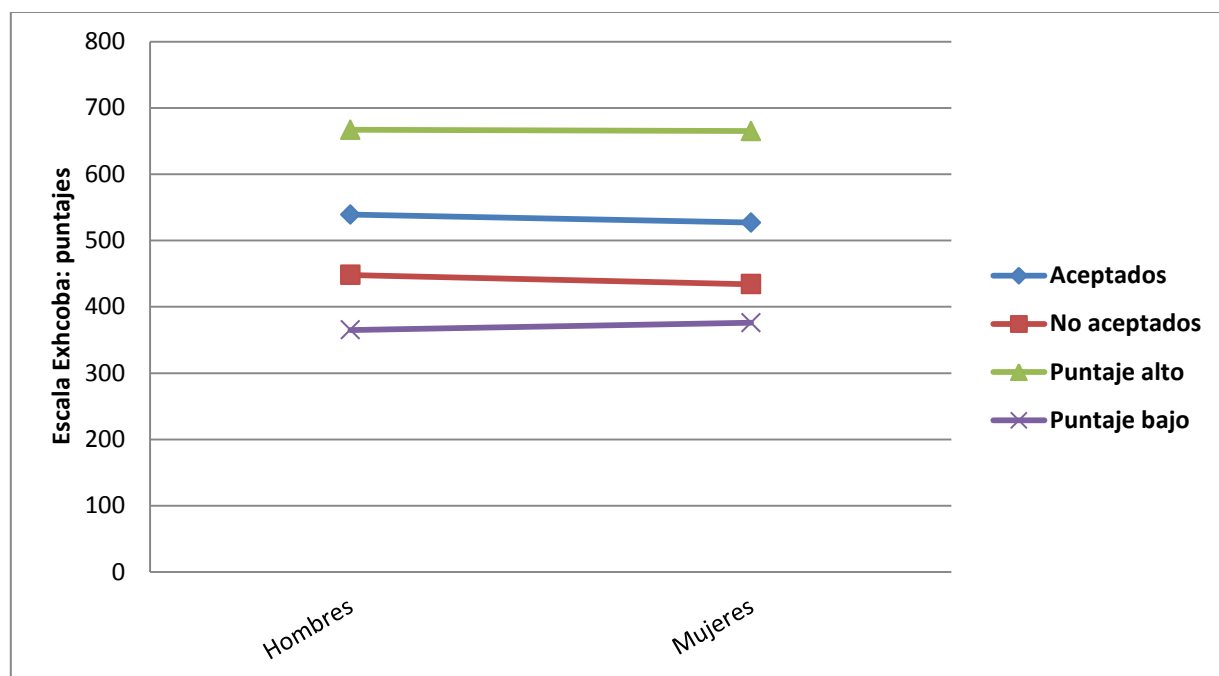


Figura 6. Puntaje Exhcoba por género

En la figura 7 se muestra el porcentaje de materias reprobadas en bachillerato por los aspirantes. Por medio del análisis estadístico Chi cuadrada, se encontraron diferencias significativas con valor de $p = .00$ entre aceptados y no aceptados con respecto a la cantidad de materias reprobadas. Con el mayor porcentaje ambos grupos de aspirantes señalaron no haber reprobado ninguna vez, fueron 62.8% de aspirantes aceptados y 48.5% de aspirantes no aceptados, pero concentrándose en los no aceptados el mayor número de reprobados. Sobre la repetición de grados escolares desde la primaria hasta finalizar el bachillerato se encontraron diferencias significativas con un valor de $p = .00$ (figura 8). Además, se puede observar que son los aspirantes no aceptados los que han repetido más grados escolares.

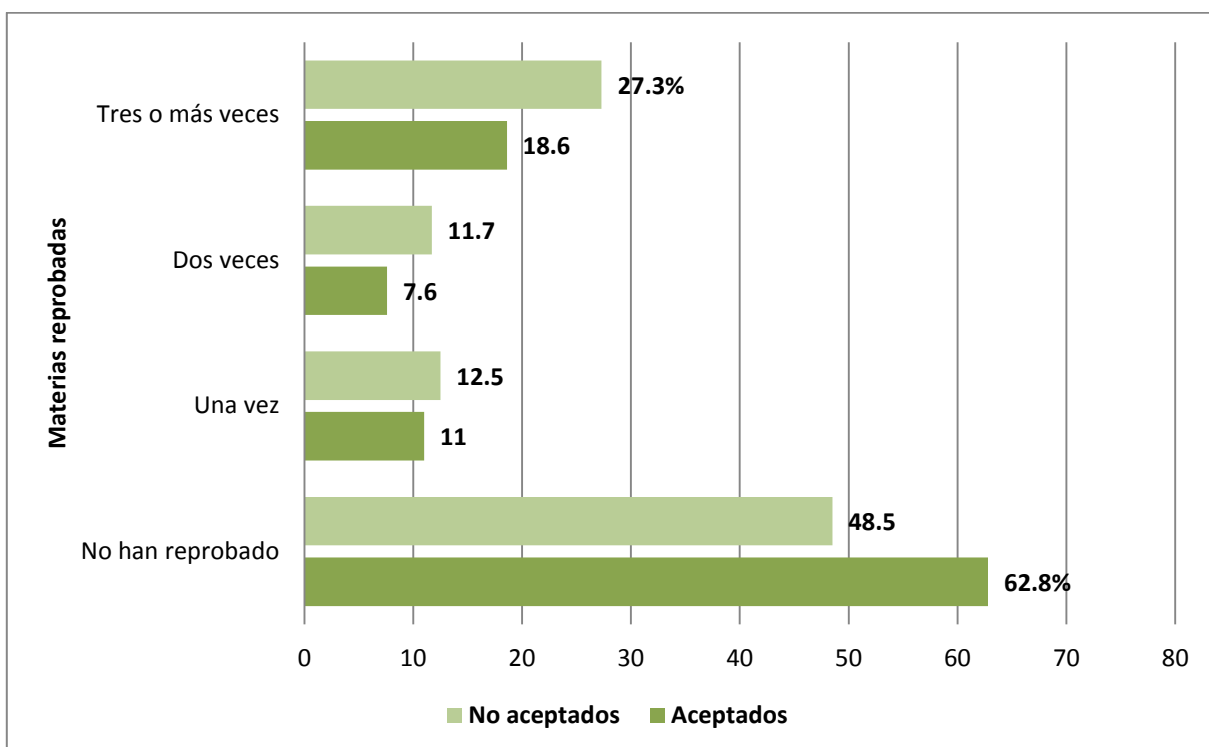


Figura 7. Materias reprobadas en bachillerato de aspirantes aceptados y no aceptados

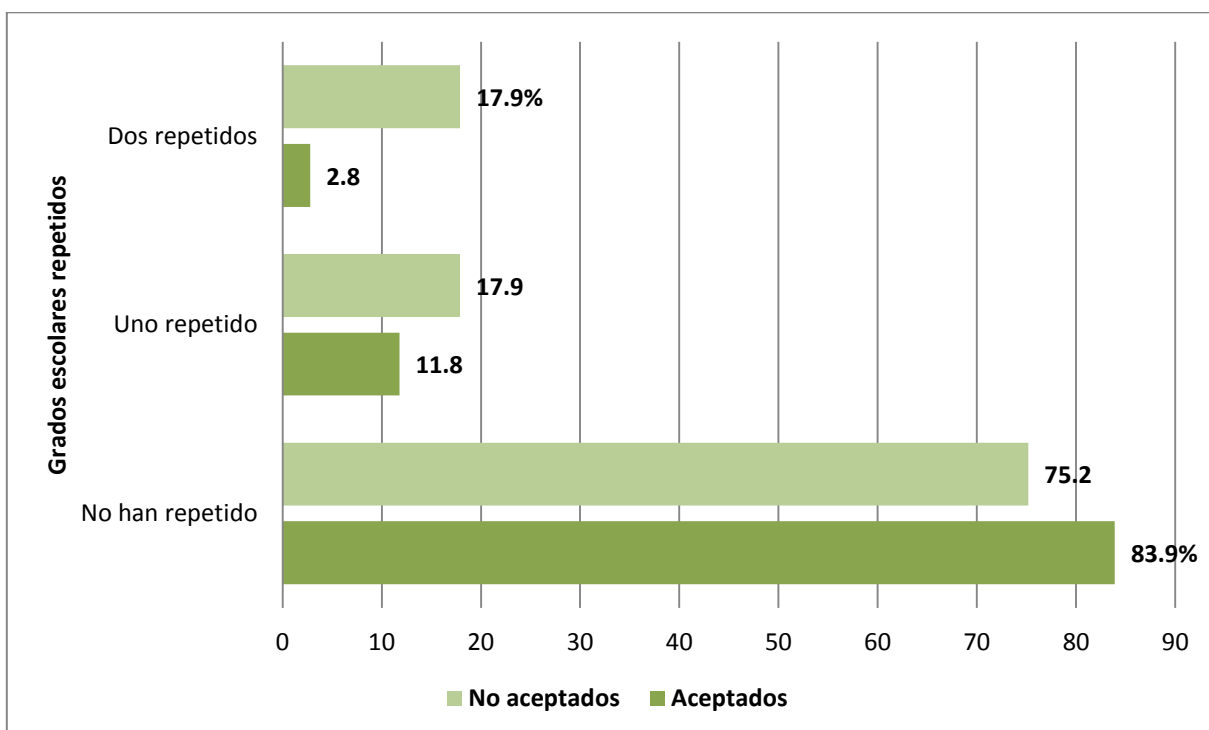


Figura 8. Grados escolares repetidos de aspirantes aceptados y no aceptados

En la figura 9 se puede observar que más del 80% de aspirantes aceptados y no aceptados, no ha obtenido becas por calificaciones altas. De los que sí han recibido, los aspirantes aceptados han obtenido más becas (19.5%) que los no aceptados (14.3%). Por la vía del análisis Chi cuadrada, se encontraron diferencias significativas con un valor de $p = .00$.

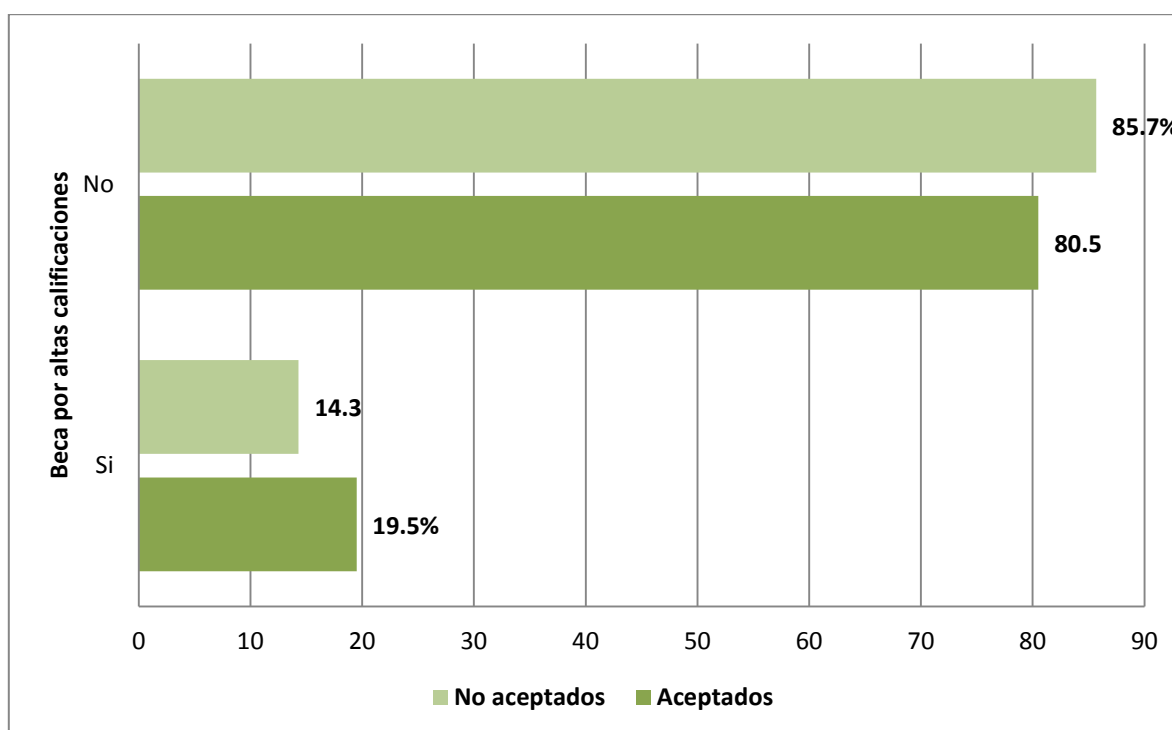


Figura 9. Becas por altas calificaciones de aspirantes aceptados y no aceptados

En la figura 10 se muestra las expectativas educativas de los aspirantes. Por medio del análisis estadístico Chi cuadrada, se encontraron diferencias significativas con valor de $p = .00$ entre aceptados y no aceptados con respecto a sus expectativas educativas. El Doctorado se señaló por los aspirantes aceptados y no aceptados, como el nivel de estudios que les gustaría cursar superando el 50%, seguido de la Maestría y la Licenciatura. La tendencia no cambia cuando se comparan con los aspirantes con puntajes extremos Exhcoba (Ver figura 11).

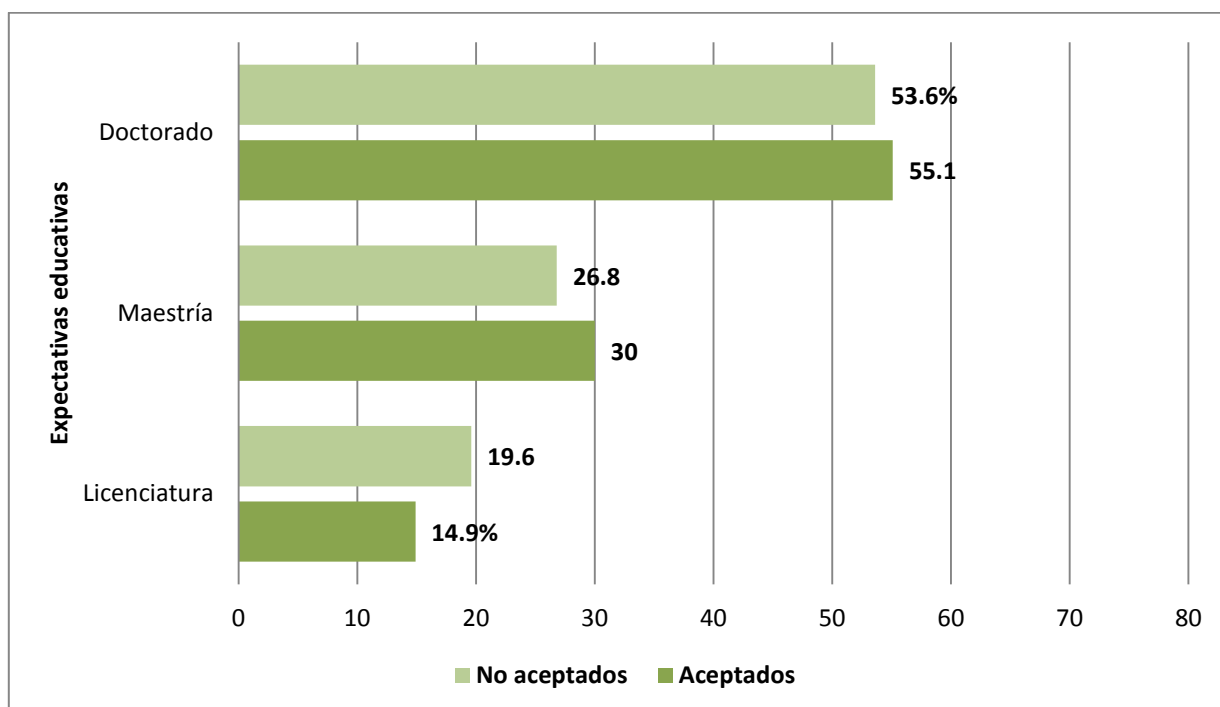


Figura 10. Expectativas educativas de aspirantes aceptados y no aceptados

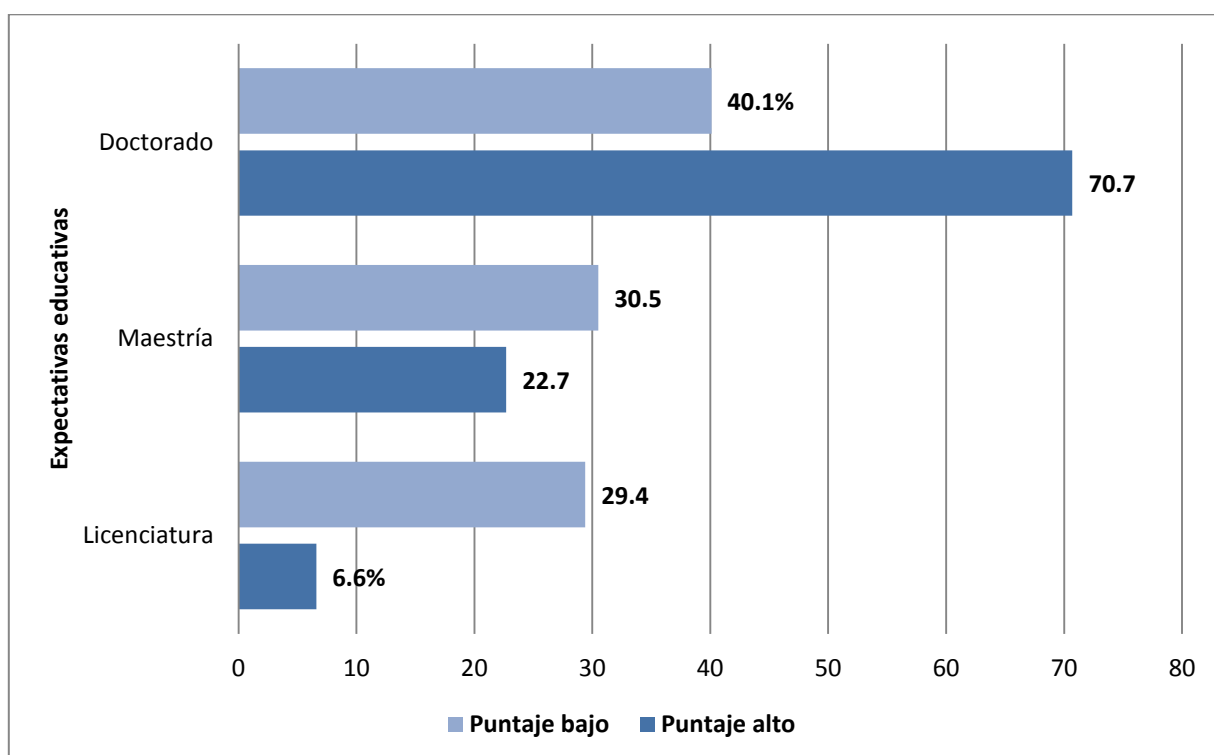


Figura 11. Expectativas educativas de los puntajes extremos Exhcoba

En la figura 12 se muestra la cantidad de intentos para ingresar al nivel universitario por los aspirantes. Por medio de una Chi cuadrada, se encontraron diferencias significativas

con un valor de $p = .00$ entre aceptados y no aceptados. Más del 70% los aspirantes aceptados y no aceptados, señaló haber hecho un solo intento para ingresar a la universidad y aproximadamente el 16% hizo dos intentos. De los aceptados, 115 (1.1%) necesitó cinco intentos para lograr ingresar a la UABC, aunque se desconoce si los primeros cuatro intentos fueron también para ingresar a la misma.

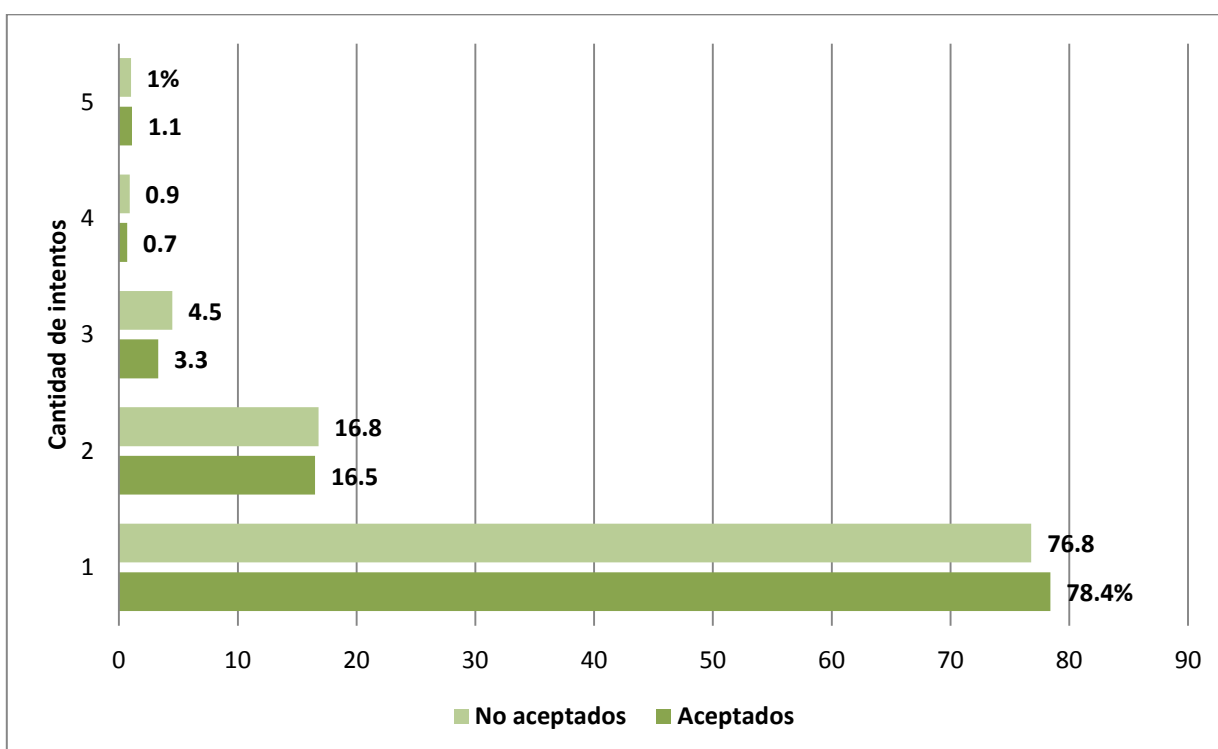


Figura 12. Intentos para ingresar a la universidad de aspirantes aceptados y no aceptados

En la tabla 17 se reportan algunos de los recursos con los que cuentan los aspirantes en apoyo de sus estudios. Por medio del análisis estadístico Chi cuadrada, no se encontraron diferencias significativas con un valor de $p = .10$ entre aceptados y no aceptados con respecto a la posesión de una computadora, pero sí se encontraron diferencias significativas en contar con internet en casa con un valor de $p = .00$ y tener un espacio para estudiar con un valor de $p = .01$. Los aspirantes aceptados y no aceptados señalaron tener computadora con un

porcentaje aproximado del 44.6%, de los cuales el 80.2% cuenta con internet y arriba del 50% con un espacio para estudiar. Es de notarse que los que no cuentan con computadora superan el 50%. Cuando los datos se comparan con los puntajes extremos Exhcoba la tendencia es similar, con la excepción de que los aspirantes con puntajes altos arriba del 50% señalaron poseer computadora y en los aspirantes con puntajes bajos el 51.3% señaló no tener un espacio para estudiar.

Tabla 17

Recursos para estudiar

Categorías	Aspirantes	Aceptados		No aceptados	
		f	%	f	%
Computadora χ^2 $p= .10$	Si	4787	45.2	2938	44
	No	5793	54.8	3740	56
Internet χ^2 $p= .00$	Si	8654	81.8	5248	78.6
	No	1926	18.2	1430	21.4
Espacio para estudiar χ^2 $p= .01$	Si	5865	55.4	3577	53.6
	No	4715	44.6	3101	46.4
Categorías	Puntajes Extremos Exhcoba	Puntaje alto		Puntaje bajo	
		f	%	f	%
Computadora	Si	932	53.4	744	42.1
	No	812	46.6	1025	57.9
Internet	Si	1541	88.4	1347	76.1
	No	203	11.6	422	23.9
Espacio para estudiar	Si	1091	62.6	861	48.7
	No	653	37.4	908	51.3

En la figura 13 se muestra los planes que tienen al terminar la carrera los aspirantes aceptados. Presentaron mayor interés en seguir estudiando (52.7%), seguido de conseguir trabajo (47.4%). La tendencia no cambia en los aspirantes con puntajes extremos Exhcoba (Ver figura 14).

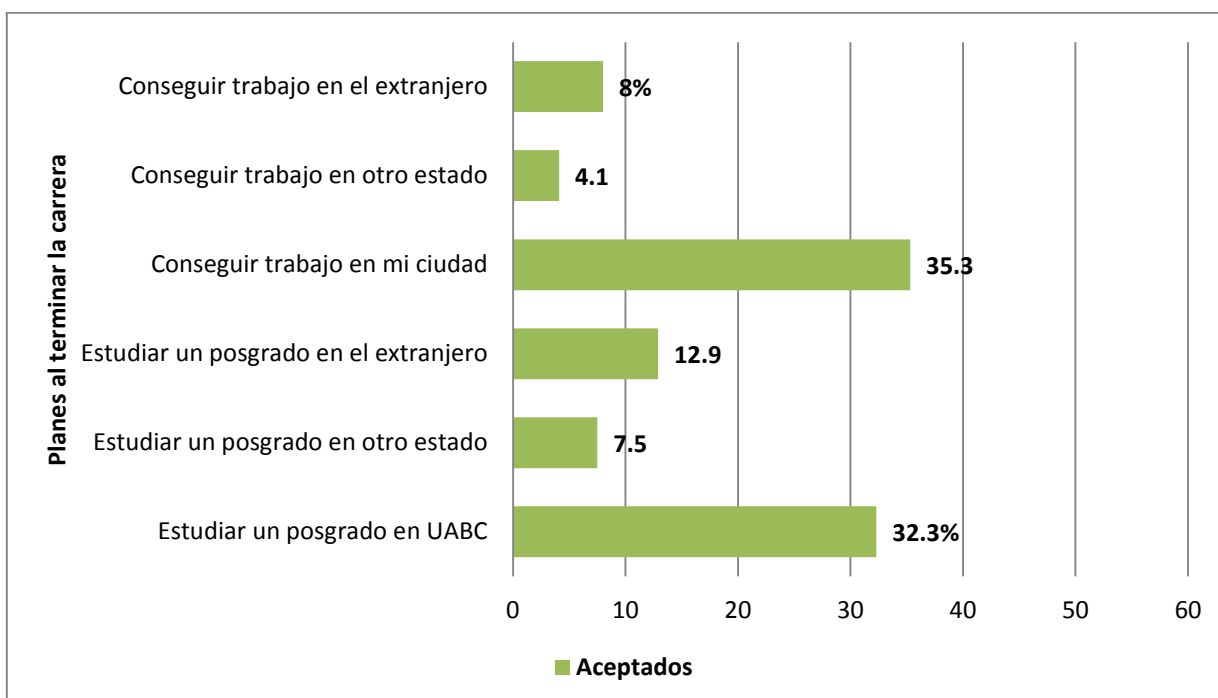


Figura 13. Planes al terminar la carrera de aspirantes aceptados

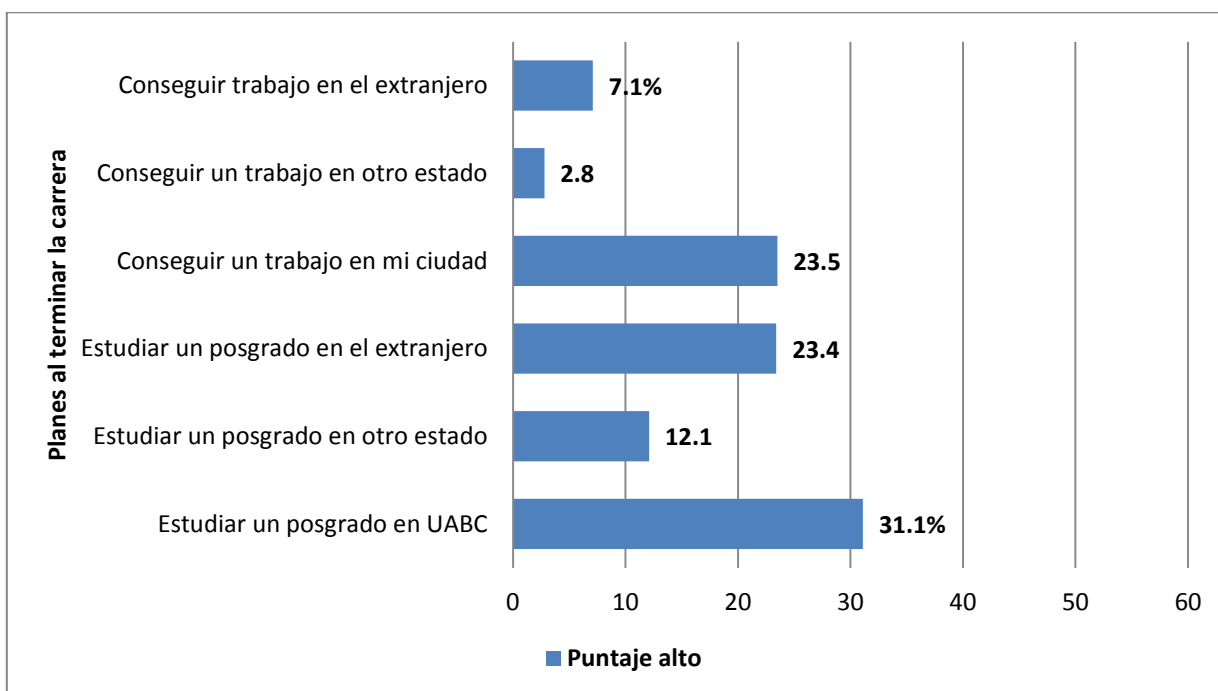


Figura 14. Planes al terminar la carrera de aspirantes con puntajes altos

4.2 Variables Relacionadas con el Puntaje en el Exhcoba

En la tabla 18 se describen las variables que presentaron mayor relación con el puntaje en el Exhcoba por orden de importancia en los aspirantes aceptados y no aceptados. Por la vía del análisis Chaid resultó el promedio de bachillerato como la variable con mayor relación en ambos grupos. Además, la modalidad de bachillerato, el nivel de estudios de la madre y del padre, se encontraron entre las cinco primeras lo que confirma su importancia respecto a la relación con el puntaje en el Exhcoba; sin embargo, el orden de importancia de las variables es distinto para cada grupo de aspirantes. Todas las variables que se relacionaron con el puntaje Exhcoba resultaron significativas a un nivel de confianza de $p \leq .05$.

Tabla 18

Variables relacionadas con el puntaje en el Exhcoba

Importancia	Aceptados	No aceptados
1era	Promedio de bachillerato	Promedio de bachillerato
2da	Modalidad de bachillerato	Expectativas educativas
3ra	Cantidad de libros en casa	Modalidad de bachillerato
4ta	Nivel de estudios del padre	Nivel de estudios de la madre
5ta	Nivel de estudios de la madre	Nivel de estudios del padre
6ta	Expectativas educativas	Expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes
7ma	Trabajo del padre	Cantidad de libros en casa
8va	Expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes	Trabajo del padre
9na	Trabajo de la madre	Horas de trabajo
10ma	Edad	Trabajo de la madre

En los siguientes dos apartados, se describe el sentido de la relación de las variables con el puntaje en el Exhcoba en aspirantes aceptados y no aceptados.

4.2.1 Descripción de variables relacionadas con el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados. Para interpretar las figuras es importante conocer el significado de la nomenclatura y valores que señalan. Node= grupo, los valores entre paréntesis corresponden a categorías o valores que puede tomar la variable explicativa, Mean= media de la variable explicada y n=tamaño del grupo. En la figura 15 se muestra una relación positiva entre el promedio de bachillerato y el puntaje en el Exhcoba. El sentido de la relación es, entre mayor promedio de bachillerato mayor puntaje en el Exhcoba. El mayor puntaje (596) lo obtuvieron aspirantes con un promedio de bachillerato mayor a 9.4.

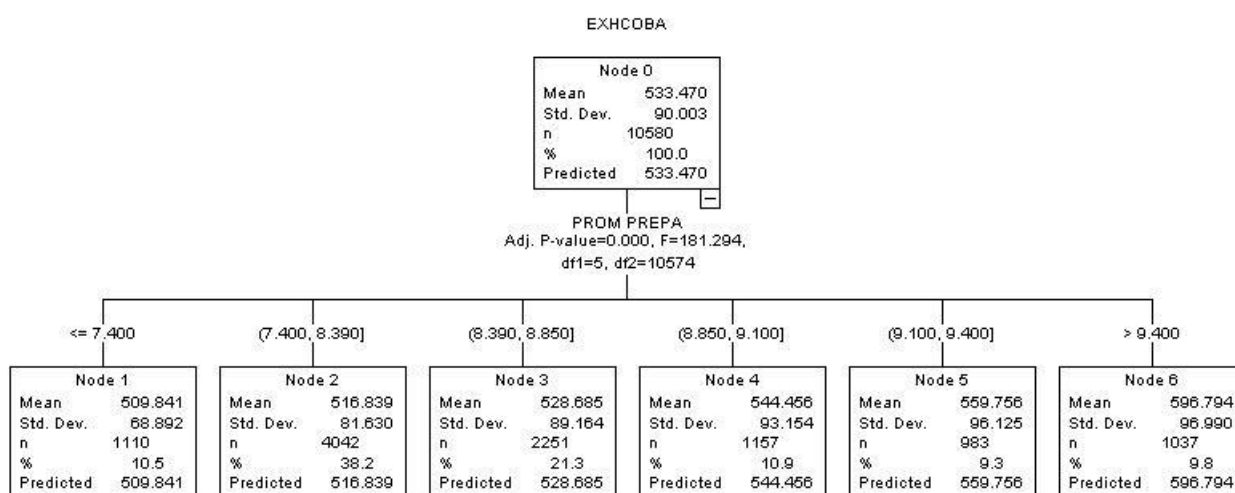


Figura 15. Relación entre el promedio de bachillerato y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados

En la figura 16 se muestra la tendencia de aspirantes aceptados que estudiaron en el bachillerato Federal, a obtener el mayor puntaje en el Exhcoba (601). Los que estudiaron en un bachillerato Profesional Técnico o Comunitario presentaron la tendencia a sacar el menor puntaje (493).

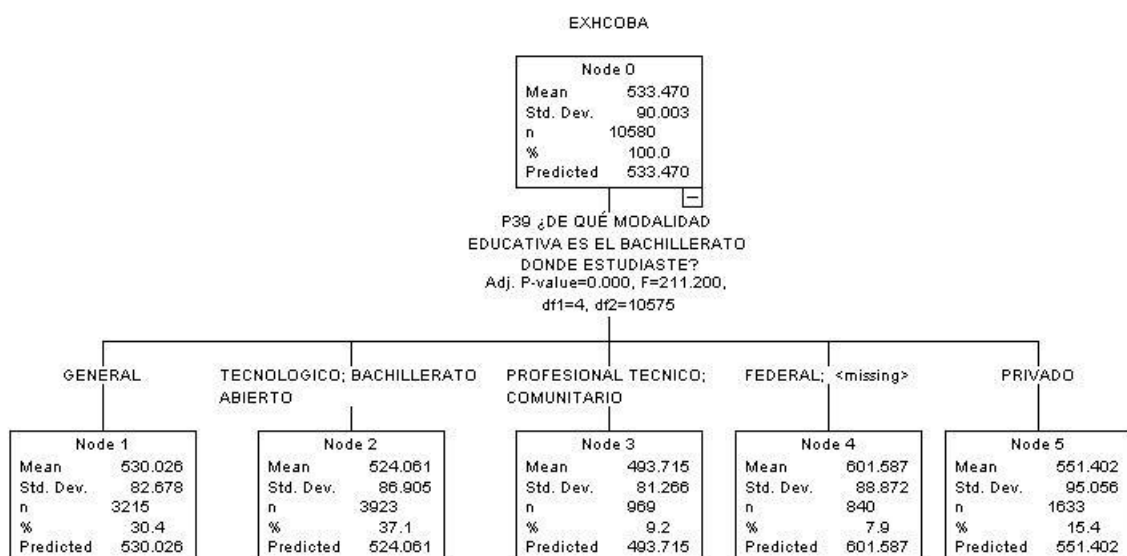


Figura 16. Relación entre la modalidad de bachillerato y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados

En la figura 17 se muestra que hay una relación positiva entre la cantidad de libros en casa y el puntaje en el Exhcoba. El sentido de la relación es, entre mayor cantidad de libros en casa mayor puntaje en el Exhcoba. Los aspirantes aceptados que señalaron tener más de 100 libros en casa para consulta en caso de una labor educativa, mostraron la tendencia a obtener el mayor puntaje en el Exhcoba (577) y los que poseen seis libros o menos, el menor puntaje (496).

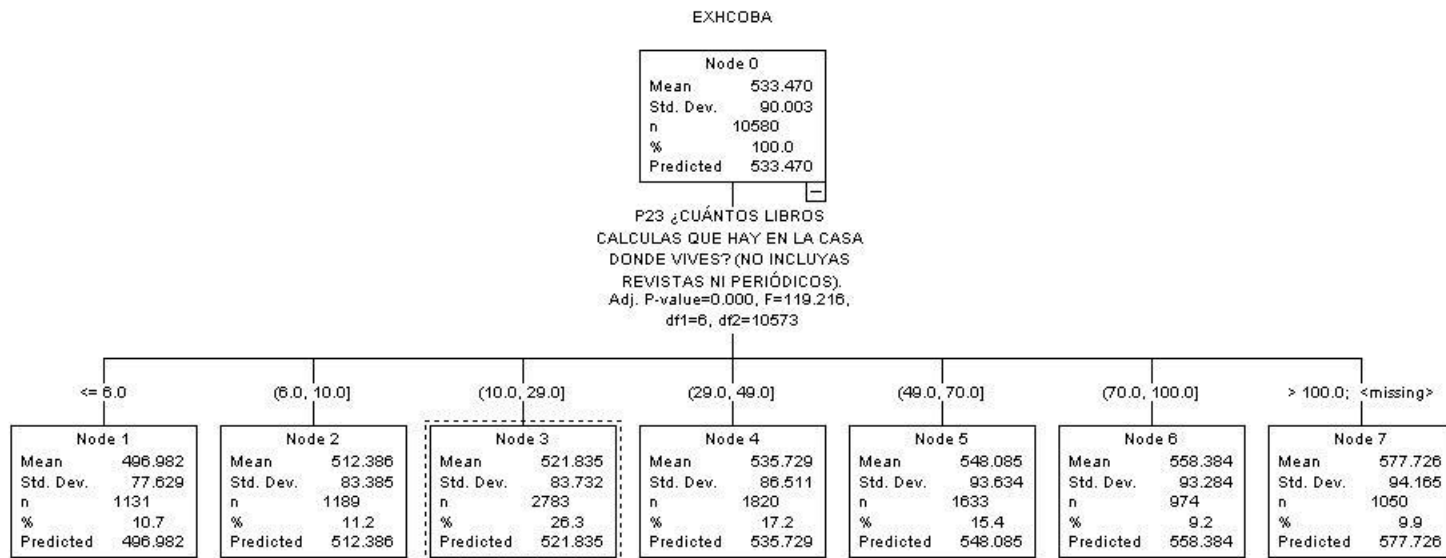


Figura 17. Relación entre la cantidad de libros y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados

En la figura 18 se muestra la tendencia de aspirantes aceptados cuyos padres cuentan con un nivel de estudios mayor de Licenciatura Normal (Licenciatura Universitaria, Maestría y Doctorado), a obtener el mayor puntaje (573). Los que señalaron no tener padre-Tutor o que su padre cuenta con Primaria Incompleta, obtuvieron el menor (508). Por lo tanto, se puede decir que a mayor nivel educativo del padre, los aspirantes aceptados presentan mayor puntaje en el Exhcoba.

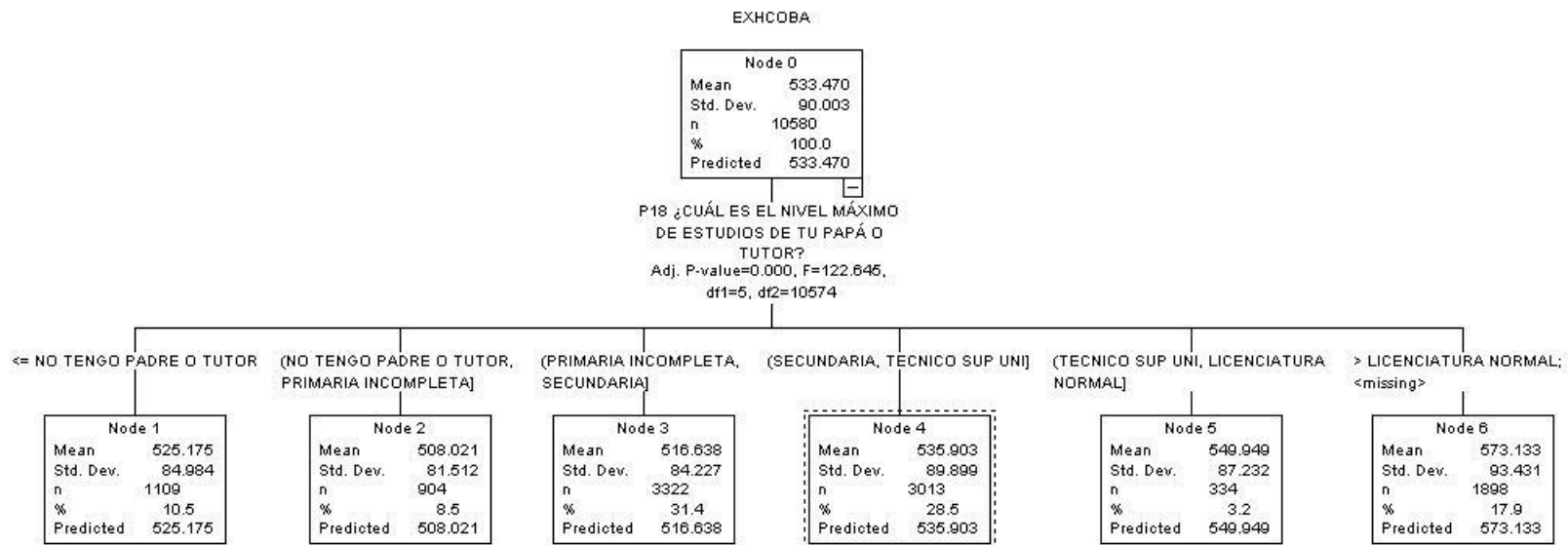


Figura 18. Relación entre el nivel de estudios del padre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados

En la figura 19 se muestra la tendencia de aspirantes aceptados cuyas madres cuentan con un nivel de estudios mayor de Licenciatura Normal (Licenciatura Universitaria, Maestría y Doctorado), a obtener el mayor puntaje (575). Los que señalaron no tener Madre-Tutora o que su madre cuenta con Primaria Incompleta, obtuvieron el menor (507). Por lo tanto, se puede decir que a mayor nivel educativo de la madre, los aspirantes aceptados presentan mayor puntaje en el Exhcoba.

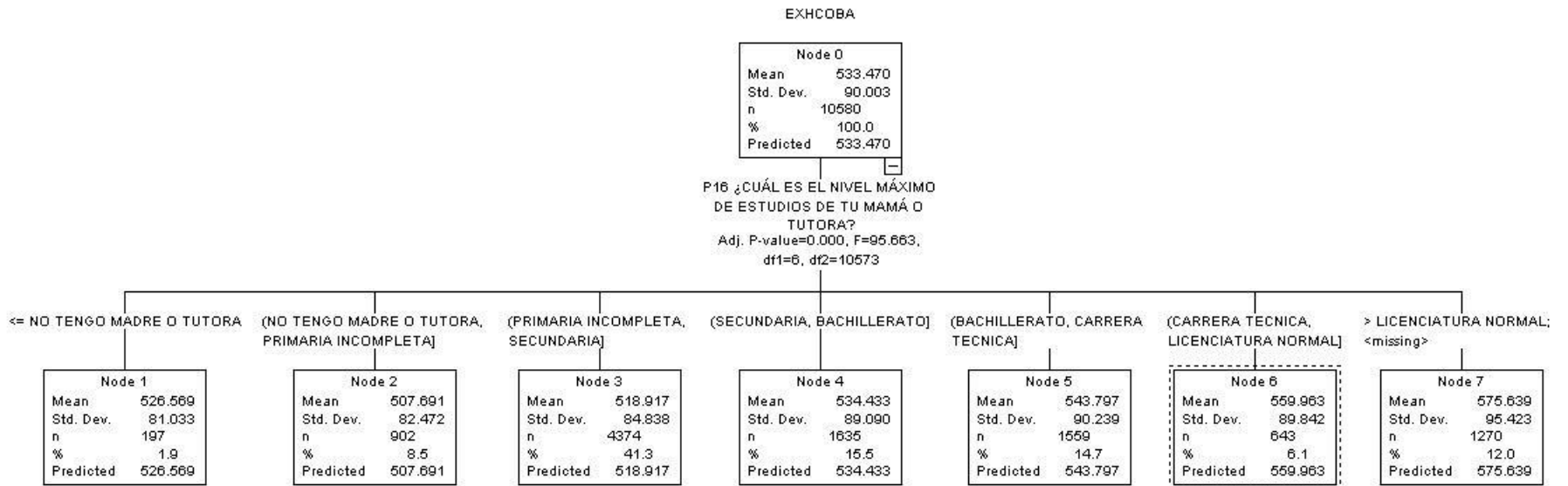


Figura 19. Relación entre el nivel de estudios de la madre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados

En la figura 20 se muestra que hay una relación positiva entre las expectativas educativas y el puntaje en el Exhcoba. El sentido de la relación es, a mayores expectativas educativas mayor puntaje en el Exhcoba. En el caso de los aspirantes aceptados que señalaron querer estudiar un nivel superior a Maestría (Doctorado), tendieron a obtener el mayor puntaje en el Exhcoba (547) y los que señalaron únicamente el nivel de Licenciatura, el menor (498).

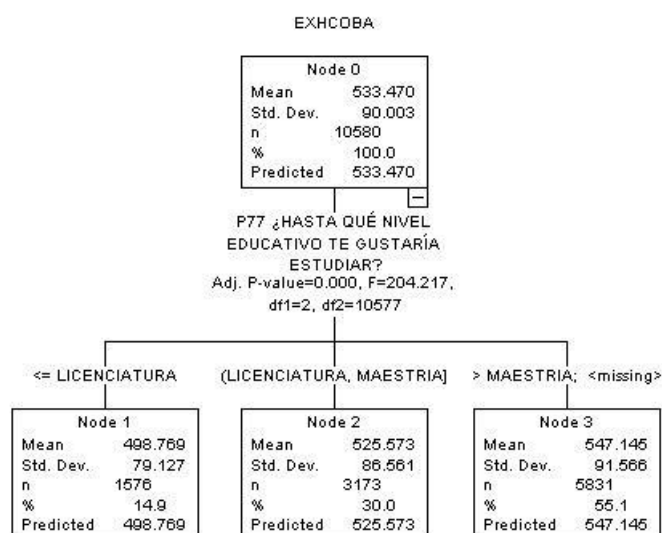


Figura 20. Relación entre las expectativas educativas y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados

En la figura 21 se muestra la tendencia de aspirantes aceptados cuyos padres cuentan con un trabajo de Directivos de Instituciones Públicas o Privadas y Profesionistas, a obtener el mayor puntaje en el Exhcoba (566), seguido de los que señalaron que sus padres se desempeñan como Empleados de Oficina o Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado (539). El menor puntaje (512) lo obtuvieron los aspirantes no aceptados con padres que se desempeñan en Ocupaciones Elementales.

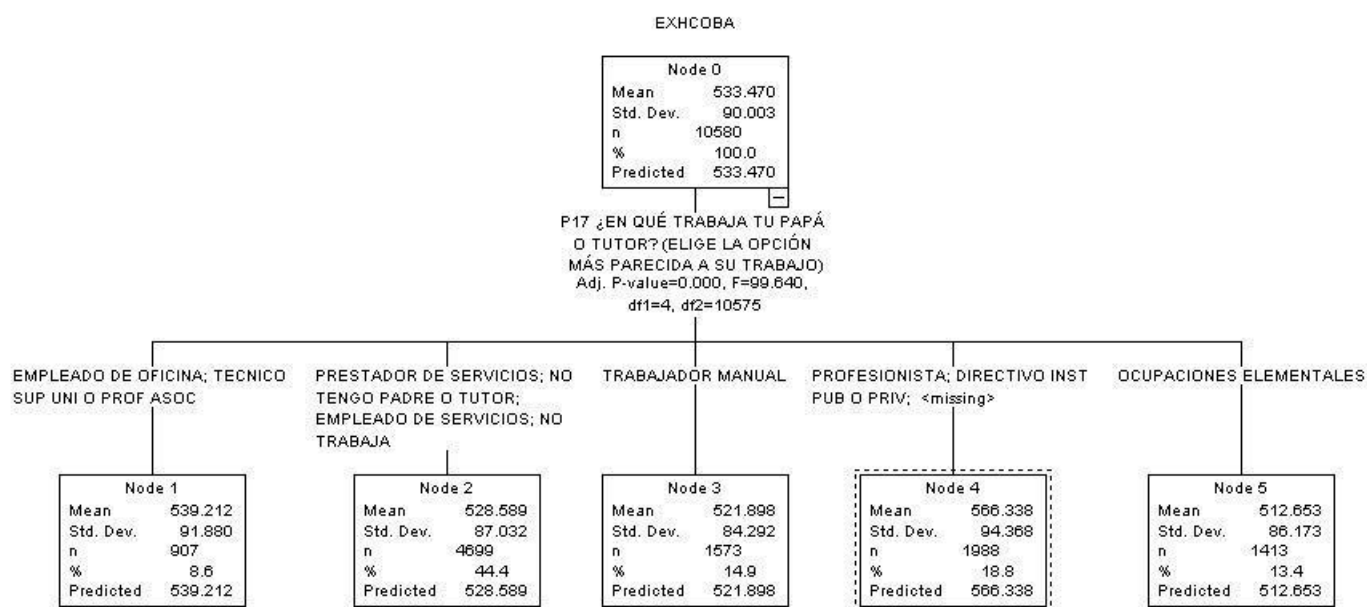


Figura 21. Relación entre el trabajo del padre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados

En la figura 22 se muestra la tendencia de aspirantes aceptados cuyos padres señalaron interés porque estudien un nivel educativo mayor a Maestría (Doctorado), a obtener el mayor puntaje en el Exhcoba (547), seguido de las expectativas educativas de Licenciatura Universitaria o Maestría (533). En la expectativa de que estudien Licenciatura Normalista o un nivel educativo inferior (Técnico Superior Universitario), el puntaje de los aspirantes tendió hacer el menor (490). Lo anterior señala, que a una mayor expectativa de los padres, los aspirantes aceptados obtienen un mayor puntaje.

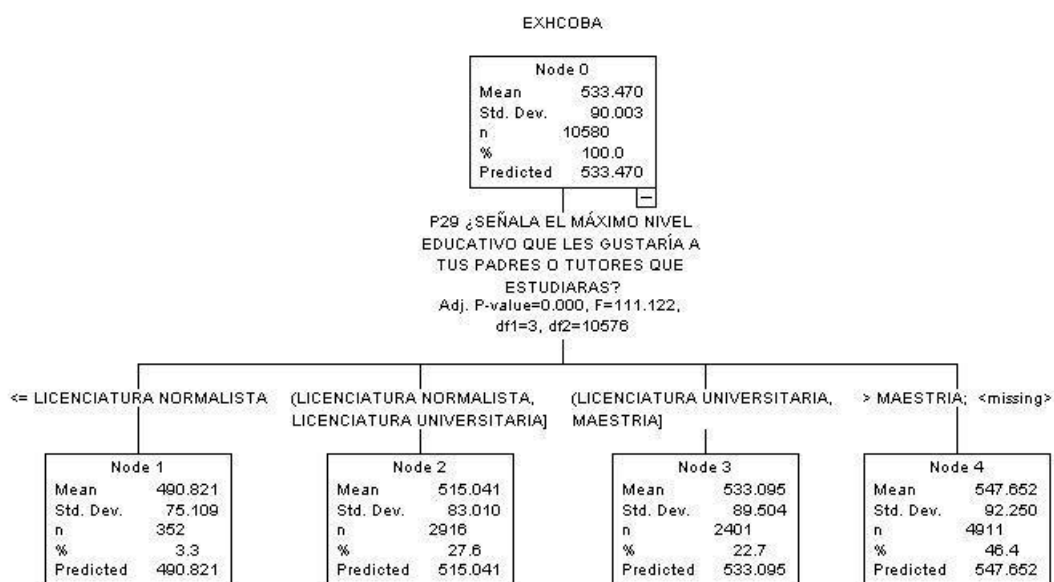


Figura 22. Relación entre las expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes aceptados y el puntaje en el Exhcoba

En la figura 23 se muestra la tendencia de aspirantes aceptados cuyas madres se desempeñan como Profesionistas o Técnicas Superiores Universitarias, a obtener el mayor puntaje en el Exhcoba (566), seguido de los aspirantes con madres que cumplen el trabajo de Empleada de Oficina o Directiva de una Institución Pública o Privada (544). Los aspirantes aceptados con madres que se desempeñan en los trabajos de Ocupaciones Elementales o Trabajadora Manual, presentaron el menor puntaje Exhcoba (519).

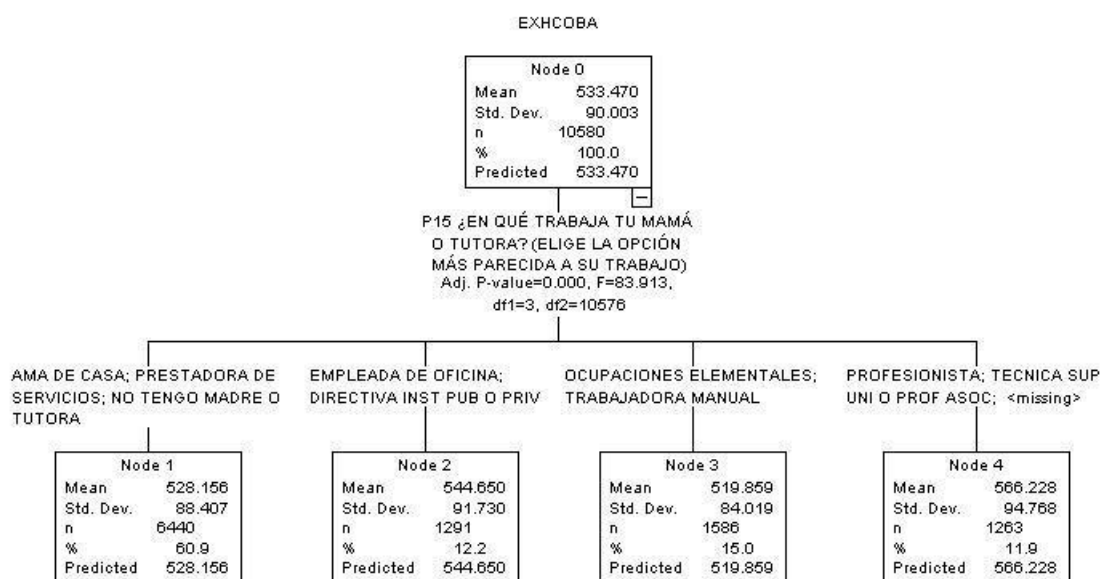


Figura 23. Relación entre el trabajo de la madre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados

En la figura 24 se muestra que los aspirantes aceptados más jóvenes con edades de 17 años o menos (16 años), o entre 17 y 18 años, tendieron a obtener los mayores puntajes en el Exhcoba, 546 para los primeros y 541 para los segundos.

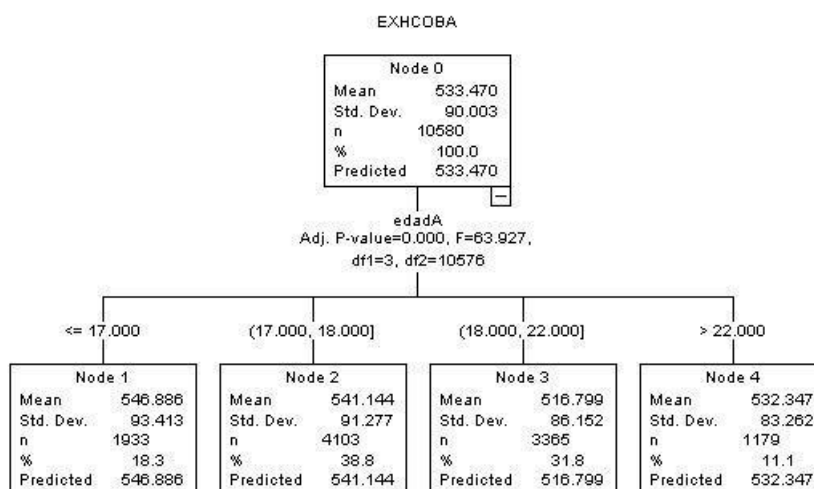


Figura 24. Relación entre la edad y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados

4.2.2 Descripción de variables relacionadas con el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados. En la figura 25 se muestra una relación positiva entre el promedio de bachillerato y el puntaje en el Exhcoba. El sentido de la relación es, entre mayor promedio de bachillerato mayor puntaje en el Exhcoba. El mayor puntaje (513) lo obtuvieron aspirantes no aceptados con un promedio de bachillerato mayor a nueve.

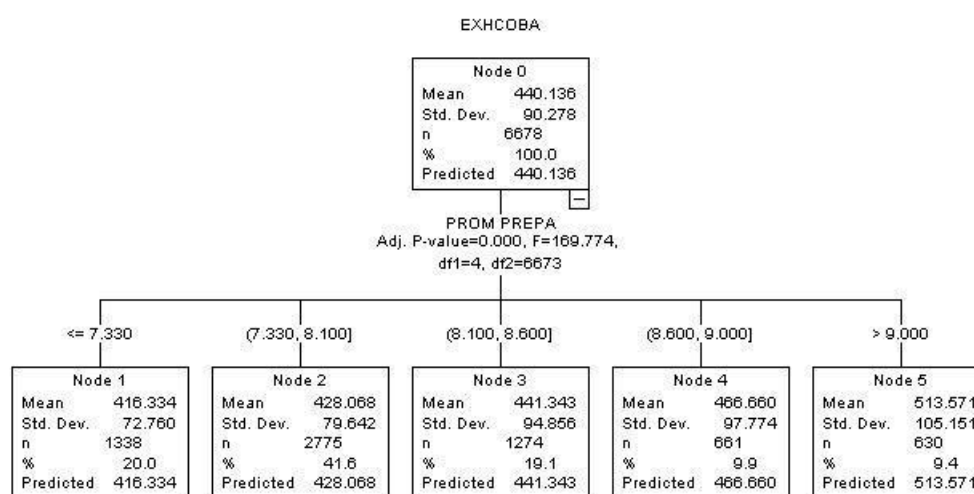


Figura 25. Relación entre el promedio de bachillerato y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados

En la figura 26 se muestra que hay una relación positiva entre las expectativas educativas y el puntaje en el Exhcoba. El sentido de la relación es, a mayores expectativas educativas mayor puntaje en el Exhcoba. En el caso de los aspirantes no aceptados que señalaron querer estudiar un nivel superior a Maestría (Doctorado), tendieron a obtener el mayor puntaje en el Exhcoba (457) y los que señalaron únicamente el nivel de Licenciatura el menor (406).

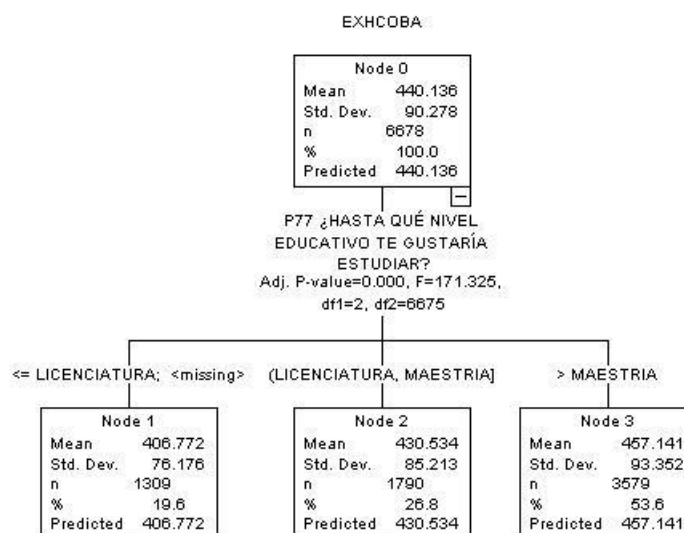


Figura 26. Relación entre las expectativas educativas y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados

En la figura 27 se muestra la tendencia de aspirantes no aceptados que estudiaron en el bachillerato Federal, a obtener el mayor puntaje en el Exhcoba (502), seguido de los que estudiaron en el bachillerato Privado o General (442). Por el contrario, los que estudiaron en un bachillerato Comunitario, presentaron la tendencia a sacar el menor puntaje (378).

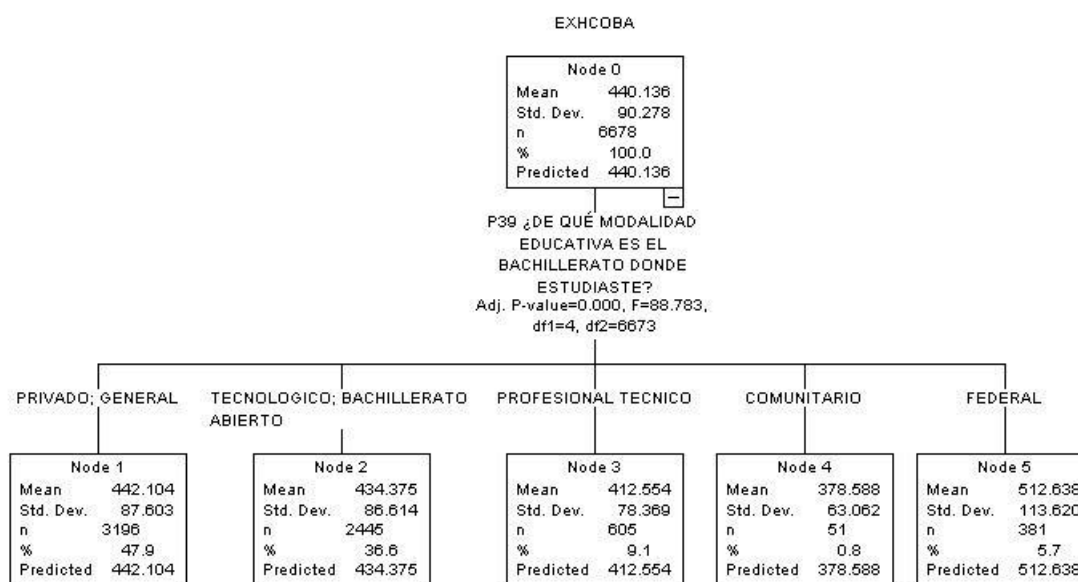


Figura 27. Relación entre la modalidad de bachillerato y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados

En la figura 28 se muestra la tendencia de aspirantes no aceptados cuyas madres cuentan con un nivel de estudios de Licenciatura Normal o Licenciatura Universitaria, a obtener el mayor puntaje (492), seguido de los que señalaron que sus madres tienen niveles educativos superiores a la Licenciatura Universitaria (Maestría y Doctorado), con un puntaje en el Exhcoba de 473. Los que señalaron no tener Madre-Tutora o que su madre cuenta con Primaria Incompleta, obtuvieron el menor (415). Aunque los aspirantes no aceptados con madres que cuentan con los máximos niveles educativos (Maestría y Doctorado), no presentaron el mayor puntaje en el Exhcoba, se puede decir, que el aspirante no aceptado con una madre que cuente con cualquiera de los niveles educativos superiores (Licenciatura Normal, Licenciatura Universitaria, Maestría y Doctorado), tenderá a sacar un mayor puntaje en el Exhcoba a diferencia de los que cuenten con madres con niveles educativos inferiores.

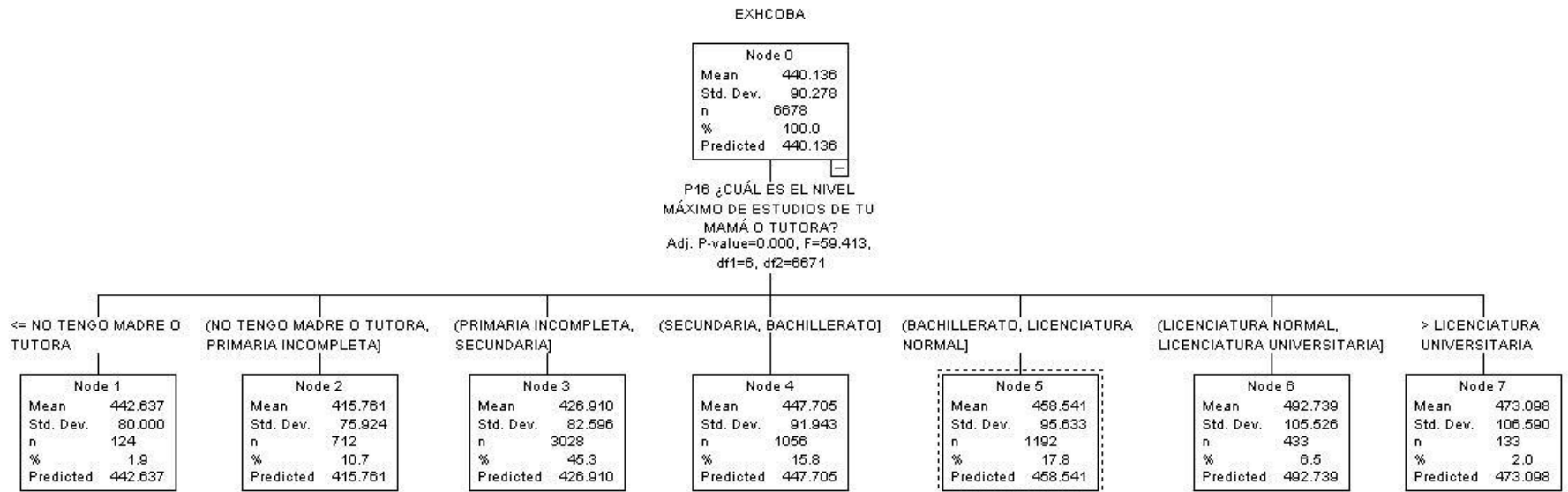


Figura 28. Relación entre el nivel de estudios de la madre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados

En la figura 29 se muestra la tendencia de aspirantes no aceptados cuyos padres cuentan con un nivel de estudios mayor de Licenciatura Normal (Licenciatura Universitaria, Maestría y Doctorado), a obtener el mayor puntaje (484). Por el contrario, los que señalaron no tener Padre-Tutor o que su padre cuenta con Primaria Incompleta, obtuvieron el menor (419). Lo anterior señala, que aspirantes no aceptados con padres que cuentan con niveles educativos superiores, presentaron mejores puntajes en el Exhcoba.

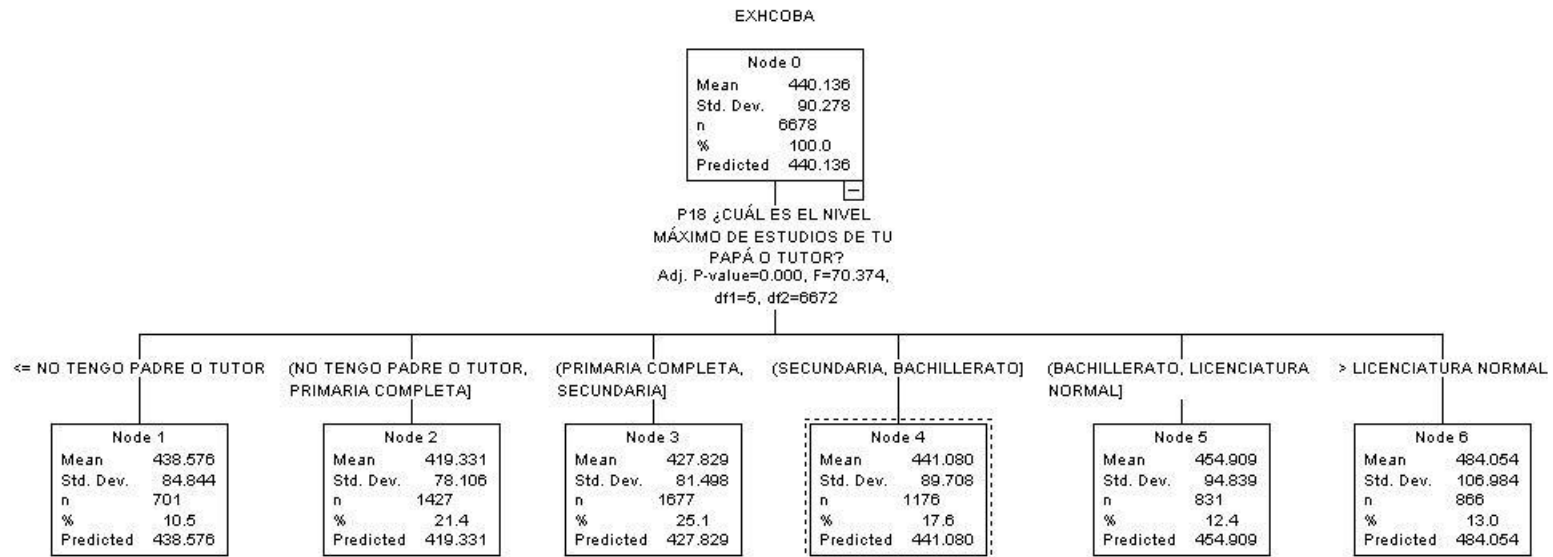


Figura 29. Relación entre el nivel de estudios del padre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados

En la figura 30 se muestra la tendencia de aspirantes no aceptados cuyos padres señalaron interés por que estudien un nivel educativo mayor a Maestría (Doctorado), a obtener los mayores puntajes en el Exhcoba (460), seguido de las expectativas educativas de Licenciatura Universitaria o Maestría (430). En la expectativa de que estudien Técnico Superior Universitario, el puntaje de los aspirantes tendió hacer el menor (397). Lo anterior señala, que a una mayor expectativa de los padres, los aspirantes no aceptados obtienen un mayor puntaje.

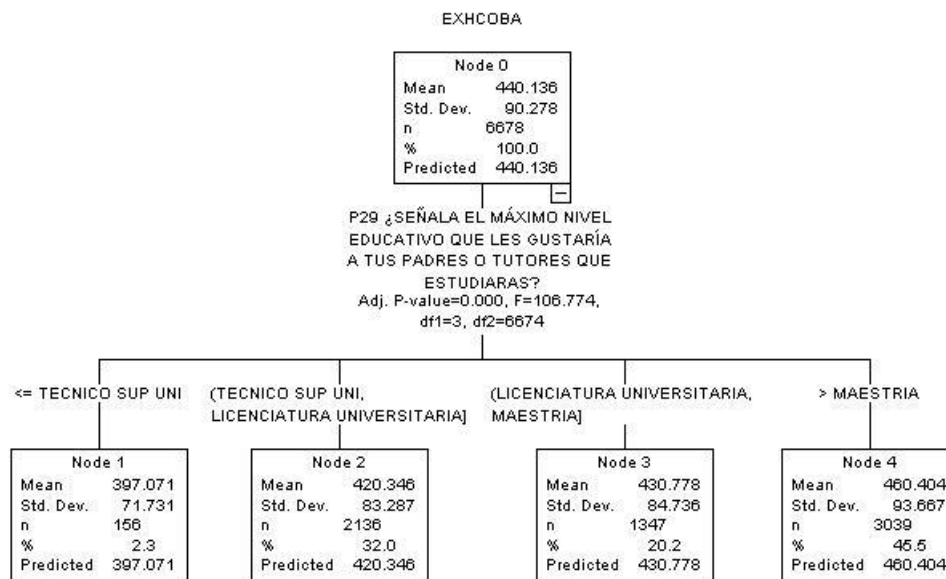


Figura 30. Relación entre las expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes no aceptados y el puntaje en el Exhcoba

En la figura 31 se muestra que hay una relación positiva entre la cantidad de libros en casa y el puntaje en el Exhcoba. El sentido de la relación es, entre mayor cantidad de libros en casa mayor puntaje en el Exhcoba. Los aspirantes no aceptados que señalaron tener más de 100 libros en casa para consulta en caso de una labor educativa, mostraron la tendencia a obtener el mayor puntaje en el Exhcoba (476), seguido de los que poseen entre 52 y 100 libros (464). Los que poseen nueve libros o menos tendieron a obtener el menor puntaje (412).

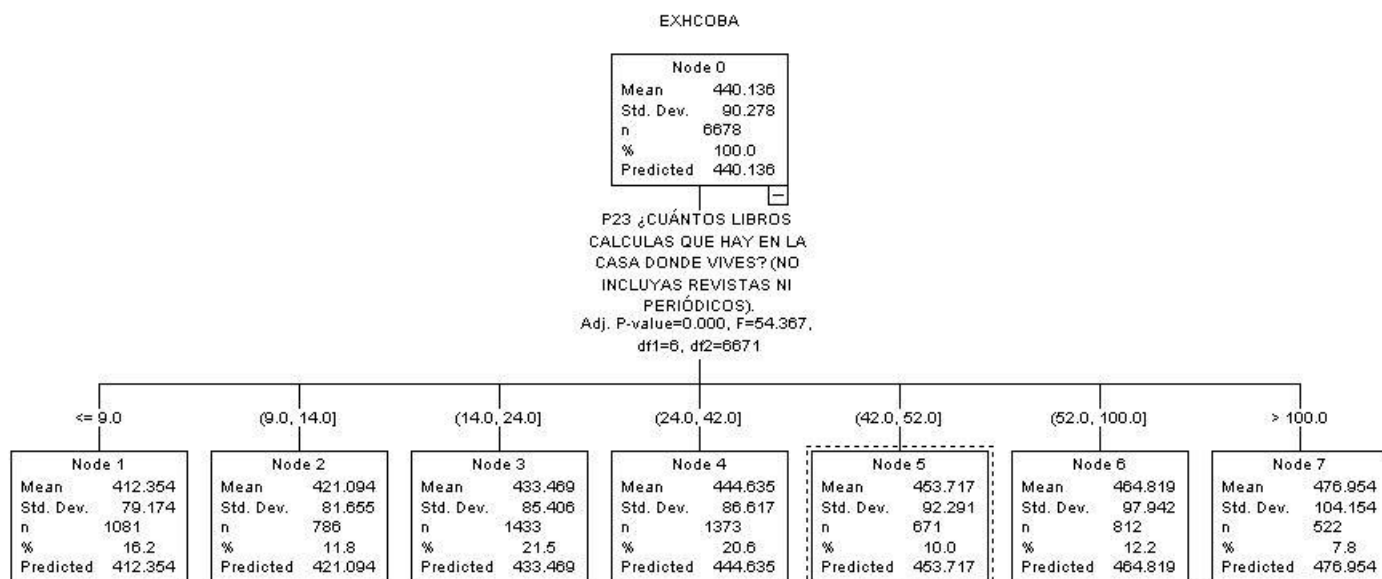


Figura 31. Relación entre la cantidad de libros y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados

En la figura 32 se muestra la tendencia de aspirantes no aceptados cuyos padres se desempeñan como Profesionistas, a obtener el mayor puntaje en el Exhcoba (478), seguido de los que señalaron que sus padres se desempeñan como Prestador de servicios, Directivo de una Institución Pública o Privado o Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado (446). Los aspirantes no aceptados con padres que se dedican a desempeñarse en Ocupaciones Elementales, presentaron el menor puntaje en el Exhcoba (420).

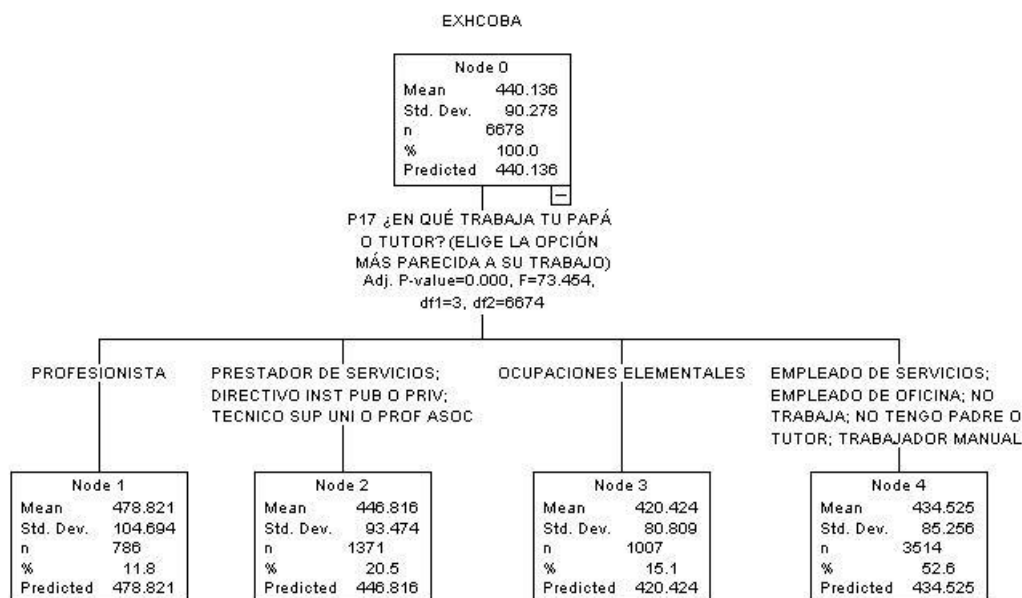


Figura 32. Relación entre el trabajo del padre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados

En la figura 33 se muestra que no hay una relación positiva entre la cantidad de horas que el aspirante no aceptado dedica a un trabajo remunerado a la semana y el puntaje en el Exhcoba. Los aspirantes no aceptados que señalaron no trabajar, obtuvieron el mayor puntaje en el Exhcoba (448), seguido de los que trabajan más de 39 horas a la semana (441). De estos últimos, se puede decir que tienen un horario completo de trabajo semanal. El menor puntaje (412) lo obtuvieron un grupo de aspirantes no aceptados que señalaron no trabajar, o que trabajan únicamente ocho horas a la semana.

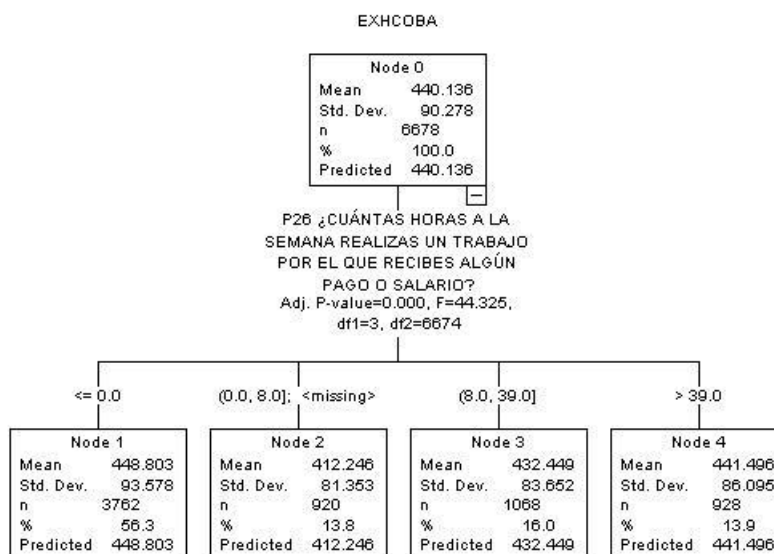


Figura 33. Relación entre las horas de trabajo y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados

En la figura 34 se muestra la tendencia de aspirantes no aceptados cuyas madres se desempeñan como Directivas de una Institución Pública o Privada, Profesionistas o Técnicas Superiores Universitarias o Profesional Asociado, a obtener el mayor puntaje en el Exhcoba (471), seguido de los aspirantes con madres que se desempeñan como Prestadora de Servicios, Empleada de Oficina o incluso de los que señalaron no tener Madre-Tutora (445). El menor puntaje (432) lo obtuvieron un grupo de aspirantes no aceptados que señalaron que sus madres, se desempeñan como Amas de Casa, en Ocupaciones Elementales o como Trabajadoras Manuales.

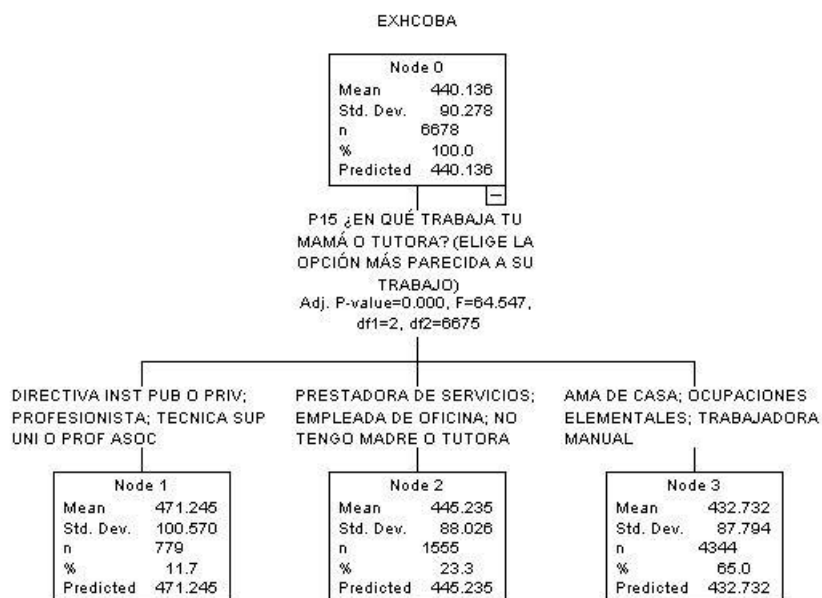


Figura 34. Relación entre el trabajo de la madre y el puntaje en el Exhcoba de aspirantes no aceptados

4.3 Perfil de Aspirantes Aceptados y no Aceptados a la UABC

Por medio de los análisis estadísticos se mostró que entre aspirantes aceptados y no aceptados existen diferencias significativas con respecto a cada una de las variables con que se describieron con la excepción de la edad, nivel social de la zona de ubicación de la vivienda y el contar con computadora; por lo tanto, se puede hablar de dos poblaciones con características diferentes. A continuación se describe el perfil para cada grupo de aspirantes tomando en cuenta los resultados de sus respectivas caracterizaciones, sin embargo, se describen sólo las características que resultaron más importantes para definir a cada población y considerando principalmente los valores máximos en cada una de las variables, por lo que entre ellos se pueden identificar algunas tendencias similares.

Hablando del **aspirante aceptado**, en su perfil se describe como:

- Un aspirante joven con edades entre los 16 y 23 años de edad, soltero y sin responsabilidades laborales.
- Proveniente de zonas de nivel medio y alto con respecto a la casa donde habitan.
- Con una trayectoria educativa exitosa al tener un porcentaje mínimo de reprobación de materias y no repetición de grados escolares desde Primaria hasta Bachillerato.
- Con expectativas educativas altas principalmente alcanzar el nivel de Doctorado.
- Con estudios de bachillerato en modalidad General.
- Con un promedio de bachillerato global de 8.4.
- Con un puntaje Exhcoba superior a la media (500).
- Con padres con educación básica principalmente con un nivel educativo de Secundaria y con expectativas educativas altas sobre los aspirantes.

Sobre el **aspirante no aceptado** se encontraron tendencias similares con respecto a la edad, estado civil, responsabilidades laborales, zona con respecto a la casa donde habitan, educación de los padres y expectativas educativas. Sin embargo, se diferencian de los aspirantes aceptados principalmente en la trayectoria educativa:

- Trayectoria educativa regular o negativa al tener un porcentaje de reprobación de materias y de repetición de grados escolares considerable. Además, con un promedio de bachillerato y puntaje en el Exhcoba menor con respecto a los aspirantes aceptados, de hecho el puntaje en el Exhcoba fue menor a la media que corresponde

a 500 puntos. Otra diferencia consistió en que concentraron un mayor número de aspirantes que estudiaron en bachilleratos privados.

Se puede apreciar que existen tendencias similares entre ambos grupos de aspirantes, sin embargo, la diferencia principal es que los aspirantes aceptados cuentan con una mejor trayectoria educativa, lo que de antemano se puede reflejar en el hecho de que algunos son aceptados en la UABC y otros no.

Con respecto a las variables que se relacionan con el puntaje en el Exhcoba de los aspirantes aceptados y no aceptados por medio de la vía del análisis Chaid, destacan el nivel de estudios y el trabajo de los padres, la modalidad educativa del bachillerato, las expectativas educativas del aspirante, así como también las expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes, aunque el orden de importancia de las variables resultó distinto para ambos grupos. Sin embargo, el promedio de bachillerato resultó como la variable con mayor importancia para ambos grupos de aspirantes.



Capítulo 5

Discusión

5. Discusión

5.1 Interpretación de los Resultados

En la presente investigación se consideró la clasificación que hizo Guzmán (1991) sobre los estudios que se han desarrollado acerca de los estudiantes, principalmente los que permiten por medio de su análisis comprender la condición y realidad estudiantil en las IES. Por nombrar algunos se encuentran los que investigan las características demográficas, socioeconómicas, familiares, de trayecto educativo del estudiante y que se agrupan en los estudios denominados perfiles estudiantiles. Guzmán (2005) definió un perfil estudiantil como una modalidad de investigación sobre estudiantes, que es precisamente la modalidad de estudio encargada de contribuir al conocimiento de dichas características. Con esta investigación se propuso dar elementos sobre la importancia de conocer las características de las nuevas generaciones de aspirantes a la UABC, y de realizar perfiles estudiantiles sistemáticamente de tal manera que faciliten realizar trayectorias educativas de los estudiantes, conocer los cambios que se dan entre las nuevas poblaciones de estudiantes y tomar decisiones informadas que contribuyan al bienestar estudiantil.

Los perfiles estudiantiles también permiten que las instituciones educativas puedan mejorar sus mecanismos de selección, particularmente las universidades, siendo el nivel universitario más competitivo en cuanto al ingreso, y que en consecuencia, genera dos grupos: los aceptados y los no aceptados. El conocimiento que dan los perfiles sobre las características de los estudiantes, se utiliza para explicar aspectos educativos como el rendimiento académico. Con el conocimiento de las características que influyen en el rendimiento de los estudiantes podemos explicar cuáles son las más importantes para que

ingresen a la universidad, que obtengan promedios altos, que aprueben materias y que logren mantenerse y tengan un trayecto educativo exitoso.

Duarte y Galaz (2005) plantearon que contar con sistemas de información integrados por perfiles estudiantiles establece una comunicación entre universidades y académicos interesados en hacer investigación para compartir información, conocer metodologías, instrumentos y perspectivas teóricas que enriquezcan el entendimiento de las condiciones y características del estudiante. Es por eso que en México son cada vez más las universidades que realizan perfiles estudiantiles y que describen al estudiante en lo socioeconómico, cultural, familiar y en todos los aspectos que forman parte de su vida social y educativa, un referente es la Universidad Nacional Autónoma de México, que anualmente publica el perfil del aspirante y estudiante aceptado.

Tomando en cuenta la utilización de los perfiles estudiantiles, en la presente investigación se describió el perfil de los aspirantes aceptados y no aceptados en la UABC, y se relacionó con el examen de ingreso (Exhcoba) para conocer las variables que influyeron en el puntaje obtenido por los aspirantes. Los objetivos comprenden una parte descriptiva, refiriéndonos al perfil del aspirante y otra explicativa, respecto a las variables relacionadas con el puntaje en el Exhcoba. A continuación se describe la interpretación de los resultados; en un primer momento, los principales hallazgos y en un segundo momento, su comparación con lo encontrado en la literatura.

Una vez analizadas las características de los aspirantes aceptados y no aceptados, se encontró que sí existen diferencias significativas entre los dos grupos. Al respecto se puede decir que resultaron diferentes en cuanto a las variables de: género, estado civil, trabajo y

nivel de educativo de los padres, expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes, cantidad de horas que dedican a trabajar por una remuneración, modalidad educativa del bachillerato donde estudiaron, promedio de bachillerato, el puntaje en el examen de admisión, materias reprobadas, grados escolares repetidos en el transcurso de la secundaria hasta finalizar el bachillerato, becas obtenidas por altas calificaciones, expectativas educativas del aspirante, cantidad de intentos para ingresar a la universidad, contar con internet y un espacio para estudiar en casa. Las variables que no presentaron diferencias significativas fueron: la edad, nivel social de la zona donde se ubica la casa que habitan y en tener computadora. Se concluye que, aunque no presentaron diferencias significativas en algunos de sus rasgos o características, sí las presentaron en su gran mayoría, por lo que se pueden considerar como dos poblaciones con características diferentes.

Cuando los resultados del perfil del aspirante aceptado, se comparan con perfiles estudiantiles reportados en la literatura de otras IES tales como: la Universidad de Colima (DGES, 2008), Universidad Nacional Autónoma de México (Dirección General de Planeación, 2009), Universidad de Sonora (Irigoyen et al, 2009), Instituto Politécnico Nacional (Rojas, Pirrón y Andrade, 2008), Universidad Pedagógica de Jalisco (Cruz, López y Gallegos, 2006), Universidad Autónoma Metropolitana (Casillas, De Garay, Vergara y Puebla, 2001) y la Universidad Veracruzana (Casillas, Chain y Jácome (2007), confirman algunos de los hallazgos encontrados acerca de los estudiantes universitarios al hablar sobre sus principales características. Por ejemplo, entre ellos se encontró el mismo rango de edad (entre 18 y 23 años), mayor cantidad de mujeres aceptadas, ser solteros, no tener responsabilidades laborales, escolaridad básica de estudios de la madre y el padre, trabajo de la madre de ama

de casa, estudios en bachilleratos públicos, trayectorias educativas regulares considerando que la gran mayoría no reprobó materias en bachillerato, interés de los estudiantes por estudiar un posgrado y contar con un espacio tranquilo en casa para estudiar.

Incluso cuando se comparan con los resultados del perfil estudiantil de De Garay (2001), cuya muestra correspondió a las ciudades de Monterrey, Tijuana, Pachuca, Colima, Veracruz, Mérida, Oaxaca y Distrito Federal, son similares en cuanto a ser soltero, el rango de edad, no trabajar, haber estudiado en el bachillerato público, contar con un espacio de estudio en casa, contar con padres con niveles educativos básicos, principalmente de secundaria pero que tienen altas expectativas en que alcancen niveles de posgrado, lo cual resulta positivo ya que los resultados de la investigación confirman que a mayores expectativas de los padres sobre los aspirantes éstos presentan mayores puntuaciones en el Exhcoba. De hecho, los aspirantes aceptados que señalaron interés por estudiar niveles educativos de posgrado obtuvieron también mejores puntuaciones en el Exhcoba que los que señalaron niveles educativos básicos o de Licenciatura.

En cuanto a las diferencias, menos de la mitad de los estudiantes señaló no tener computadora, resultados que se confirman al compararse con los del perfil realizado por Casillas, De Garay, Vergara y Puebla (2001), aunque en los demás perfiles arriba del 50% de los estudiantes señalaron que contaban con una computadora en casa (De Garay, 2001; Cruz, López y Gallegos, 2006; Rojas, Pirrón y Andrade, 2008; DGES, 2008; Irigoyen et al., 2009; Dirección General de Planeación, 2009) y la mayoría de los estudiantes señaló que contaba con internet, a excepción de los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana (Casillas, De Garay, Vergara y Puebla (2001) y de los encuestados por De Garay (2001). Lo que

significa que la gran mayoría de estudiantes cuenta con equipo de cómputo e internet en el hogar.

Es necesario aclarar que los resultados del perfil del aspirante aceptado que se contrastaron con la literatura no se compararon en su totalidad, debido a que los perfiles estudiantiles consultados no describen con la misma cantidad de variables a los estudiantes (describen menos) o describen diferentes, como el caso de la UNAM. Entre las variables diferentes se pueden nombrar: (a) Datos generales: tipo de primaria y secundaria cursada y descendencia (hijos); (b) Datos de estudios inmediatos anteriores: año de ingreso y egreso del bachillerato, realización de estudios de bachillerato en tres años, turno (matutino, vespertino) y opinión sobre la preparación recibida en el bachillerato; (c) Datos personales: cantidad de hermanos y opinión sobre el éxito como estudiante; y (d) Situación socioeconómica: nivel máximo de estudio de los hermanos, principal sostén económico (madre, padre, él mismo u otra persona) e ingreso familiar mensual.

Con respecto a las variables referidas por De Garay (2001) se encuentran: (a) los cambios efectuados al ingreso a la Licenciatura, tales como el nivel de exigencia, ambiente social, relación con los profesores, familia y amistades; y (b) factores que intervinieron para decidir qué Licenciatura cursar, como la orientación vocacional en el bachillerato, plática con profesores del bachillerato, información de instituciones, oportunidades de empleo, plática con amigos, familiares, padres y la vocación. De tal manera que no hay forma de comparar esas variables con las de esta investigación.

En el caso de los resultados del perfil de aspirantes no aceptados, no se encontraron este tipo de perfiles, por lo cual no se logró comparar los resultados. Sin embargo, autores

como Guzmán y Serrano (2009) y Casillas, Chain y Jácome (2007), han mencionado que los estudiantes con mayores recursos tienen más probabilidades de ingresar a la educación superior. Los autores antes señalados confirmaron que aunque se ha diversificado los orígenes sociales de los estudiantes que ingresan, son los grupos sociales pobres los que presentan más dificultades para ingresar y, por tanto, son una minoría en la educación superior. En este sentido se pueden definir como estudiantes no aceptados, sin embargo, en la revisión de la literatura no se encontraron perfiles que describieran otras características relacionadas a estos estudiantes, además de que la información que de ellos se conoce es insuficiente.

Analizando la literatura de perfiles estudiantiles en México se concluye que aunque los estudiantes universitarios no tengan las mismas características, sí tienen similitudes que resultan muy propias de ellos como población, por lo que se pueden describir e identificar tendencias en ellos.

Con respecto a las variables que se relacionan con el puntaje en el Exhcoba de aspirantes aceptados y no aceptados, las variables que resultaron más significativas fueron el promedio y modalidad de bachillerato y el nivel de estudios de ambos padres. La relación entre el promedio de bachillerato y el puntaje en el Exhcoba fue positiva; es decir, a mayor promedio de bachillerato mayor puntaje en el Exhcoba. Sobre la modalidad de bachillerato, los provenientes de bachilleratos federales tendieron a obtener los mayores puntajes en el Exhcoba, así como también los aspirantes cuyos padres contaron con estudios de nivel superior.

Cuando se comparan con las variables que se relacionan con el EXANI II y el Examen de Selección de la UNAM, se confirman los hallazgos principalmente del promedio de bachillerato y el nivel de estudios de los padres como algunas de las variables que presentan mayor relación con los resultados en el examen de admisión a la UABC. Se confirma que el promedio de bachillerato es una de las variables con mayor grado de relación a los puntajes en exámenes de selección de los estudiantes que intentan ingresar a la educación superior, incluso, la literatura lo sugiere como un determinante del acceso a la misma y como el mejor predictor del rendimiento académico universitario (Arias, Chávez y Muñoz, 2006; Sánchez, 2007; Morales y Barrera, 2007; Guzmán y Serrano, 2009; Izar, Ynzunza y López, 2011).

5.2 Conclusiones

Uno de los objetivos de la investigación científica, además de aportar nuevos conocimientos a un determinado campo profesional es confirmar hallazgos en diferentes contextos. Ese fue uno de los principales objetivos de esta investigación, para lo cual se tomó en consideración lo que se define en la literatura como *perfil estudiantil* (De Garay, 2001; Guzmán, 2005) tratando de asegurar la comparación de resultados y la confirmación de hallazgos. Por lo cual, se tomaron en cuenta las características de demográficas, familiares, experiencia escolar, apoyos familiares y hábitos de estudio. Por lo que se concluye que se logró un perfil general de los aspirantes aceptados y no aceptados, que permite a la institución conocer sus características y un acercamiento a la condición estudiantil.

Sobre el aspirante aceptado se concluye que cuenta con una edad entre los 16 y 23 años, que se considera una edad óptima para iniciar los estudios universitarios, con estado civil de soltero, sin responsabilidades laborales, con una trayectoria educativa exitosa y con

expectativas educativas altas. Sobre el aspirante no aceptado se concluye, principalmente, que cuenta con una trayectoria educativa regular o negativa al tener un porcentaje de reprobación de materias y de repetición de grados escolares desde primaria hasta finalizar el bachillerato considerable. Además, un hecho que confirma su trayectoria educativa negativa es que no ha logrado ingresar a la universidad, por lo cual su trayectoria se ha detenido en el nivel de educación media superior, por lo menos hasta el ciclo 2011-2012 en el cual se realizó la medición y recopilación de sus datos.

Sobre algunas de las variables que se relacionan con el puntaje en el Exhcoba de los aspirantes aceptados y no aceptados, resultó que el promedio de bachillerato fue la variable con mayor importancia para ambos grupos de aspirantes. Aunque el orden de importancia de las variables resultó distinto para ambos grupos, se concluye que el nivel de estudios y el trabajo de los padres, la modalidad educativa del bachillerato, las expectativas educativas del aspirante, así como también las expectativas educativas de los padres sobre los aspirantes presentaron una relación positiva con el puntaje en el Exhcoba.

Se concluye que se dio respuesta a cada una de las preguntas de investigación al haber cumplido con los objetivos propuestos, por un lado describir el perfil de los aspirantes aceptados y no aceptados y, por otro, conocer algunas de las variables que se relacionan con el puntaje en el examen de admisión.

5.3 Recomendaciones para Investigaciones Posteriores

Con base en la experiencia en esta investigación y en los resultados obtenidos, es importante mencionar los alcances de la investigación, así como las interrogantes que quedan por

responder, la justificación por reproducir estudios similares y aspectos a retomar en investigaciones posteriores.

No obstante que se cumplió cada uno de los objetivos de la investigación, la literatura señala que un perfil estudiantil debe describir la mayor cantidad de características de los estudiantes, de tal manera que conocer, describir e interpretar la vida social y educativa del estudiante es una tarea difícil y laboriosa. Por lo tanto, conocer al estudiante consiste en describir un panorama general de las problemáticas que lo rodean. Se requiere que los estudios posteriores que intenten reproducir investigaciones similares, deberán incorporar mayor cantidad de variables para describir de manera más integral al aspirante y explorar otras variables relacionadas al puntaje en el Exhcoba, incluso proponer modelos de factores determinantes. Además, las investigaciones donde se describa el perfil del aspirante a la UABC deben estar orientadas a mejorar los mecanismos de selección para ingresar a la universidad, porque el ingresar no sólo depende de las competencias obtenidas en niveles educativos previos sino, como señalaron Guzmán y Serrano (2009), también se trata de una selectividad social donde comúnmente ingresan los aspirantes con mayores recursos.

También se proponen estudios que analicen y den opciones para aquellos estudiantes que no logran ingresar a la educación superior por motivos institucionales, como la demanda y la saturación de lugares en las diferentes carreras. Otros estudios que analicen las opciones de ofrecer carreras técnicas que favorezcan el empleo y mitiguen la demanda por carreras donde ya no hay lugar, no obstante que los estudiantes hayan obtenido puntajes sobresalientes en el examen de admisión.

Otra de las propuestas sería la creación de sistemas de información accesibles a cualquier interesado en hacer investigación sobre el estudiante, que contengan toda la información sobre ellos, principalmente la de perfiles estudiantiles. Actualmente, esto es una problemática, ya que la información de los aspirantes no es accesible y se deben pasar filtros administrativos para obtenerla y utilizarla. Integrando los diferentes objetivos y alcances de la investigación sobre estudiantes, lo que se plantea para futuras investigaciones es propiciar estudios sistemáticos que contribuyan a dar respuesta acerca de la realidad estudiantil, de los problemas académicos o sociales que enfrentan y proponer acciones en su beneficio. En última instancia, exhortar a las autoridades educativas a tomar decisiones informadas, lo que se logra únicamente por medio del conocimiento que se tiene de las características de los estudiantes por medio de los perfiles estudiantiles.

Referencias

REFERENCIAS

- Acevedo, J. (2005). TIMSS y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3). Recuperado de http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen2/Numero_2_3/Acevedo_2005.pdf
- Aiello, B., Martín, M., Monetti, E., Real, L., Vázquez, A. y Vico, L. (mayo, 2007). *Una aproximación al perfil socio económico cultural de los ingresantes universitarios*. Documento presentado en las Primeras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Identidad%20%20sujetos/186%20-%20Aiello%20y%20otros%20-%20UN%20Sur.pdf>
- Arias, F., Chávez, A. y Muñoz, I. (2006). El aprovechamiento previo y la escuela de procedencia como predictores del aprovechamiento futuro: un caso. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(001). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29211101.pdf>
- Backhoff, E., Tirado, F. y Larrazolo, N. (2001). Ponderación diferencial de reactivos para mejorar la validez de una prueba de ingreso a la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx//contenido//vol3no1/contenido-tirado.pdf>
- Backhoff, E. (2003). *Desarrollo, validación e implementación de un sistema para la selección de estudiantes a la Universidad Autónoma de Baja California* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., Peón, M. y Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y*

- tercero de secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
Recuperado de
http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/Espanol_matesexto/Completo/espanolymatecompleto.pdf
- Backhoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E. y García, M (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de
http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Factores_escolares/Completo/factores_escolares_completo.pdf
- Baez, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4). Recuperado de
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Casillas, M., De Garay, A., Vergara, J. y Puebla, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11).
Recuperado de
<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n011/pdf/rmiev06n11scC00n02es.pdf>
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (2). Recuperado de
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/pdf/RES_142.pdf
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2012). *EXANI II*. Sitio web.
Recuperado de
<http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1738>

- Cervini, R. (2002). Desigualdad en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00352&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v07/n016/pdf/rmiev07n16scB02n02es.pdf>
- Contreras, M., Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). *Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Estudio_sobre_la_PSU_Contreras_Corbalan_Redondo.pdf
- Chain, R., Cruz, N., Martínez, M. y Jácome, N. (2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no1/contenido-chain.pdf>
- Cruz, X., López, G. y Gallegos, A. (noviembre, 2007). *Perfil del estudiante de primer ingreso de la licenciatura en intervención educativa de la UPN-Jalisco*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178324404.pdf>
- De Garay Sánchez, A. (2001). *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- De Garay Sánchez, A. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El cotidiano*, 19(122). Recuperado de <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/12209.pdf>
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre educación*, (16). Recuperado de

<http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9157/1/16%20Estudios%20Ea.pdf>

Dirección General de Información (2008). *Muestra la mujer expectativas académicas más altas que el hombre. Boletín de prensa*. México: Universidad de Colima. Recuperado de <http://www.ucol.mx/boletines/noticia.php?id=6332>

Dirección General de Planeación. (2004). *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato, técnico en enfermería y licenciatura de la UNAM 2003-2004*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2003-2004.pdf>

Dirección General de Planeación. (2009). *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2008-2009*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2008-2009.pdf>

Dirección General de Educación Superior. (2008). *Estudio de aspirantes a educación superior. Generación 2008 (Avances)*. México: Universidad de Colima. Recuperado de <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/pregrado/files/estest/estudio-de-aspirantes-2008.pdf>

Di Gresia, L., Porto, A. y Ripani, L. (2002). Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas. *Económica*. Recuperado de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc45.pdf>

Duarte, M. y Galaz, J. (2005). *Perfil de Ingreso y Desempeño Escolar en el Primer Año de Universidad en Estudiantes de una Institución Pública Estatal*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, México.

- Elwood, A. (1993). *Elección Acertada de Carrera*. México: Trillas.
- Espinoza, O. y González, L. (2007). Perfil Socioeconómico del Estudiantado que Accede a la Educación Superior en Chile (1990-2003). *Estudios Pedagógicos*, (2). Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n2/art03.pdf>
- Fernández, T. y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? el caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/FernandezyBlanco.pdf>
- Fernández, V. y Fernández, R. (2004). Regresión Logística Multinomial. *Sociedad Española de Ciencias Forestales*, 18. Recuperado de <http://www.secforestales.org/buscador/pdf/C18-Acta48.pdf>
- Flores, J. y Barrientos, S. (2010). *Factores escolares y extraescolares asociados al logro académico de los alumnos de educación primaria y secundaria en español y matemáticas en Sonora. Un estudio de dos niveles*. Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora. Recuperado de <http://www.ieees.gob.mx/publicaciones/Factores.Escolares.pdf>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(001). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/440/44031103.pdf>
- Granja, Josefina (1997). “La condición de alumno: materiales para una discusión”. *Colección Pedagógica Universitaria*, 27-28. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2728/pagina_n7.htm
- Grajales, T. (1999). *La prueba Chi cuadrada (χ^2)*. *Estadística aplicada a la educación*. México: Universidad de Montemorelos. Recuperado de <http://tgrajales.net/chicuadrada.pdf>

- González, M., Luque, R. y Bocourt, J. (2008). Características de los estudiantes de nuevo ingreso de la universidad del Zulia. Año 2005. Núcleo Maracaibo. *Formación gerencial*, 7(1). Recuperado de <http://132.248.9.1:8991/hevila/Formaciongerencial/2008/vol7/no1/1.pdf>
- González, J. (2002). *Modelo Logit. Sitio web de Document Information Retrieval Systems*. Recuperado de http://www.docirs.cl/scoring_htm/logit_function.htm
- Gnecco, A., Díaz, J., Raigosa, M. y Marulanda, L. (2007). Perfil Socioeconómico y Demográfico de Acceso a la Carrera de Antropología y Sociología. Universidad de Caldas Primer Semestre de 1998 y Segundo Periodo de 2005. *Antropol. Sociol.* (9). Recuperado de http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes9_11.pdf
- Guevara, M., Woitrin, E., Martínez, A. y Rodríguez, H. (1999). *Y... ¿Quién desea estudiar en la Universidad de Guanajuato? Censo de aspirantes a la licenciatura en 1997*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Guzmán, C. (1991). *Juventud estudiantil: temáticas y líneas de investigación*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM.
- Guzmán, C. (2005). Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos. En P. Ducoing (Coord.), *Sujeto, actores y procesos de formación* (pp. 669-692). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t2.pdf
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2010, mayo). *El debate en torno a la desigualdad educativa. El caso del ingreso a la Licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Documento presentado en el Segundo Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, México.

- Guzmán, C. y Serrano, O. (2009, septiembre). *Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso de la licenciatura de la Universidad Autónoma de México (UNAM)*. Documento presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0740-F.pdf
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2009). El paso por el bachillerato y los avatares para ingresar a la licenciatura de la UNAM. *Eutopía*, (10). Recuperado de http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia10_estu.pdf
- Grindle, M. (2000). La Paradoja de la Reforma Educacional: Pronosticar el Fracaso y Encontrar el Progreso. S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina* (pp. 1-14). México: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Flores, E., Sinha, S. y Nava, L. (2007). Modelo de regresión logística multinomial y análisis de correspondencias múltiple: un estudio de la siniestrabilidad en el IPP-ULA. *Actualidad Contable Faces*, (14). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17408/1/articulo5.pdf>
- Hernández, E. y Contreras, C. (2006). *Marco de referencia de los cuestionarios de contexto del Excale 2006*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Husen, T. y Postlethwaite, T. N. (Eds.). (1994). *International encyclopedia of education* (2a. edición). Oxford: Pergamon.
- Irigoyen, J., Mares, G., Jiménez, M., Rivas, O., Acuña, F., Rocha, H., Noriega, J. y Rueda, E. (2009). Caracterización de estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora: un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(1). México: Recuperado de

<http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/component/search/irigoyen?ordering=&searchphrase=all>

Izar, J., Ynzunza, C. y López, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 12. Recuperado de

<http://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/izardesempeno%20academico.html>

Lunar, L. y Marcano, V. (2007). Caracterización del perfil motivacional del estudiante de ingreso a la carrera de turismo y hotelería, Universidad de Oriente, Núcleo Nueva Esparta. Año 2001. *Gestión Turística*, 1(7). Chile: Universidad Austra. Recuperado de

http://www.gestionturistica.cl/publicaciones/revistas/pdf/7_Vol_I.pdf

Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana*, (23). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a04.htm>

Marín, J. (marzo, 2002). *Perfil de nuevo ingreso como herramienta útil para el diseño de un programa institucional de tutoría*. Documento presentado en el Primer encuentro regional de Tutoría, México. Recuperado de

<http://148.202.105.12/tutoria/pdf/eje3/ET305.pdf>

Martínez, V. (2002). Condicionantes del rendimiento escolar. *Educadores Revista de Renovación Pedagógica*, (204), 285-295.

Moscoloni, N., Burke, M., Calvo, S. y Isern, G. (2007). Comparación de perfiles sociales de estudiantes universitarios a través de visualización de objetos simbólicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42). Recuperado de

<http://www.rieoei.org/expe/1667Moscoloni.pdf>

- Monroy, L., Herrera, M. y García, I. (2009). *Cuestionario de contexto: una herramienta medular para el desarrollo de investigaciones educativas*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Recuperado de http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/7495/CuadernoTecnico011aed.pdf
- Morales, R. y Barrera, A. (2007, noviembre). *El nuevo sistema de admisión a la Universidad Autónoma del Estado de México: un estudio de caso, 2000-2005*. Documento presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178244801.pdf>
- Mullis, I., Martin, M. y Foy, P. (2008). TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. EUA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Recuperado de http://timssandpirs.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf
- Mullis, I., Martin, M., Robitaille, D. y Foy, P. (2009). TIMSS Advanced 2008 International Report: Findings from IEA's Study of Achievement in Advanced Mathematics and Physics in the Final Year of Secondary School. EUA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Recuperado de http://timssandpirs.bc.edu/timss_advanced/downloads/TA08_International_Report.pdf
- Murillo, J. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/editorial.htm>

- Noreña, S. (2007). *El perfil del estudiante y la utilidad de la encuesta de ingreso: el caso de la Facultad de Contaduría y Administración en la UABC* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2001). *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background—Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II). Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/10/60/48852584.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?— Resources, Policies and Practices* (Volume IV). Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/11/16/48852721.pdf>
- Pérez Fragoso, C. (1999). *Caracterización del estudiante de primer ingreso a la UABC, unidad Ensenada*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Pérez, H., Laguado, A. y Martínez, A. (2001). *Perfil socioeconómico de los estudiantes de la Universidad Nacional*. Colombia: Oficina Nacional de Planeación. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/3670/9/10_Perfil_socioecon%C3%B3mico_de_los_estudiantes_de_la_Universidad_Nacional_de_Colombia_2_2A.PDF
- Pérez, P. y Cabrera, A. (2012). *Modelo lineal multinivel de los factores asociados al desempeño en la prueba de selección universitaria (PSU)*. Recuperado de www.cie2012.cl/download.php?file=sesiones/279.pdf
- Porto, A. y Di Gresia, L. (2001). *Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes*. Recuperado de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/espec/espec2.pdf>

- Porto, A., Di Gresia, L. y Armengol, M. (2004). Mecanismos de admisión a la Universidad y rendimiento de los estudiantes. *Asociación Argentina de Economía Política*. Recuperado de <http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2004/Porto-DiGresia-Armengol.pdf>
- Porcel, E., Dapozo, G. y López, M. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-porceldapozo.html>
- Ravitch, D. (2002). Estándares Nacionales En Educación. A. Ayarza (Ed.), *Estándares educativos, Evaluación y Calidad de la Educación* (pp. 61-96). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ríos, B., Olivo, J. y Romero, S. (2010, septiembre). *Los estudiantes de las unidades académicas de enfermería y medicina de la universidad autónoma de Nayarit. Un primer análisis a su perfil socioeconómico, cultural y laboral*. Documento presentado en el Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. Mexicali, Baja California, México. Recuperado de http://www.medicina.uan.edu.mx/documentos/inv_lateduca1.pdf
- Rojas, M., Pirrón, M. y Andrade, A. (2008). *Aspectos socioeconómicos de los alumnos de la ESCA Tepepan*. México: Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de <http://148.204.73.101:8008/jspui/bitstream/123456789/529/1/A105-0076-1.pdf>
- Sánchez, A. y Andrade, E. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008 Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de

http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/excale09/Completo/excale09completoa.pdf

Sánchez, R. (septiembre, 2009). *El efecto de las variables socioeconómicas, culturales y de rendimiento escolar previo sobre la deserción escolar al primer año de estudios en la universidad*. Documento presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0911-F.pdf

Sánchez, R. (noviembre, 2007). *Los antecedentes académicos como factores predictivos del desempeño académico en la universidad*. Documento presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, México. Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1177967400.pdf>

Sánchez, D., Oviedo, R. y Martínez, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia*, 5(2). Recuperado de

http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v5n2/data/Factores_que_influyen_en_el_rendimiento_academico_del_estudiante_universitario.pdf

Sánchez Cerezo, S. (1995). *Diccionario de las ciencias de la educación*. México: Santillana.

Santín, D. (2006). La medición de la eficiencia de las escuelas: una revisión crítica. *Revista de Economía Pública*, 177(2). Recuperado de

http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/revistas/hac_pub/177_Escuelas.pdf

Schiefelbein, E. y Simmons, J. (1981). *Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*. Colombia: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo Humano. Recuperado de

<http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/2826/1/49060.pdf>

- Tirado, F., Backhoff, E., Larrazolo, N. y Rosas, M. (1997). Validez predictiva del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(3). Recuperado de http://iide.ens.uabc.mx/blogs/nlarrazolo/files/2010/06/1997_Validez-predictiva-del-EXHCOBA.pdf
- Tineo, E. (2002). Informe comisión institucional investigación perfil del estudiante universitario instituto pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Cohorte 1998 y 1999. *Sapiens*, 3(002). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/410/41030204.pdf>
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. y Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>
- Universidad Autónoma de Occidente (2007). *Perfil socioeconómico del estudiante autónomo*. Colombia: Oficina de planeación y desarrollo institucional bienestar universitario. Recuperado de http://dali.uao.edu.co:7777/pls/portal/docs/PAGE/UAO/UNIVERSIDAD/PLANEACION_Y_DESARROLLO/PERFIL_SOCIOECO_ESTUDIANTES.PDF
- Valdés, F., Valdés, C. y Valdés, W. (2009). Perfil socioeconómico del estudiante de medicina del primer año de la Universidad de Chile. *Medicina y Humanidades*, 1(3). Recuperado de http://www.medicinayhumanidades.cl/ediciones/n32009/06_Medicina_perfil_socio_economico.pdf
- Valderrey, P. (2010). *Extracción del conocimiento a partir del análisis de datos*. México: Alfaomega.

Vélez, E., Schiefelbein, E., y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>

Wolff, L., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el Siglo XXI*. Washington: Banco Mundial. Recuperado de http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/09/14/000011%2023_20050914123749/Rendered/PDF/WDP2570SPANISH.pdf

| Anexos

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de Contexto

Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos

Cuestionario del estudiante

Este cuestionario es parte del proceso de ingreso a las instituciones de educación superior en Baja California. Es necesario que lo respondas en su totalidad, sin dejar de responder ninguna pregunta. La información que proporcionas es confidencial y sólo será utilizada para ofrecer un mejor servicio educativo a los estudiantes que ingresen a la universidad. Por lo anterior, es indispensable que respondas con honestidad y sinceridad, ya que proporcionar información falsa te puede traer consecuencias negativas.

Puedes responder el cuestionario en una o más sesiones, sólo asegúrate de guardar, o salvar, la información antes de salir del sistema utilizando el botón GUARDAR. Una vez que respondas todas las preguntas de la encuesta debes señalar que la información que proporcionaste es verdadera, para lo cual debes marcar el recuadro ACEPTAR. Para finalizar la encuesta y salir del sistema utiliza el botón FINALIZAR. Una vez que hayas terminado y enviado la información, ya no será posible acceder a la encuesta para hacer cambios.

IDENTIFICACIÓN Y DEMOGRAFÍA

Las siguientes preguntas se refieren a tus características personales. Para responder, pasa el ratón por encima de la zona sombreada, para que se desplieguen las alternativas de respuesta, o para que puedas ingresar la información solicitada, utilizando el teclado.

1. Fecha de hoy: día/mes/año

Abierta

2. Nombre(s):

Abierta

Apellido paterno:

Abierta

Apellido materno:

Abierta

3. Género:

Femenino

Masculino

4. Fecha de nacimiento: día/mes/año

Abierta

5. Estado o entidad de nacimiento:

Lista de entidades federativas

6. Municipio o delegación de nacimiento:

Lista de municipios y delegaciones por entidad federativa

7. ¿Cuántos años completos has vivido en Baja California?

Abierta

8. CURP:

Opción libre (se podría dar la dirección de la página donde se puede obtener la información)

9. Estado civil:

Soltero(a)

Casado(a)

Unión libre

Divorciado(a)

CARACTERÍSTICAS FAMILIARES

Las siguientes preguntas se refieren a las características de tu familia y la casa donde vives. Si no conoces con exactitud una respuesta, pregunta a tus familiares y, si no te es posible, trata de hacer tu mejor estimación.

10. ¿Qué lengua aprendiste a hablar primero?

- El español o castellano
- Una lengua indígena (náhuatl, maya, purépecha, mixteco u otra)
- Un idioma extranjero (inglés, francés, alemán u otro: especifica)

11. ¿Qué lengua se habla principalmente en tu casa?

- El español o castellano
- Una lengua indígena (náhuatl, maya, purépecha, mixteco u otra)
- Un idioma extranjero (inglés, francés, alemán u otro: especifica)

12. ¿Con cuál de tus padres vives?

- Con ninguno de los dos
- Sólo con mi papá
- Sólo con mi mamá
- Con mi papá y mi mamá

13. ¿En qué trabaja tu mamá o tutora? (elige la opción más parecida a su trabajo)

- No tengo madre o tutora
- Ama de casa
- Ocupaciones elementales (albañil, peón, campesina, comerciante no establecida, pescadora, minera, empleada doméstica, otra)
- Trabajadora manual (Obrera, plomera, electricista, carpintera, jardinera, zapatera, otra)
- Prestadora de servicios –empleadora o dueña– (comerciante establecida, restaurantera, encargada de establecimiento, otra)
- Empleada de oficina (repcionista, archivista, secretaria, capturista, burócrata, asistente, auxiliar, otra)
- Técnica superior universitaria o profesional asociada (mecánica, administración, pesca, laboratorista, otra).
- Profesionista (médica, ingeniera, abogada, profesora, dentista, otra)
- Directiva de instituciones públicas o privadas (directora, gerente, administradora, otra)

14. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios de tu mamá o tutora?

- No tengo madre o tutora
- No fue a la escuela
- Primaria incompleta
- Primaria completa
- Secundaria
- Bachillerato
- Carrera técnica (no universitaria)
- Técnico Superior Universitario
- Licenciatura Normal
- Licenciatura universitaria
- Maestría
- Doctorado

15. ¿En qué trabaja tu papá o tutor? (elige la opción más parecida a su trabajo):

- No tengo padre o tutor
- No trabaja
- Ocupaciones elementales (albañil, peón, campesino, comerciante no establecido, pescador, minero, empleado doméstico, otra)
- Trabajador manual (Obrero, plomero, electricista, carpintero, jardinero, zapatero, otra)
- Empleado de servicios, asalariado (mesero, policía, soldado, marino, chofer, otro)
- Prestador de servicios, empleador o dueño, (comerciante establecido, restaurantero, encargado de establecimiento, otra)
- Empleado de oficina (repcionista, archivista, secretario, capturista, burócrata, asistente, auxiliar, otro)
- Técnico superior universitario o profesional asociado (mecánica, administración, pesca, laboratorista, otro).
- Profesionista (médico, ingeniero, abogado, profesor, dentista, otro)
- Directivo de instituciones públicas o privadas (director, gerente, administrador, otra)

16. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios de tu papá o tutor?

- No tengo padre o tutor
- No fue a la escuela
- Primaria incompleta
- Primaria completa
- Secundaria
- Bachillerato
- Carrera técnica (no universitaria)

- Técnico Superior Universitario
- Licenciatura Normal
- Licenciatura universitaria
- Maestría
- Doctorado

17. ¿Cuántas personas viven en tu casa, incluyéndote a ti?

- Abierta

18. ¿De quién es la casa donde vives?

- De mi familia (ya está pagada)
- De mi familia (la estamos pagando)
- De parientes o amigos que nos la prestan
- De otras personas que nos la rentan

19. ¿Qué nivel social tiene la zona donde se encuentra la casa donde vives?

- Muy bajo (no hay servicios y las calles no están pavimentadas)
- Bajo (hay servicios, pero no están pavimentadas las calles)
- Medio (hay todos los servicios, pero las casas alrededor son modestas)
- Alto (hay buenas casas alrededor, sin ser de lujo)
- Muy alto (zona residencial con muy buenas casas)

20. Aproximadamente, ¿cuántos focos tiene la casa donde vives?

- Abierta

21. ¿Cuántos libros calculas que hay en la casa donde vives? (No incluyas revistas ni periódicos).

- Abierta

22. En los últimos cinco años, ¿alguna de las personas con quien vives dejó de estudiar por problemas económicos?

- No
- Sí

23. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a ayudar a tu familia sin recibir pago alguno (por ejemplo: realizar labores domésticas o del campo, atender un negocio familiar)?

- Abierta

24. ¿Cuántas horas a la semana realizas un trabajo por el que recibes algún pago o salario?

- Abierta

25. Sin contarte a ti, ¿cuántas personas dependen del sueldo que recibes?

- Abierta

26. ¿A qué tipo de servicios médicos acuden los miembros de tu familia?

- No tienen servicios médicos
- Seguro popular, centro de salud, farmacia o dispensario
- IMSS, ISSSTE, ISSSTECALI o servicios similares
- Consultorios, clínicas u hospitales particulares

27. ¿Señala el máximo nivel educativo que les gustaría a tus padres o tutores que estudiaras?

- Técnico Superior Universitario
- Licenciatura normalista
- Licenciatura universitaria
- Maestría
- Doctorado

28. ¿Cuáles de los siguientes artículos existen en tu hogar? (selecciona todas las opciones necesarias).

- Un automóvil que puedas utilizar
- Sistema de refrigeración o calefacción
- Reproductor para videos (ej. dvd)
- Una lavadora de trastes
- Un escritorio donde estudiar
- Una recámara propia
- Un lugar silencioso para estudiar
- Libros de literatura clásica
- Libros de poesía
- Libros de arte (ej. pintura)
- Libros que te ayuden con tus tareas escolares
- Un diccionario
- Una calculadora propia
- Una computadora que puedas llevar a la escuela
- Programas educativos para tu computadora

29. ¿Recibe o ha recibido tu familia algún tipo de apoyo económico de algún programa de becas?

- No, nunca ha recibido apoyo económico
- Si, la beca Oportunidades
- Si, otro tipo de beca (especificar)

30. En los últimos cinco años, ¿a dónde has ido a pasear con tus padres o tutores durante las vacaciones?

- A ningún lugar, siempre nos quedamos en casa
- A lugares cercanos a mi ciudad
- A otros estados de México
- A Centroamérica, Sudamérica o el Caribe
- A Estados Unidos
- A Canadá
- A Europa o a otros continentes

EXPERIENCIA ESCOLAR

Las siguientes preguntas se refieren a las características de la secundaria donde estudiaste, de tu salón de clases, de tus maestros, así como a la experiencia que viviste en este nivel escolar. Para contestar, piensa en lo que pasó en el último grado escolar, es decir el TERCERO DE SECUNDARIA.

31. Nombre del bachillerato donde estudiaste:

- Abierta

32. Estado o entidad del bachillerato donde estudiaste:

- Lista de entidades federativas

33. Municipio o delegación del bachillerato donde estudiaste:

- Ensenada
- Tijuana
- Mexicali
- Playas de Rosarito
- Tecate

Otro

34. Clave del Centro de Trabajo (CCT) o bachillerato donde estudiaste:

Abierta

35. ¿De qué modalidad educativa es la primaria donde estudiaste?

Primaria privada

Primaria pública

Primaria indígena

Curso comunitario

INEA

36. ¿De qué modalidad educativa es la secundaria donde estudiaste?

Secundaria privada

Secundaria general (pública)

Secundaria técnica (pública)

Telesecundaria (pública)

Secundaria para trabajadores (pública)

INEA

37. ¿De qué modalidad educativa es el bachillerato donde estudiaste?

Privado

Federal

General

Tecnológico

Profesional técnico

Comunitario

Bachillerato Abierto

38. ¿Cuántos grados escolares has repetido en total en primaria, secundaria y bachillerato?

Abierta

39. ¿Cuántas materias has reprobado en total en bachillerato?

Abierta

40. ¿Cuál es el promedio de tus calificaciones en bachillerato (utiliza un decimal)?

Abierta

41. ¿Cuál es el promedio de tus calificaciones en 3º de bachillerato en la materia de matemáticas (utiliza un decimal)?

Abierta

42. ¿Has gozado de alguna beca escolar, por tus altas calificaciones?

No

Si

43. ¿Cuántas veces has intentado acceder a la universidad, contando esta ocasión?

Abierta

44. En 3º de bachillerato, ¿con qué frecuencia faltaron a clases tus maestros?

Nunca

Una o dos veces al año

Una o dos veces al mes

Una o dos veces por semana

Casi todos los días

45. En 3º de bachillerato, ¿con qué frecuencia llegaron tarde a sus clases tus maestros?

Nunca

Una o dos veces al año

Una o dos veces al mes

Una o dos veces por semana

Casi todos los días

46. En 3º de bachillerato ¿con qué frecuencia dejaron tus maestros solo al grupo en horas de clase?

Nunca

Una o dos veces al año

Una o dos veces al mes

Una o dos veces por semana

Casi todos los días

47. En 3º de bachillerato, ¿cómo fue la disciplina en la mayoría de tus clases?

Muy mala (generalmente los profesores no tuvieron control del grupo)

Mala (en ocasiones los profesores perdieron el control del grupo)

- Regular (aproximadamente la mitad de las clases fueron ordenadas)
- Buena (en la gran mayoría de las clases hubo orden y disciplina)
- Muy buena (prácticamente todas las clases fueron ordenadas)

48. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia interrumpieron tus maestros sus clases por problemas de indisciplina?

- Nunca
- Una o dos veces al año
- Una o dos veces al mes
- Una o dos veces por semana
- Casi todos los días

49. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia dejaron los alumnos de prestar atención a la clase debido al desorden que había dentro del aula?

- Nunca
- Una o dos veces al año
- Una o dos veces al mes
- Una o dos veces por semana
- Casi todos los días

50. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia tus maestros corrigieron tus errores cuando lo necesitaste?

- Nunca o muy pocas veces
- Menos de la mitad de las veces que lo necesité
- La mitad de las veces que lo necesité
- Más de la mitad de las veces que lo necesité
- Siempre o casi siempre

51. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia tus maestros corrigieron tus tareas o trabajos escolares?

- Nunca o muy pocas veces
- Menos de la mitad de las veces que las realicé
- La mitad de las veces que las realicé
- Más de la mitad de las veces que las realicé
- Siempre o casi siempre

52. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia entendiste las explicaciones de tu maestro de español?

- Nunca o muy pocas veces
- Menos de la mitad de las clases
- La mitad de las clases
- Más de la mitad de las clases
- Siempre o casi siempre

53. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia tu maestro de español dio ejemplos fáciles de entender?

- Nunca o muy pocas veces
- Menos de la mitad de las clases
- La mitad de las clases
- Más de la mitad de las clases
- Siempre o casi todas las veces

54. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia entendiste las explicaciones de tu maestro de matemáticas?

- Nunca o muy pocas veces
- Menos de la mitad de las clases
- La mitad de las clases
- Más de la mitad de las clases
- Siempre o casi siempre

55. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia tu maestro de matemáticas dio ejemplos fáciles de entender?

- Nunca o muy pocas veces
- Menos de la mitad de las clases
- La mitad de las clases
- Más de la mitad de las clases
- Siempre o casi todas las veces

56. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia entendiste las explicaciones de tu maestro de ciencias (física o química)?

- Nunca o muy pocas veces
- Menos de la mitad de las clases
- La mitad de las clases

- Más de la mitad de las clases
- Siempre o casi siempre

57. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia tu maestro de ciencias (física o química) dio ejemplos fáciles de entender?

- Nunca o muy pocas veces
- Menos de la mitad de las clases
- La mitad de las clases
- Más de la mitad de las clases
- Siempre o casi siempre

58. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia la mayoría de tus maestros explicaron los criterios con los que se calificaron las tareas o trabajos?

- Nunca o muy pocas veces
- Menos de la mitad de las veces
- La mitad de las veces
- Más de la mitad de las veces
- Siempre o casi siempre

59. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia la mayoría de tus maestros te permitieron expresar tus opiniones y dudas?

- Nunca o muy pocas veces
- Menos de la mitad de las veces
- La mitad de las veces
- Más de la mitad de las veces
- Siempre o casi siempre

60. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia la mayoría de tus maestros respondieron a tus opiniones y dudas?

- Nunca o muy pocas veces
- Menos de la mitad de las clases
- La mitad de las clases
- Más de la mitad de las clases
- Siempre o casi siempre

61. En 3° de bachillerato, ¿con qué frecuencia la mayoría de tus maestros prepararon sus clases?

- Nunca o muy pocas veces
- Menos de la mitad de las clases
- La mitad de las veces
- Más de la mitad de las clases
- Siempre o casi siempre

62. En 3° de bachillerato, ¿cómo se relacionaron la mayoría de tus maestros con sus alumnos?

- Muy mal (siempre se la pasaban regañando a los alumnos)
- Mal (más de la mitad de las clases se la pasaban regañando a los alumnos)
- Regular (la mitad de las clases se la pasaban regañando y la otra mitad nos trataban bien)
- Bien (más de la mitad de las clases nos trataban cordialmente)
- Muy bien (siempre o casi siempre nos trataban cordialmente)

APOYOS FAMILIARES, HÁBITOS DE ESTUDIO Y PREFERENCIAS

Las siguientes preguntas exploran los apoyos que has recibido en tu casa para cumplir con tus obligaciones escolares, tus hábitos de estudio y algunas preferencias personales. Una vez más, se te recuerda que contestes lo más honestamente posible.

63. En el último mes, ¿con qué frecuencia tus padres o tutores estuvieron pendientes de la elaboración de tus trabajos escolares y de tus calificaciones?

- Nunca o casi nunca
- 1 o 2 veces por semana
- 3 o 4 veces por semana
- Todos los días

64. En el último mes, ¿con qué frecuencia tus padres o tutores te proporcionaron los materiales que necesitaste para la escuela?

- Nunca o casi nunca
- Menos de la mitad de las veces
- La mitad de las veces
- Más de la mitad de las veces
- Siempre o casi en todas las ocasiones

65. En el último mes, ¿con qué frecuencia tus padres o tutores te ayudaron a resolver problemas que enfrentaste al realizar tu tarea o algún proyecto escolar?

- Nunca o casi nunca
- Menos de la mitad de las veces
- La mitad de las veces
- Más de la mitad de las veces
- Siempre o casi en todas las ocasiones

66. En el último mes, ¿con qué frecuencia tus padres o tutores estuvieron pendientes de tu participación en actividades extracurriculares (por ejemplo: deportivas, culturales, cívicas, sociales)?

- Nunca o casi nunca
- Menos de la mitad de las veces
- La mitad de las veces
- Más de la mitad de las veces
- Siempre o casi en todas las ocasiones

67. En el último mes, ¿qué cantidad de tareas y trabajos hiciste?

- Ninguna o casi ninguna
- Menos de la mitad de las tareas
- La mitad de las tareas
- Más de la mitad de las tareas
- Todas o casi todas

68. En el último mes, ¿cuántos días dedicaste a realizar tareas y a estudiar?

- Un día al mes o menos
- Dos o tres días al mes
- Un día a la semana
- Dos días a la semana
- Tres días a la semana
- Cuatro días a la semana
- Cinco o más días a la semana

69. En el último mes, ¿cuántas horas a la semana en promedio dedicaste a realizar tareas o a estudiar fuera de la escuela?

- Abierta

70. En el último mes, ¿cuántas horas le dedicaste a la lectura por placer? (Por ejemplo: leer libros de novelas, cuentos, historia, ciencia).

- Abierta

71. En el último mes, cuando no entendiste alguna explicación del profesor, ¿por lo general, dónde buscaste información para resolver tus dudas?

- No busqué información
- Pregunté a algún familiar
- Pregunté a mis compañeros
- Pregunté a mis profesores
- Busqué en libros de la biblioteca o de mi casa
- Busqué en Internet

72. En el último mes, ¿cuántas veces visitaste alguna biblioteca con el fin de estudiar en ella?

- Un día al mes o menos
- Dos o tres días al mes
- Un día a la semana
- Dos días a la semana
- Tres días a la semana
- Cuatro días a la semana
- Cinco o más días a la semana

73. De los siguientes grupos de asignaturas, ¿cuál se te facilita o te gusta estudiar más?

- Español
- Matemáticas
- Ciencias naturales (biología, física, química)
- Ciencias sociales (historia, geografía, educación cívica)
- Artes (por ejemplo: dibujo, música, danza, teatro)
- Deportes

74. De los siguientes grupos de asignaturas, ¿cuál se te dificulta o te gusta estudiar menos?

- Español
- Matemáticas
- Ciencias naturales (biología, física, química)
- Ciencias sociales (historia, geografía, educación cívica)
- Artes (por ejemplo: dibujo, música, danza, teatro)
- Deportes

75. ¿Hasta qué nivel educativo te gustaría estudiar?

- Licenciatura
- Maestría
- Doctorado

76. ¿Qué planes tienes cuando termines tu carrera?

- Estudiar un posgrado en esta universidad
- Estudiar un posgrado en otra parte del país
- Estudiar un posgrado en el extranjero
- Conseguir trabajo en mi ciudad o estado
- Conseguir trabajo en otro estado del país
- Conseguir trabajo en el extranjero

77. ¿En qué sector profesional piensas que vas a trabajar?

- Empleado de una empresa privada
- Empleado de una institución pública
- Empleado de una institución educativa
- Profesionista independiente
- Dueño de un negocio

Anexo 2. Base de Datos

La base de datos utilizada para la descripción del perfil de aspirantes se creó a partir de otras tres con la información correspondiente al Cuestionario de Contexto, lista de aceptados y no aceptados y lista de resultados del Exhcoba. La tabla 19 describe la información específica que proporcionó cada una y cómo se conformó la base de datos final.

Tabla 19

Contenidos de las diferentes bases de datos

Bases de datos	Información	Formato
Cuestionario de Contexto	Demográfica (11 reactivos) Características familiares (24 reactivos) Experiencia escolar (30 reactivos) Apoyos familiares y hábitos de estudio (12 reactivos)	Excel
Lista de aceptados y no aceptados	Número de ficha, clave (1= aceptado, 9=no aceptado), aceptado (A= aceptado, N= no aceptado), matrícula, carrera (código numérico) y municipio	Excel
Lista de resultados del Exhcoba	Número de ficha, Tipo de examen, Carrera (código numérico), Puntaje estándar Exhcoba, Promedio de bachillerato, Promedio de bachillerato estandarizado y Promedio final Exhcoba (calificación compuesta)	Excel
Base de datos final	Demográfica (11 reactivos) , Características familiares (24 reactivos), Experiencia escolar (30 reactivos), Apoyos familiares y hábitos de estudio (12 reactivos), Número de ficha, Clave (1= aceptado, 9=no aceptado) Aceptado (A= aceptado, N= no aceptado), Matrícula Carrera (código numérico), Municipio, Tipo de examen Promedio de bachillerato, Promedio de bachillerato estandarizado Puntaje estándar Exhcoba y Promedio final Exhcoba	SPSS

Procedimiento. Las bases de datos se exportaron al Software estadístico SPSS versión 17, para crear una sola base que agrupara toda la información sobre los aspirantes. La opción Merge Files en SPSS permitió la exportación, pero tomando en cuenta algunos detalles técnicos que aseguraron la organización y coherencia de la base de datos final, por ejemplo, que la información de determinada matrícula realmente correspondiera a la que se tiene de ella en el Cuestionario de Contexto, la lista de aceptados y no aceptados y la lista de resultados en el Exhcoba. El proceso de exportación comenzó con la base de datos del Cuestionario de Contexto, debido a que era la que aportaba más información, posteriormente se le agregó la información de las otras bases de datos. Al finalizar el proceso, se tenía toda la información correspondiente a los aspirantes.

Los detalles técnicos que aseguraron la organización y coherencia de la base de datos final, fueron:

1. La selección de variables: había variables que se repetían en las bases de datos, es el caso de la ficha, matrícula y carrera, por lo cual se tenía que determinar cuál de ellas tomar como enlace de la demás información, en este caso fue la ficha. Además, se integraron también la matrícula y carrera para corroborar que la información correspondía a la ficha determinada.
2. Depuración de casos: algunos aspirantes no contestaron ambos instrumentos (Exhcoba y Cuestionario de Contexto), por lo cual su información no aparecía completa en las bases de datos. Al integrar la base de datos final en SPSS, se procedió a eliminar todos los casos donde no se contara con toda la información de un aspirante para que no influyeran en los análisis estadísticos.