

Maestría en Sociología

**Estrategias de inversión y conversión del capital cultural
y otros tipos de capital en la definición de las
trayectorias escolares universitarias. *El caso de los
estudiantes de Medicina e Ingeniería Civil de la
Universidad Veracruzana.***

**Alumno
Aldo Colorado Carvajal**

**Asesora
Maura Rubio Almonacid**

Diciembre 2008

*A mi familia, Juan, María del Carmen,
Juan Alberto, Myriam, Abril y Rómulo
A Evelyn, gracias por tu amor y tu apoyo*

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se deriva de una inquietud profesional, y personal que en un sentido amplio, se centra en los temas de la sociología de la educación superior. Después de participar en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, principalmente en los trabajos realizados sobre las trayectorias escolares de los estudiantes, me interesé en indagar cómo los estudiantes construyen esas mismas trayectorias. Por ello, este proyecto tiene como objetivo central conocer cuáles son las estrategias que los estudiantes construyen en su estancia en la universidad y que resultan en diversas trayectorias escolares.

Mi interés analítico se justifica en el contexto de la investigación sobre estudiantes que ha venido siendo un tema ampliamente atendido por la sociología de la educación en los últimos años. Los estudios relativos a estudiantes comprenden temáticas que incluyen desde cuestiones concernientes a la cobertura, la eficiencia y equidad de la educación superior en el país (Martínez Rizo 2001, 2002; Chaín, 1995, 2001), hasta los estudios que se centran en las prácticas culturales, sociales y políticas de los estudiantes (Guzmán 2004; De Garay 2001, 2004, 2005; Durand Ponte, 1998). Preocupados por captar la complejidad de las instituciones educativas de nivel superior, estudios como los mencionados, han centrado su atención en el conocimiento de los actores que en ella convergen, específicamente de los estudiantes universitarios.

Respondiendo a un interés sociológico, por profundizar en el conocimiento de los estudiantes, retomo la perspectiva de la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu. Su propuesta de conciliar los niveles de la estructural y de la acción, nos permite captar la complejidad de las prácticas de los estudiantes en el espacio universitario, a partir de la interrelación de conceptos como campo, habitus, illusio y estructuras de capital que captan los complejos sistemas de relaciones sociales

así como los procesos de reproducción del espacio social a través de las instituciones escolares.

Así, las estrategias en el contexto de la práctica de los agentes sociales que se desarrollan en espacios sociales, llamados campos, suponen la existencia de las condiciones estructurales pero también de la acción social. En los campos, espacios de lucha por la apropiación y legitimación de un capital específico, se presentan las relaciones sociales tal como se aprehenden en la vida cotidiana. Por lo tanto, observar a las Instituciones de Educación Superior como campo social permite observar las luchas entre grupos de agentes sociales que en ella se dan por la apropiación y legitimación del capital cultural.

Esto nos permite atender cuestiones como ¿cómo inciden en el desempeño de los estudiantes elementos estructurales como la desigualdad social o la desigualdad de oportunidades escolares? ¿A qué se debe que estudiantes con iguales condiciones socio-culturales presenten trayectorias escolares diferentes? ¿A qué se debe que estudiantes que por su caracterización social, se pensaban condenados al fracaso escolar pueden revertir esta condición? ¿Qué acciones llevan a cabo los estudiantes en condiciones desfavorables para revertir esta situación y tener buenas trayectorias escolares? Pensamos en que los estudiantes despliegan diversas estrategias en el campo escolar, a partir de sus estructuras de capitales, de su habitus y de la *illusio* que desarrollan, con el propósito de apropiarse del capital que distribuye la institución escolar, modificando con ellos las probabilidades que, dados sus antecedentes, tenían de fracasar en sus estudios universitarios.

Para desarrollar este proyecto, me remitiré al análisis histórico del Sistema de Educación y, en particular, del Subsistema de Educación Superior, espacios específicos que se relacionan con un campo social más amplio, la sociedad mexicana contemporánea. Esta cuestión es esencial para analizar, lo que en términos de Bourdieu y de la teoría de la práctica llamamos, el “estado del sistema

de mecanismos de reproducción”. Esto nos permitiría observar las condiciones del campo escolar específico como lo es la Universidad Veracruzana. Además de servirnos como contexto, este análisis es importante también para acercarnos a lo que entendemos como “el estado del sistema de los mecanismo de reproducción”. El concepto, en términos más sencillos, significaría observar la evolución de las oportunidades sociales y su distribución entre los distintos grupos sociales. Las presiones estructurales inciden en las expectativas que los estudiantes y sus familias generan sobre la escuela, y al mismo tiempo, incidirán en las prácticas y estrategias que los propios estudiantes desplegarán en su tránsito por la universidad. Así, mínimas oportunidades de ingresar o permanecer en la escuela institución universitaria, pueden derivar en la auto-exclusión de los estudiantes del sistema escolar, o por el contrario, en su permanencia y conclusión exitosa de los estudios de nivel superior.

Este trabajo realizado para obtener el grado de la Maestría en Sociología en la UAM Azcapotzalco, se enmarca dentro de estos objetivos planteados de manera muy amplia. Es necesario precisar que el presente trabajo es el primer paso de esta investigación al que se pretende dar continuidad más adelante por el interés profesional que en ello está involucrado.

Si de forma general queremos llegar al punto de elaborar las estrategias de los estudiantes debemos observar primero ¿cuáles son los tipos de capitales que poseen los estudiantes universitarios? Esto significa a su vez, indagar si los diferentes tipos de capitales de los estudiantes universitarios están asociados con las trayectorias escolares que desarrollan en la universidad.

Trabajando con el supuesto de que los estudiantes universitarios poseen diferentes tipos de capitales, ya sea por adscripción o por adquisición, y que éstos son en cierta medida indisociables, planteamos la hipótesis general de que las diferentes estructuras de capitales que los estudiantes poseen estarán asociadas

a diferentes trayectorias escolares dentro de la universidad, como apropiación de capital cultural.

Así, los objetivos que delinear nuestro trabajo son los siguientes:

1. Comparar las estructuras de capitales y las trayectorias escolares de los estudiantes de Medicina e Ingeniería Civil.
2. Construir a partir de elementos teóricos y empíricos una tipología de las estructuras de capitales de los estudiantes.
3. Identificar los diferentes tipos de trayectorias que pueden desarrollarse en los diferentes grupos de estudiantes.
4. Asociar las diferentes estructuras de capitales de los estudiantes con las trayectorias escolares que desarrollan.

El primer capítulo de este trabajo se centra en el análisis de las oportunidades de acceso a la educación superior. Consideramos la cuestión, primero, en el ámbito nacional y, en segundo término, en el estado de Veracruz, centrándonos en la Universidad Veracruzana y, en particular, en su Facultad de Ingeniería Civil y en la de Medicina.

En el segundo capítulo hacemos una revisión de la teoría de la razón práctica propuesta por Pierre Bourdieu. En el tercer capítulo, explicamos la construcción de los índices estadísticos utilizados y por último, en el cuarto capítulo, exponemos los resultados obtenidos a través de los análisis de correlación y de conglomerados.

Quiero agradecer a la Dra. Irma del Carmen Osorno Estrada Directora de la Facultad de Medicina y al Ing. Arturo Ortiz Cedano Director de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Veracruzana, por las facilidades que me dieron para aplicar el cuestionario a los estudiantes de las facultades a su cargo. Agradezco también a los miembros del Instituto de Investigaciones en Educación

de la Universidad Veracruzana, Dr. Ragueb Chain, Dr. Miguel Casillas, Lic. Oliva Rosales, Lic. Gabriela Austria, Lic. Nancy Jácome, Lic. Xochitl Austria por su ayuda para obtener las bases de datos de los historiales académicos de los estudiantes y por sus contribuciones a este trabajo.

También un reconocimiento y agradecimiento a la planta de profesores de la Maestría en Sociología de la UAM Azcapotzalco, al Área de Investigación de Sociología de las Universidades donde tuve la oportunidad de laborar durante estos últimos tres años. Agradezco a los integrantes del área su colaboración y enseñanzas y a los compañeros de generación.

A la Dra. Judith Pérez Castro por acompañarme en la fase inicial de este trabajo y a la Mtra. Maura Rubio Almonacid por acompañarme en la fase final, un agradecimiento a ambas por sus conocimientos, por su tiempo y su amistad.

2.1 MARCO CONTEXTUAL

La educación superior en nuestro país es un bien escaso al que pocas personas pueden tener acceso. Es un pequeño grupo de jóvenes el que logra transitar por los diferentes niveles que comprende el sistema educativo del país, desde la educación básica, pasando por la educación media y hasta llegar a la educación superior. Cada uno de estos niveles –que, a su vez, integra un subsistema educativo- constituye un filtro que debe ser traspasado por los estudiantes para avanzar en su trayectoria escolar.

Por consiguiente, hablar del acceso y cobertura de la educación superior en México y en el Estado de Veracruz, es hablar de sólo un pequeño grupo de estudiantes que logran sortear los filtros en cada subsistema. No obstante, hablar del acceso y cobertura en educación superior, es hablar también de desigualdad social, desigualdad en las oportunidades de acceso a la educación superior y en las oportunidades de apropiarse un bien escaso en nuestro país.

Con la finalidad de mostrar la escasez de la educación superior, en este capítulo expondremos las características en la cobertura y el acceso a este nivel educativo en México y en particular, en el Estado de Veracruz.

Según Székely (2005) el decil más bajo de ingresos en nuestro país apenas alcanza, en promedio, los 4 años de escolaridad, mientras que el decil más alto acumula 12 años de escolaridad. La diferencia es importante, ya que el del decil X triplica los años de escolaridad de quienes se encuentran en el decil I de ingresos. La brecha, según el autor, se ha acrecentado en tanto que entre 1984 y 2002, el decil I de ingresos acrecentó su escolaridad en 1.76 años, mientras que el decil X la incrementó en 3.25 años en el mismo periodo. Esto nos habla de la gran desigualdad en el acceso a la educación en nuestro país según nivel de ingresos¹.

¹ Ver cuadro en Anexos del trabajo.

En la primera parte de este capítulo, expondremos las cifras de acceso a la educación superior en México y en el estado de Veracruz, con el objetivo de justificar por qué sostenemos que la educación superior es un bien escaso en el país y en el estado; además de sostener que hay una desigualdad social en las oportunidades de acceder a la educación superior. En la segunda parte, expondremos cómo estas oportunidades de acceso se observan en una institución de educación superior, el caso de la Universidad Veracruzana y de las carreras de Ingeniería Civil y Medicina en específico.

2.1 El acceso a la educación superior en México

Varios autores han sostenido que (Fuentes, 1989; Kent, 1998), a partir de finales de los 70 y principios de los 80, se dio un proceso importante de crecimiento del sistema de educación superior en México. Con el aumento de la matrícula en las universidades también se dio un proceso de diversificación de las opciones de nivel superior. Ambos fenómenos dieron lugar, a su vez, a la diversificación de la población estudiantil, lo que en palabras de Olac Fuentes (1989) constituyó la transformación de la universidad de elite hasta antes de los 60 a una universidad *plebeya* hacia finales de los años 70.

Empezaremos por observar el crecimiento de la población estudiantil en educación superior en México y cómo se ha dado en comparación con otros países en los últimos 40 años. Para hacer esta comparación, tomamos tres grupos de países. Primero, países denominados desarrollados; segundo, con países de economías emergentes como lo son los países del sureste de Asia y; tercero, con los países de la región de América Latina.

La comparación de las tasas brutas de escolaridad en educación superior para cada grupo de países mencionados, nos permitirá discutir una idea que se ha

generalizado sobre los estudiantes de nivel superior: los estudiantes de nivel superior son un grupo privilegiado.

Partamos de la idea de que en el acceso a la educación superior hay una distribución desigual de este bien que se hace manifiesta en el número de estudiantes que ingresan año con año a alguna de las opciones de educación superior en el país.

La comparación del acceso a la educación superior en México con los países llamados desarrollados, se presenta en el cuadro 1. En este cuadro podemos observar las diferentes tasas de crecimiento desde 1960 al año 2000 para cada uno de los países seleccionados. En primer lugar, destaca que en 1960, Estados Unidos tenía una tercera parte de su población en edad escolar matriculada en educación superior, mientras que México apenas cubría el 2.73% de la misma población. No obstante que entre los 70 y los 80 hubo un crecimiento importante en la tasa de escolaridad de educación superior en México, en el año 2000, sólo se ha llegado a cubrir una quinta parte de la población en edad de estar matriculada en el nivel superior, este porcentaje es menor de la tasa de cobertura que había alcanzado los Estados Unidos 40 años atrás.

Cuadro 2.1 Tasas brutas de escolaridad superior en México y algunos países Desarrollados (1960-2000).

Países	1960	1970	1980	1990	2000
Estados Unidos	34.3	47	55.5	75.2	71
Suecia	n.d.	21.8	30.8	32	70
Federación Rusa	n.d.	n.d.	46.2	52.1	64
Reino Unido	10	14.4	19.1	30.2	59
España	n.d.	8.7	23.2	36.7	57
Francia	11.3	18.8	25.3	39.6	54
Alemania	5.6	n.d.	n.d.	33.9	48
Japón	10.3	17.6	30.5	29.6	48
México	2.73	5.4	14.3	14.5	20

n.d.: Dato no disponible

Fuentes: Para 1960, El-Agraa, Ali M. y Ichij, Akira (1985). The Japanese education system with special emphasis on higher education *Higher Education* vol. 14, núm. 1 pp. 1-16.

Para 1970-1980-1990 World Education Indicators. UIS-OECD. 2000

Para 2000, Compendio Mundial de la Educación. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal 2004.

De igual forma, los casos de España y Alemania son importantes de resaltar. Por ejemplo, en 1970, España cubría el 8% de su población en edad de estar matriculada en el nivel superior y, 30 años después, alcanza casi el 60%. Por su parte, Alemania, que en 1960 tenía el 5% de su población joven matriculada en alguna institución de educación superior, tiene, para el año 2000 tiene casi a la mitad de esa población joven en este nivel.

Si bien la relación entre desarrollo económico e inversión en educación superior no es del todo directa en los países que comprende el grupo de países en desarrollo, existen otros donde esta relación es más notoria, como por ejemplo, los países con economías emergentes del sureste de Asia. Como se puede apreciar en el cuadro 2, a diferencia de las tasas brutas de escolares que se observan en México, en los países de economías emergentes, dichas tasas tuvieron un crecimiento importante entre 1970 y 2000.

El crecimiento económico en estos países y el incremento en las tasas de educación superior van de la mano. El caso de la República de Corea es importante, pues en tan solo treinta años, pasó de una tasa de poco más de 7% a una del 78%. Asimismo el Caso de Tailandia es destacable, pues la tasa correspondiente que, en 1970 era del 3.1%, alcanzó el 36% en 2000. En cambio, la tasa en México avanzó del 5.4% al 20% en el mismo periodo.

Cuadro 2.2 Tasas bruta de escolaridad superior en México y algunos países del sureste asiático (1960-2000).

Países	1960	1970	1980	1990	2000
República de Corea	n.d.	7.4	14.7	38.6	78
Tailandia	n.d.	3.1	14.7	n.d.	36
Hong Kong	n.d.	6.9	10.3	n.d.	25
México	2.73	5.4	14.3	14.5	20
China	n.d.	0.1	1.7	3	13

n.d.: Dato no disponible

Fuentes: Para 1960, El-Agraa, Ali M. y Ichij, Akira (1985). The Japanese education system with special emphasis on higher education *Higher Education* vol. 14, núm. 1 pp. 1-16.

Para 1970-1980-1990 World Education Indicators. UIS-OECD. 2000
 Para 2000, Compendio Mundial de la Educación. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal 2004.

Por su parte, el caso de China es significativo. Se trata de una economía que, en las últimas décadas, ha incrementado su PIB de forma muy considerable a pesar de que no ha incrementado su tasa bruta de escolaridad de superior tan significativamente. No obstante esto, China se reconoce en los últimos años como una de las economías más fuertes a nivel mundial, entre 1990 y 2000 el PIB de China creció más de 300 %². El caso de China y México son parecidos, México incremento al doble su PIB entre 1990 y 2000, no obstante su tasa bruta de escolaridad superior apenas se incrementó al 20% en el año 2000. Esto significa que el crecimiento económico en ambos países no ha significado un crecimiento en las oportunidades de acceso y en la reducción de las desigualdades sociales, por lo menos en lo que concierne en el acceso a la educación superior en estos países.

En lo que respecta al grupo de países americanos, México también se ha visto rebasado en cuanto a su cobertura de educación superior. En el año 2000, Argentina era el país con la más alta tasa de escolaridad en educación superior; muy por debajo se sitúan países como Perú, Uruguay, Cuba y Colombia. En 1970, estos dos últimos países, tenían una tasa de escolaridad superior menor a la que tenía México; pero, para el año 2000 ambos países tienen tasas mayores a las nuestras.

Cuadro 2.3 Tasas brutas de escolaridad superior en México y algunos países latinoamericanos (1960-2000).

Países	1960	1970	1980	1990	2000
Argentina	n.d.	13.4	21.8	n.d.	52
Perú	n.d.	10.5	17.3	30.4	32
Uruguay	n.d.	n.d.	16.7	29.9	28
Cuba	n.d.	3.6	17.3	20.9	24
Colombia	n.d.	3.9	8.6	13.4	23
México	2.73	5.4	14.3	14.5	20
Brasil	n.d.	4.7	11.1	11.2	16

² Ver cuadro de PIB de los países seleccionados en los Anexos del trabajo.

*** Dato no disponible**

Fuentes: Para 1960, El-Agraa, Ali M. y Ichij, Akira (1985). The Japanese education system with special emphasis on higher education *Higher Education* vol. 14, núm. 1 pp. 1-16.

Para 1970-1980-1990 World Education Indicators. UIS-OECD. 2000

Para 2000, Compendio Mundial de la Educación. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal 2004.

En comparación con otros países, en México hay gran rezago en la incorporación de la población entre 20 y 24 años a la educación superior. No queremos entrar a discutir si éste es un elemento que ha incidido en un bajo crecimiento económico, sino más bien las diferencias en el acceso a la educación superior. Sabemos que México es un país donde hay una gran desigualdad, no sólo económica también social y la que más nos interesa resaltar es la educativa, pero no sólo con otros países, también dentro del país hay un gran nivel de desigualdad que desarrollaremos en adelante.

En este punto debemos detenernos a resaltar que es en el subsistema público del país donde se concentra la mayor parte de la matrícula de educación superior en México. Dos terceras partes de la matrícula de educación superior se encuentra en las instituciones públicas, federales o estatales, del país (Rubio, 2006), punto importante ya que este trabajo tiene como espacio de análisis la Universidad Veracruzana.

2.2 El acceso a la educación superior en el Estado de Veracruz

En México, los estudiantes universitarios son jóvenes privilegiados porque forman parte de un reducido grupo de jóvenes que lograron ingresar a la educación superior. No obstante, la distribución de las oportunidades educativas no es uniforme. La distribución en el acceso a la educación superior es desigual por zonas geográficas.

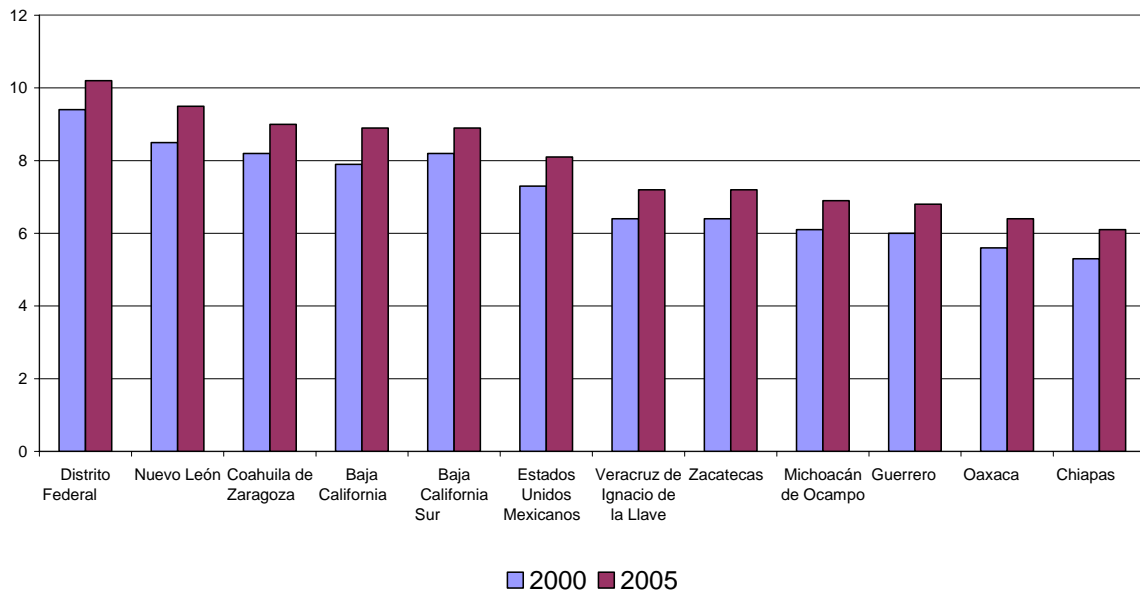
Según el Consejo Nacional de Población, Veracruz es uno de los estados con mayor número de localidades con altos índices de marginación. La entidad está integrada por 11,959 localidades, de las cuales el 82% presentan índices de

marginación alto y muy alto y sólo 7% alcanzan índices de marginación bajo y muy bajo (CONAPO, 2005:20). Asimismo, de acuerdo con la información recientemente publicada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, con un índice de 0.7573, Veracruz es una de las entidades del país que, junto con Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Michoacán, tienen los más bajos índices de desarrollo humano (PNUD, 2008), muy por debajo del IDH nacional que es de 0.8031.

Aunado a esto, el estado de Veracruz también es uno de los estados con menores índices de escolaridad. En 2005, la población de 15 años y más tenía un promedio de escolaridad de 7.2 años, mientras que en el Distrito Federal el promedio era de 10.2 años. Estados como Nuevo León y Coahuila están por encima de los 9 años de escolaridad en promedio. Ese año, el promedio nacional es de 8.1 años de escolaridad. Si bien Veracruz no es el estado con menor promedio de años de escolaridad de su población mayor de 15 años (lugar que ocupa el estado de Chiapas) sí es el quinto más bajo. Asimismo, de una matrícula total de 2.3 millones de estudiantes que el sistema educativo veracruzano tenía en el ciclo 2006-2007, el 6.8% se encontraba en educación superior (Gobierno del Estado de Veracruz, 2007:112). Esto indica que muy pocas personas en el estado están llegando al nivel superior, si pensamos que para acceder al nivel superior de educación en nuestro país mínimo se deben cursar 12 años. En el ciclo escolar 2004-2005, la tasa de cobertura de la educación superior en Veracruz, de 23.7%, estaba por debajo de la media nacional que era de 26.2% (Rubio, 2006:55).

Gráfica 2.1

Promedio de escolaridad de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo, 2000 y 2005

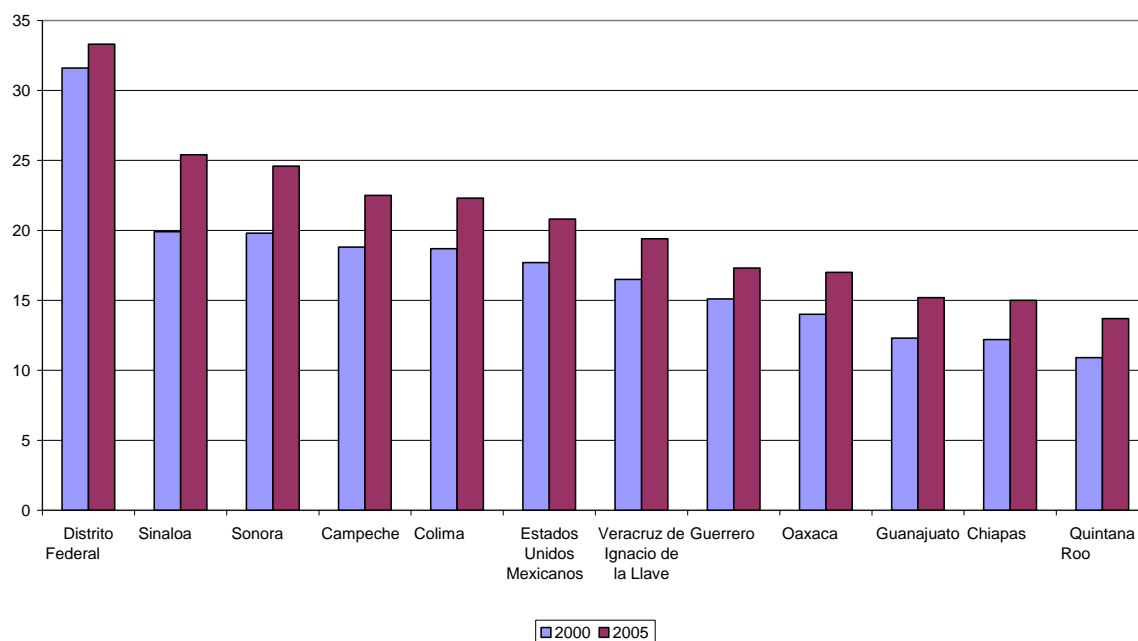


Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000. INEGI. II Conteo de Población y Vivienda 2005.

Por otra parte, no podemos pasar por alto el crecimiento que se puede observar en los datos. Entre el año 2000 y el 2005, Veracruz pasó de 6.5 años a 7.2 años promedio de escolaridad en su población mayor a 15 años. Es importante que haya un crecimiento del promedio de años de escolaridad de los estados con menor escolaridad, sin embargo, las diferencias con los estados con mayor años de promedio de años de escolaridad no se han reducido, por ejemplo, en ese mismo lapso, el Distrito Federal, pasó de un promedio de 9.5 años de escolaridad en 2000, a 10.2 años en 2005. Es decir, en el lapso considerado, este promedio ha aumentado en todas las entidades federativas; sin embargo, no ha disminuido la desigualdad entre ellas. Este problema incide en el desarrollo social y económico de cada estado y es reflejo de las inequidades en las oportunidades educativas en cada uno de ellos.

Gráfica 2.2

Porcentaje de la población que asiste a la escuela por entidad federativa, 2000 y 2005



Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000 y II Conteo de Población y Vivienda 2005

Por otra parte, en México, sólo 2 de cada 10 jóvenes de entre 20 y 24 años de edad asiste a la escuela. Sin embargo, las desigualdades en el acceso a la educación superior por estados son importantes. En el año 2005, mientras que en Quintana Roo sólo el 13 % de los jóvenes en edad de estar en la educación superior están inscritos en alguna institución, en el Distrito Federal este porcentaje representa más del doble, 33.3. En el estado de Veracruz, el 19 % de los jóvenes entre 20 y 24 años de edad asiste a la escuela³.

Cuadro 2.4 Porcentaje del grupo de edad de 20 a 24 años que asiste a la escuela por entidad federativa y sexo. 2000 y 2005.

Entidad federativa	2000			2005		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Distrito Federal	31.6	34.2	29.2	33.3	35.2	31.5
Sinaloa	19.9	20.5	19.4	25.4	26.5	24.3
Sonora	19.8	21	18.7	24.6	25.7	23.5
Campeche	18.8	20.7	17.1	22.5	24.1	21
Colima	18.7	19.8	17.7	22.3	23.1	21.7
Yucatán	18	19.8	16.3	22.2	23.6	20.8

3 II Conteo de Población y Vivienda. 2005. INEGI

Nayarit	16.6	16.3	17	21.8	21.5	22
Chihuahua	16.3	16.8	15.8	21.6	22	21.1
Jalisco	18	19.1	17	21.6	23	20.3
Morelos	16.7	17.4	16.2	21.5	22.6	20.6
Aguascalientes	16.9	18	15.9	21.2	22.6	20
Tabasco	16.4	17.8	15.2	20.8	22.1	19.6
Nacional	17.7	19.1	16.4	20.8	22.2	19.6
Nuevo León	19	21.1	16.8	20.7	22.6	18.8
Tamaulipas	16.8	18	15.7	20.5	21.6	19.6
México	18.5	20	17.1	20.5	21.6	19.4
Baja California Sur	14.9	15	14.8	20	20.1	19.9
Baja California	18	18.2	17.8	20	20.2	19.7
Hidalgo	13.9	15	13	19.6	20.7	18.6
Durango	15	16.5	13.6	19.6	20.9	18.4
Coahuila	16	17.7	14.4	19.6	21.3	17.9
Tlaxcala	15.7	16.1	15.2	19.4	20.3	18.6
Veracruz	16.5	17.8	15.5	19.4	20.8	18.2
Puebla	15.4	16.5	14.4	19.3	20.7	18.1
Querétaro	16.4	17.6	15.4	18.8	19.9	17.9
Zacatecas	12.5	13.7	11.6	18.2	18.6	18
San Luis Potosí	14	15.6	12.7	18.1	19.7	16.8
Michoacán	13.4	14.4	12.6	17.5	18.6	16.6
Guerrero	15.1	15.7	14.6	17.3	17.7	16.9
Oaxaca	14	15.8	12.5	17	18.8	15.5
Guanajuato	12.3	12.9	11.8	15.2	16.2	14.5
Chiapas	12.2	14.2	10.3	15	17	13.3
Quintana Roo	10.9	11.7	10.1	13.7	14.2	13.2

Fuente: II Censo General de Población y Vivienda 2000 y II Conteo de Población y Vivienda. 2005. INEGI.

El Estado de Veracruz pasó de 16.5% de atención al grupo de edad en el año 2000 a 19.4% en el 2005. No obstante, las diferencias con el promedio nacional se mantuvieron, al igual que con otras entidades como el Distrito Federal que pasó de 31.6 a 33.3% del año 2000 al 2005; Sinaloa pasó de 19.9 a 25.4% y Sonora de 19.8 a 24.6% en el mismo periodo⁴.

Cuadro 2.5 Población de 15 años y más según nivel de escolaridad para cada entidad federativa (porcentajes). 2005

	Población de 15 y más años	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Media superior	Superior
Estados Unidos Mexicanos	68,802,564	8.4	14.3	17.7	4.3	21.7	18.5	13.6
Aguascalientes	690,851	4.6	13	18.6	4.2	24.3	19	14.9

⁴ II Censo General de Población y Vivienda 2000 y II Conteo de Población y Vivienda. 2005. INEGI.

Baja California	1,822,210	4.1	10.5	16.4	6.3	25	21.8	13.8
Baja California Sur	341,597	4.6	11.6	15.6	5.2	21.6	24.3	14.9
Campeche	509,989	9.8	16.8	16.5	4.8	19.2	17.9	13.6
Coahuila	1,689,560	3.8	10.7	17.9	4	26.2	19.8	16.3
Colima	386,079	7	14.3	16.4	5.1	21.7	19.7	14.6
Chiapas	2,627,814	20.4	21.8	17.5	3.9	14.7	12.5	7.9
Chihuahua	2,116,027	4.9	13.5	21.7	5	22.6	17.6	12.8
Distrito Federal	6,418,438	3	6.5	13.5	4	22.1	26.1	23.1
Durango	991,890	5.2	17.4	20.7	4.7	22.3	16.6	12
Guanajuato	3,185,978	11.6	16.8	22	4.5	20.5	14	9.3
Guerrero	1,947,210	18.8	16.4	16.6	4.6	15.8	15.4	10.3
Hidalgo	1,565,206	11.9	15.2	18.3	3.4	23.5	16	10.2
Jalisco	4,484,515	6.2	14.7	19.9	4.8	21.6	17.3	14
México	9,241,780	5.6	10.3	17.4	4.1	26.1	21.8	13
Michoacán	2,606,609	13.3	19.6	19.4	4.9	17.7	13.9	9.7
Morelos	1,073,434	8.6	12.1	15.8	3.7	24.4	20.2	13.7
Nayarit	641,682	8.5	17.2	14.9	4.3	21.9	18.8	13.3
Nuevo León	2,935,240	3.1	9.3	15.1	3.4	27.2	21.2	18.2
Oaxaca	2,264,935	17.4	20.6	19.7	3.8	16.4	12.5	8.3
Puebla	3,478,730	11.9	16.8	20.5	3.4	19.1	15.2	12
Querétaro	1,043,681	8.8	11	19.1	3.6	23.8	17.9	14.5
Quintana Roo	677,442	6.3	12.9	15.2	4.4	26.1	21.3	12.2
San Luis Potosí	1,581,636	9.6	17.5	17.2	4.2	22.1	15.9	12.2
Sinaloa	1,746,010	6.6	16.4	15.8	4.7	17.1	21.2	16.7
Sonora	1,615,822	4.2	12.7	14.8	5.9	24.1	21.3	15.2
Tabasco	1,330,791	7.5	17.3	16.1	3.5	23.3	18.8	12.3
Tamaulipas	2,059,108	4.9	13.3	17.4	4.3	22.8	19.7	15.7
Tlaxcala	709,044	6.4	12.2	21.3	3.4	25.6	17.8	12.2
Veracruz	4,858,837	12.9	19.6	17.8	4.2	17.6	15.3	11.6
Yucatán	1,252,562	9	20.6	15.7	4.8	19.2	17.7	11.6
Zacatecas	907,857	7.5	22.9	20.9	5	19.9	12.9	9.8

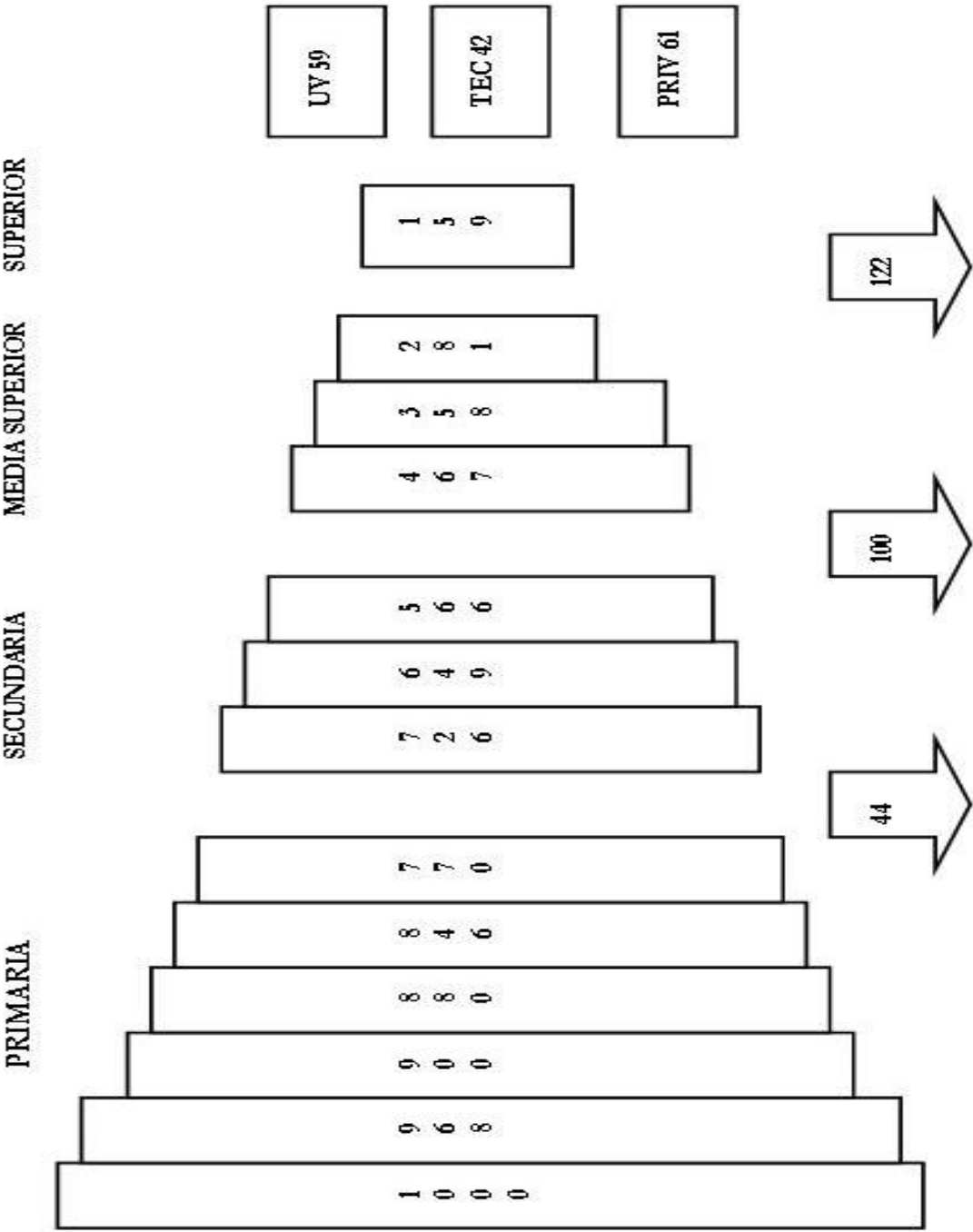
Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000 y II Conteo de Población y Vivienda 2005

Así, la población de 15 años y más en Veracruz que tiene estudios de educación superior representa tan solo el 10% del total, la mitad de la población tiene como grado máximo de estudios la primaria completa. Por lo tanto, si la educación superior es un bien escaso en el país, lo es aún más en el estado de Veracruz.

En el tránsito por el sistema educativo en el estado de Veracruz, cerca de la cuarta parte de la población estudiantil no termina la educación primaria, y casi la mitad no terminan el nivel básico de educación (566 de cada 1000 estudiantes logran terminar la secundaria). Menos de la mitad de los estudiantes ingresan a la

educación media y de ellos menos del 60% concluye ese nivel. De cada 1000 niños que entran a la educación primaria, sólo 159 logra llegar hasta el nivel superior, la tercera parte de ellos se encuentra estudiando en la Universidad Veracruzana.

Esquema 2.1 Diagrama de flujo del sistema educativo del Estado de Veracruz. 2003



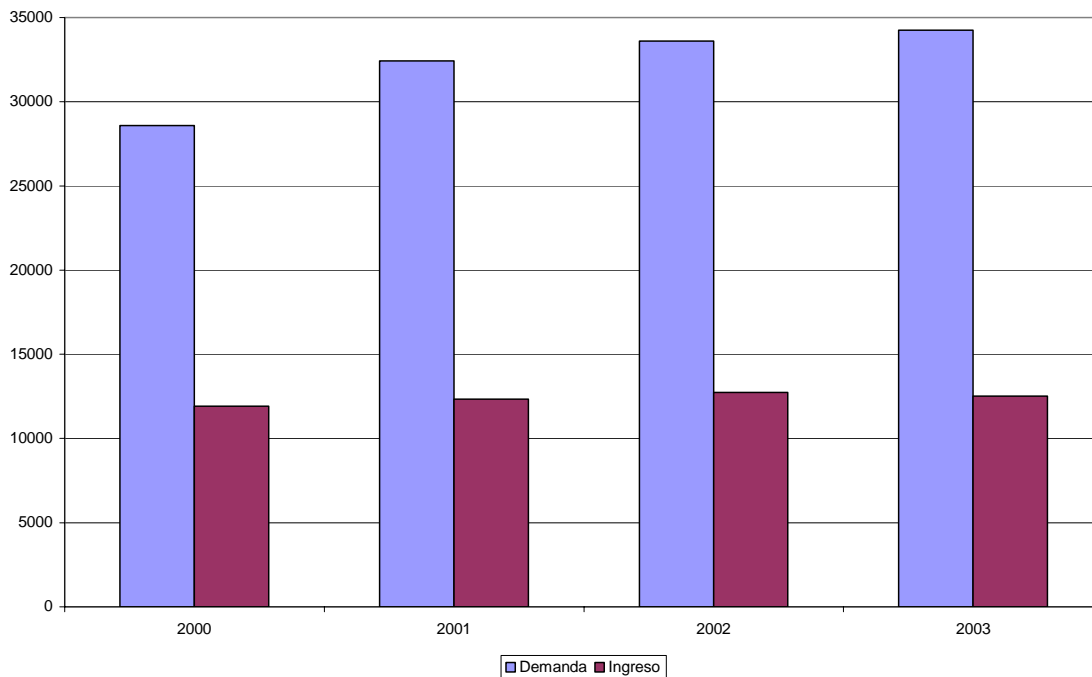
Fuente: Anuario estadístico 2002-2003. Subdirección de estadística de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz. <http://www.secver.gob.mx/gestion/estadistica/>

2.3 Demanda e ingreso en la Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana (UV) es la más importante institución educativa pública en el Estado de Veracruz. Tanto por su cobertura como por su oferta educativa en el nivel superior no hay institución que se le compare.

Tan sólo entre 2000 y 2003 la demanda para ingresar a la UV creció 20% pasando de más de 28,500 solicitudes a más de 34 mil. Mientras que la oferta de lugares creció sólo 5%, lo cual representa una creciente problemática para la Universidad de atender a todos los estudiantes que buscan un espacio en el nivel superior.

Gráfica 2.3 Demanda e ingreso a la Universidad Veracruzana, 2000-2003



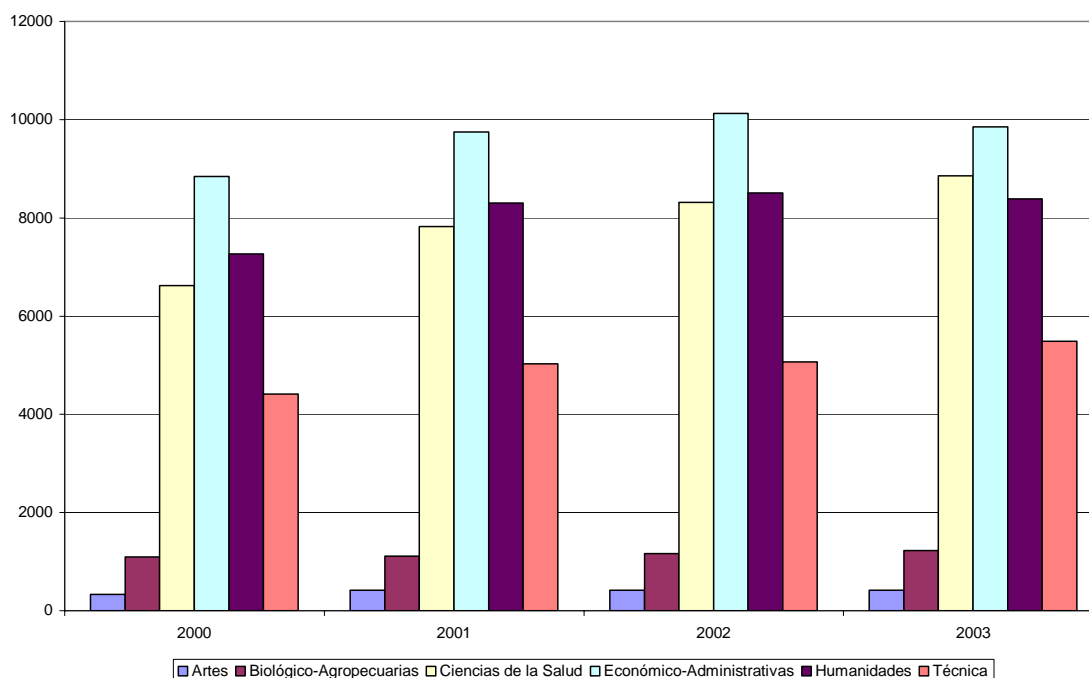
Fuente: Sistema de Consulta de los Resultados del Examen de Ingreso a la Universidad Veracruzana. 2000, 2001, 2002 y 2003. IIE-UV.

En el año 2000, la demanda de un lugar para ingresar a la UV, representaba 2.3 veces la oferta de lugares, para el año 2003 esta proporción creció a 2.7 veces. Esto representa un crecimiento en la dificultad por ingresar a la universidad. Los

jóvenes que egresan del nivel medio superior tienen que competir no sólo entre ellos por un lugar en la UV, sino también con quienes en años anteriores no lograron ingresar a la institución.

Si bien esta diferencia es importante a nivel general, en cada área académica encontramos diferencias en el crecimiento de la demanda y la oferta de espacios. Entre 2000 y 2003, el área de Ciencias de la Salud fue la que experimentó un mayor aumento en la demanda de lugares, ya que, en el periodo, ésta creció 33%. En las áreas de Artes y Técnica dicha demanda creció un 24% cada una. Por su parte, las áreas de Humanidades, Biológico-Agropecuarias y Económico-Administrativas crecieron en su demanda, 15, 12 y 11% respectivamente.

Gráfica 2.4 Demanda de ingreso a la UV por áreas académicas, 2000-2003

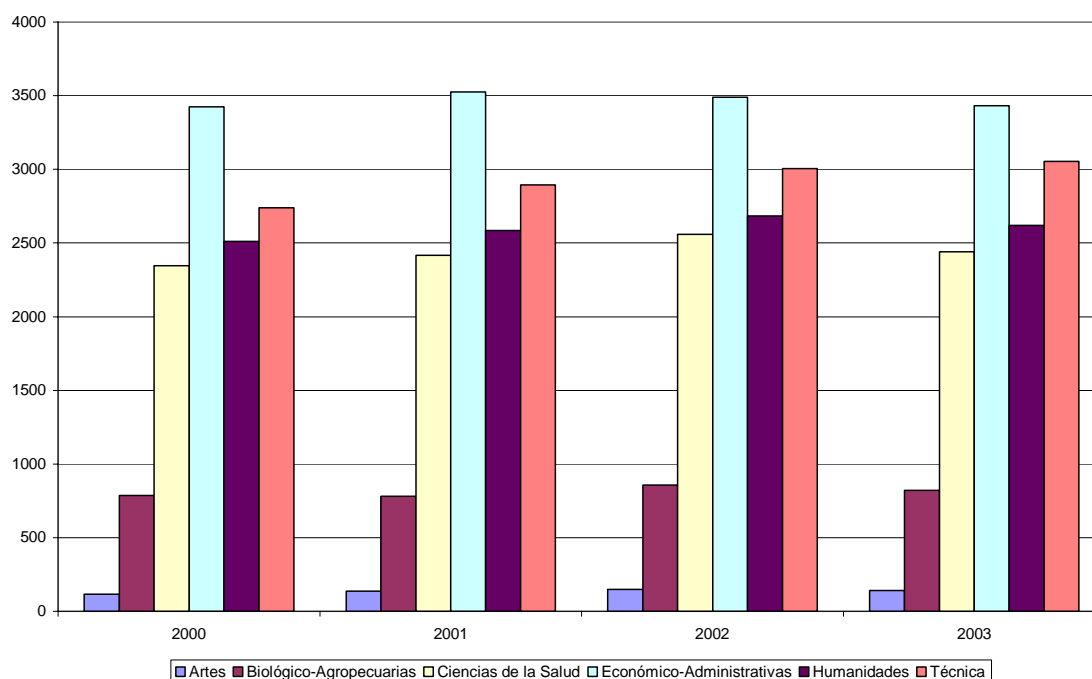


Fuente: Sistema de Consulta de los Resultados del Examen de Ingreso a la Universidad Veracruzana. 2000, 2001, 2002 y 2003. IIE-UV.

Esto significa que, entre 2000 y 2003, aumentó la dificultad para obtener un lugar en las carreras de todas las áreas, aunque la competencia para ingresar a las carreras de las áreas de Ciencias de la Salud, Técnica y Artes es mayor que en el resto.

En lo que respecta al crecimiento de la oferta en la Universidad por áreas académicas, el área de Artes fue la que más creció, con una diferencia de 22% entre el 2000 y 2003. Es decir, que tanto su demanda como su oferta académica crecieron en proporciones muy similares. Por su parte, la oferta del área Técnica creció 11% en el mismo periodo, lo cual representa una diferencia de 12 puntos entre el crecimiento de su demanda y de su oferta.

Gráfica 2.5 Ingreso en la UV por áreas académicas, 2000-2003



Fuente: Sistema de Consulta de los Resultados del Examen de Ingreso a la Universidad Veracruzana. 2000, 2001, 2002 y 2003. IIE-UV.

El área que muestra una mayor diferencia entre el crecimiento de su demanda y de su oferta es Ciencias de la Salud, la cual creció en su demanda en 33% mientras que su oferta creció tan sólo 3% del 2000 al 2003. De esta forma, si ponemos en relación los crecimientos de la demanda y la oferta por áreas académicas, resulta más complicado ingresar a alguna carrera del área de Ciencias de la Salud que a cualquier otra, ya que el crecimiento de la demanda supera por mucho el crecimiento de los lugares disponibles en dicha área. Caso

contrario en el área de Artes, donde la demanda creció 24% y la oferta de lugares creció 22% en el periodo mencionado.

En términos de razones, la demanda en Ciencias de la Salud pasó de representar 2.8 veces la oferta en el año 2000 a representar 3.6 veces en el año 2003. En comparación con las otras áreas, Ciencias de la Salud es donde la competencia por el ingreso es mayor. Le sigue el área Técnica, donde la demanda creció 24% y su oferta tan sólo 11%, o dicho de otra forma, la demanda representaba 1.6 veces la oferta en el 2000 y 1.8 veces en el 2003.

En lo que respecta a la proporción de las áreas en el periodo, podemos ver diferencias en cuanto al crecimiento de cada área, por ejemplo, el área Económico-Administrativa que en el año 2000 representaba el 31% de la demanda total de la UV, en el año 2003 su proporción disminuyó 2% y representó sólo el 29% de la demanda total de la UV. En el mismo caso las áreas de Biológico-Agropecuarias y Humanidades que vieron descender su proporción aunque en menor cantidad. El caso de Artes, Ciencias de la Salud y Técnica fue contrario, estas áreas vieron crecer su proporción de la demanda entre 2000 y 2003. Ciencias de la Salud es el área que tuvo un mayor crecimiento en su representación, creció más de 2%, pasando de 23.16% a 25.88%.

Cuadro 2.6 Demanda de ingreso a la UV por áreas académicas, 2000-2003.
Absolutos y porcentajes

Demanda	2000	2001	2002	2003
Artes	336	417	416	419
%	(1.18)	(1.29)	(1.24)	(1.22)
Biológico-Agropecuarias	1096	1109	1162	1228
%	(3.84)	(3.42)	(3.46)	(3.59)
Ciencias de la Salud	6618	7826	8315	8859
%	(23.16)	(24.14)	(24.75)	(25.88)
Económico-Administrativas	8844	9745	10127	9857
%	(30.95)	(30.05)	(30.14)	(28.79)
Humanidades	7270	8301	8509	8386
%	(25.44)	(25.60)	(25.33)	(24.50)
Técnica	4411	5027	5068	5486
%	(15.44)	(15.50)	(15.08)	(16.02)

Total	28575	32425	33597	34235
%	(100)	(100)	(100)	(100)

Fuente: Sistema de Consulta de los Resultados del Examen de Ingreso a la Universidad Veracruzana. 2000, 2001, 2002 y 2003. IIE-UV.

En lo que concierne a la proporción de cada área en el ingreso, el caso de Ciencias de la Salud reitera lo señalado líneas arriba, en su proporción en el ingreso total de la UV descendió. En 2000, Ciencias de la Salud representaba el 19.67% del ingreso total a la Universidad y, para el 2003, disminuyó al 19.5%. Las áreas que aumentaron su proporción de estudiantes de nuevo ingreso fueron Artes y Técnica, esta última creció más de un punto porcentual. Mientras que Biológico-Agropecuarias, Económico-Administrativas, Humanidades y Ciencias de la Salud disminuyeron su proporción del ingreso total de la Universidad.

Cuadro 2.7 Ingreso a la UV por áreas académicas, 2000-2003.
Absolutos y porcentajes

Ingreso	2000	2001	2002	2003
Artes	117	138	150	143
%	(0.98)	(1.12)	(1.18)	(1.14)
Biológico-Agropecuarias	787	782	857	821
%	(6.60)	(6.34)	(6.72)	(6.56)
Ciencias de la Salud	2346	2416	2560	2439
%	(19.67)	(19.58)	(20.08)	(19.50)
Económico-Administrativas	3425	3525	3490	3431
%	(28.72)	(28.57)	(27.38)	(27.43)
Humanidades	2511	2585	2683	2621
%	(21.05)	(20.95)	(21.05)	(20.95)
Técnica	2740	2894	3006	3055
%	(22.98)	(23.45)	(23.58)	(24.42)
Total	11926	12340	12746	12510
%	(100)	(100)	(100)	(100)

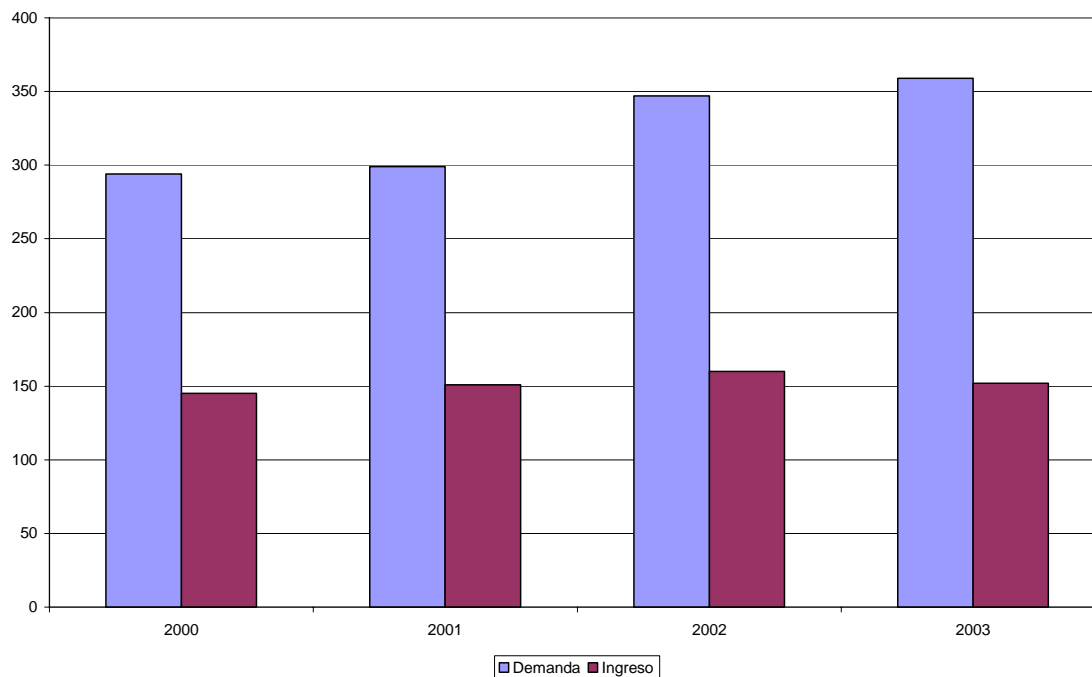
Fuente: Sistema de Consulta de los Resultados del Examen de Ingreso a la Universidad Veracruzana. 2000, 2001, 2002 y 2003. IIE-UV.

Dentro de las áreas de Ciencias de la Salud y Técnica, Medicina e ingeniería Civil son carreras de alta demanda, las características de los estudiantes que ingresan a ambas serán descritas en el apartado siguiente, baste con mencionar por el momento que ambas carreras tienen particularidades en sus estudiantes que son significativas para nosotros y por lo cuales fueron seleccionadas.

En lo que respecta a las dos carreras seleccionadas como caso para nuestra investigación, Ingeniería Civil y Medicina, veremos a continuación cómo se ha comportado la demanda y el ingreso en el periodo 2000 a 2003 en el campus Xalapa⁵.

En la carrera de Ingeniería Civil, hubo un incremento importante de la demanda entre 2000 y 2003, aunque el crecimiento del ingreso fue muy bajo. Mientras que, en el periodo la primera creció 22% el ingreso creció sólo 4%. De esta forma, si en 2000, 5 de cada 10 estudiantes que presentaban examen para la carrera encontraban un lugar, en 2003, bajaron las oportunidades de ingresar, ya que sólo 4 de cada 10 estudiantes lograron ese objetivo.

Gráfica 2.6 Demanda e ingreso en la Facultad de Ingeniería Civil Campus Xalapa, 2000-2003.

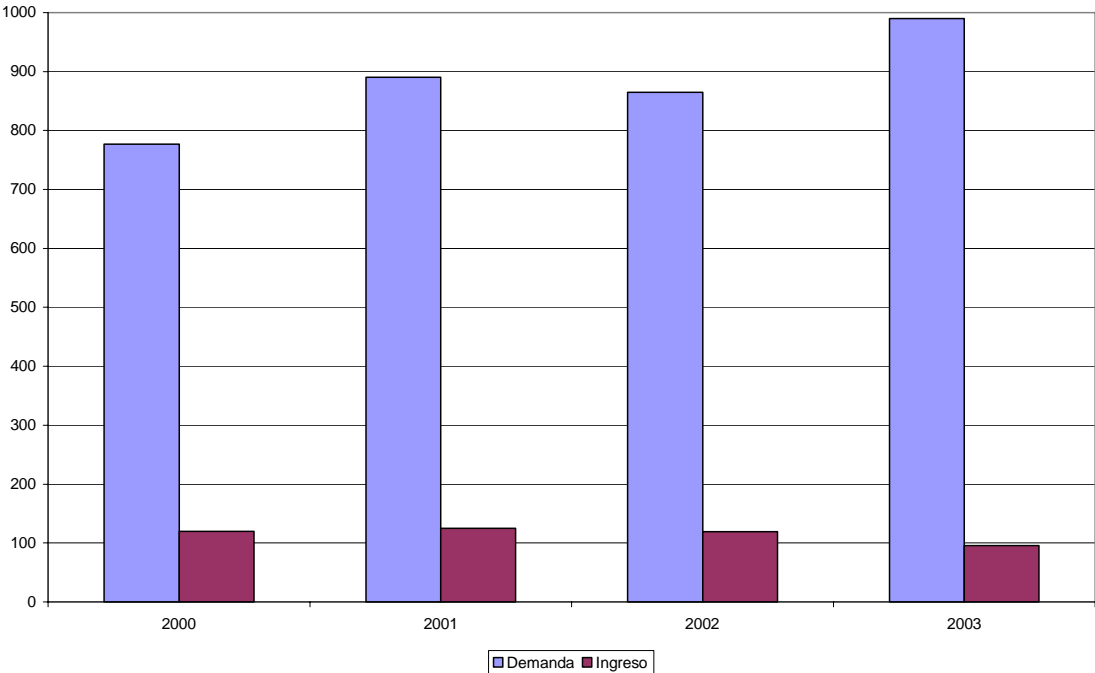


Fuente: Sistema de Consulta de los Resultados del Examen de Ingreso a la Universidad Veracruzana. 2000, 2001, 2002 y 2003. IIE-UV.

⁵ Tanto la carrera de Medicina como de Ingeniería Civil son ofrecidas en todos los campus de la UV.

En la Facultad de Medicina, la demanda entre 2000 y 2003 creció un 27%, y el ingreso disminuyó, a su vez, un 20%. Es decir, no sólo son más los estudiantes que buscan ingresar a Medicina, sino que los lugares que se ofrecen son menos, lo que reduce las oportunidades de ingreso en la carrera. En el año 2000, 15 de cada 100 estudiantes lograban ingresar; en 2003, sólo 10 de cada 100 estudiantes obtuvieron un lugar para cursar esta carrera en la universidad.

Gráfica 2.7 Demanda e ingreso en la Facultad de Medicina Campus Xalapa, 2000-2003.



Fuente: Sistema de Consulta de los Resultados del Examen de Ingreso a la Universidad Veracruzana. 2000, 2001, 2002 y 2003. IIE-UV.

Si bien la cobertura de la educación superior ha aumentado en los últimos años a nivel nacional, la proporción de la población en edad escolar aun es muy baja comparada con las tasas que se observan en otros países. Igualmente es la desigualdad que existe entre las entidades federativas del país, los estados que presentan menor cobertura de educación superior no han visto disminuir las diferencias en gran medida con los estados que tienen mayor cobertura, lo que representa un alto grado de desigualdad por entidades en el acceso a la educación terciaria.

En el caso de la Universidad Veracruzana podemos observar que las oportunidades de ingresar se han ido reduciendo para los estudiantes, la demanda sobrepasa la oferta de la Universidad, lo que tiene por consecuencia que sólo un grupo reducido de estudiantes accedan a la educación superior.

En el caso de las carreras seleccionadas para este trabajo, podemos observar, de igual manera, que las oportunidades se han reducido. Año con año, la demanda por un espacio en Ingeniería Civil y en Medicina sobrepasa el crecimiento de la oferta. Las instituciones públicas crecen poco en comparación con el crecimiento de la demanda por espacios. Esto no se reduce a un problema de acceso y cobertura, sino que es también un problema social que incide de muchas formas en las trayectorias escolares de los estudiantes que logran ingresar a la Universidad.

Los jóvenes que logran ingresar a las instituciones de educación superior, como lo muestran distintos estudios, no son un grupo homogéneo. Proviene de diferentes estratos sociales, de diferentes ambientes culturales y familiares y tienen diferentes expectativas e imaginarios sobre la educación superior (De Garay, 2001). El tránsito por un sistema educativo que tiende a ser cada vez más cerrado, los pone en situaciones diferentes a las cuales deben enfrentarse dentro de la universidad y para lo cual deben hacer uso de diferentes recursos.

De esta forma, tener un buen desempeño escolar se le ha adjudicado a elementos tan diversos como el origen social, el capital cultural, la motivación personal o el apoyo familiar de los estudiantes; en el siguiente capítulo, retomaremos la teoría de Pierre Bourdieu para analizar las trayectorias de los estudiantes universitarios y las estrategias que utilizan en el campo escolar.

3. MARCO TEÓRICO

En las sociedades modernas, la educación juega un papel cada vez más importante. La educación asigna posiciones sociales, otorga credenciales que respaldan la formación profesional, es un medio de movilidad social y para la integración de los individuos en la sociedad, en fin, prácticamente desde cualquier perspectiva que se analice a la escuela y cualquiera sea la función que se le asigne, no podemos dejar de señalar la importancia que ha tenido esta institución. A lo largo del siglo pasado y hasta el día de hoy, a la educación se le ha conferido el papel del motor del desarrollo económico, cultural y social de las sociedades contemporáneas.

El debate acerca de la función social de la escuela se ha presentado desde que el Estado impulsó la universalización de la escolaridad como un derecho social, a finales del siglo XVIII, cuando surgieron los modernos estados-nación. Desde entonces y hasta la época actual, el debate se ha mantenido vigente en distintos ámbitos disciplinarios: económico, histórico, cultural, social político.

El debate sociológico clásico se centra principalmente en dos posturas respecto del papel de la escuela. La primera analiza la escuela como el mecanismo de integración de los individuos a la vida en colectivo. Basada en la teoría funcionalista, y desarrollada en su origen por Durkheim y, posteriormente por Parsons, esta perspectiva de análisis considera que la escuela tiene función de inculcar los valores predominantes de la sociedad con el fin de asegurar la cohesión de la misma. Pero además, la escuela es concebida, básicamente como el lugar donde los individuos tienen, como resultado de su desempeño, logros diferentes en el desarrollo de sus capacidades y habilidades. Tales logros constituirán, el criterio fundamental de diferenciación social; es decir, a diferentes logros, corresponderán diferentes trayectorias escolares, y consecuentemente, las diferentes posiciones sociales que los individuos ocupan en su vida adulta. Por

tanto, la escuela es, por definición, la base de un sistema meritocrático. (Cf. Parsons, 1959).

La segunda postura conocida como la perspectiva crítica, se centra en hacer evidente que las diferencias de origen social son reforzadas dentro de la escuela misma. De esta forma, el éxito o el fracaso en la escuela se explican por las diferencias en la condición social de los estudiantes. Individuos de diferentes condiciones sociales, se enfrentan a la desigual distribución de las oportunidades educativas y se encuentran en condiciones diferentes para apropiarse de la cultura escolar. Destacan en esta perspectiva autores como Bourdieu y Passeron (1970), Baudelot y Establet (1975).

Sin embargo, hay que distinguir dos posiciones muy marcadas en la literatura de posición crítica. Por un lado, están quienes sostienen que la escuela impone la cultura de un grupo social determinado a toda la sociedad, explicando y naturalizando las diferencias sociales como diferencias individuales y escolares (Bourdieu, Passeron). Por otra parte, están quienes sostienen que la escuela distribuye a los individuos en distintos trayectos escolares según su pertenencia a una clase social en la estructura laboral; así, los trabajos más bajos de la estructura laboral corresponden a los grupos sociales más bajos de la estructura social (Baudelot y Establet).

La perspectiva crítica concede escasa posibilidad de acción al individuo, dando por sentado que las estructuras son inamovibles y, destinando, por consiguiente, a los individuos a ocupar en la estructura social, las mismas posiciones de donde proceden. No ofrecen elementos explicativos sustanciales acerca de las razones por las que los pocos individuos que, proceden de la clase trabajadora, logran tener éxito en la escuela y ascender en la estructura social y viceversa.

En síntesis, tenemos, por un lado, el mérito basado en el desarrollo de las habilidades y capacidades individuales de los estudiantes como mecanismo que

conduce al éxito/fracaso escolar, y por consiguiente a la movilidad social. Por otra parte, tenemos la proposición según la cual el éxito/fracaso escolar, está determinado por el origen social de los individuos.

Si bien estas dos propuestas se han manejado por separado, el que escribe se basa en la idea de que tanto las estructuras ejercen su fuerza contra o a favor del individuo como que el individuo tiene la capacidad de transformar las estructuras. Por lo tanto, para nuestro análisis sobre la construcción de las estrategias de los estudiantes en su trayecto en la universidad, retomamos la teoría y conceptos fundamentales de Pierre Bourdieu sobre la reproducción de las estructuras sociales y la acción de los agentes sociales como estrategias basadas en una razón práctica, cálculo inherente a las estructuras subjetivas que han internalizado a partir de los procesos de socialización de que han sido objeto a que han estado expuestos.

No es fácil clasificar la teoría de Bourdieu dentro de las dos grandes perspectivas sociológicas que mencionamos arriba. En sus primeros trabajos, la adhesión de Bourdieu a una visión estructuralista de la sociedad era un elemento presente, incluso explícito, como se puede apreciar en *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (1967) y en *La reproducción* (1970). Ambos son trabajos importantes sobre el papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades sociales, a través de la imposición de una cultura dominante; que acaba por legitimar y, al mismo tiempo, hacer aparecer como naturales, las diferencias en el origen social de los estudiantes y sus consecuencias en su éxito o fracaso escolar.

En una segunda etapa del desarrollo de sus ideas, Bourdieu se distingue porque su pensamiento social es más complejo. En esta segunda etapa, donde la acción de los agentes es una de sus principales preocupaciones intelectuales, el autor reivindica la capacidad de los agentes en la re-producción social. Bourdieu pasa de un pensamiento estructuralista determinante a un pensamiento relacional de la sociedad (*La distinción*, 2002).

Ante tal evolución de su pensamiento, es difícil ubicar a Bourdieu en alguna de las perspectivas tradicionales de la teoría social. Tanto se pueden encontrar en sus trabajos elementos del pensamiento estructuralista como del constructivismo social, pasando por la teoría de juegos⁶. Sin embargo, lo importante de la construcción teórico-conceptual de Bourdieu es que confronta la fragmentación de las ciencias, siempre abogando por la complementariedad de perspectivas dentro de la sociología. Tal perspectiva interpretativa de la acción social nos permite hacer un análisis más integral de nuestro objeto de estudio.

En tanto los conceptos son herramientas o dispositivos que sirven para aprehender la realidad, recuperamos los conceptos que Bourdieu utiliza para acercarnos analíticamente a nuestro problema. Los principales conceptos que revisaremos de Bourdieu son: campo, *habitus*, capital cultural, capital social, capital simbólico, clases sociales, inversión de capitales, estructuras de capital, estrategias de reproducción.

La postura de Bourdieu comparte varios elementos de la visión marxista de la sociedad. Entre ellos hay dos básicos: la lucha de clases como motor del cambio social; así como la dominación entre las clases sociales. Dadas estas premisas, la preocupación de Bourdieu por explicar los mecanismos de reproducción de la estructura de la sociedad (Casillas, 2003).

De acuerdo con esto, los estudios de Bourdieu sobre la función social de la escuela se centran en la forma como ésta reproduce las desigualdades sociales. Para el autor, tal reproducción tiene lugar a través de la imposición de una cultura dominante –la cultura burguesa- que impone como legítima a la clase trabajadora. Esta imposición da lugar a que los estudiantes provenientes de clases sociales

⁶ Es importante distinguir las diferencias entre el estructuralismo que establece la existencia de estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes; la teoría de juegos que implica la elección racional de los individuos, quienes ajustan su acción respecto a la relación costo-beneficio y el constructivismo social que superando dicotomías filosóficas como idealismo-materialismo, sujeto-objeto, colectivo-individual aprehende la realidad social como constructo histórico y colectivo que tiende a substraerse de la voluntad del individuo y considera que hay una determinación recíproca de lo objetivo y lo subjetivo.

que no poseen la cultura burguesa, tengan mayores dificultades en su tránsito por la escuela.

Bourdieu no es el único autor que observa en la escuela un importante mecanismo de reproducción social, aunque es considerado pionero en la elaboración de este tipo de interpretación. Con posterioridad a la difusión de las primeras ideas de Bourdieu, otros autores representativos de la llamada corriente “reproduccionista”, también interpretaron a la escuela republicana francesa de mediados del siglo XX como una agencia de reproducción social. Sin embargo, es importante destacar que la obra de Bourdieu analiza el proceso de reproducción cultural de la sociedad, a diferencia de Baudelot y Establet, autores franceses que se distinguen por centrarse en la escuela como agencia de la reproducción económica de la sociedad.

En este punto, es pertinente hacer algunas aclaraciones importantes sobre el replanteamiento que Bourdieu hizo de su teoría. Primero, en sus trabajos iniciales sobre la reproducción social, Bourdieu puso mayor énfasis en la reproducción de las estructuras, dejando del lado la acción de los agentes. Más adelante, en sus investigaciones sobre la acción de los agentes, entendida como un conjunto de estrategias y prácticas –conceptos que, a su vez, se desprenden de la noción de *habitus*- se observaron poco dentro del campo de la escuela. En tercer lugar, dado que su interés principal es la reproducción, Bourdieu pone poca atención en el análisis del cambio social.

Hechas estas aclaraciones, es conveniente establecer con precisión cuáles son los conceptos que recuperamos de Bourdieu y cómo los empleamos para abordar nuestro problema de estudio.

Nuestro análisis toma como punto de partida los planteamientos de Bourdieu sobre las estrategias de reproducción. Sin embargo, el mismo autor nos ofrece otros recursos de análisis que contribuyen a comprender mejor el problema. Es

decir, las estructuras sociales objetivas no determinan de modo absoluto la acción de los agentes. El autor considera también la dimensión subjetiva propia de dichos agentes, la cual tiene su parte en la orientación de su acción. De esta forma, Bourdieu abre la posibilidad de que el agente, en su actuar, no sea totalmente determinado por su origen social, implicando con ello la posibilidad del cambio social (Bourdieu, 1991).

Estos planteamientos nos posibilitaron observar la construcción que los estudiantes universitarios hacen de las estrategias escolares, a través de la conversión de diferentes especies de capitales. Dependiendo de las particulares estrategias que los estudiantes construyan, distintas serán sus trayectorias educativas en el campo escolar. Es decir, la teoría de Bourdieu, nos permite considerar tanto la incidencia de las estructuras sociales objetivas como de la subjetividad de los agente en la orientación que toman dichas trayectorias.

En lo que sigue, explicamos de forma breve en qué consiste la teoría de Bourdieu. Mencionemos, para empezar, que para el autor, el espacio social se compone de varios campos dentro de los cuales los agentes interactúan en su vida cotidiana. Dichos campos entrañan algún tipo específico de capital, por ejemplo, al campo escolar le corresponde el capital cultural o al campo político le corresponde al capital político. Los agentes en interacción dentro de un campo determinado, luchan por apropiarse del capital correspondiente a ese campo. Los campos se forman de las interacciones sociales, las cuales constituyen las estructuras objetivas de la sociedad. La dimensión subjetiva es, por su parte, resultado de la interiorización de esas estructuras objetivas por parte de los agentes.

En adelante definiremos los conceptos más importantes que emplearemos en el análisis. Al hacerlo, los ponemos en relación con nuestro problema de estudio.

3.1 Sobre el concepto de campo

El concepto de campo se basa en una visión relacional de la sociedad, es decir, el individuo dentro de las relaciones sociales, relaciones sociales objetivas que ofrecen un límite a la acción de los sujetos. Su visión se contrapone a la del individuo frente a la estructura, la visión del individuo que interactúa con la sociedad pero en oposición a ella. Dentro del campo los agentes ocupan posiciones, dichas posiciones guardan relaciones entre sí, lo cual distingue a esta forma de pensar, diferente al estructuralismo.

El campo es como un tablero de juego que está constituido por las relaciones objetivas que los agentes establecen con el fin de conseguir un objetivo. Es decir, dentro del campo los agentes luchan por un bien específico es una lucha de poder la que está presente y define las posiciones de los agentes dentro del campo mismo. Dichas posiciones están determinadas por la cantidad de capital específico del campo en que se juega, que los agentes pueden poseer o por el cual están luchando. Así, los capitales son específicos de cada campo, tienen diferente valor dependiendo del campo donde se juega. Por ejemplo, en el campo artístico se disputa un capital específico, el reconocimiento de lo que se considera como “arte” dentro de los parámetros establecidos por la lucha entre los grupos artísticos.

En los campos hay reglas⁷ que todos los agentes conocen y guardan. Dichas reglas pueden considerarse como estables mientras los grupos que las impusieron sean los dominantes en el campo. Es decir, las reglas de los campos no son imperecederas, cambian históricamente pues son resultado de la lucha interna de los agentes en el campo por tener una mejor posición.

En los campos, los sujetos son activos, no sólo son entidades estructuradas por las instituciones, sino que son capaces de cambiar las reglas de los campos al hacer valer el capital que poseen. La estructura del campo se define por la distribución de las fuerzas entre los grupos dominados y dominantes.

7 Hay dos formas de concebir las reglas dentro de un campo o espacio social: la primera se deriva de una visión jurídicista, las reglas son vistas como principios conscientemente construidos; la segunda forma de concebir una regla es como una regularidad objetiva que se impone a los agentes (Bourdieu, 1996)

Los agentes ocupan una posición dentro del campo, resultante de la distribución del capital simbólico que poseen. Y, a toda posición corresponde una “toma de posición” de los agentes que se refiere a la opinión que ellos tienen sobre el campo, sobre las relaciones de poder en el campo mismo y sobre la posición que ocupan en su estructura.

La escuela es observada como un campo, como un espacio de relaciones socialmente objetivadas, donde los estudiantes “compiten” por la apropiación de un capital específico: el capital cultural. En este campo, las reglas para la apropiación del capital cultural están definidas para los estudiantes, aunque no lo están de modo irrevocable. Es decir, estas reglas, definidas por quienes en un momento dado, se posicionan como dominantes en la estructura del campo, son cambiantes históricamente (v. gr. la calificación mínima a obtener para aprobar cada asignatura, el mínimo de materias que se pueden reprobar por semestre, la estructura de los programas de estudio y las normas para cambiarla). De esta forma, las reglas en la escuela son continuamente cuestionadas por los agentes que se encuentran en las posiciones inferiores de la estructura del campo – en este caso, los menos dotados de capital cultural-, quienes al luchar por establecer nuevas reglas dentro del campo luchan contra quienes ocupan la posición dominante que, por consiguiente, tienen el poder de imponer las reglas. En otras palabras, los estudiantes dominantes luchan por mantener las condiciones, reglamentarias o normativo-estructurales, que les permitan mantener su posición de dominación dentro de la escuela. Por su parte, los estudiantes en posición subordinada, pugnan por ocupar el lugar de los primeros para estar así en posición de implantar nuevas reglas.

No es nuestro objeto principal analizar estas relaciones de dominación y de lucha entre los estudiantes dentro del campo escolar. En cambio, enfocamos nuestro estudio en la construcción de las estrategias que los estudiantes construyen para conformar trayectorias en la universidad que los conduzcan al éxito escolar, a

través de la valorización de las diferentes especies de capitales que poseen, a partir de las reglas establecidas en el propio campo escolar.

El concepto de campo corresponde a la dimensión de las estructuras sociales objetivas. Sin embargo, este concepto no es suficiente para poder hacer el análisis de la construcción de las estrategias de los estudiantes dentro del campo de la escuela. Para poder tener una visión completa debemos recurrir al desarrollo de la subjetividad de los agentes, para lo que retomamos el concepto de *habitus*.

3.2 ¿Qué es el *habitus*?

El *habitus* es la relación entre las posibilidades objetivas y las expectativas subjetivas. En el mundo práctico, el *habitus* es un conjunto de prácticas (acciones) destinadas a tomar decisiones. El análisis del *habitus* se refiere a la práctica de los sujetos sociales. Como tal, el *habitus* se sitúa entre el análisis de la dimensión objetiva, que corresponde a la estructura, y la dimensión subjetiva, que corresponde al sujeto.

El *habitus* comprende:

“sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes... principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas... colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (Bourdieu, 1991:92)

Lo que implica reflexionar sobre la noción misma de *habitus* es el problema que

nos enfrenta a la forma como el *habitus* se concibe: se trata de una estructura que condiciona las acciones de los individuos, estructuras rígidas; o bien se concibe como un sistema de disposiciones, susceptibles de ser modificadas a través del tiempo y la experiencia.

Es con la segunda noción de *habitus* con la cual coincido, sistemas de disposiciones para actuar, condicionadas por las experiencias primeras (proceso de socialización en el grupo familiar), pero re-creadas en la historia misma de los agentes.

Así, el *habitus* tenderá a re-producir las condiciones materiales objetivas de las que es resultado, a través de las estrategias de reproducción familiares con base en los volúmenes y estructura de los capitales que posee la familia (Bourdieu, 1994). De esta forma, el *habitus* familiar tenderá a invertir en la misma cantidad en esos capitales que forman el patrimonio familiar en los órdenes cultural, económico, social y político.

Dichas condiciones objetivas engendran disposiciones compatibles, es decir, las mismas condiciones materiales de existencia producen esquemas de pensamiento y percepción específicos a grupos sociales. De esta forma el *habitus* excluye el cálculo de probabilidades, comprender un conjunto de acciones para situaciones específicas, adscritas a una racionalidad práctica, de resolución de problemas.

3.2.1 ¿Cómo se construye el *habitus*?

Se produce en un proceso dialéctico. La historia produce al *habitus*, que al mismo tiempo produce la historia. El *habitus* comprende principios de percepción, pensamiento y acción que garantizan la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo. Se refuerzan socialmente, autoexcluyen prácticas individuales. Para conocer las condiciones que generan el *habitus*, se requiere conocer tales condiciones en el pasado y en el presente, evitando la naturalización

del presente, por el olvido de la historia. Ya que los *habitus* son prácticas concertadas, (re)producidas por los integrantes de los grupos sociales, son en este sentido apriorísticas a cualquier situación que se le presente a los agentes, quienes omiten el cálculo racional en las situaciones imprevistas, dicho cálculo racional aparece sólo para adecuarse en esas situaciones de incertidumbre.

3.2.2 *Habitus compartidos. Habitus de clase.*

La singularidad de los *habitus* se produce por la singularidad de las condiciones materiales y culturales de existencia de los agentes. Esto implica la concertación de las prácticas por las historias compartidas de los agentes. Sin embargo, el *habitus* es homogéneo y diverso. Se preserva mediante la selección de lo igual, de las experiencias singulares de los agentes sociales, de sus condiciones materiales de existencia y de sus experiencias sociales semejantes.

Las acciones derivadas de un *habitus* no implican prácticas racionales de los agentes, puesto que ello supondría el conocimiento de todas las posibilidades objetivas que están presentes en cualquier situación a la que se enfrentan los agentes sociales. Esta visión se contrapone por consiguiente a la libre decisión y elección de los sujetos. sin embargo, también se contrapone a cualquier determinismo mecanicista en las prácticas llevadas a cabo.

“La homogeneización objetiva de los *habitus* de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia, es lo que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concertadas sin cálculo estratégico alguno ni referencia consciente a una norma...” (Bourdieu, 1991:101)

Las prácticas dependen de probabilidades de cada agente en función de sus distintas especies de capitales. Este punto es central para el análisis de las estrategias desplegadas por los estudiantes en su trayecto escolar.

De esta forma, partimos del supuesto que los estudiantes tienen un *habitus* construido que es resultado de las condiciones objetivas en las que han sido socializados, que se observan como esquemas de percepción, de valores, de gustos. El *habitus* de los estudiantes condiciona al mismo tiempo sus prácticas y estrategias que despliegan dentro de la escuela para construir trayectorias de apropiación de capital cultural.

El *habitus* construido de los estudiantes, al ser resultado de sus condiciones objetivas de existencia (las diferentes dotaciones de capitales), influye en las diferentes decisiones que ellos toman y en el interés que tengan por participar del campo escolar y por luchar por adquirir el capital simbólico que se disputa en la escuela.

3.3 ¿Qué es la *illusio*?

La *illusio* es el interés de los agentes de participar en un campo dado de competir por el capital específico que es disputado en dicho campo. Es el interés por adherirse a las reglas establecidas en el campo, de tal forma que no es posible encontrar un agente en un campo en el que no le interesa participar. La *illusio* depende de las dotaciones del capital específico de que los agentes disponen para participar en un campo específico donde se lucha por el reconocimiento de dicho capital.

Así, los estudiantes comparten la *illusio* de participar en la escuela, se adhieren a las reglas establecidas de antemano; y luchan por apropiarse de su capital simbólico.

Entonces, la escuela es el campo (con reglas específicas) donde los estudiantes, que tienen un *habitus* diferenciado por su pertenencia a un grupo social, entran a competir por el capital simbólico propio de este espacio escolar.

Lo que ahora es importante desarrollar es la idea de estructuras de capital, que importa en el sentido que todos los estudiantes cuentan con diferentes especies de capitales que condicionan sus esquemas de percepción y de acción dentro de la escuela y la *illusio* por participar en ella.

3.4 Estructuras de capital.

Las estructuras de capitales abarcan la distribución de las diferentes especies de capital que los agentes poseen, que les da la capacidad de participar en diferentes campos. Estas estructuras o dotaciones de capitales, definen al mismo tiempo la posición que los agentes ocupan en cada campo, es decir, su posición como dominantes o dominados en el campo. Las estructuras de capitales definen al mismo tiempo los *habitus* (internalización de las estructuras) y las estrategias que desplegarán los agentes en la lucha que tiene lugar dentro del campo por hacer valer su capital.

Visto en el campo de la escuela, podemos afirmar que los estudiantes no sólo cuentan con un capital cultural que les permite competir por la apropiación de una mayor cantidad de la misma especie de capital; los estudiantes también son poseedores de otros tipos de capitales a los que pueden recurrir, aún cuando el capital predominante en la escuela es el capital cultural.

3.4.1 Diferentes especies de capital: cultural, social, político, económico.

La noción de capital es parte importante dentro de la teoría de Bourdieu. El autor desarrolla el concepto, como resultado, sobre todo, de su preocupación central por esclarecer el papel de la escuela en la *legitimación* del capital cultural propio de las clases dominantes (burguesa-capitalista), lo que conduce a la imposición de este capital como el único válido para toda la sociedad.

Sin embargo, Bourdieu admite que existen diferentes tipos de capitales, válidos para diferentes campos. Asimismo admite la capacidad de conversión de los capitales, es decir, la posibilidad de invertir un tipo de capital para obtener otro a cambio.

Aquí recuperamos cuatro especies de capital que se reconocen como las “*inherentes y naturales*” a todo agente: cultural, social, económico y político. Cada una de estas especies de capitales se relaciona con las dotaciones de conocimientos, de relaciones sociales, de condiciones materiales de existencia y de poder que poseen los agentes -en diversos grados, en correspondencia con la posición que ocupan en la estructura social y con la distribución de los capitales en la estructura social.

El capital cultural puede tomar tres formas: bajo el estado objetivado, el estado institucionalizado y el estado incorporado. El estado objetivado se refiere a objetos con propiedades que ejercen por su sola posesión un efecto educativo en los agentes. El estado incorporado se refiere al trabajo realizado sobre el cuerpo, que se observa en hábitos, esquemas de percepción y gusto. El estado institucionalizado se refiere a los certificados que la escuela (y otras instituciones) otorga como reconocimiento del desarrollo de un conjunto de habilidades escolares.

Por su parte, el capital social se define como el

“conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento e interreconocimiento... destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo...”
(Bourdieu, 1980:83-85)

Es decir, el capital social está asociado a la pertenencia del agente a un grupo social determinado, y se basa en el reconocimiento de una estructura de relaciones.

El capital económico se refiere a las condiciones materiales de existencia, no se limita a la posesión de los bienes de producción, como se definiría desde una perspectiva marxista, sino que abarca las diferencias sociales expresadas en el consumo de los individuos o grupos sociales.

Por último, el capital político, no definido como tal por Bourdieu, lo inferimos a partir de sus trabajos sobre la participación de los agentes en el campo del poder (Estado). Observada como la dotación de poder que los agentes tienen.

Cada uno de estos capitales es transmitido mediante diferentes mecanismos de los grupos sociales a los agentes. Por ejemplo, el capital cultural objetivado, el capital social y el capital económico pueden ser heredados entre los miembros de un grupo (herencia familiar). Otro mecanismo es la adquisición individual, como en el caso del capital cultural incorporado o institucionalizado y del capital político.

Lo que importa remarcar, es la posibilidad de que las diferentes especies de capital pueden ser invertidas en diferentes campos para obtener otra especie de capital, es decir, tienen la particularidad de “conversión” (lo que Bourdieu denomina como “alquimia social”).

Por último, el concepto de capital simbólico se define como

“cualquier especie de capital... cuando es percibida según unas categorías de percepción, unos principios de visión y de división, unos sistemas clasificadores, unos esquemas cognitivos que son, por lo menos en parte, fruto de la incorporación de las estructuras del

campo considerado, es decir de la estructura de la distribución del capital en el campo considerado.” (Bourdieu, 1994:151)

Dicho de otra forma, las distintas especies de capital que nosotros retomamos para este estudio pueden ser observadas como capital simbólico, dependiendo del campo donde se esté disputando dicho capital. Para el campo de la escuela, el capital simbólico es el capital cultural el que predomina y por el cual se lucha. No obstante, los estudiantes tienen otras especies de capitales susceptibles de ser convertidas en capital cultural.

3.5 Sobre las estrategias de re-producción.

La noción de estrategia, que se deriva de *habitus*, como la forma en que éste opera, nos permite observar la objetivación del proceso de interiorización de las condiciones objetivas de existencia de los agentes. Es decir, las estrategias son el resultado objetivo, o externalización, de la subjetivación de los agentes de las estructuras sociales objetivas.⁸

“La noción de estrategia es el instrumento de una ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin gente que supone el estructuralismo. Pero se puede ver en la estrategia el producto de un programa inconsciente sin hacer de él el producto de un cálculo consciente y racional” (Bourdieu, 1996: 70).

Lo que entendemos como estrategias es un conjunto de acciones específicas con la finalidad de conseguir un objetivo.

Las estrategias son construidas por los grupos: no dependen únicamente de la intención del individuo, aunque es éste quien las pone en práctica. Su construcción deriva de la concertación de acciones y de las acciones concertadas

⁸ En un sentido gráfico de este proceso dialéctico, lo podemos ejemplificar como un proceso espiral, recursivo.

por los miembros de los grupos sociales de los que provienen los agentes. Es decir, las estrategias son colectivas y son producidas en el pasado. Las estrategias no dependen del futuro, están construidas a partir de las experiencias previas de los grupos.

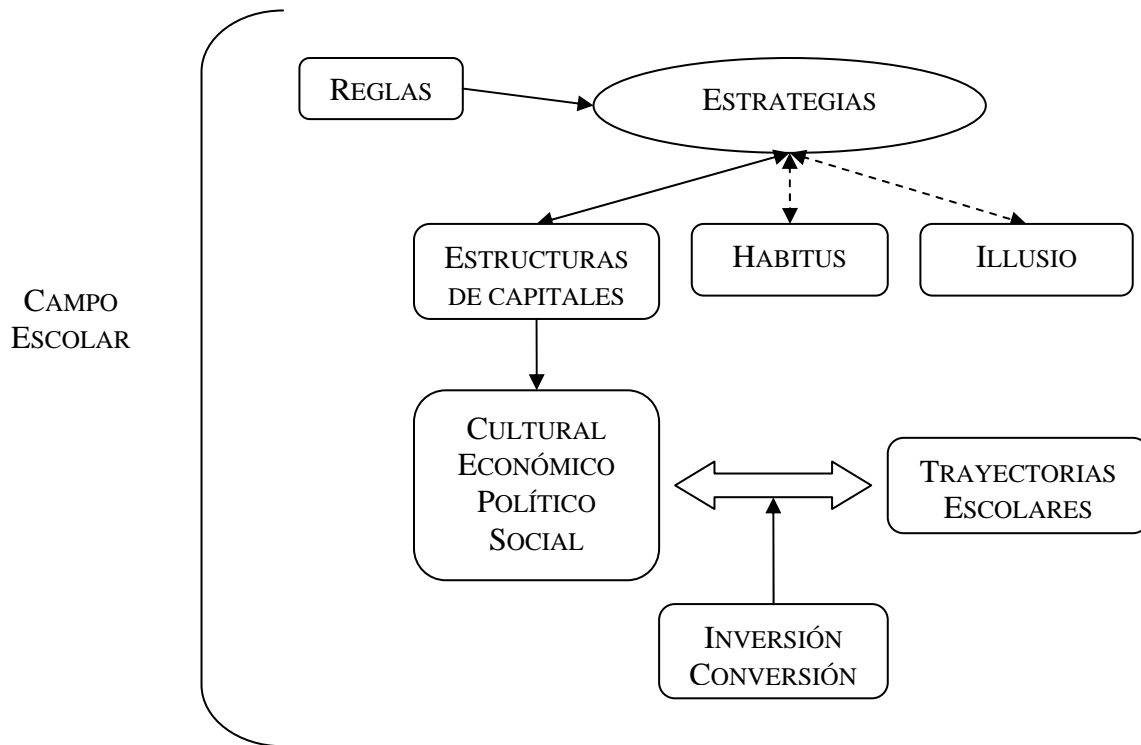
Podemos distinguir dos estrategias principales a partir de los conceptos de habitus y estructuras de capital: estrategias de inversión y estrategias de conversión. Entendemos las estrategias de inversión como aquellas acciones específicas de los agentes en que invierten (en el sentido económico de inversión) una especie de capital para obtener una ganancia del mismo capital. Mientras que las estrategias de conversión serían aquellas en donde los agentes usan una especie de capital para obtener otra especie diferente.

Es así que, pensamos en las estrategias de inversión (en el campo de la escuela) como el uso del capital cultural para obtener una dotación mayor de capital cultural. Por el contrario, las estrategias de conversión significarían el uso de una especie distinta a la del capital cultural, es decir, capital económico, social o político para, por el proceso de la “alquimia social”, obtener capital cultural.

Entendemos la apropiación de un mayor volumen de capital cultural como éxito escolar, ya sea que el incremento de capital tenga lugar a partir de la inversión de capital cultural o de la conversión de los capitales social, político o económico en capital cultural. A su vez, observamos las estrategias que los estudiantes construyen a partir de la inversión y conversión de capitales, que los conducen a tener trayectorias escolares diversas en la universidad.

De esta forma, las estrategias estarán determinadas por las diferentes estructuras de capitales que poseen los estudiantes, las diferentes expresiones de sus habitus y la *illusio*; que, combinados, reflejarán diversas estrategias escolares de los estudiantes en la inversión o conversión de capital cultural dentro del campo escolar.

Figura 3.1 Esquema de análisis



Así, entendemos que las estrategias se componen de las estructuras de capital, el habitus y la illusio. Éstas son desplegadas por los agentes en un determinado campo, en este caso en el campo escolar; y tienen por objetivo la reproducción de las estructuras de capital que las producen, para el caso que nos compete, el capital cultural. Dentro del campo mismo existen reglas que delimitan los modos de apropiación del capital en disputa, pero estas reglas no son permanentes, los agentes las cambian en una lucha al interior del campo por establecer las mejores condiciones en las posiciones respectivas de los agentes. No obstante que, estas reglas están definidas y son aceptadas por los que entran a participar del *juego*, los agentes pueden tomar acciones que quedan fuera de los límites de ellas. Esto es lo que nos permite pensar en diferentes estrategias de los estudiantes dentro del campo escolar, donde las reglas existentes para la apropiación de capital cultural no necesariamente significan su cumplimiento irrestricto. Entonces, el juego dentro del campo implicaría la posibilidad de entrar a jugar a todos aquellos que les interesa apropiarse de capital cultural, incluso aquellos que posean escasa

dotación de capital cultural. Las estrategias se definen como de inversión en el caso de que el capital cultural resulte en capital cultural; y como de conversión, en el caso de que otra especie de capital, ya sea social, económico o político resulte en capital cultural.

Por último, estas estrategias no sólo significan la reproducción del orden social, en tanto que existe la posibilidad de reconversión de capitales, representan cambio en el sentido de la configuración en las posiciones del espacio social de los grupos sociales y en las dotaciones de especies de capital dentro de los mismos.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

Como parte del análisis sobre el objeto social, es importante resaltar la propuesta de los análisis de primer y segundo orden en su intento de conciliar los análisis objetivos y subjetivos que dentro de la sociología se encuentran como posiciones contrarias, y hasta irreconciliables. El análisis de primer orden se refiere al análisis de las condiciones materiales de existencia de los individuos; mientras que el análisis de segundo orden se refiere al análisis de los esquemas de mentales y corporales de los individuos como resultado de la socialización a la que fueron expuestos (Bourdieu, 1975). Lo que pretendemos es unificar dos tradiciones (o paradigmas en términos de Kuhn, 1978) del análisis de la realidad social, a través del uso de técnicas diferentes. Es decir, tan importante es el análisis de la dimensión estructural de la sociedad como el análisis de la dimensión intersubjetiva de los individuos. La propuesta metodológica gira en torno a este principio, no obstante que en este trabajo nos enfocamos en el análisis de primer orden, dejando para más adelante profundizar en el tema a partir de un estudio que incluya entrevistas con los estudiantes.

Con base en la perspectiva teórica expuesta en el capítulo anterior, seleccionamos a priori las variables que suponemos influyen de forma directa con las estrategias escolares de los estudiantes universitarios. Lo que a su vez también nos permitió seleccionar de antemano las poblaciones a estudiar cuyas características serán detalladas más abajo.

4.1 Selección de la población

Basados en la posibilidad de formar grupos de control, y dado que lo que nos interesa es pensar en términos de la diferencias de capital cultural de los estudiantes, pero sobre todo, de las diferentes especies de capitales con que cuentan hicimos una selección intencional de dos poblaciones de estudiantes a

partir de sus dotaciones de capital cultural, lo que nos condujo a decidir tomar las carreras de Ingeniería Civil y Medicina como nuestras poblaciones de estudio.

En investigaciones realizadas en la Universidad Veracruzana (Chain, 2001) se observan grandes diferencias entre las dos poblaciones seleccionadas que nos condujeron a pensar en ellas como objeto de nuestra investigación. Entre esas diferencias se destacan las de origen social de los estudiantes de cada una de las dos carreras, los promedios que obtuvieron los estudiantes al egresar de la educación media, los promedios del examen de ingreso, la demanda por espacios de nuevo ingreso en dichas carreras, por mencionar algunas diferencias notables.

4.1.1 Medicina vs. Ingeniería Civil

En “Demanda, estudiantes y elección” (2001) Ragueb Chain caracteriza a la carrera de Medicina como una de las de más alta demanda en la Universidad Veracruzana (UV). Por consiguiente se trata de una carrera con un bajo índice de aceptación: solo uno de cada cuatro estudiantes que demandaron ingreso a Medicina logró conseguir un lugar en 1997. Además, para ese año, los aspirantes a ingresar a Medicina representaron el 45% de la demanda total de nuevo ingreso del área de ciencias de la salud y sólo el 21% de los aceptados en esa misma área académica. Medicina es de las profesiones con mayor prestigio social, de las más valoradas y también, por su costo y por la duración de los estudios, de las más difíciles de concluir. Los estudiantes, por lo tanto, presentan características muy específicas. Quienes logran ingresar tienen el puntaje promedio más alto en el examen de ingreso: 69.74. Esto se puede interpretar de dos formas: los estudiantes que ingresan a Medicina tienen un mayor capital cultural que les permite ingresar con las más altas calificaciones a la carrera; o bien la alta demanda de la carrera representa una dura competencia lo que conduce a los estudiantes a prepararse mejor para el examen de ingreso. Nos inclinamos por la primera interpretación, ya que carreras que presentan una alta demanda de estudiantes por ingresar, no presentan promedios de calificaciones altos. Este es

el caso, por ejemplo, de Pedagogía, en donde la demanda rebasa la oferta en 235% mientras que el puntaje promedio en el examen de ingreso de los estudiantes que logran un lugar en dicha carrera es de 55.43.

Otra característica de la carrera de Medicina es que no hay un predominio de sexo entre los estudiantes que demandan un lugar. El 51 % está compuesto por mujeres y el 49 % por varones.

Por otra parte, en un estudio sobre el capital cultural de los estudiantes recientemente presentado por Casillas, Chain y Jácome (2005) en la Universidad Veracruzana, se encontró que en la carrera de Medicina hay una alta concentración de estudiantes que se caracterizan por que:

“Son originarios de los sectores medios con trayectoria escolar previa media y alta. En el extremo superior de la jerarquía social encontramos a estos grupos, originarios de ambientes económicos y culturales favorecidos, que gozan de buenas condiciones de vida, son herederos de padres frecuentemente con educación media o superior, y prestigiosas ocupaciones sociales. En sus trayectorias escolares previas han tenido calificaciones y promedios regulares y altos.” (Casillas, Chain y Jácome: 2005)

Este grupo de estudiantes, representa dos terceras partes de la población que ingresó en el año 2000 a la carrera de Medicina. Es decir, son estudiantes que provienen de ambientes culturales altos -por la escolaridad de sus padres-, que cuentan capital cultural incorporado -por tener trayectorias escolares con promedios altos.

Por su parte, los estudiantes que ingresan a la carrera de Ingeniería Civil presentan características diferentes. En el año 2000, Ingeniería Civil tenía un 96 % de índice de aceptación; es decir, prácticamente todos los que solicitaban ingresar

a ella, tenían un lugar. La demanda de ingreso sólo rebasaba en un 6 % a la oferta de lugares en la carrera. Por ser una carrera del área técnica, y ante la escasa vocación por el estudio de las matemáticas en nuestra sociedad, es una carrera que presenta una demanda equivalente a la oferta.

También es importante resaltar que los estudiantes que ingresan a esta carrera lo hacen con puntajes promedio en el examen de ingreso que se ubican muy por debajo de la media del total de estudiantes que fueron aceptados en alguna de las carreras de la UV, que es de 54.46; los estudiantes de Ingeniería Civil que fueron aceptados tuvieron un promedio de 50.06 puntos.

Otro elemento importante que nos sirve de diferenciación con Medicina, es que la población de la carrera de Ingeniería Civil es predominante masculina. Por ser una carrera del área técnica, se le considera (culturalmente) “propia” del sexo masculino.

En los trabajos del grupo de Investigación sobre Políticas de Educación Superior del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, se ha podido observar que, contrariamente a lo que se presenta Medicina, los estudiantes que optan por la carrera de Ingeniería Civil tienen escaso capital cultural, no sólo por la baja escolaridad de sus padres, sino también por sus trayectorias escolares previas, que muestran bajos promedios de calificaciones y trayectorias irregulares.

Un elemento adicional que es necesario mencionar, es que la UV se ha incorporado a un proceso de flexibilización curricular en los programas y planes de estudio de las licenciaturas que ofrece. Ante esta condición institucional, cabe resaltar que la carrera de Medicina es una de las pocas carreras que no se ha incorporado a este nuevo modelo pedagógico, mientras que Ingeniería Civil ya lo ha hecho. Esto es importante en tanto que la flexibilidad curricular permite a los

estudiantes seleccionar las cargas académicas que prefieran como parte de su formación profesional.

Esto implica que los estudiantes de cada una de estas carreras se enfrentan a reglas institucionales diferentes, lo que es un elemento importante más para la construcción de sus estrategias de inversión y conversión de capitales que los conducirán a tener distintas trayectorias en la universidad.

De esta forma, las diferencias entre estos dos grupos permitirán observar si hay un uso de otros tipos de capitales por parte de los estudiantes, cuando hay escasez de capital cultural, y por consiguiente, las estrategias a que recurren los estudiantes para tener diferentes trayectorias escolares en la universidad.

Por su parte, decidimos utilizar la cohorte de 2003-2006 por dos motivos principales, porque es una generación de estudiantes con la que ya se había trabajado anteriormente⁹. La segunda razón por la cual se seleccionó a esta población es por que aún está en la universidad y lo cual nos permitiría obtener información de los capitales y trayectorias escolares de los estudiantes dentro del espacio escolar, y aún más, la posibilidad de reconstruirlos.

Se elaboró y aplicó un cuestionario en las Facultades de Ing. Civil y de Medicina a los estudiantes con matrícula 2003¹⁰, en ese momento cursando el 8º. semestre de su respectiva carrera. En la Facultad de Ingeniería Civil se realizó una visita en abril de 2007 y, en la Facultad de Medicina, se realizaron dos visitas, la primera en abril del 2007 y la segunda en agosto del mismo año, esto porque en la Facultad de Medicina durante la primera visita no se pudo aplicar el cuestionario a los estudiantes que iban rezagados. En total se aplicaron 176 cuestionarios, 91 en Ingeniería Civil y 85 en Medicina, pero al limpiar la base de datos los estudiantes

9 Véase Colorado, Aldo. "Las cuotas en el financiamiento de la educación superior. El caso de la Universidad Veracruzana". Tesis de Licenciatura. Facultad de Sociología, Universidad Veracruzana. 2005.

10 Para ver el cuestionario aplicado ver los Anexos del trabajo.

que no eran de la matrícula 2003, terminamos trabajando con los datos de 155 estudiantes, 77 de Ing. Civil y 78 de Medicina.

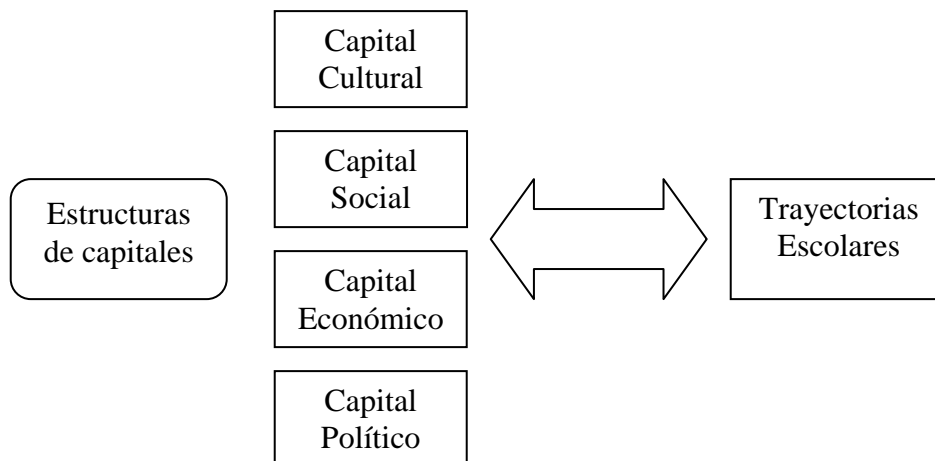
4.2 Operacionalización de la hipótesis y construcción de los índices

Ante la diversificación de las características sociales de los estudiantes en la educación superior (Dubet, 1996) es imprescindible complejizar la mirada y los análisis en la interpretación de los fenómenos escolares, sobre todo de la forma de estudiar a los jóvenes estudiantes universitarios. De nuestra hipótesis de investigación:

En la UV existen grupos de estudiantes con diferentes volúmenes y tipos de capitales (cultural, social, económico o político), los cuales al combinarse con las expectativas y percepciones que tienen sobre la institución escolar producen estrategias de inversión y conversión de capitales en los siguientes sentidos:

1. Estudiantes que tienen alto capital cultural que es utilizado para aumentar el volumen del mismo.
2. Estudiantes que tienen bajo capital cultural pero que poseen otras especies de capitales (económico, social, político) que invierten para obtener capital cultural.
3. Estudiantes que tienen escasa dotación de los diferentes tipos de capitales pero que a lo largo de su trayectoria en la escuela adquieren capitales propios.

Esquema 4.1 Análisis de las estructuras de capitales y la trayectoria escolar



Seleccionamos las siguientes dimensiones analíticas:

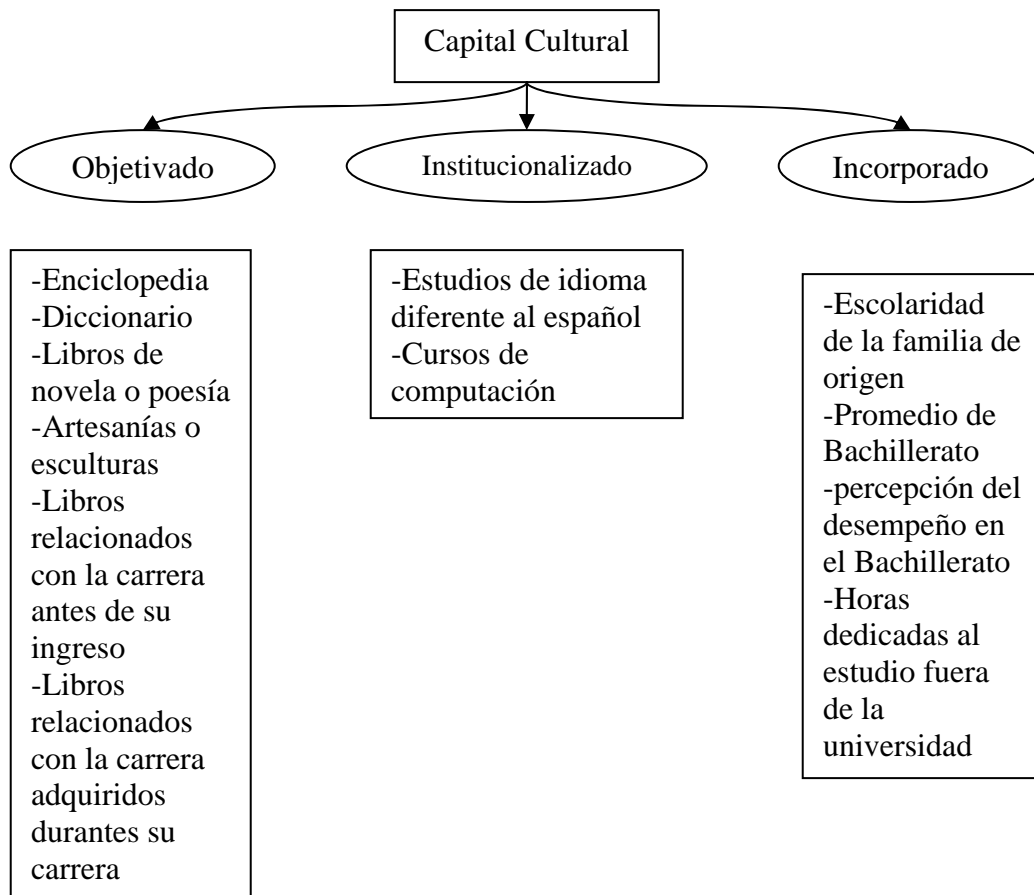
4.2.1 Estructuras de Capitales

Las estructuras de capitales de los estudiantes se miden por las posesiones que los estudiantes (y sus familias) poseen, bienes materiales o simbólicos que determinan su posición social y en el campo escolar universitario.

4.2.1.1 Capital Cultural

El capital cultural se observa en los bienes materiales de tipo cultural con que los estudiantes cuentan, y a los que puede recurrir para su uso en el espacio escolar. Dentro del capital cultural se pueden distinguir, a su vez, tres dimensiones: objetivado, institucionalizado e incorporado. En cada una de estas dimensiones se consideraron varios indicadores que nos posibilitaron traducir en observables el concepto de capital cultural y, al mismo tiempo, construir un índice que lo sintetizara.

Figura 4.2 Componentes del Capital Cultural



A. Capital Cultural Objetivado.

Dentro del capital cultural objetivado consideramos como indicadores los siguientes bienes que poseen los estudiantes: enciclopedias, diccionarios, libros de novela o poesía, artesanías o esculturas en casa. Asimismo, incluimos tener libros relacionados con la carrera antes de su ingreso a ella; y, durante la carrera haber adquirido libros relacionados con la misma.

Para elaborar el subíndice correspondiente, se recodificaron los indicadores considerados para el capital cultural objetivado de la siguiente forma:

Tabla 4.1 Valores de los indicadores del capital cultural objetivado.

Capital Cultural Objetivado	No	Si
Enciclopedia	0	1
Diccionario	0	1
Libros de novela o poesía	0	1
Artesanías o esculturas	0	1
Libros relacionados con la carrera antes de ingresar a ella	0	10
Libros relacionados con la carrera adquiridos durante la carrera	0	100

Una sumatoria simple nos dio los siguientes valores:

Cuadro 4.1 Capital cultural objetivado

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Nuevo valor
2	2	1.3	0
3	2	1.3	
4	2	1.3	
13	1	0.6	
14	2	1.3	
100	1	0.6	1
101	6	3.9	
102	6	3.9	
103	25	16.1	
104	34	21.9	
111	2	1.3	2
112	5	3.2	
113	19	12.3	
114	48	31	
Total	155	100	

La sumatoria fue reagrupada en tres valores, considerando la distribución de las frecuencias:

Grupo 1 (valor 0). Comprende aquellos estudiantes que tienen pocos bienes de capital cultural objetivado o que, antes de iniciar la carrera tenían libros relacionados con ésta pero que no habían adquirido libros relativos a la carrera mientras la cursan.

Grupo 2 (valor 1). Incluye estudiantes sin bienes o con todos los bienes de capital cultural objetivado y que durante su carrera habían adquirido libros relacionados con la misma y que, antes de iniciar sus estudios no contaban con libros relacionados con la misma.

Grupo 3 (valor 2). Considera a los estudiantes que cuentan con bienes de capital cultural objetivado, y que poseían libros relativos a sus estudios universitarios y, además, adquirieron otros mientras los cursaban.

De esta forma, procuramos que el índice no fuera sólo sumatorio sino que permitiera una diferenciación de los grupos de forma acumulativa y que nos permitiera, al mismo tiempo, formar grupos de estudiantes con características lo más similares posibles. Así, para fines de medición, la agrupación del capital cultural objetivado se resolvió de la siguiente forma:

Cuadro 4.2 Capital cultural objetivado. Recodificado

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	9	5.8	5.8
1	72	46.5	52.3
2	74	47.7	100
Total	155	100	

El primer grupo, con valor cero, se refiere a los estudiantes que tenían en su casa diccionario, enciclopedia, libros de novelas o poesía; la mitad de ellos no tenían artesanías o esculturas; y en su mayoría, no contaban con libros relacionados con su carrera antes de ingresar a la universidad, ni los adquirieron durante sus estudios.

El segundo grupo, con valor 1 de capital cultural objetivado, incluye a estudiantes que se caracterizan por tener enciclopedia, diccionario y libros de novela o poesía; la mitad de ellos poseen artesanías y esculturas en su casa; y antes de ingresar a la universidad no tenían libros relacionados con su carrera, pero los adquirieron mientras cursaban sus estudios de licenciatura.

El tercer grupo, con valor 2, comprende a estudiantes que tienen diccionario, enciclopedia, libros de novela y poesía y artesanías y esculturas en su casa;

además, tenían libros relativos a sus estudios universitarios antes de iniciar su carrera y, durante sus estudios acrecentaron su acervo de libros.

B. Capital Cultural Institucionalizado.

Dentro del capital cultural institucionalizado consideramos estudios diversos que hayan cursado los estudiantes antes de su ingreso a la universidad. Incluimos cursos de otro idioma y de manejo de la computadora. Esta decisión obedece que consideramos que el capital cultural institucionalizado no sólo incluye los reconocimientos de conocimientos, sino también los conocimientos adquiridos con anterioridad que les den ciertas ventajas como estudiantes dentro del espacio de la universidad.

De esta forma, el capital cultural institucionalizado se refiere al conjunto de reconocimientos oficiales que respaldan que el estudiante ha desarrollado determinadas habilidades y conocimientos que le permitan tener un mejor desempeño en la universidad. El manejo de algún idioma diferente al español, así como las destrezas para el manejo de la computadora nos permite acercarnos a la observación de las capacidades intelectuales de los estudiantes y a las habilidades que pueden emplear en el espacio escolar.

Los indicadores para el capital cultural institucionalizado se codificaron de la siguiente manera:

Tabla 4.2 Valores de los indicadores de capital cultural institucionalizado

<u>Capital cultural institucionalizado</u>	No	Si
El estudiante ha estudiado un idioma diferente al español	0	1
El estudiante ha tomado curso de computación	0	1

De igual forma, para construir el subíndice relativo a capital cultural institucionalizado, obtuvimos una sumatoria simple de los indicadores considerados:

Cuadro 4.3 Capital cultural institucionalizado

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	33	21.3	21.3
1	67	43.2	64.5
2	55	35.5	100
Total	155	100	

Como resultado de la sumatoria de los dos indicadores considerados, obtuvimos 3 grupos:

Primer grupo (valor 0), incluye a los estudiantes que carecen de capital cultural institucionalizado.

Segundo grupo (valor 1) comprende estudiantes que realizaron estudios de algún idioma distinto al español o de computación.

Tercer grupo (valor 2) reúne a quienes tienen estudios tanto de algún idioma como de computación.

Así pues, el grupo de valor 0 está integrado por sujetos que no tienen estudios de idiomas ni de computación; el grupo de valor 1 comprende a quienes tienen alternativamente, estudios de idiomas o de computación; por último, el grupo con valor 3, lo integran quienes tienen estudios de idiomas y además, han tomado curso de computación.

C. Capital Cultural Incorporado.

Para esta dimensión del capital cultural, consideramos la escolaridad de los integrantes de la familia de origen de los sujetos; el promedio global de calificaciones obtenidas por el estudiante en bachillerato; así como su desempeño escolar en este nivel y las horas dedicadas al estudio fuera de la universidad, con la finalidad de medir hábitos y conocimientos incorporados de los estudiantes.

En relación con la escolaridad de los integrantes de la familia, incluimos el nivel de escolaridad de los padres que consideramos importante en tanto que son ellos quienes apoyan, material o emocionalmente, los estudios de los hijos, les impulsan a continuar con los estudios y les comparten los conocimientos y experiencias que ellos tienen sobre la escuela, sobre los profesores y, en general, sobre la cultura escolar.

Por otra parte, ante la ausencia de estudios de tipo superior entre los integrantes de la familia indagamos también la escolaridad de los hermanos mayores del estudiante sujeto de estudio. Los hermanos mayores a menudo son una guía para los estudiantes y son también un recurso importante de transmisión de la cultura escolar y de la inculcación de esquemas de actuación para participar del campo escolar.

La dimensión subjetiva del capital cultural se refiere a cómo los estudiantes han incorporado los conocimientos y habilidades escolares en los espacios educativos que en su trayectoria escolar, anteceden al espacio universitario. El promedio de calificaciones obtenido en el nivel medio superior puede tomarse como un indicador de los conocimientos y habilidades escolares aprendidas por los estudiantes. Adicionalmente, incluimos la percepción del estudiante sobre su desempeño escolar en este nivel la cual indica la forma como ellos perciben que transitaban por el nivel pre-universitario. Esta variable nos permite acercarnos al comportamiento de los estudiantes durante este trayecto y apreciar las diferencias que pueden presentarse entre ellos.

En consecuencia, en cuanto a la escolaridad de la familia de origen consideramos si el padre, la madre o por lo menos un hermano mayor tienen o no estudios superiores. Los valores correspondientes a estos indicadores son:

Tabla 4.3 Valores de los indicadores de la escolaridad de la familia de origen

Escolaridad de la familia de origen	Sin educación superior	Con educación superior
-------------------------------------	------------------------	------------------------

Padre	0	1
Madre	0	1
Tiene al menos un hermano mayor con educación superior	0	1

De la suma de los valores de la escolaridad de la familia de origen, obtuvimos la siguiente distribución por grupos:

Cuadro 4.4 Escolaridad de la familia de origen

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	45	29.03	29.03
1	47	30.32	59.35
2	47	30.32	89.68
3	16	10.32	100
Total	155	100	

El primer grupo (valor 0) representa a los estudiantes cuyo padre, madre o al menos un hermano mayor carecen de estudios de educación superior – circunstancia que coloca a estos estudiantes en considerable desventaja respecto a los demás grupos de estudiantes. En el extremo opuesto, el grupo de valor 3 incluye a los estudiantes cuyos padre y madre, así como al menos un hermano mayor cuentan con estudios de nivel superior, lo cual puede representarles una ventaja al realizar sus estudios en la universidad.

Por su parte, el promedio de bachillerato se agrupó en cuarteles, lo que arrojó los siguientes valores:

Tabla 4.4 Valores de los cuartiles de promedio de bachillerato

Promedio de bachillerato	Valor
6.5 - 8	0
8.1 - 8.5	1
8.6 - 9	2
9.1 - 10	3

La variable relativa a la percepción de los sujetos sobre su desempeño en los estudios de bachillerato, se codificó de acuerdo con los siguientes valores:

Tabla 4.5 Valores de la percepción del desempeño en el bachillerato

Cómo consideras tu desempeño en el bachillerato	Valor
malo	0
regular	1
bueno	2
excelente	3

Tanto el promedio general de calificaciones obtenido por los estudiantes, así como la percepción sobre su desempeño en el bachillerato, se resumieron como un subíndice. La suma de los dos indicadores se presenta en la siguiente tabla:

Cuadro 4.5 Desempeño en el bachillerato

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Nuevo valor
0	1	0.65	0.65	0
1	21	13.55	14.19	
2	32	20.65	34.84	
3	35	22.58	57.42	1
4	29	18.71	76.13	
5	24	15.48	91.61	2
6	13	8.39	100	
Total	155	100		

Se reagruparon los valores obtenidos de la sumatoria para formar tres grupos. El primero, con 0 a 2 puntos (valor 0) representa a los estudiantes que tienen promedios de bachillerato menores a 8.5 y un desempeño regular es decir el grupo de más bajo desempeño. En el segundo grupo, grupo de desempeño medio (valor 1), se ubicaron los estudiantes que con promedio de entre 8 y 9 con desempeño en el bachillerato regular o medio. Finalmente, en el grupo de desempeño más alto (valor 2), se encuentran los estudiantes que tienen promedios de 8.6 a 10 y con desempeño en el bachillerato bueno o excelente. La distribución de la recodificación se muestra en la siguiente tabla:

Cuadro 4.6 Desempeño en el bachillerato. Recodificado

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	54	34.84	34.84
1	64	41.29	76.13
2	37	23.87	100
Total	155	100	

Respecto a las horas dedicadas al estudio fuera de la universidad de igual forma, se recodificó el indicador con base en la distribución de los valores correspondientes en cuarteles, donde se obtuvo la siguiente distribución:

Tabla 4.6 Valores de los cuartiles de las horas dedicadas al estudio fuera de la universidad

Horas dedicadas al estudio fuera de la universidad	Valor
0-4	0
4.1-8	1
8.1-14.75	2
14.76-72	3

La distribución de las frecuencias de las horas dedicadas al estudio fuera de la universidad es de la siguiente forma:

Cuadro 4.7 Horas dedicadas al estudio fuera de la universidad

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	51	32.90	32.90
1	37	23.87	56.77
2	29	18.71	75.48
3	38	24.52	100
Total	155	100	

En resumen, los valores correspondientes al capital cultural incorporado los cuales se obtuvieron a partir de la sumatoria de los tres subíndices considerados (escolaridad de la familia de origen, desempeño en el bachillerato y horas dedicadas al estudio fuera de la universidad) son los siguientes:

Cuadro 4.8 Capital cultural incorporado

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Nuevo valor
0	4	2.58	2.58	0
1	21	13.55	16.13	
2	36	23.23	39.35	
3	27	17.42	56.77	1
4	18	11.61	68.39	
5	19	12.26	80.65	
6	18	11.61	92.26	2
7	9	5.81	98.06	
8	3	1.94	100	
Total	155	100		

Una vez recodificados los valores obtenidos, formamos tres grupos como lo muestra la siguiente tabla:

Cuadro 4.9 Capital cultural incorporado. Recodificado

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	61	39.35	39.35
1	64	41.29	80.65
2	30	19.35	100
Total	155	100	

El grupo 0 de capital cultural incorporado se refiere a estudiantes que proceden de familias en donde ninguno o máximo un integrante (padre, madre o hermano mayor) tiene estudios superiores; además su promedio de bachillerato no son mayores a 8.5; que se consideran estudiantes de nivel medio superior con desempeño regular y bueno y que no dedican más de 8 horas a la semana al estudio fuera de la universidad.

El grupo de valor 1 se refiere a estudiantes cuyas familias cuentan con hasta dos integrantes (los dos padres, o bien el padre o la madre y el hermano mayor) con estudios de nivel superior, poco más de la mitad de los estudiantes alcanzó un promedio entre 8.6 y 10 en bachillerato; consideran que su desempeño en dicho

nivel fue entre regular y bueno; y dos terceras partes dedican entre 4 y 15 horas a la semana al estudio fuera de los horarios universitarios.

El grupo de valor 2, corresponde a los estudiantes que tienen dos o tres miembros de su familia con estudios superiores; en su mayoría tienen promedios de bachillerato de 8.6 a 10; consideran que su desempeño escolar en el nivel fue bueno o excelente; y además, dedican más de 15 horas a la semana a estudiar fuera de la universidad.

Teniendo las tres dimensiones del capital cultural construidas, procedimos a hacer una sumatoria para construir el capital cultural de los estudiantes universitarios.

Se sumaron los valores de cada dimensión del capital cultural:
capital cultural objetivado + capital cultural institucionalizado + capital cultural incorporado.

La distribución de las sumas nos dio una distribución de 0 a 6 como resultado:

Cuadro 4.10 Capital Cultural

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Nuevo valor
0	4	2.58	2.58	0
1	16	10.32	12.90	
2	29	18.71	31.61	1
3	30	19.35	50.97	
4	39	25.16	76.13	2
5	21	13.55	89.68	
6	16	10.32	100	3
Total	155	100		

De la reagrupación de las sumatorias, obtuvimos los siguientes grupos para el índice de capital cultural de los estudiantes:

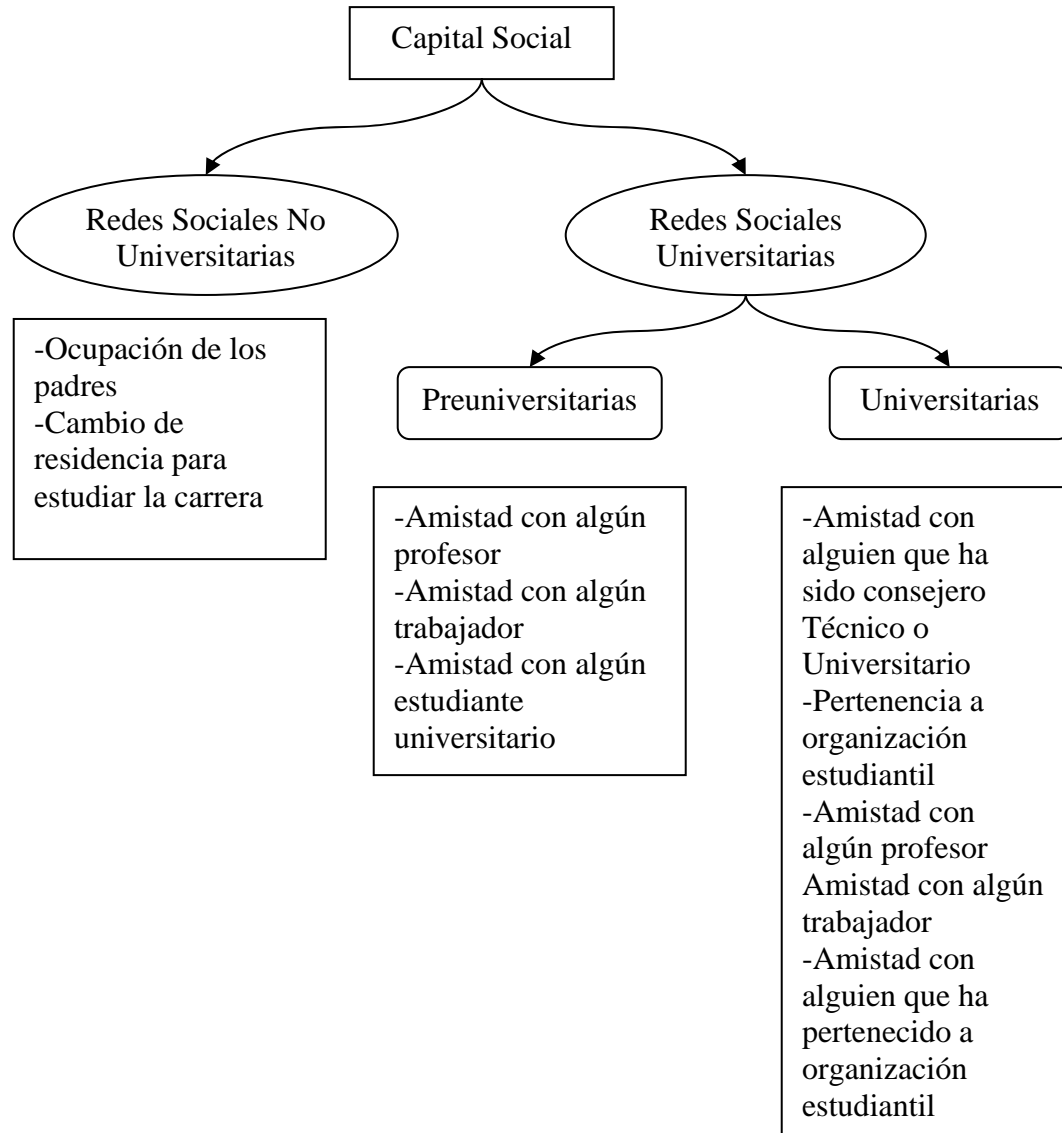
Cuadro 4.11 Capital cultural. Recodificado

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	20	12.90	12.90
1	59	38.06	50.97
2	60	38.71	89.68
3	16	10.32	100
Total	155	100	

4.2.1.2 Capital Social.

Es el conjunto de relaciones sociales con que cuentan los estudiantes y al cual pueden recurrir en su trayectoria escolar. Este conjunto de relaciones es de dos tipos: relaciones sociales no universitarias y relaciones sociales universitarias.

Figura 4.3 Componentes del Capital Social



A. Las redes sociales no universitarias

Son aquellas que no necesariamente presentan una constancia temporal y que no necesariamente están ligadas de forma directa al campo escolar. La ocupación de los padres es un recurso indirecto de esta clase con que cuentan los estudiantes para su uso en el campo escolar.

El lugar de origen de los estudiantes y su familia se traduce en como un recurso de tipo social por las conexiones que se pueden establecer a partir del espacio geográfico de su socialización primera.

Las conexiones que los estudiantes establecen como resultado del lugar de origen de ellos y de su familia, en donde aquellos experimentaron su socialización primera, se define como un recurso social de este tipo. Los estudiantes que provienen de una región geográfica fuera de aquella en que se encuentra el campus universitario, pueden tener menor ventaja ante la ausencia de relaciones cercanas a las que puedan recurrir; así mismo, un factor en contra puede ser la procedencia de espacios rurales, ya que los estudiantes que tiene esta característica, no cuentan con redes sociales alrededor del campo escolar universitario.

La variable redes sociales no universitarias fue construida a partir de dos indicadores: la ocupación de los padres del estudiante y el cambio de residencia que, en su caso, el mismo estudiante tuvo que hacer para estudiar la carrera.

La variable redes sociales no universitarias fue construida a partir de dos indicadores. El primero es la relación existente entre la ocupación de los padres del estudiante y la relación que tiene ya sea con el campo profesional –si los padres desempeñan la misma profesión que está estudiando el joven-, o con el campo universitario –si los padres desempeñan alguna profesión dentro de la universidad como docentes o investigadores. Este indicador se codificó según se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4.7 Valores de las ocupaciones de los padres

	Ocupación del padre	Ocupación de la madre
No hay relación	0	0
Relación con el campo profesional	1	1
Relación con el campo universitario	2	2

El segundo indicador se refiere al cambio de residencia que, en su caso, el estudiante tuvo que hacer para estudiar la carrera. Para traducirlo en observable, supusimos que en el nuevo espacio de residencia del estudiante, éste no iba a tener redes sociales, o que éstas serían casi inexistentes. Por consiguiente, asignamos un valor de cero a quienes cambiaron de residencia (carecen de redes sociales) y un valor 1, a quienes mantuvieron la misma residencia (cuentan con redes sociales) durante sus estudios. La codificación para el cambio de residencia fue la siguiente:

Tabla 4.8 Valores de cambio de residencia para estudiar la carrera

El estudiante cambió de lugar de residencia para estudiar la carrera	Valor
Si cambió	0
No cambió	1

De igual forma que con el capital cultural, buscamos observar la acumulación de capital social de los estudiantes. Pensando los términos de esta acumulación construimos un subíndice de capital social a partir de una sumatoria simple. Dado que no pensamos en los diferentes tipos de combinatorias posibles entre los indicadores seleccionados, sino más bien pensamos en términos de acumulación de valores, la sumatoria simple es la mejor forma de resumir los índices. En la siguiente tabla mostramos los resultados de la sumatoria para redes sociales no universitarias:

Cuadro 4.12 Redes sociales no universitarias

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	66	42.58	42.58
1	70	45.16	87.74
2	13	8.39	96.13
3	6	3.87	100
Total	155	100	

El valor 0 se refiere a estudiantes cuyos padre y/o madre, tienen una ocupación relacionada con el campo profesional o con el campo universitario; y, además, que cambiaron de residencia para estudiar la carrera.

De esta forma, el grupo con valor 1 comprende a estudiantes que en su mayoría ni su padre ni su madre tiene una ocupación relacionada con el campo profesional o universitario, y que no cambiaron de residencia para estudiar la carrera.

El siguiente grupo con valor 2, corresponde a los estudiantes que en su mayoría su padre y/o su madre tiene una ocupación relacionada con el campo profesional, y no cambiaron de lugar de residencia para estudiar la carrera.

Finalmente, el grupo más alto con valor 3, incluye a estudiantes cuyos padre y/o madre tienen una ocupación relacionada con el campo profesional y en menor medida, con el campo universitario, y que no cambiaron de residencia para estudiar la carrera.

B. Las redes sociales universitarias

Las redes sociales universitarias se refieren al conjunto de relaciones que los estudiantes tienen que les permiten conocer las reglas del espacio escolar, incidir en sus calificaciones o resolver conflictos.

Consideramos dos dimensiones del capital social: no universitario y universitario. El capital social no universitario son las relaciones que tienen los estudiantes fuera de la institución universitaria pero a las cuales se pueden recurrir como capitales específicos dentro del espacio escolar.

B.1 Redes sociales preuniversitarias

Comprende relaciones del estudiante con profesores, trabajadores y otros estudiantes de la Universidad Veracruzana, antes de su ingreso a la institución.

La relación del estudiante con profesores universitarios le puede permitir conocer las reglas escolares de la universidad, resolver conflictos académicos o administrativos o incidir en sus calificaciones.

La relación con trabajadores universitarios es un elemento importante al cual pueden recurrir los estudiantes antes de su ingreso a la universidad, para conocer las reglas de la universidad o como contactos para la construcción de redes sociales con académicos.

Por último, la relación con estudiantes que entraron a la universidad antes que ellos también les permite a los estudiantes tener un conocimiento previo de la cultura escolar, de las reglas del campo e incidencia en sus calificaciones.

Tabla 4.9 Valores de las redes sociales preuniversitarias

	no	si
Relaciones de amistad con algún profesor de la carrera o de la UV antes de ingresar a la Universidad	0	1
Relaciones de amistad con algún trabajador de la UV antes de ingresar a la universidad	0	1
Relaciones de amistad con algún estudiante de la UV antes de ingresar a la universidad	0	1

La sumatoria correspondiente a redes sociales preuniversitarias arrojó la siguiente distribución de frecuencias:

Cuadro 4.13 Redes sociales preuniversitarias

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	57	36.77	36.77
1	50	32.26	69.03
2	26	16.77	85.81
3	22	14.19	100

Total	155	100	
-------	-----	-----	--

El primer grupo con valor 0, se refiere a estudiantes que no tenían amistad con profesores ni con trabajadores ni con estudiantes antes de ingresar a la universidad.

El siguiente grupo con valor 1, se refiere a estudiantes que no tenían amistad con profesores ni con trabajadores pero que sí la tenían con estudiantes de la universidad antes de ingresar a la carrera.

El grupo siguiente, con valor 2, comprende estudiantes que tenían amistad con profesores o con trabajadores y con estudiantes de la universidad.

El grupo más alto, con valor 3, corresponde a los estudiantes que tenían amistad con profesores, con trabajadores así como también con estudiantes universitarios antes de su ingreso a la universidad.

B.2 Redes sociales universitarias

La relación con profesores universitarios durante permanencia en la UV, permite observar las relaciones que el estudiante tiene como recurso en el espacio escolar, pero en el sentido de la generación de redes sociales en la construcción de sus estrategias.

A su vez, la relación con trabajadores universitarios durante su permanencia en la UV, permite conocer la forma como los estudiantes se vinculan a redes sociales que les permitan tener un conocimiento de las reglas escolares, de la cultura escolar o incidir en sus evaluaciones.

Tabla 4.10 Valores de las redes sociales universitarias

Mientras cursa su carrera, el estudiante:	No	Si
Tiene algún amigo que ha sido consejero técnico o universitario	0	1

Ha pertenecido a alguna organización estudiantil	0	1
Ha entablado relación de amistad con algún profesor	0	1
Ha entablado relación de amistad con algún trabajador	0	1
Tiene algún amigo que ha pertenecido a alguna organización estudiantil	0	1

El rubro que muestra diferencias importantes entre carreras es el de si pertenecieron a alguna organización estudiantil durante sus estudios universitarios. El 5% de los estudiantes de Ingeniería Civil declaró haber pertenecido a alguna organización, mientras que entre los de Medicina, es la cuarta parte de los estudiantes.

Se realizó una sumatoria simple de los 5 indicadores considerados en las redes sociales universitarias durante la universidad. Los valores resultantes comprenden un rango de 0 a 5, como se muestra en la tabla siguiente:

Cuadro 4.14 Redes sociales universitarias

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	11	7.10	7.10
1	36	23.23	30.32
2	42	27.10	57.42
3	30	19.35	76.77
4	24	15.48	92.26
5	12	7.74	100
Total	155	100	

El grupo más bajo son estudiantes que no tuvieron ningún tipo de amistad con consejeros técnicos o universitarios, ni con profesores ni con trabajadores. Tampoco pertenecieron a alguna organización estudiantil mientras estaban estudiando.

El grupo que le sigue son estudiantes que tuvieron amistad con profesores pero carecían de todos las demás relaciones sociales.

El grupo con valor 2, son estudiantes caracterizados por que tuvieron amistad con profesores y trabajadores durante sus estudios.

El grupo con valor 3, se refiere a estudiantes que tuvieron amistad con profesores y trabajadores y con estudiantes que pertenecían a alguna organización estudiantil.

El cuarto grupo son estudiantes que tenían amistad con profesores y trabajadores y con estudiantes consejeros técnicos o universitarios y que habían pertenecido a alguna organización estudiantil.

El grupo con valor más alto es el de estudiantes que establecieron amistad con profesores y trabajadores de la universidad; que tuvieron amigos consejeros; que pertenecieron a alguna organización estudiantil y que además, tuvieron amigos dentro de alguna organización estudiantil.

Con los tres subíndices de capital social, redes sociales no universitarias, preuniversitarias y universitarias, realizamos de nuevo una sumatoria para la construcción del capital social. Los valores resultantes comprenden valores de 1 a 10 como se muestra en la tabla de abajo.

Cuadro 4.15 Capital social

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Nuevo valor
1	15	9.68	9.68	0
2	25	16.13	25.81	
3	26	16.77	42.58	1
4	24	15.48	58.06	
5	18	11.61	69.68	2
6	26	16.77	86.45	
7	11	7.10	93.55	3
8	5	3.23	96.77	
9	4	2.58	99.35	
10	1	0.65	100	
Total	155	100		

Por la amplitud del rango de valores resultantes, éstos se recategorizaron para tener una menor cantidad de grupos del capital social de los estudiantes. En la siguiente tabla se muestran los nuevos valores para el capital social.

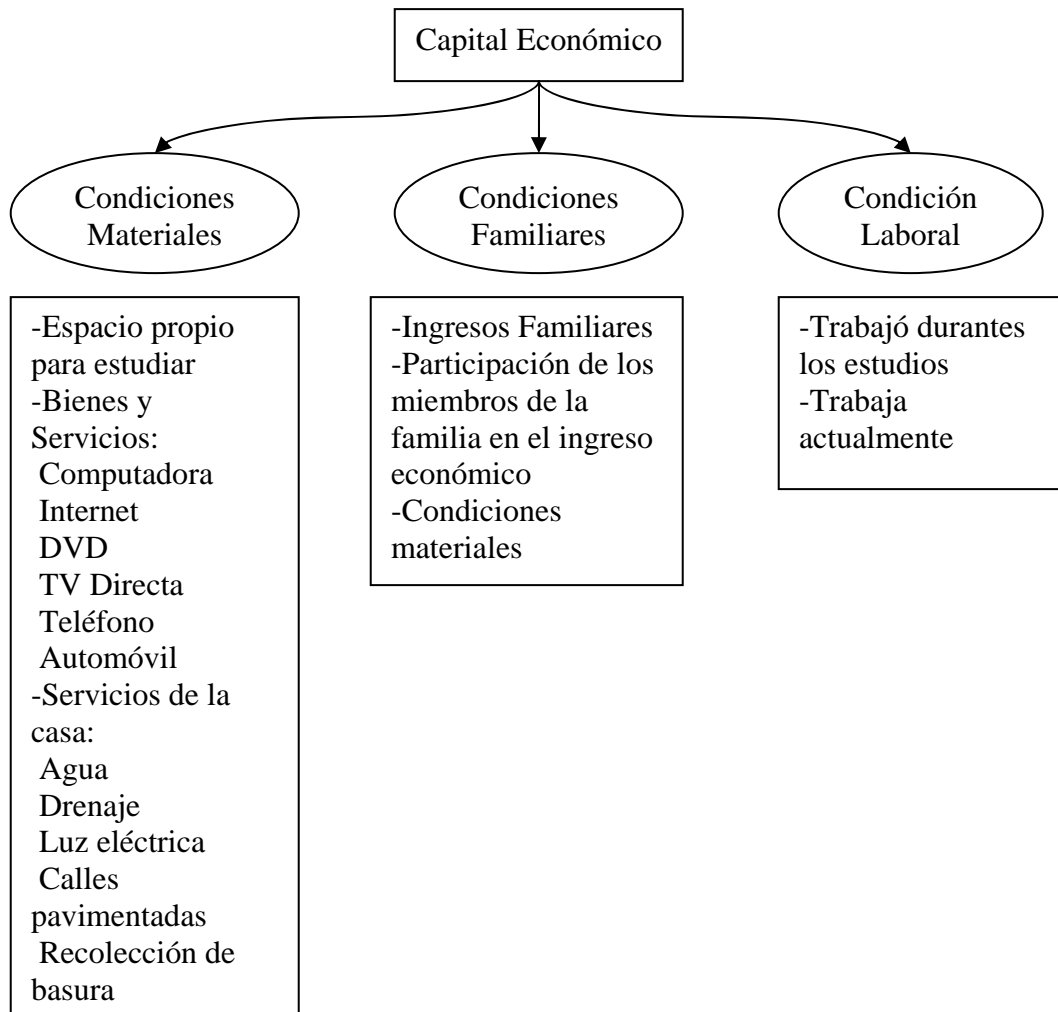
Cuadro 4.16 Capital social. Recodificado

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	40	25.81	25.81
1	50	32.26	58.06
2	44	28.39	86.45
3	21	13.55	100
Total	155	100	

4.2.1.3 Capital Económico

Se refiere a los recursos monetarios y materiales que los estudiantes pueden emplear en el campo escolar. Tales recursos pueden ser medidos por los ingresos económicos de la familia o del propio estudiante para su uso en el espacio escolar.

Figura 4.4 Componentes del Capital Económico



Los ingresos mensuales familiares de los estudiantes de Medicina son mayores en promedio que aquellos de los de Ingeniería Civil. Entre los primeros, el ingreso promedio mensual es de \$12,680, mientras que para los últimos es de \$9,417. Esta diferencia es significativa si pensamos que las familias de los estudiantes de Medicina son en promedio, más pequeñas y sus ingresos son mayores; en cambio, los estudiantes de Ingeniería Civil tienen familias más grandes y menores ingresos. Es decir, la situación a la que se enfrentan los estudiantes para costear una y otra carrera son diferentes de acuerdo con estos dos indicadores.

Para categorizar los ingresos mensuales familiares por rangos, se establecieron los cuartiles correspondientes a monto de los ingresos familiares mensuales, como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla 4.11 Valores de los cuartiles de los ingresos familiares mensuales

Rangos	Valores
0-4000	0
4001-7000	1
7001-15000	2
15000-más	3

La distribución de sujetos según los ingresos familiares mensuales se presente enseguida:

Cuadro 4.17 Ingresos familiares mensuales

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	63	40.65	40.65
1	31	20.00	60.65
2	31	20.00	80.65
3	30	19.35	100
Total	155	100	

En relación con el tamaño de la familia, en términos generales, las familias de los estudiantes de Medicina son más pequeñas. En promedio, cada estudiante de Medicina tiene 1.86 hermanos, mientras que los de ingeniería civil tienen 2.34 hermanos en promedio.

Relacionado con esto, está el número de integrantes de la familia que contribuyen a los ingresos familiares. En Medicina el promedio de integrantes que contribuyen a los ingresos familiares es de 1.64; y, en Ingeniería Civil el promedio es de 1.8.

En resumen, al comparar a las familias de los estudiantes de Medicina con las de los estudiantes de Ingeniería Civil, encontramos que las primeras son más pequeñas, tienen mayores ingresos familiares y son menos los integrantes que

contribuyen a ellos. Esto significa que los estudiantes de Ingeniería Civil enfrenten circunstancias más difíciles en sus trayectorias escolares.

En razón de tales diferencias, integramos el número de personas que contribuyen al ingreso familiar y el total de integrantes de la familia como parte del índice de capital económico de los estudiantes.

Construimos el indicador dividiendo el número de personas que contribuyen al ingreso familiar entre el total de integrantes de la familia. De esta forma, obtuvimos un índice continuo que agrupamos en rangos a partir de los cuartiles. Este índice nos señala la medida en que las familias de los estudiantes contribuyen al gasto familiar. Mientras más cerca de cero esté el valor resultante, son menos los miembros de la familia que contribuyen al ingreso familiar, en relación con el total de integrantes. Como resultado obtuvimos los siguientes rangos:

Tabla 4.12 Valores de los cuartiles del índice de participación de los integrantes en el ingreso económico familiar

Rangos	Valores
0-.2	0
.21-.333	1
.34-.4	2
.41-1	3

En la tabla siguiente se muestran las frecuencias correspondientes:

Cuadro 4.18 Índice de participación de los integrantes en el ingreso económico familiar

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	75	48.39	48.39
1	23	14.84	63.23
2	45	29.03	92.26
3	12	7.74	100
Total	155	100	

Si bien los ingresos familiares son un elemento importante que nos permite ir objetivando la noción de capital económico de los estudiantes, no se reduce a éste, las condiciones materiales de estudio de los jóvenes, los bienes y servicios con que cuentan donde habitan son elementos que complementan el capital económico.

A. Condiciones materiales

Las condiciones materiales con que cuentan los estudiantes, no sólo nos permiten observar su origen social, sino que además, nos sirven como indicador de recursos de otra clase que los estudiantes pueden emplear para la construcción de sus estrategias.

Los bienes y servicios de que disponen los estudiantes en su casa, como indicadores de sus recursos materiales, incluyen: servicio de televisión directa al hogar (por cable o vía satélite), teléfono, automóvil y dvd. Más directamente relacionados con sus condiciones para el estudio, incluimos también: disponibilidad de computadora y de servicio de internet, así como de espacio propio para estudiar, elemento éste último que consideramos debido a que algunos estudiantes pueden provenir de localidades diferentes a aquella donde se encuentra el campus universitario y habitar en pensiones.

Los bienes y servicios de que disponen los estudiantes en su casa, como indicadores de sus recursos materiales, incluye, en primer término, disponibilidad de un espacio propio para estudiar, indicador al que asignamos los siguientes valores.

Tabla 4.13 Valores de posesión de espacio propio para estudiar

<u>Espacio propio para estudiar</u>	<u>Valor</u>
No	0
Si	1

También, consideramos si los estudiantes cuentan con los siguientes bienes y servicios: computadora, Internet, dvd, servicio de tv directa al hogar (por cable o vía satélite), teléfono y automóvil elementos todos ellos que le permitan al estudiante tener una mejor condición material de vida. Para codificar estos elementos, simplemente generamos tres grupos, los cuales corresponden al número de elementos con que los estudiantes cuentan, es decir, a quienes disponen de uno a tres bienes o servicios, les asignamos uno, y así sucesivamente, como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla 4.14 Valores de los rangos de bienes materiales del capital económico

Bienes y servicios con que cuenta el estudiante: computadora, Internet, Valor dvd, tv directa, teléfono, automóvil.

0-3	0
4-5	1
6	2

Finalmente, incluimos los siguientes servicios de la vivienda que habita el estudiante: agua, drenaje, calles pavimentadas, recolección de basura. Al igual que en el caso anterior, formamos dos grupos con los criterios que señalamos en la siguiente tabla.

Tabla 4.15 Valores de los rangos de servicios del capital económico

Servicios en la casa: agua, drenaje, luz eléctrica, calles pavimentadas, Valor recolección de basura

Le falta al menos uno	0
Todos	1

Ahora bien, para la construcción de la variable relativa a las condiciones materiales con que cuentan los estudiantes tomamos los tres indicadores arriba mencionados, para construir un índice sumatorio. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Cuadro 4.19 Condiciones materiales de los estudiantes

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje
-------	------------	------------	------------

			acumulado
0	3	1.94	1.94
1	19	12.26	14.19
2	46	29.68	43.87
3	47	30.32	74.19
4	40	25.81	100
Total	155	100	

De los valores resultantes de esta suma fueron recodificados, lo que a su vez arrojó lo siguiente:

Cuadro 4.20 Condiciones materiales de los estudiantes. Recodificado.

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	22	14.19	14.19
1	46	29.68	43.87
2	47	30.32	74.19
3	40	25.81	100
Total	155	100	

El grupo con valor cero, comprende a los estudiantes que en su mayoría carecen de un espacio propio para estudiar, disponen como máximo tres de los bienes y servicios considerados y apenas la mitad tiene todos los servicios básicos en su casa.

El grupo con valor 1 lo componen estudiantes que en su mayoría, disponen de espacio propio para estudiar, tienen como máximo cinco de los bienes mencionados y la mayor parte, tienen todos los servicios básicos en su casa.

El siguiente grupo, con valor 2, se caracteriza por que casi todos tienen espacio propio para estudiar, la mayoría tiene al menos cuatro de los bienes considerados y casi todos tienen los servicios básicos en sus casas.

El grupo con valor más alto se refiere a estudiantes que viven en las mejores condiciones materiales: cuentan con espacio propio para estudiar, tienen todos los bienes incluidos, así como todos los servicios básicos en casa.

B. Condiciones familiares

La variable condiciones familiares se construyó a partir de la suma de los rangos de los ingresos mensuales familiares, el índice de participación en el ingreso familiar y las condiciones materiales. Se realizó una sumatoria de los tres indicadores lo que dio como resultado los valores siguientes:

Cuadro 4.21 Condiciones familiares

Capital Económico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Nuevo valor
0	12	7.74	7.74	0
1	23	14.84	22.58	1
2	19	12.26	34.84	
3	19	12.26	47.10	
4	23	14.84	61.94	2
5	12	7.74	69.68	
6	23	14.84	84.52	
7	9	5.81	90.32	3
8	14	9.03	99.35	
9	1	0.65	100.00	
Total	155	100		

Se recategorizaron los valores resultantes de la siguiente forma:

Cuadro 4.22 Condiciones familiares. Recodificado.

Capital Económico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	12	7.74	7.74
1	61	39.35	47.10
2	58	37.42	84.52
3	24	15.48	100.00
Total	155	100	

El grupo con valor 0 comprende estudiantes que en su mayoría carecen de espacio propio para estudiar, tienen como máximo 3 de los bienes mencionados, sólo dos terceras partes de los estudiantes tiene todos los servicios básicos en su

casa, tienen ingresos familiares mensuales máximos de \$4,000, y entre los integrantes de su familia, es menor la proporción de quienes contribuyen al ingreso familiar.

El grupo 1 se caracteriza por que la mayoría tiene espacio propio para estudiar, cuenta como máximo con 5 de los bienes considerados, dispone de todos los servicios básicos en su casa, tienen ingresos máximos de \$4,000 mensuales aunque una cuarta parte de ellos alcanza los \$7,000 mensuales de ingreso familiar y en 4 de cada 5 casos, máximo la tercera parte de sus miembros contribuye con dichos ingresos.

El siguiente grupo, con valor 2 lo componen estudiantes que casi todos tienen espacio propio para estudiar, la mayoría tiene como mínimo 4 de los bienes mencionados, casi todos tienen los servicios básicos en sus casas, la mayoría tiene ingresos familiares de entre 4 y 15 mil pesos mensuales y, en la mayoría de sus familias, hasta casi la mitad de los integrantes contribuyen al ingreso familiar.

El grupo con valor más alto comprende a estudiantes que cuentan todos ellos, con espacio propio para estudiar, la mayoría tiene todos los bienes mencionados, disponen de todos los servicios básicos en casa, la mayoría tiene ingresos de más de \$15,000 mensuales familiares, y en sus familias, la mitad o más de la mitad de los miembros contribuyen a los ingresos familiares.

Un indicador más que consideramos en el análisis relativo al capital económico del estudiante se refiere a su situación ocupacional. En la encuesta observamos las horas que en cada carrera, los estudiantes, dedican a estudiar a la semana. En Medicina, el promedio es de 15.22 horas y en Ingeniería Civil los estudiantes dedican un promedio de 6.86 horas semanales al estudio. Suponemos que los estudiantes de Ingeniería Civil tengan, en mayor número, que compartir, en el mejor de los casos, sus horas de estudio con las horas de trabajo o reducir sus horas de estudio por dedicarse a trabajar. Por eso, en lo que concierne al capital

económico, la condición de trabajo de los estudiantes es un indicador juega en contra.

C. Condición laboral de los estudiantes

Para el indicador de la condición de trabajo de los estudiantes se tomaron dos indicadores, el primero se refiere a si los estudiantes habían trabajado durante sus estudios.

Tabla 4.16 Valores de si has trabajado durante tus estudios

<u>El estudiante ha trabajado durante sus estudios</u>	<u>Valor</u>
Si	0
No	10

El otro indicador considerado fue si el estudiante trabajaba al momento de realizar la encuesta.

Tabla 4.17 Valores de si trabajas actualmente

<u>El estudiante trabaja actualmente</u>	<u>Valor</u>
Si	0
No	100

Con los valores de los dos indicadores se realizó la sumatoria para formar el indicador de la condición de trabajo de la siguiente forma:

Cuadro 4.23 Condición laboral de los estudiantes

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	21	13.55	13.55
10	1	0.65	14.19
100	39	25.16	39.35
110	94	60.65	100
Total	155	100	

Se cambiaron los valores resultantes de la sumatoria para su inclusión en el índice final como se muestra a continuación:

Cuadro 4.24 Condición laboral de los estudiantes. Valores nuevos

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	21	13.55	13.55
1	1	0.65	14.19
2	39	25.16	39.35
3	94	60.65	100
Total	155	100	

Finalmente, el índice de Capital Económico se formó a partir de las condiciones familiares y de la condición de trabajo de los estudiantes. En la siguiente tabla se muestran los valores resultantes:

Cuadro 4.25 Capital económico

Capital Económico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	2	1.29	1.29
1	7	4.52	5.81
2	14	9.03	14.84
3	25	16.13	30.97
4	48	30.97	61.94
5	46	29.67	91.61
6	13	8.39	100.00
Total	155	100	

Los valores resultantes de la sumatoria simple se recategorizaron como se muestra a continuación:

Cuadro 4.26 Capital económico. Recodificado

Capital económico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	48	30.97	30.97
1	48	30.97	61.94
2	46	29.67	91.61
3	13	8.39	100.00

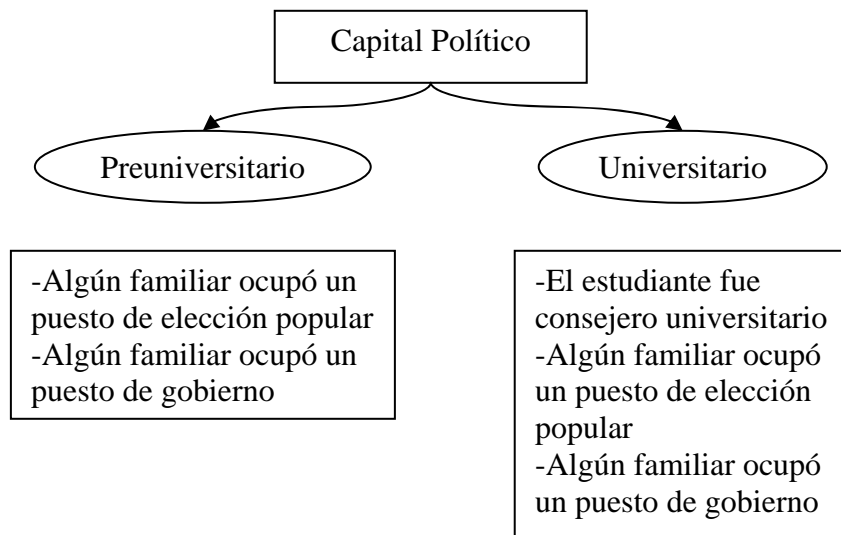
Total	155	100	
-------	-----	-----	--

4.2.1.4 Capital Político

El capital político del estudiante se refiere a los recursos de poder con que cuentan los estudiantes para emplearlos dentro del espacio escolar. Tal capital político corresponde a la posición del estudiante dentro de la estructura de poder universitaria o bien, a la que ocupa dentro de la estructura de poder social.

Las dimensiones que componen el capital político de los estudiantes son el capital político que tenían antes de ingresar a la universidad, y aquel que adquirieron durante sus estudios universitarios.

Figura 4.5 Componentes del Capita Político



La estructura de poder no universitaria se refiere al poder que los estudiantes tienen y que no necesariamente se relaciona con el campo escolar, pero que pueden emplear en este campo.

La militancia del estudiante o de integrantes de su familia en asociaciones políticas o partidarias es un aspecto de estos recursos con los cuales puede contar el

estudiante para su uso en la obtención de mejores calificaciones o en la resolución de problemas específicos en el ámbito académico o en el administrativo.

A. Capital político preuniversitario

La actividad de algún familiar del estudiante en algún órgano público de gobierno o en puestos de elección popular nos permite observar el capital político con que cuentan los estudiantes. Es dable pensar que el hecho de que algún familiar del estudiante haya realizado esta clase de actividades en los ámbitos municipal, estatal o federal, dota al propio estudiante de una serie de recursos a los cuales puede recurrir en caso necesario. De esta forma, empleamos los siguientes indicadores para indagar el capital político preuniversitario del estudiante.

Tabla 4.18 Valores para los indicadores de capital político antes de ingresar a la universidad

	no	si
Antes de que el estudiante ingresara a la carrera alguno de sus familiares ocupó un puesto de elección popular	0	1
Antes de que el estudiante ingresara a la carrera alguno de sus familiares ocupó un puesto de gobierno	0	1

De la sumatoria de los indicadores que componen el capital político de los estudiantes antes de su ingreso a la universidad obtuvimos los siguientes resultados:

Cuadro 4.27 Capital político de los estudiantes antes de ingresar a la universidad

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	115	74.19	74.19
1	31	20.00	94.19
2	9	5.81	100.00
Total	155	100	

El grupo más bajo (valor 0) se refiere a estudiantes que no tienen familiares que ocuparan algún puesto de elección o de gobierno antes de ingresar a la universidad.

El grupo de medio (valor 1) corresponde a estudiantes que tenían familiares en algún puesto de gobierno o de elección popular antes de ingresar a la universidad.

El grupo más alto (valor 2) comprende estudiantes que tenían familiares en algún puesto de elección y de gobierno antes de ingresar a la universidad.

B. Capital político universitario

Los estudiantes pueden estar posicionados dentro de la estructura de poder universitaria, ya sea que ellos o alguno de sus familiares ocupe un puesto en esta estructura. A ello pueden recurrir como parte de sus estrategias para incidir en la obtención de mejores notas o para solucionar problemas específicos que se les presenten con los profesores, lo cual puede repercutir en sus trayectorias escolares. Dentro de las estructuras de poder universitarias incluimos los cargos en órganos de representación universitaria: Consejos Técnicos de las Facultades y Consejo Universitario.

Por lo consiguiente, en lo que concierne al capital político universitario, tenemos si el estudiante ocupó un puesto como consejero técnico o universitario, y si alguno de sus familiares ocupó un puesto de elección popular o de gobierno. En las carreras analizadas tenemos solo tres registros: un consejero técnico en Ingeniería Civil y dos consejeros universitarios, uno en cada carrera. Estos resultados se deben en gran parte a que los puestos de representación estudiantil en la UV sólo se pueden ocupar solo después de haber cursado el sexto semestre de la carrera, lo que deja pocas posibilidades que más estudiantes se integren a la estructura de poder universitario.

Tabla 4.19 Valores para los indicadores de capital político durante los estudios universitarios

	No	Si
Durante tus estudios has sido consejero técnico	0	1
Durante tus estudios has sido consejero universitario	0	1
Durante tus estudios algún familiar ha ocupado un puesto de elección popular	0	1
Durante tus estudios algún familiar ha ocupado un puesto de gobierno	0	1

En lo que respecta a las estructuras de poder no universitarias, y al capital político que de ellas deriva, está si los estudiantes tuvieron algún familiar que ocupó un puesto de elección popular, antes de su ingreso a la universidad y durante sus estudios. El 5% de los estudiantes de Medicina y el 8 % de Ingeniería Civil afirmó que tenía algún familiar en estas posiciones. Los porcentajes cambian ligeramente durante el lapso en que los jóvenes realizaban sus estudios en la universidad. El 7% de los estudiantes de Medicina y el 6% de Ingeniería Civil tenían familiares en puestos de elección popular mientras realizaban sus estudios.

En el otro indicador, relativo al hecho de que el estudiante tiene algún familiar que ocupó un puesto de gobierno (municipal, estatal o federal) encontramos que en Medicina, el 20% de los estudiantes respondió que sí tuvo algún familiar ocupando un puesto de gobierno antes de su ingreso, y el porcentaje no varía durante sus estudios. En Ingeniería Civil, en cambio, el 30% de los estudiantes respondió que tenía un familiar en puesto de gobierno antes de ingresar a la universidad, pero sólo el 22% lo tuvo durante sus estudios.

Cuadro 4.28 Capital político de los estudiantes durante los estudios

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	116	74.84	74.84
1	30	19.35	94.19
2	9	5.81	100.00
Total	155	100	

De esta forma, el grupo con valor 0 se refiere a estudiantes que no fueron consejeros técnicos o universitarios y que no tuvieron familiar alguno en puestos de elección o de gobierno durante sus estudios universitarios.

El grupo con valor 1 comprende estudiantes que tuvieron algún familiar en algún puesto de gobierno, pero minoritariamente fueron consejeros técnicos o universitarios y tuvieron algún familiar en algún puesto de elección durante sus estudios universitarios.

Finalmente, el grupo con valor 2 se caracteriza por que los estudiantes tuvieron algún familiar en algún puesto de elección o de gobierno durante sus estudios universitarios.

Para formar el capital político de los estudiantes sumamos las dos dimensiones consideradas: el capital político preuniversitario y el capital político universitario. Los valores resultantes se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 4.29 Capital político

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	105	67.74	67.74
1	17	10.97	78.71
2	24	15.48	94.19
3	4	2.58	96.77
4	5	3.23	100.00
Total	155	100	

El grupo con valor 0, señala que dos terceras partes de los estudiantes no tenían capital político pre-universitario y universitario, es decir, que no tuvieron familiares en puestos de gobierno o de elección popular ni antes de ingresar a la universidad ni durante sus estudios. Por el contrario, los grupos con valores 3 y 4, son estudiantes que tuvieron familiares en puestos de gobierno y de elección popular antes de empezar sus estudios universitarios y durante los mismos.

Se recategorizaron los valores resultantes de la siguiente forma:

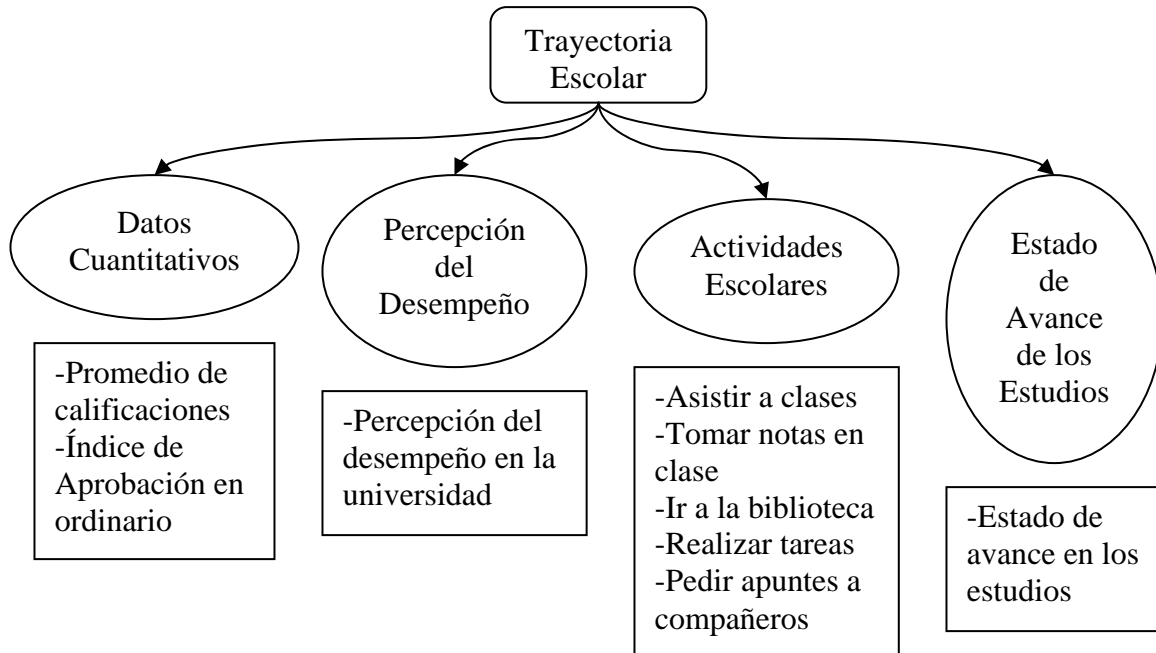
Cuadro 4.30 Capital político. Recodificado

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	105	67.74	67.74
1	17	10.97	78.71
2	24	15.48	94.19
3	9	5.80	100
Total	155	100	

4.2.2 Trayectorias Escolares.

Entendemos la dimensión de trayectorias escolares como el comportamiento académico de los estudiantes durante el periodo seleccionado: 2003-2006. Para reconstruir la trayectoria universitaria de los estudiantes, retomamos dos ejes de análisis: el primero relacionado con la definición institucional de la trayectoria escolar; el segundo, relacionado con la forma en que los propios estudiantes definen esa misma trayectoria a partir de su percepción y de las actividades que realizan en la escuela.

Figura 5.6 Componentes de las trayectorias escolares



Para obtener la información de las trayectorias escolares de los estudiantes, obtuvimos la información de los kárdex correspondientes¹¹. De esta información utilizamos dos indicadores: el promedio de calificaciones obtenido hasta el momento (2003-2006) y el Índice de Aprobación en Ordinario (IAO) que es resultado de las materias que el estudiante aprobó de forma ordinaria entre el total de materias que cursó.

Para esta dimensión de las trayectorias escolares, obtuvimos la información de 263 estudiantes que ingresaron en el año 2003 a las Facultades de Ingeniería Civil y de Medicina. Al unir las bases de datos del cuestionario que se aplicó y de los kárdex tuvimos una pérdida de 15 registros que adjudicamos a los cambios de estudiantes hacia otros campus o que abandonaron la universidad. En cuanto a la información de las trayectorias, trabajamos con los datos de 248 estudiantes; mientras que de la información del cuestionario se trabajó con 140 casos. Es decir,

¹¹ La información de los kárdex de los estudiantes fue proporcionada por la Dirección General de Administración Escolar de la UV, por mediación del Instituto de Investigaciones en Educación.

contamos con la información completa tanto de kardex como del cuestionario para 140 estudiantes de las carreras de Medicina e Ingeniería Civil.

4.2.2.1 Trayectoria escolar según datos cuantitativos

Como mencionamos, contamos con dos clases de datos cuantitativos relativos a la trayectoria escolar: promedio de calificaciones obtenido por el estudiante durante sus estudios e Índice de Aprobación en Ordinario (IAO).

Para el promedio de calificaciones establecimos rangos a partir de los cuartiles de la distribución de las calificaciones. Los valores se distribuyeron como lo muestra el cuadro siguiente:

Tabla 4.20 Valores de los cuartiles del promedio de calificaciones en la universidad

Valor	Rangos promedio
0	0 - 69.625
1	69.626 - 75
2	75.1 - 83.75
3	83.76 - 100

De esta manera, la distribución para los rangos establecidos del promedio de calificaciones quedó de esta forma:

Cuadro 4.31 Promedio de calificaciones

Promedio de calificaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	62	23.57	25.00
1	65	24.71	51.21
2	59	22.43	75.00
3	62	23.57	100.00
Total	248	94.30	
Missing	15	5.70	
Total	263	100	

En el promedio de los estudiantes hay notables diferencias por facultades. En Ingeniería Civil, casi la mitad de los estudiantes (49.3%) tiene un promedio de calificaciones entre 6.9 y 7.5; para Medicina, el 71 % de los estudiantes tiene promedios de calificaciones entre 8.3 % y 10.

Para el índice de aprobación en ordinario se establecieron rangos de la misma forma que con el promedio, a partir de los cuartiles de la distribución del índice.

Tabla 4.21 Valores de los cuartiles del índice de aprobación en ordinario

Valor	Rangos IAO
0	0 - 37.1
1	37.2 - 68.05
2	68.06 - 93.2
3	93.3 - 100

La distribución del IAO quedó de la siguiente manera:

Cuadro 4.32 Índice de aprobación en ordinario

IAO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	62	23.57	25.00
1	62	23.57	50.00
2	62	23.57	75.00
3	62	23.57	100.00
Total	248	94.30	
Missing	15	5.70	
Total	263	100	

En el IAO, hay similitudes con el promedio, en Ingeniería Civil el 43% de los estudiantes aprobó entre el 68 y 93% de sus exámenes en calidad de ordinarios, mientras que Medicina, el 75 % de los estudiantes aprobó entre el 93 y 100% de sus exámenes en ordinario.

Con los valores correspondientes a los dos indicadores, el promedio y el IAO, se realizó una sumatoria simple de donde se obtuvieron los siguientes valores:

Cuadro 4.33 Trayectoria escolar según datos cuantitativos

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	38	14.45	15.32
1	37	14.07	30.24
2	38	14.45	45.56
3	30	11.41	57.66
4	38	14.45	72.98
5	16	6.08	79.44
6	51	19.39	100.00
Total	248	94.30	
Missing	15	5.70	
Total	263	100	

Se recategorizó la trayectoria escolar según datos cuantitativos de la siguiente forma:

Cuadro 4.34 Trayectoria escolar según datos cuantitativos. Recodificado

trayectoria escolar según datos cuantitativos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	75	28.52	30.24
1	68	25.86	57.66
2	54	20.53	79.44
3	51	19.39	100.00
Total	248	94.30	
Missing	15	5.70	
Total	263	100	

El primer grupo (valor 0) incluye a estudiantes que tienen promedios de calificaciones en la universidad menores a 7 y que aprobaron máximo la tercera parte de sus exámenes en calidad de ordinario.

El siguiente grupo (valor 1) corresponde a estudiantes que tienen promedios de entre 7 y 8.3 en la universidad y que mayoritariamente, aprobaron entre una tercera y dos terceras partes del total de exámenes en ordinario.

El grupo con valor 2, comprende estudiantes que tienen promedios de calificaciones de entre 7.5 y 8.3, pero que aprueban entre el 68 y el 93 por ciento de sus exámenes en ordinario.

El grupo más alto (valor 3) corresponde a estudiantes que tienen promedios de calificaciones en la universidad de entre 9.3 y 10 y que han aprobado entre el 93 y el 100 por ciento de sus exámenes en calidad de ordinario.

4.2.2.2 Percepción de desempeño

A partir del cuestionario aplicado, incorporamos a las trayectorias escolares dos dimensiones que resultan significativas. La primera es la percepción que tienen los estudiantes de su desempeño en la universidad; y la segunda, se refiere a la frecuencia con que realizan ciertas actividades escolares.

La percepción que los estudiantes tienen de su desempeño en la escuela es importante, pues no necesariamente éste se corresponde con los resultados que los estudiantes presentan en su historial académico.

Tabla 4.22 Valores de la percepción del desempeño en la universidad

Percepción del estudiante sobre su desempeño en la universidad	Valor
Malo	0
Regular	1
Suficiente	2
Bueno	3

En lo que respecta a la percepción sobre su desempeño en la universidad, en Ingeniería Civil el 43 % de los estudiantes perciben su desempeño como regular y sólo el 12% lo consideraba bueno, mientras que en Medicina, el 36% de los estudiantes percibe su desempeño como bueno y el 35% como suficiente.

Cuadro 4.35 Percepción del desempeño en la universidad

Desempeño en la universidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
-----------------------------	------------	------------	----------------------

0 Malo	8	3.04	5.16
1 Regular	55	20.91	40.65
2 Suficiente	54	20.53	75.48
3 Bueno	38	14.45	100.00
Total	155	58.94	
Missing	108	41.06	
Total	263	100	

4.2.2.3 Actividades escolares

Las actividades escolares se refieren a la frecuencia con que los estudiantes asisten a clases, toman notas, acuden a la biblioteca, realizan las tareas y piden apuntes a los compañeros.

Cada uno de estos indicadores se valoró según la frecuencia con que los estudiantes reportaron que realizan cada una de las actividades mencionadas, como lo mostramos enseguida:

Tabla 4.23 Valores de asistencia a clases

asistir a clases	Valor
nunca	0
regularmente	1
casi siempre	2
siempre	3

En ambas facultades, observamos una tendencia de los estudiantes a no faltar a clases. Cerca del 64% de los estudiantes declararon asistir siempre a clases¹², aunque la diferencia por facultades es significativa, en Medicina el 56% de los estudiantes declaró ir siempre a clase, mientras que para Ingeniería Civil sólo el 44% de los estudiantes declararon lo mismo.

Cuadro 4.36 Asistencia a clases

Asistir a clases	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1 Regularmente	8	3.04	5.16

¹² Tomando el dato de los valores válidos.

2 Casi siempre	47	17.87	35.48
3 Siempre	100	38.02	100.00
Total	155	58.94	
Missing	108	41.06	
Total	263	100	

La segunda actividad, de los estudiantes, tomar notas en clase, fue codificada de la siguiente forma:

Tabla 4.24 Valores de tomar notas en clase

Tomar notas en clase	Valor
nunca	0
regularmente	1
casi siempre	2
siempre	3

La mitad de los estudiantes declaró que siempre toma apuntes, mientras que una tercera parte declaró que lo hace casi siempre. Mientras que en Ingeniería Civil el 70% de los estudiantes declaró que siempre toma notas en clase, en Medicina sólo una tercera parte lo hace con esa misma frecuencia.

Cuadro 4.37 Tomar notas en clase

Tomar notas en clase	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0 Nunca	5	1.90	3.23
1 Regularmente	19	7.22	15.48
2Casi siempre	50	19.01	47.74
3 Siempre	81	30.80	100.00
Total	155	58.94	
Missing	108	41.06	
Total	263	100	

La siguiente actividad escolar considerada es la frecuencia con que el estudiante acude a la biblioteca.

Tabla 4.24 Valores de ir a la biblioteca

Ir a la biblioteca	Valor
Nunca	0
Regularmente	1

Casi siempre	2
Siempre	3

En términos generales, los estudiantes van con poca frecuencia a la biblioteca. Casi dos terceras partes declararon que acuden a la biblioteca regularmente y menos de una cuarta parte dijo que va a la biblioteca casi siempre. También en esta actividad hay diferencias notables por carrera. Los de Ingeniería Civil van con menor frecuencia a la biblioteca, y el 80% dice que va regularmente. Por su parte, entre los estudiantes de Medicina un 15% va siempre a la biblioteca, una tercera parte va casi siempre y la mitad acude regularmente.

Cuadro 4.38 Ir a la biblioteca

Ir a la biblioteca	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0 Nunca	6	2.28	3.87
1 Regularmente	100	38.02	68.39
2 Casi siempre	36	13.69	91.61
3 Siempre	13	4.94	100.00
Total	155	58.94	
Missing	108	41.06	
Total	263	100	

Otra de las actividades consideradas es la frecuencia con que los estudiantes realizan tareas para la cual se asignaron los mismos calores que en los casos precedentes.

Tabla 4.25 Valores de realizar tareas

Realizar tareas	Valor
Nunca	0
Regularmente	1
Casi siempre	2
Siempre	3

El 40% de los estudiantes declaró que hace la tarea casi siempre, mientras que una tercera parte declaró que la hace siempre.

Cuadro 4.39 Realizar tareas

Realizar tareas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0 Nunca	6	2.28	3.87
1 Regularmente	40	15.21	29.68
2 Casi siempre	61	23.19	69.03
3 Siempre	48	18.25	100.00
Total	155	58.94	
Missing	108	41.06	
Total	263	100	

Los estudiantes de Medicina realizan con mayor frecuencia las tareas que les encargan en la escuela, el 44% declaró que siempre hace sus tareas, a diferencia de los estudiantes de Ingeniería Civil entre quienes sólo el 18% declaró que las hace con esa misma frecuencia.

Por último, consideramos la frecuencia con que los estudiantes piden apuntes a sus compañeros.

Tabla 4.26 Valores de pedir apuntes a compañeros

Pedir apuntes a compañeros	Valor
Siempre	0
Casi siempre	1
Regularmente	2
Nunca	3

En el caso de este indicador, asignamos los valores contrarios a los precedentes, ya que al correr las frecuencias, vimos que los valores se contraponen a las otras actividades que realizan los estudiantes. De tal forma que pedir apuntes se ve como una actividad que no debe realizarse entre los estudiantes.

El 62% de los estudiantes declaró que pide regularmente los apuntes a sus compañeros, mientras que una quinta parte nunca los pedía.

Cuadro 4.40 Pedir apuntes a compañeros

Pedir apuntes a compañeros	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0 Siempre	14	5.32	9.03
1 Casi siempre	13	4.94	17.42

2 Regularmente	97	36.88	80.00
3 Nunca	31	11.79	100.00
Total	155	58.94	
Missing	108	41.06	
Total	263	100	

En Ingeniería Civil el 70% de los estudiantes declaró que pedía los apuntes a sus compañeros regularmente y sólo el 14% que nunca los pedía, mientras que en Medicina, fueron 55% y 25% para las frecuencias mencionadas, respectivamente.

De las frecuencias con que los estudiantes realizan las actividades referidas, se realizó una sumatoria cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla:

Cuadro 4.41 Actividades escolares

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Nuevo valor
4	1	0.38	0.65	0
5	5	1.90	3.87	
6	3	1.14	5.81	
7	9	3.42	11.61	
8	16	6.08	21.94	
9	21	7.98	35.48	1
10	28	10.65	53.55	
11	26	9.89	70.32	
12	23	8.75	85.16	2
13	12	4.56	92.90	
14	9	3.42	98.71	
15	2	0.76	100.00	
Total	155	58.94		
Missing	108	41.06		
Total	263	100		

Los valores resultantes de las actividades de los estudiantes se recategorizaron en tres grupos, cuya distribución se indica en la siguiente tabla:

Cuadro 4.42 Actividades escolares. Recodificado

Actividades Escolares	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	34	12.93	21.94
1	75	28.52	70.32
2	46	17.49	100.00

Total	155	58.94	
Missing	108	41.06	
Total	263	100	

El grupo más bajo son estudiantes que en su mayoría, casi siempre asisten a clases, casi siempre toman notas en clase, y regularmente van a la biblioteca, realizan sus tareas y piden apuntes a sus compañeros.

El grupo de valor medio se caracteriza por que los estudiantes siempre van a clases y toman notas en clase, van a la biblioteca regularmente, realizan su tarea casi siempre y piden apuntes a sus compañeros regularmente.

El grupo de valor más alto se refiere a estudiantes que siempre van a clases, siempre toman notas en clase, van a la biblioteca casi siempre, realizan su tarea siempre y piden notas a sus compañeros regularmente o nunca.

Para ir resumiendo el índice de la trayectoria escolar, utilizamos la trayectoria basada en datos cuantitativos (promedio de calificaciones e IAO), la percepción del estudiante sobre su desempeño escolar y la frecuencia con que realizan las actividades escolares consideradas.

De igual forma que para la construcción de los índices anteriores, se realizó una sumatoria simple de las tres dimensiones consideradas, lo que dio como resultado 9 valores de la sumatoria que comprenden un rango de valores de 0 a 8, como se muestra a continuación:

Cuadro 4.43 Trayectoria escolar

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Nuevo valor
0	3	1.141	2.143	0
1	6	2.281	6.429	
2	12	4.563	15.000	
3	20	7.605	29.286	
4	22	8.365	45.000	
5	26	9.886	63.571	1

6	19	7.224	77.143	
7	20	7.605	91.429	2
8	12	4.563	100.000	
Total	140	53.232		
Missing	123	46.768		
Total	263	100		

Los valores resultantes se recategorizaron lo que arrojó la siguiente distribución:

Cuadro 4.44 Trayectoria escolar. Recodificado

Trayectoria escolar	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	63	23.95	45.00
1	45	17.11	77.14
2	32	12.17	100.00
Total	140	53.23	
Missing	123	46.77	
Total	263	100	

Es decir, los grupos resultantes de la trayectoria escolar recategorizada son tres. El primer grupo (valor 0) comprende estudiantes que tienen promedios de calificaciones de entre 7 y 8.3 y que en su mayoría aprobaron entre una y dos terceras partes de sus exámenes en ordinario. Asimismo, en cuanto a las actividades escolares que realizan, se caracterizan por ser estudiantes que siempre van a clases siempre y toman notas en clase siempre, acuden a la biblioteca regularmente, realizan sus tareas casi siempre y piden apuntes a sus compañeros regularmente. Por último, perciben que su desempeño en la universidad ha sido regular.

El grupo medio (valor 1) corresponde a estudiantes que tienen promedios de calificaciones de entre 9.3 y 10 y que aprueban entre el 93 y el 100 por ciento de sus exámenes en calidad de ordinario. Los estudiantes de este grupo siempre van a clases y toman notas, visitan la biblioteca regularmente, realizan su tarea casi siempre y piden apuntes a sus compañeros regularmente. Finalmente, consideran su desempeño como suficiente.

Los del grupo de valor más alto (valor 2) son estudiantes que tienen promedios de calificaciones de entre 9.3 y 10 y que han aprobado entre el 93 y el 100 por ciento de sus exámenes de forma ordinaria, siempre van a clases, siempre toman notas en clase, van a la biblioteca casi siempre, realizan su tarea siempre y piden notas a sus compañeros regularmente o nunca. Los estudiantes de este grupo perciben que su desempeño en la universidad es bueno.

Por último, se consideró el estado de avance de los estudiantes, es decir, si han avanzado a la par de su cohorte o si tienen algún rezago en sus estudios con respecto a los lapsos previstos en el plan de estudios para acreditar las distintas asignaturas. De tal forma que, si la generación de ambas carreras ingresó en el año 2003, al año en que se aplicó la encuesta, 2006, los estudiantes debieron estar cursando el sexto semestre de sus estudios, éstos los consideramos como regulares en el grado de avance de sus estudios. El resto de los estudiantes se consideró en rezago.

El 85% de los estudiantes que encuestamos han avanzado de forma regular, mientras que el resto están rezagados. En Medicina el porcentaje de estudiantes regulares se incrementa hasta el 95%, mientras que en Ingeniería Civil una cuarta parte de los estudiantes están rezagados. En el caso de los estudiantes de Ingeniería Civil, este rezago puede estar asociado a las bajas dotaciones de capital cultural con que cuentan estos estudiantes.

Cuadro 4.45 Estado de avance en los estudios

Estado de avance en los estudios	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0 Rezagado	22	8.37	14.19
1 Regular	133	50.57	100.00
Total	155	58.94	
Missing	108	41.06	
Total	263	100	

La trayectoria escolar de los estudiantes se compone entonces de la suma de la trayectoria basada en los datos cuantitativos, la percepción de los propios

estudiantes sobre su desempeño en la universidad, la frecuencia de las actividades escolares que realizan y el estado de avance de sus estudios.

El índice correspondiente a la trayectoria escolar de los estudiantes resultante se muestra a continuación:

Cuadro 4.46 Trayectoria escolar final

Trayectoria escolar final	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	16	6.08	11.43
1	50	19.01	47.14
2	43	16.35	77.86
3	31	11.79	100.00
Total	140	53.23	
Missing	123	46.77	
Total	263	100	

De esta forma, el valor 0 de la Trayectoria Escolar Final comprende estudiantes que presentan rezago en sus estudios y promedios de calificaciones de entre 7 y 8.3 y que en su mayoría aprobaron entre una tercera y dos terceras partes del total de sus exámenes en ordinario. En cuanto a las actividades escolares que realizan, se caracterizan por ser estudiantes que van a clases siempre y toman notas en clase siempre, acuden a la biblioteca regularmente, realizan su tarea casi siempre y piden apuntes a sus compañeros regularmente. Los estudiantes de este grupo perciben que su desempeño en la universidad ha sido regular.

El grupo con valor de 1 en la Trayectoria Escolar Final corresponde a estudiantes de perfil semejante al grupo anterior, pero con la diferencia de que han avanzado regularmente en sus estudios.

El valor 2 de la Trayectoria Escolar Final fue asignado a estudiantes que tienen promedios de calificaciones de entre 9.3 y 10 y que han aprobado entre el 93 y el 100 por ciento de sus exámenes de forma ordinaria. Los estudiantes de este grupo siempre van a clases y toman notas en clase, van a la biblioteca regularmente, realizan sus tareas casi siempre y piden apuntes a sus compañeros regularmente.

Este conjunto de estudiantes ha avanzado continuamente en sus estudios y considera que su desempeño es suficiente.

Para concluir, el valor más alto de la Trayectoria Escolar Final corresponde a estudiantes que tienen promedios de calificaciones de entre 9.3 y 10 y que aprueban entre el 93 y el 100 por ciento de sus exámenes en calidad de ordinario. Asimismo, siempre van a clases y toman notas, van a la biblioteca casi siempre, realizan su tarea siempre y piden notas a sus compañeros regularmente o nunca. Los estudiantes del grupo perciben su desempeño en la universidad como bueno y han avanzado sin interrupciones en sus estudios.

4.3 Indicadores por carrera. Ingeniería Civil y Medicina

Para cada uno de los índices construidos presentaremos en este apartado la forma como los valores correspondientes se distribuyen en las carreras seleccionadas.

El capital cultural se comporta de forma diferente en cada carrera como apreciamos en la tabla siguiente:

Cuadro 4.47 Capital cultural por carrera

Capital cultural	Ingeniería Civil	Medicina	Total
0	18	2	20
% Fila	90	10	100
% Columna	23.08	2.60	12.90
1	38	21	59
% Fila	64.41	35.59	100
% Columna	48.72	27.27	38.06
2	22	38	60
% Fila	36.67	63.33	100
% Columna	28.21	49.35	38.71
3	0	16	16
% Fila	0	100	100
% Columna	0	20.78	10.32
Total	78	77	155
% Fila	50.32	49.68	100

% Columna	100	100	100
-----------	-----	-----	-----

En Ingeniería Civil, por ejemplo no hay estudiantes en el valor 3 del capital cultural: la mayoría se concentra en el valor 1. Mientras que en Medicina, los estudiantes se concentran en el valor 2 y una quinta parte se encuentra en el valor 3. Es decir, es evidente que los estudiantes de Medicina tienen un mayor capital cultural que los de Ingeniería Civil.

En lo que respecta al capital social, hay similitudes en la distribución de sus valores por carreras. En Medicina más de la mitad de los estudiantes se concentran en los valores 2 y 3 del capital social, mientras que dos terceras partes de los estudiantes de Ingeniería Civil se concentran en los valores 0 y 1.

Cuadro 4.48 Capital social por carrera

Capital social	Ingeniería Civil	Medicina	Total
0	26	14	40
% Fila	65	35	100
% Columna	33.33	18.18	25.81
1	30	20	50
% Fila	60	40	100
% Columna	38.46	25.97	32.26
2	18	26	44
% Fila	40.91	59.09	100
% Columna	23.08	33.77	28.39
3	4	17	21
% Fila	19.05	80.95	100
% Columna	5.13	22.08	13.55
Total	78	77	155
% Fila	50.32	49.68	100
% Columna	100	100	100

Por su parte, el capital económico de los estudiantes de Medicina es mayor al de los de Ingeniería Civil. Los estudiantes de Medicina tienen mejores condiciones materiales y de vida que los de Ingeniería Civil.

Cuadro 4.49 Capital económico por carrera

Capital económico	Ingeniería Civil	Medicina	Total
0	32	16	48
% Fila	66.67	33.33	100
% Columna	41.03	20.78	30.97
1	24	24	48
% Fila	50	50	100
% Columna	30.77	31.17	30.97
2	19	27	46
% Fila	41.30	58.70	100
% Columna	24.36	35.06	29.68
3	3	10	13
% Fila	23.08	76.92	100
% Columna	3.85	12.99	8.39
Total	78	77	155
% Fila	50.32	49.68	100
% Columna	100	100	100

Finalmente, en cuanto al capital político los estudiantes de Ingeniería Civil muestran, aunque de forma muy ligera, una mayor concentración de este capital en comparación de los de Medicina.

Cuadro 4.50 Capital político por carrera

Capital político	Ingeniería Civil	Medicina	Total
0	51	54	105
% Fila	48.57	51.43	100
% Columna	65.38	70.13	67.74
1	9	8	17
% Fila	52.94	47.06	100
% Columna	11.54	10.39	10.97
2	13	11	24
% Fila	54.17	45.83	100
% Columna	16.67	14.29	15.48
3	5	4	9
% Fila	55.56	44.44	100
% Columna	6.41	5.19	5.81
Total	78	77	155
% Fila	50.32	49.68	100
% Columna	100	100	100

En resumen, los estudiantes de Medicina tienen mayores volúmenes de capital cultural, social y económico, mientras que los de Ingeniería Civil tienen mayor

volumen de capital político; suponemos que estas diferencias están relacionadas con los espacios sociales de los cuales provienen los estudiantes, donde podría pensarse que se privilegia la acumulación de diferentes tipos de capitales.

Ahora bien, en cuanto a la Trayectoria Escolar Final de los estudiantes según su carrera, los estudiantes de Medicina muestran mejores trayectorias que los estudiantes de Ingeniería Civil. Más del 70 % de los estudiantes de Medicina se ubican en los valores 2 y 3 de la Trayectoria Escolar Final. Por su parte, el 70% de los estudiantes de Ingeniería Civil se encuentran en los valores 0 y 1 de esta misma dimensión.

Cuadro 4.51 Trayectoria escolar final por carrera

Trayectoria escolar final	Ingeniería Civil	Medicina	Total
0	15	1	16
% Fila	93.75	6.25	100
% Columna	21.13	1.45	11.43
1	34	16	50
% Fila	68	32	100
% Columna	47.89	23.19	35.71
2	15	28	43
% Fila	34.88	65.12	100
% Columna	21.13	40.58	30.71
3	7	24	31
% Fila	22.58	77.42	100
% Columna	9.86	34.78	22.14
Total	71	69	140
% Fila	50.71	49.29	100
% Columna	100	100	100

Así pues, avanzando las primeras conclusiones, los estudiantes de Medicina tienen mayor volumen de capital cultural, social y económico y mejores trayectorias escolares universitarias. En tanto que, los estudiantes de Ingeniería Civil tienen mayor volumen de capital político y trayectorias escolares de bajo rendimiento.

Una primera inferencia que podemos realizar en este punto es que el capital cultural, el capital social y el capital económico parecen estar correlacionados. Así mismo, puede haber una alta correlación entre estos capitales y la trayectoria escolar de los estudiantes. Pensamos que una combinatoria de dichos capitales podría tener una correlación directa con las trayectorias escolares de los estudiantes.

5. RESULTADOS

5.1 Cruce de capitales

Como observamos en el apartado anterior son más los estudiantes de Medicina que tienen mayores volúmenes de capital cultural, social y económico y los de Ingeniería Civil, por su parte, cuentan con mayor volumen de capital político. En este apartado correlacionaremos cada uno de los capitales entre sí y con la trayectoria escolar de los estudiantes para establecer si hay una alta correlación entre ellos, como lo estamos suponiendo. Para las correlaciones de los índices utilizamos correlaciones simples a partir del cruce de variables, utilizando el coeficiente de Pearson (r) y el de Spearman (r_s).

Los coeficientes de Pearson y Spearman son coeficientes que miden la fuerza de la asociación entre dos variables a partir de la dispersión de los datos. El coeficiente de Pearson es utilizado para variables de intervalo, mientras que el coeficiente de Spearman es utilizado para variables ordinales. En ambos casos, los valores de los coeficientes comprenden un rango de -1 a 1, donde -1 corresponde a una asociación negativa perfecta de las variables (es decir, cuando el valor de una crece, el de la otra, disminuye); el valor 0 de estos dos coeficientes indica la inexistencia de correlación entre las variables; y, un valor de 1 representa una asociación positiva perfecta entre las variables (cuando el valor de una variable crece, el de la otra variable también crece). Para la interpretación de los valores resultantes de los coeficientes, utilizamos la escala de García Ferrando (1997) donde los valores que se sitúan entre .1 y .3 se considera una asociación moderada, entre .3 y .6 se considera una asociación media y, los valores arriba de .7 se consideran como una asociación fuerte.

Además, resulta importante remarcar que en ninguna de estas medidas de correlación, se establece relación entre variables dependientes e independientes,

puesto que estos coeficientes sólo miden la asociación de las variables. Esto permite al investigador la interpretación flexible de los coeficientes a la luz de la perspectiva teórica que esté utilizando.

Es por estas razones que seleccionamos estos coeficientes para indagar las correlaciones entre las variables del estudio. En un primer momento, entre los tipos de capitales de los estudiantes; y en segundo término, de los capitales con las trayectorias escolares de los estudiantes.

La primera correlación que obtuvimos corresponde a la asociación entre capital cultural y capital social.

Cuadro 5.1 Cruce de capital cultural y capita social

	Capital social				Total
Capital cultural	0	1	2	3	
0	9	7	4	0	20
1	19	25	12	3	59
2	11	16	19	14	60
3	1	2	9	4	16
Total	40	50	44	21	155

Tabla 5.1 Coeficientes de correlación de capital cultural y capital social

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.395	.063	5.322	.000(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.400	.067	5.395	.000(c)
N of Valid Cases		155			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

De acuerdo con el valor resultante, $r=.395$ para el coeficiente Pearson y de $r_s=.400$ para el coeficiente de Spearman, podemos decir que entre el capital cultural y el capital social hay una asociación moderada. En ninguno de los casos,

se explica más del 16% de la variación de los datos de cada una de las variables, pero en ambos casos el coeficiente es significativo ($s=.000$).

En seguida, presentamos la correlación entre capital cultural y capital económico.

Cuadro 5.2 Cruce de capital cultural y capital económico

	Capital económico				Total
Capital cultural	0	1	2	3	
0	10	8	2	0	20
1	22	20	15	2	59
2	13	15	22	10	60
3	3	5	7	1	16
Total	48	48	46	13	155

Tabla 5.2 Coeficientes de correlación de capital cultural y capital económico

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.302	.067	3.916	.000(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.311	.070	4.051	.000(c)
N of Valid Cases		155			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Entre el capital cultural y el capital económico también hay una correlación significativa ($s=.000$) aunque no tan fuerte como la anterior. Podemos afirmar que hay una asociación media entre las variables.

El resultado de la prueba de correlación entre capital cultural y capital político es el siguiente.

Cuadro 5.3 Cruce de capital cultural y capital político

	Capital político				Total
Capital cultural	0	1	2	3	
0	16	2	2	0	20
1	41	7	6	5	59

2	37	4	16	3	60
3	11	4	0	1	16
Total	105	17	24	9	155

Tabla 5.3 Coeficientes de correlación de capital cultural y capital político

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.083	.070	1.026	.306(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.096	.075	1.194	.234(c)
N of Valid Cases		155			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Como observamos en el apartado anterior con la distribución de capitales por carrera, donde encontramos diferencias entre los capitales cultural, social y económico y el político, con los coeficientes de Pearson y de Spearman podemos afirmar que no hay correlación entre el capital cultural y el capital político de los estudiantes.

Ahora observaremos la correlación entre capital social y económico.

Cuadro 5.4 Cruce de capital social y capital económico

Capital social	Capital económico				Total
	0	1	2	3	
0	14	20	4	2	40
1	16	11	22	1	50
2	11	13	13	7	44
3	7	4	7	3	21
Total	48	48	46	13	155

Tabla 5.4 Coeficientes de correlación de capital social y capital económico

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.181	.079	2.281	.024(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.179	.079	2.248	.026(c)

N of Valid Cases 155

- a Not assuming the null hypothesis.
- b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c Based on normal approximation.

El capital social y capital económico son los dos capitales que, estadísticamente, mayor correlación tienen con el capital cultural. Sin embargo, los coeficientes nos muestran que entre ellos hay una débil correlación. Parece que cada uno de estos capitales juega independientemente a favor del capital cultural, pero no entre ellos.

La correlación entre capital social y capital político arrojó los siguientes resultados.

Cuadro 5.5 Cruce de capital social y capital político

	Capital político				Total
Capital social	0	1	2	3	
0	31	3	6	0	40
1	34	4	10	2	50
2	27	9	5	3	44
3	13	1	3	4	21
Total	105	17	24	9	155

Tabla 5.5 Coeficientes de correlación de capital social y capital político

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.162	.081	2.025	.045(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.144	.079	1.801	.074(c)
N of Valid Cases		155			

- a Not assuming the null hypothesis.
- b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c Based on normal approximation.

Al igual que la asociación observada entre el capital social y el capital económico, el capital social y el capital político arrojan un valor muy bajo en los coeficientes de Pearson y Spearman, lo que indica que hay una débil asociación entre estas dos variables.

Por último, la correlación resultante entre el capital económico y el político es la siguiente.

Cuadro 5.6 Cruce de capital económico y capital político

Capital económico	Capital político				Total
	0	1	2	3	
0	34	5	6	3	48
1	36	5	5	2	48
2	29	4	10	3	46
3	6	3	3	1	13
Total	105	17	24	9	155

Tabla 5.6 Coeficientes de correlación de capital económico y capital político

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.119	.083	1.482	.140(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.123	.082	1.537	.126(c)
N of Valid Cases		155			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Es decir, la asociación entre el capital económico y el capital político es débil y positiva. Esto significa que el capital económico de los estudiantes no está asociado a su capital político.

Después de observar las correlaciones entre los tipos de capitales de los estudiantes, podemos afirmar que hay una fuerte correlación entre los capitales cultural y social y entre los capitales cultural y económico de los estudiantes. Es importante de igual forma remarcar que, como vimos en el apartado anterior, los estudiantes de medicina tienen mayores proporciones de capitales cultural, social y económico, no así de capital político, donde los estudiantes de Ingeniería Civil predominaban. En este apartado podemos afirmar que el capital cultural está relacionado en cierta medida tanto con el capital social como con el capital económico, no así con el capital político.

Cuadro 5.7 Coeficientes de Pearson y Spearman por capitales

Pearson	Capital Cultural	Capital Social	Capital Económico	Capital Político
Spearman				
Capital Cultural		0.395	0.302	0.083
Capital Social	0.400		0.181	0.162
Capital Económico	0.311	0.179		0.119
Capital Político	0.096	0.144	0.123	

Igual que en la distribución de capitales, los resultados indican que en el conjunto de estudiantes de Medicina hay una mayor correlación entre su capital cultural y su capital social, el valor del coeficiente de Pearson se eleva hasta $r=.443$; le sigue, la correlación entre capital económico y político que es de menor magnitud ($r=.208$). Para el caso de los estudiantes de Ingeniería Civil, las correlaciones más fuertes se observan entre el capital cultural y el capital económico ($r=.248$) y entre el capital social y el capital político ($r=.270$).

5.2 Trayectoria Escolar por Capitales

En este apartado observaremos las correlaciones de los diferentes tipos de capital de los estudiantes con sus trayectorias escolares, con el estado de avance de sus estudios (avance continuo o rezago) y con las trayectorias escolares finales.

Empezamos presentando los resultados de las pruebas relativas a la relación entre las trayectorias escolares de los estudiantes con cada uno de sus capitales. En esta parte, consideramos las trayectorias escolares sin el estado de avance de los estudios, con cada uno de los capitales. En último lugar, relacionamos la trayectoria escolar final (trayectoria escolar más estado de avance de los estudios) con las distintas formas de capitales que poseen los estudiantes.

A lo largo de la exposición, iremos incluyendo los resultados de las correlaciones para cada una de las carreras seleccionadas.

La primera correlación se refiere a la trayectoria escolar y el capital cultural.

Cuadro 5.8 Cruce de trayectoria escolar y capital cultural

Trayectoria escolar	Capital cultural				Total
	0	1	2	3	
0	14	29	17	3	63
1	3	19	20	3	45
2	0	6	17	9	32
Total	17	54	54	15	140

Tabla 5.7 Coeficientes de correlación de trayectoria escolar y capital cultural

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.437	.068	5.712	.000(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.428	.071	5.557	.000(c)
N of Valid Cases		140			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Para el conjunto de estudiantes, hay una asociación media ($r=.437$) entre la trayectoria escolar y el capital cultural y el coeficiente es significativo. Esta correlación es un indicio de que en cuestión de trayectorias escolares, el capital cultural es el capital predominante dentro del campo escolar.

Resulta significativo que para Ingeniería Civil, el capital cultural mantiene una correlación significativa con la trayectoria escolar ($r=.314$), no ocurre lo mismo en el caso de Medicina, donde la correlación entre ambas variables es de menor magnitud ($r=.255$ y $r_s=.265$), lo cual puede deberse a que en el caso de los estudiantes de Ingeniería Civil sus dotaciones de capital cultural son menores y, por consecuencia, significan una diferencia en el desempeño de los propios estudiantes. Esto nos conduce a pensar que el capital cultural está más

fuertemente asociado a las trayectorias escolares de los estudiantes de Ingeniería Civil que a las trayectorias de los estudiantes de Medicina.

Como veremos a continuación, ninguno de los otros capitales considerados presenta una correlación tan fuerte con las trayectorias escolares como el capital cultural.

Cuadro 5.9 Cruce de trayectoria escolar y capital social

Trayectoria escolar	Capital social				Total
	0	1	2	3	
0	17	22	17	7	63
1	16	12	9	8	45
2	4	12	12	4	32
Total	37	46	38	19	140

Tabla 5.8 Coeficientes de correlación de trayectoria escolar y capital social

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.096	.078	1.129	.261(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.090	.079	1.066	.288(c)
N of Valid Cases		140			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

El capital social muestra una correlación casi inexistente con las trayectorias escolares de los estudiantes. A pesar de estar correlacionado con el capital cultural, el capital social no está correlacionado de forma significativa con las trayectorias escolares. De hecho, para los estudiantes de Ingeniería Civil, el capital social presenta una correlación débil y negativa con la trayectoria escolar ($r=-.107$).

En el caso del capital económico, hay una correlación un poco más fuerte con la trayectoria escolar a diferencia del capital social. No obstante, el valor de la correlación no llega a ser significativo para nosotros.

Cuadro 5.10 Cruce de trayectoria escolar y capital económico

Trayectoria escolar	Capital económico				Total
	0	1	2	3	
0	21	22	16	4	63
1	14	13	13	5	45
2	7	8	14	3	32
Total	42	43	43	12	140

Tabla 5.9 Coeficientes de correlación de trayectoria escolar y capital económico

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.146	.082	1.733	.085(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.147	.082	1.741	.084(c)
N of Valid Cases		140			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

El capital económico tiene una asociación débil con la trayectoria escolar de los estudiantes. A su vez, el análisis de la correlación entre capital económico y la trayectoria escolar de los estudiantes por facultades, muestra una débil correlación, apenas de $r=.137$ en Medicina. Asimismo, en Ingeniería Civil, también muestra una débil correlación con la trayectoria escolar, aunque en este caso es negativa ($r=-.091$).

El capital político, por su parte, tampoco presenta una correlación fuerte con las trayectorias; de hecho, presenta una correlación negativa débil ($r=-.011$). Esto nos indica que las trayectorias escolares no están asociadas al capital político.

Cuadro 5.11 Cruce de trayectoria escolar y capital político

Trayectoria escolar	Capital político				Total
	0	1	2	3	
0	42	9	7	5	63
1	29	5	9	2	45

	2	23	2	5	2	32
Total		94	16	21	9	140

Tabla 5.10 Coeficientes de correlación de trayectoria escolar y capital político

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.011	.085	-.130	.897(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.019	.084	-.219	.827(c)
N of Valid Cases		140			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Finalmente, en el caso del capital político por facultades, las pruebas indican que en Ingeniería Civil, la correlación es débil y positiva ($r=.058$); mientras que en Medicina, es débil y negativa ($r=-.008$).

5.3 Estado de avance en los estudios por capitales

Ahora bien, veamos los resultados de la correlación entre los distintos capitales que poseen los estudiantes y el estado de avance en sus estudios. Recordemos que la variable estado de avance se refiere a la continuidad en los estudios de licenciatura o a la existencia de algún rezago en los mismos.

En primer lugar, veremos la correlación entre capital cultural y estado de avance en los estudios, para determinar si el capital cultural está asociado de alguna forma con que los estudiantes avancen sin interrupciones, o se rezaguen en sus estudios.

Como podemos ver en la tabla de abajo, el coeficiente de Spearman establece una correlación débil entre las dos variables ($r_s=.270$). Según esta correlación, podemos afirmar que el capital cultural es una variable que está muy poco asociada a que los estudiantes avancen continuamente o se rezaguen.

Cuadro 5.12 Cruce de estado de avance en los estudios y capital cultural

	Capital cultural				Total
Estado de avance en los estudios	0	1	2	3	
0	6	12	4	0	22
1	14	47	56	16	133
Total	20	59	60	16	155

Tabla 5.11 Coeficientes de correlación de estado de avance en los estudios y capital cultural

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.267	.067	3.434	.001(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.270	.067	3.473	.001(c)
N of Valid Cases		155			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

En el caso de la correlación entre estado y capital cultural por carreras, hay una diferencia importante que señalar. En el caso de Medicina, la correlación es casi de 0 ($r_s=.044$) lo que significa que hay una completa independencia entre ambas variables. Esto no ocurre en el caso de Ingeniería Civil, donde la asociación es mayor aunque no deja de ser débil ($r_s=.255$). Es importante resaltar que el capital cultural tiene importancia tanto en las trayectorias escolares como en el estado de avance de los estudiantes de Ingeniería Civil, no así para los de Medicina, esto puede deberse a que el capital cultural es más homogéneo entre estos últimos estudiantes.

En lo que respecta al capital social como variable asociada al estado de avance de los estudiantes, su valor es menor incluso al del capital cultural.

Cuadro 5.13 Cruce de estado de avance en los estudios y capital social

	Capital social	Total
--	----------------	-------

Estado de avance en los estudios	0	1	2	3	
0	7	6	6	3	22
1	33	44	38	18	133
Total	40	50	44	21	155

Tabla 5.12 Coeficientes de correlación de estado de avance en los estudios y capital social

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.028	.083	.351	.726(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.030	.083	.370	.712(c)
N of Valid Cases		155			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

En cuanto a diferencias en la correlación del estado de avance de los estudiantes con el capital social para cada una de las carreras, en Medicina, la correlación es débil y negativa ($r_s = -.101$ Medicina) y en Ingeniería Civil la correlación es prácticamente inexistente ($r_s = -.033$)

En cuanto a la correlación entre el estado y el capital económico de los estudiantes, los valores de los coeficientes muestran una nula correlación ($r = -.011$ y $r_s = -.010$).

Cuadro 5.14 Cruce de estado de avance en los estudios y capital económico

	Capital económico				Total
Estado de avance en los estudios	0	1	2	3	
0	8	4	8	2	22
1	40	44	38	11	133
Total	48	48	46	13	155

Tabla 5.13 Coeficientes de correlación de estado de avance en los estudios y capital económico

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.011	.085	-.142	.888(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.010	.086	-.128	.898(c)
N of Valid Cases		155			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

La correlación del estado de avance y el capital económico, también muestra importantes diferencias según la carrera de que se trate. Mientras que para Ingeniería Civil, la correlación es nula ($r=-.055$ y $r_s=-.039$), en Medicina se encontró una correlación negativa débil ($r=-.146$ y $r_s=-.146$).

En lo que respecta a la correlación entre estado de avance en los estudios y capital político de los estudiantes, tampoco se encontró una asociación entre las variables ($r=-.038$ y $r_s=-.014$).

Cuadro 5.15 Cruce de estado de avance en los estudios y capital político

Estado de avance en los estudios	Capital político				Total
	0	1	2	3	
0	15	2	2	3	22
1	90	15	22	6	133
Total	105	17	24	9	155

Tabla 5.14 Coeficientes de correlación de estado de avance en los estudios y capital político

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.038	.091	-.469	.640(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.014	.085	-.179	.858(c)
N of Valid Cases		155			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

El análisis del estado de avance en los estudios por carrera asociado al capital político de los estudiantes, tampoco hay una asociación entre estas variables, ni en Ingeniería Civil ni en Medicina.

De esta forma, sólo el capital cultural mostró una asociación con el estado de avance de los estudiantes. Es decir, hay una correlación débil positiva entre el capital cultural de los estudiantes y la condición de que hayan mantenido continuidad en sus estudios o se encuentren rezagados. Esta asociación es más fuerte en Ingeniería Civil que en Medicina.

5.4 Trayectoria Escolar Final por Capitales

Por último, observaremos si existe correlación entre la trayectoria escolar final y los distintos tipos de capitales de los estudiantes. Cabe señalar que en la trayectoria escolar final se considera la trayectoria escolar y el estado de avance en los estudios.

Primero, se observa la correlación entre la trayectoria escolar final y el capital cultural de los estudiantes, recordando que tanto para la trayectoria escolar como para el estado el capital cultural fue la variable que mostraba mayor asociación.

La asociación que guardan la trayectoria escolar final y el capital cultural de los estudiantes es de fuerza media y positiva ($r=.451$ y $r_s=.447$).

Cuadro 5.16 Cruce de trayectoria escolar final y capital cultural

Trayectoria escolar final	Capital cultural				Total
	0	1	2	3	
0	4	10	2	0	16
1	10	21	16	3	50
2	3	17	20	3	43
3	0	6	16	9	31
Total	17	54	54	15	140

Tabla 5.15 Coeficientes de correlación de trayectoria escolar final y capital cultural

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.451	.063	5.931	.000(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.447	.066	5.877	.000(c)
N of Valid Cases		140			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Por carreras, las diferencias son significativas, mientras que para Medicina la correlación es débil ($r=.253$ y $r_s=.269$), en Ingeniería Civil volvemos a encontrar una correlación mayor entre la trayectoria escolar final y el capital cultural ($r=.335$ y $r_s=.335$).

En cuanto a la trayectoria escolar final y el capital social no existe correlación entre las variables. Es evidente que el capital social de los estudiantes no está asociado ni a la trayectoria escolar, ni al estado de avance, ni a la trayectoria escolar final.

Cuadro 5.17 Cruce de trayectoria escolar final y capital social

Trayectoria escolar final	Capital social				Total
	0	1	2	3	
0	4	6	4	2	16
1	15	16	14	5	50
2	14	12	8	9	43
3	4	12	12	3	31
Total	37	46	38	19	140

Tabla 5.16 Coeficientes de correlación de trayectoria escolar final y capital social

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.084	.078	.993	.323(c)

Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.089	.079	1.049	.296(c)
N of Valid Cases		140			

- a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
c Based on normal approximation.

Por carreras, tampoco hay una correlación entre la trayectoria escolar final y el capital social de los estudiantes, ni en Ingeniería Civil ni en Medicina hay una asociación de las variables (Ingeniería Civil $r=-.094$ y Medicina $r=-.005$).

El capital económico presenta una asociación débil con la trayectoria escolar final de los estudiantes. La variable estado de avance en los estudios correlacionada con el capital económico, no mostró correlación alguna; sin embargo, sí la tiene con la trayectoria escolar, aunque ésta es débil y con la trayectoria escolar final es débil también.

Cuadro 5.18 Cruce de trayectoria escolar final y capital económico

Trayectoria escolar final	Capital económico				Total
	0	1	2	3	
0	6	3	6	1	16
1	15	20	12	3	50
2	14	12	11	6	43
3	7	8	14	2	31
Total	42	43	43	12	140

Tabla 5.17 Coeficientes de correlación de trayectoria escolar final y capital económico

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.103	.083	1.214	.227(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.107	.084	1.266	.208(c)
N of Valid Cases		140			

- a Not assuming the null hypothesis.
b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
c Based on normal approximation.

De forma similar que con la trayectoria escolar, el capital económico tiene correlaciones diferentes por carrera, mientras que en Medicina la correlación es débil y positiva ($r_s=.108$) en Ingeniería Civil la correlación es débil y negativa ($r_s=-.123$).

Por último, la trayectoria escolar final con el capital político no muestra asociación. El capital político no está correlacionado ni con la trayectoria escolar ni el estado ni con la trayectoria escolar final de los estudiantes.

Cuadro 5.19 Cruce de trayectoria escolar final y capital político

Trayectoria escolar final	Capital político				Total
	0	1	2	3	
0	11	2	1	2	16
1	33	7	7	3	50
2	27	5	8	3	43
3	23	2	5	1	31
Total	94	16	21	9	140

Tabla 5.18 Coeficientes de correlación de trayectoria escolar final y capital político

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.032	.084	-.371	.711(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.030	.083	-.358	.721(c)
N of Valid Cases		140			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

El capital político no está correlacionado con la trayectoria escolar final de los estudiantes ni de Ingeniería Civil ni de Medicina. No obstante que habíamos visto en el apartado anterior que en Ingeniería Civil la proporción de estudiantes con este tipo de capital es mayor que en Medicina, no hay asociación alguna entre el capital político y la trayectoria escolar final de los estudiantes de Ingeniería Civil.

5.5 Estructuras de Capitales y Trayectorias Escolares

Una vez que hemos visto cómo se asocian los diferentes tipos de capitales de los estudiantes y las diferencias que existen entre las carreras seleccionadas, el siguiente paso es construir tipos de estudiantes con base en sus diferentes estructuras de capitales.

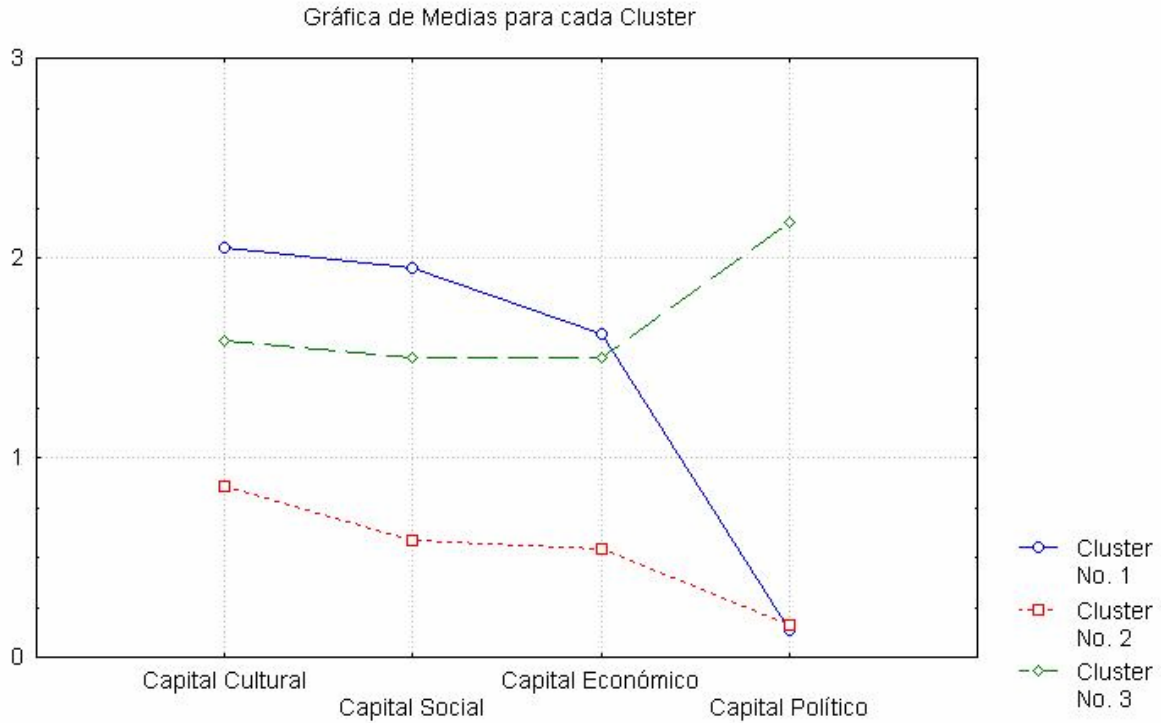
Estos tipos fueron construidos a través de un análisis de conglomerados (clusters) que se basa en identificar casos con características similares para conformar grupos que presenten características muy similares a partir de la distribución de los datos de los estudiantes. La variable determinante para la conformación de tales grupos la constituye los diferentes tipos de capitales de los estudiantes.

La construcción de la tipología a partir de los capitales que poseen los estudiantes nos servirá primero, para establecer estructuras de capitales de los estudiantes; y en segundo lugar, para relacionar estas estructuras con las trayectorias escolares finales de los mismos estudiantes.

El análisis de conglomerados nos permite construir tipos lo más homogéneos posible al interior de los grupos y lo más heterogéneos posible con respecto a los grupos restantes. El análisis de clusters que utilizamos es el “k-means” que utiliza los puntos medios de las variables seleccionadas para ir formando los grupos.

De esta forma, realizamos el análisis de conglomerados a partir de los diferentes tipos de capitales de los estudiantes: cultural, social, económico y político. Esto dio como resultado la conformación de tres grupos significativamente diferentes, como se muestra en la gráfica de abajo:

Gráfica 5.1 Clusters según capital cultural, social, económico y político



El grupo 1 (cluster 1) está conformado por estudiantes con alto capital cultural, alto capital social, mediano capital económico y bajo capital político. El grupo 2 (cluster 3) comprende estudiantes con capital cultural, capital social y capital económico medianos pero con alto capital político. Por último, el grupo 3 (cluster 2) incluye estudiantes con bajo capital cultural, bajo capital social, bajo capital económico y bajo capital político.

Siguiendo los grupos resultantes del análisis de conglomerados, que el grupo 1 (estudiantes con altos volúmenes de capitales cultural, social y económico) son predominantemente, estudiantes de la carrera de Medicina, 4 de cada 5 estudiantes pertenecen a este grupo. El grupo 2 (estudiantes con alto capital político) son en su mayoría de Ingeniería Civil, 6 de cada 10 estudiantes. El grupo 3 por su parte (estudiantes con escasa dotación de capitales) son principalmente estudiantes de Ingeniería Civil, 7 de cada 10 estudiantes.

Cuadro 5.20 Clusters por carrera

Cluster	Ingeniería	Medicina	Total
---------	------------	----------	-------

	Civil		
1	13	45	58
% Cluster	22.41	77.59	100
% Carrera	16.67	58.44	37.42
2	45	18	63
% Cluster	71.43	28.57	100
% Carrera	57.69	23.38	40.65
3	20	14	34
% Cluster	58.82	41.18	100
% Carrera	25.64	18.18	21.94
Total	78	77	155
% Cluster	50.32	49.68	100
% Carrera	100	100	100

Cabe señalar que tanto en el cluster 1 como en el 2, hay marcadas diferencias en la distribución por carreras, no así en el cluster 3, donde la diferencia no es tan marcada aunque sí hay una mayoría de estudiantes de Ingeniería Civil.

Como hemos venido remarcando, la asociación entre capital cultural y el social y el económico es notoria. El primer grupo (cluster 1) que se muestra es de estudiantes que poseen estos tres tipos de capitales, mientras que en el grupo 2 (cluster 3) son estudiantes que poseen estos dos tipos de capitales en menor medida, sobresaliendo la posesión de capital político muy por encima de los demás grupos.

Ahora bien, siendo lo que nos interesa la relación de estos tipos de estudiantes con diferentes estructuras de capitales con las trayectorias escolares que desarrollan, observamos en la tabla siguiente cómo se distribuyen.

Cuadro 5.21 Clusters por trayectoria escolar final

Cluster	Trayectoria escolar final				Total
	0	1	2	3	
1	4	14	16	17	51
% Cluster	7.84	27.45	31.37	33.33	100
2	9	24	17	8	58
% Cluster	15.52	41.38	29.31	13.79	100
3	3	12	10	6	31

% Cluster	9.68	38.71	32.26	19.35	100
Total	16	50	43	31	140

El grupo 1 (cluster 1) conformado por estudiantes con altos volúmenes de capitales cultural, social y económico, presenta una trayectoria escolar con mejor rendimiento; es decir, dos terceras partes de este grupo son estudiantes que han avanzado continuamente en sus estudios y tienen trayectorias escolares de valores 2 y 3. Estos resultados indican que se puede tratar de estudiantes que invierten capital cultural.

Los estudiantes del grupo 2 (cluster 3) que cuentan con alto capital político, tienen trayectorias predominantemente de valor 1, aunque una tercera parte son de valor 2 y una quinta parte de valor 3. Es decir, aunque en este grupo predominan los estudiantes con trayectoria escolar final baja, hay una proporción importante de estudiantes que presentan trayectorias escolares de buen rendimiento. En cambio en el grupo 3 (cluster 2) integrado por estudiantes con bajos volúmenes de capitales y donde en la trayectoria escolar predomina la tendencia hacia los valores más bajos, el 40% de los estudiantes tiene una trayectoria escolar final de valor 1, un 30% se coloca en el valor 2 y un 15% en el valor más bajo (0).

Tanto en el grupo 2 como en el 3 existen estudiantes que presentan una Trayectoria Escolar Final de valor 3 (13% en el grupo 2 y 19% en el grupo 3) lo que nos conduce a pensar estos estudiantes convierten y acumulan capital cultural.

En lo que respecta a las diferencias por carreras, en los siguientes cuadros se consideran los cluster por separado para los estudiantes de Ingeniería Civil y Medicina, respectivamente. El grupo 1 (cluster 1) de los estudiantes de Ingeniería Civil, con altos volúmenes de capital cultural, social y económico presentan Trayectorias Escolares Finales principalmente de valor 1, con bajos promedios en la universidad, que aprueban la mitad de sus exámenes en ordinario, que perciben su desempeño como regular, que de las actividades escolares seleccionadas

realizan cuando mucho la mitad con alta frecuencia y que avanzan continuamente en sus estudios. No hay diferencias considerables con los grupos 2 (cluster 3) y 3 (cluster 2) la mitad de quienes en ambos grupos presentan, Trayectorias Escolares Finales de valor 1. Merece la pena resaltar que hay estudiantes en ambos grupos que llegan a presentar Trayectorias Escolares de valor 3.

Cuadro 5.22 Cluster por trayectoria escolar final. Ingeniería Civil

Cluster	Trayectoria escolar final				Total
	0	1	2	3	
1	3	5	3	0	11
% Cluster	27.27	45.45	27.27	0	100
2	9	20	7	5	41
% Cluster	21.95	48.78	17.07	12.20	100
3	3	9	5	2	19
% Cluster	15.79	47.37	26.32	10.53	100
Total	15	34	15	7	71
% Cluster	21.13	47.89	21.13	9.86	100

El grupo 2 (cluster 3) que comprende a estudiantes que tienen mayor capital político que los demás grupos incluye estudiantes que llegan a tener Trayectorias Escolares Finales de valor 3. Es dable pensar que estos estudiantes son aquellos que convierten esta especie de capital político en capital cultural.

Por su parte, entre los estudiantes del grupo 3 (cluster 2), de bajos volúmenes de todas las especies de capitales, aun cuando casi la mitad presentan Trayectorias Escolares Finales de valor 1, hay una porción de ellos, que llegan a presentar Trayectorias Escolares Finales de valor 3. A partir de estos resultados podemos suponer que estos estudiantes son aquellos que, aunque carecen de cualquier especie de capitales, acumulan capital cultural.

En cuanto a los estudiantes de Medicina, vemos que en los tres clusters, en el grupo 1 (cluster 1) la mayoría presenta Trayectorias Escolares de nivel 3. Es decir, éstos son los estudiantes que poseen altos volúmenes de capitales cultural, social y económico y tienen Trayectorias Escolares muy buenas, con altos promedios, que aprueban la mayoría de sus exámenes en ordinario, que tienen una

percepción de su desempeño escolar como bueno, que avanzan ininterrumpidamente en sus estudios y realizan las actividades escolares consideradas con muy alta frecuencia. Entre los estudiantes de Medicina, este subconjunto representa a casi la mitad, mientras que en Ingeniería Civil no existen.

Cuadro 5.23 Cluster por trayectoria escolar final. Medicina

	Trayectoria escolar final				Total
Cluster	0	1	2	3	
1	1	9	13	17	40
% Cluster	2.5	22.5	32.5	42.5	100
2	0	4	10	3	17
% Cluster	0	23.53	58.82	17.65	100
3	0	3	5	4	12
% Cluster	0	25	41.67	33.33	100
Total	1	16	28	24	69
% Cluster	1.45	23.19	40.58	34.78	100

En términos generales, los tres grupos de estudiantes en Medicina presentan Trayectorias Escolares Finales que se pueden considerar como buenas. Sin embargo, queremos resaltar, que al igual que en Ingeniería Civil, en Medicina hay estudiantes con alto capital político y sin capitales que presentan Trayectorias Escolares Finales de valor 3, es decir, son estudiantes que pensamos convierten capital político en capital cultural y que acumulan capital cultural, respectivamente.

Para cerrar este apartado, retomaremos algunos puntos que se destacan de las combinaciones de los capitales de los estudiantes y de éstos con las trayectorias escolares que desarrollan.

Primero, el capital cultural se asocia directamente con el capital social y el capital económico de los estudiantes y, por el contrario, no se asocia al capital político. Podemos argumentar que el capital cultural de los estudiantes no viene sólo, que está asociado estrechamente al capital social y económico. Sin embargo, no podemos inferir de este análisis cuál sería el tipo de relación que guardarían estas variables; o sea, si el capital económico depende del cultural o viceversa o si el

capital cultural deriva en la formación de capital social. Este hallazgo puede considerarse una primera línea de indagación que tendría que considerarse en futuros trabajos de investigación.

El segundo punto a destacar se refiere a la asociación que hay entre el capital cultural de los estudiantes y las trayectorias escolares. A diferencia de los demás tipos de capitales considerados, el capital cultural guarda mayor relación con las trayectorias, más aún, esta relación se observa con mayor fuerza en los estudiantes de Ingeniería Civil, en donde el capital cultural tiene una asociación más fuerte con los resultados académicos que en el caso de los estudiantes de Medicina. Este punto merece resaltarse, los estudiantes de Ingeniería Civil tienen menor dotación de capital cultural en comparación con los de Medicina, pero el capital cultural se asocia con más fuerza a las trayectorias escolares entre los estudiantes de Ingeniería Civil.

En tercer lugar, los estudiantes con alto capital cultural, social y económico tienden a desarrollar trayectorias escolares más altas, no obstante que el capital social y el capital económico no están asociados fuertemente a las trayectorias de los estudiantes como lo señalamos en la segunda parte de este apartado. Esto es significativo en tanto que el capital cultural es “el capital” que predomina en el campo escolar, y aunque los otros tipos de capital no están asociados fuertemente con el rendimiento académico, pensar en las diferentes estructuras de capitales de los estudiantes posibilita entender a los estudiantes como algo más que “capital cultural”.

Finalmente, existen estudiantes que a pesar de tener poco o no tener capital cultural, llegan a acumular esta especie de capital en la forma de buenas Trayectorias Escolares, dando así lugar a la inversión, conversión y acumulación de capital cultural por parte de los estudiantes. Es decir, estos estudiantes despliegan estrategias que los conducen a poner en juego sus capitales para la obtención de un volumen mayor de capital cultural.

6. CONCLUSIONES

Al principio de este trabajo planteamos, en primer lugar, construir una tipología de las estructuras de capitales de los estudiantes universitarios, en segundo, identificar los tipos de trayectorias que los estudiantes desarrollan en el espacio escolar universitarios; y, por último, asociar las estructuras de capitales con las trayectorias. Esto con la finalidad de, en términos teóricos, observar las estrategias de los estudiantes que identificamos como de inversión y conversión de capital cultural.

Estas estrategias de los estudiantes universitarios que, si bien están delimitadas al espacio escolar, se inscriben dentro de un espacio social más amplio, que incide en ellas en forma de la distribución de las oportunidades educativas que, a su vez, se traducen en oportunidades sociales de movilidad social o de mejora de las condiciones de vida de los estudiantes.

De esta forma, vimos en el primer apartado que las oportunidades de acceso a la educación superior en nuestro país son menores comparadas con las que se observan en otros países. A su vez, aunque en el contexto nacional, ha habido un incremento de las oportunidades de acceso a la educación superior, las diferencias mostradas por estados siguen siendo de especial atención. En el caso de la Universidad Veracruzana, encontramos que ha habido un aumento de la demanda por acceder a la institución, sin embargo, hay diferencias entre las mismas carreras, por ejemplo, como se observó, es más difícil entrar a la carrera de Medicina que a la de Ingeniería Civil. Este desequilibrio entre la oferta y la demanda de acceso a la educación superior se traduce en un incremento de las desigualdades de oportunidades educativas y, por lo tanto sociales, para los jóvenes que buscan acceder a estudios de nivel superior en el espacio concreto de la Universidad Veracruzana.

De estas desigualdades en las oportunidades de acceso a la educación superior, deriva la idea de que los estudiantes que logran acceder a este nivel son “privilegiados” y que componen un grupo homogéneo (Casillas, 2001). Esta concepción de sentido común, siguiendo a Casillas, imposibilita percibir la complejidad que conforma el ser estudiante. Por tal motivo, es que pensamos a los estudiantes como agentes sociales complejos, pero no sólo por sus diferencias en sus condiciones de vida o de origen de procedencia, sino por su posesión de diferentes tipos y volúmenes de tipos de capitales que poseen y que pueden poner en juego en el campo escolar, que los lleven a transitar de formas diferentes durante sus estudios universitarios.

Siguiendo la propuesta de Bourdieu sobre los diferentes tipos de capitales (que conforman, a su vez, estructuras de capitales) que poseen los agentes (en este caso los estudiantes), construimos índices que nos dieron cuenta de dichas estructuras a partir de los capitales cultural, social, económico y político. Así, estas estructuras de capitales están formadas por tipos y volúmenes de capitales diferentes. Por tal motivo, recurrimos a análisis de correlación para observar cómo los diferentes tipos de capitales de los estudiantes se asocian.

En la hipótesis planteamos que de acuerdo a la posesión de los diferentes tipos de capitales habría diferentes tipos de estudiantes: unos que estarían dotados de capital cultural, otros que ostentarían capital social, político o económico y otros que carecerían de cualquier tipo de capital. Al realizar las correlaciones, encontramos que el capital cultural está medianamente asociado al capital social y económico y que no está asociado con el capital político. Esto, nos hace pensar que dichas diferencias representan formas diferentes de transitar por la universidad.

De la misma manera, correlacionamos los diferentes tipos de capitales con las trayectorias escolares de los estudiantes, ya que una de nuestras suposiciones era que podría haber capitales que incidieran en dichas trayectorias. Lo que

observamos en esta dimensión es que el capital cultural sigue siendo el capital que se asocia con mayor fuerza a trayectorias con un alto desempeño y continuidad en los estudios, asociación que se presenta con más fuerza allí donde las diferencias de dotaciones de capital cultural son más evidentes, como es el caso de los estudiantes de Ingeniería Civil.

Una vez que examinamos cómo están asociados los diferentes tipos de capitales, y para poder observar los diferentes volúmenes de los capitales que los estudiantes poseen, realizamos un análisis de conglomerados, el cual, a su vez, nos permitió elaborar una tipología de estudiantes según sus diferentes estructuras de capitales que permitió ver la distribución de los diferentes tipos de estructuras de capitales con que cuentan los estudiantes de Medicina e Ingeniería Civil.

De este análisis resultaron tres tipos de estudiantes: el primero, estudiantes con altos volúmenes de capitales cultural, social y económico; el segundo, de estudiantes con alto volumen de capital político, pero con medianos volúmenes de capital cultural, social y económico; y, el tercer grupo, formado por estudiantes con escasos volúmenes de los cuatro tipos de capitales considerados.

Así, una vez realizado el análisis de correlación entre los capitales que poseen los estudiantes y entre dichos capitales y las trayectorias escolares de los mismos estudiantes, y con los tipos de estudiantes construidos a partir del análisis de conglomerados, concluimos que, en términos generales, los estudiantes con altos volúmenes de capital cultural, social y económico, tienden a tener mejores trayectorias escolares que los otros dos grupos, en donde predominan el capital político y donde hay escasos volúmenes de capitales.

En general, observamos que los estudiantes con alto capital cultural siguen siendo quienes que desarrollan mejores trayectorias escolares, en comparación con los otros tipos de estudiantes. Sin embargo, ya que analizamos la forma como tales

estudiantes invierten o convierten capital cultural, observamos estudiantes con alto capital político o escasos de capitales que desarrollan trayectorias escolares muy buenas, lo que nos permite suponer que ellos, como estudiantes, convierten y acumulan capital cultural, respectivamente.

En relación con el análisis carreras, los estudiantes de Medicina predominan en el grupo 1, con altos volúmenes de capitales cultural, social y económico, mientras que los de Ingeniería Civil son mayoría en los grupos con alto capital político y de escaso volumen de los 4 tipos de capitales considerados. Asimismo, los estudiantes de Medicina tienden a desarrollar mejores trayectorias escolares que los de Ingeniería Civil. Esto no excluye que en esta última carrera, haya estudiantes que han tenido muy buenas trayectorias escolares; aunque, es destacable que estas se presentan entre los estudiantes que tienen un alto capital político y de escaso volumen de tipos de capitales. Además, los estudiantes de Ingeniería Civil se destacan por tener bajos volúmenes de capital cultural, lo que nos permite inferir que ellos convierten y acumulan capital cultural durante su estancia en la universidad.

Por último, entendiendo que las estrategias de reproducción del espacio social son expresión del hábitus de los agentes, considero que el análisis de las estrategias escolares de los estudiantes como parte de las estrategias de reproducción tendría dos líneas de investigación para proseguir en el conocimiento de estos fenómenos. La primera consiste en la reconstrucción de los hábitus y de la ilusión de los estudiantes universitarios y en indagar su posible relación con dichas estrategias. La segunda consistiría en el análisis de estas estrategias como reconstruidas por los grupos de referencia de los propios estudiantes, es decir, las familias de donde los estudiantes proceden. Consideramos que este análisis ampliaría lo que presentamos en este momento y que constituiría un aporte relevante al conocimiento sobre las estrategias de re-producción social que esta investigación explora.

7. BIBLIOGRAFÍA

Baudelot, Christian y Roger Establet. 1981. *La escuela capitalista*. Siglo XXI. México.

Bourdieu, Pierre. (1980). "El capital social. Apuntes provisionales" en: *Zona abierta*. Núm. 94-95. 2001. Madrid. pp. 83-87

----- (1987). "Los Tres Estados del Capital Cultural" en: *Sociológica*, Año 2 N° 5, UAM- Azcapotzalco, México.

----- (1991). *El sentido práctico*. Taurus. Madrid. pp.451

----- (1994). "Estrategias de reproducción y modos de dominación" en: *Colección Pedagógica Universitaria*. 37-38. enero-junio/julio-diciembre 2002. IIE-UV pp. 23-42

----- (1996). *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona. pp. 199

----- (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. México. pp. 206

----- (1997b). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona. pp. 232

----- (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus. México. pp. 597

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron. (1975). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI. México. pp. 372

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México. pp. 285

----- (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. Buenos Aires. pp. 285

Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant. (1992). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo. México. pp. 229

Casillas, Miguel Ángel. (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Adriana García (comp.) *Teoría sociológica contemporánea. Un debate inconcluso*. UAM-A. México.

- Cicourel, Aarón. (1982). "La entrevista" en Cicourel, A. *El método y la medida en Sociología*. Editora Nacional. Madrid. pp. 107-141
- Chain, Ragueb, Miguel Casillas y Nancy Jácome. *Caracterización Social de los estudiantes universitarios y Trayectoria Escolar. Resultados. El caso de la Universidad Veracruzana*. Ponencia presentada en VIII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Sónora, México. 2005.
- Chain Revuelta, Ragueb. (1995). *Estudiantes universitarios, trayectorias escolares*. UV-UAA. México.
- Chain Revuelta, Ragueb. (2001). *Demanda, estudiantes y elección*. UV-SIGOLFO. México.
- Colorado, Aldo. (2005) *Las cuotas en el financiamiento de la educación superior. El caso de la Universidad Veracruzana*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Sociología, Universidad Veracruzana.
- De los Santos Valadez, Eliécer y Graciela Cordero Arroyo. "Knowledge about students in the USA: 30 years of educational research. An interview with Alexander W. Astin." En *Revista electrónica de investigación educativa* Vol. 3 no. 1, 2001. UABC. <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contents-eliezer.html>
- De Garay Sánchez, Adrián. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES. México.
- De Garay Sánchez, Adrián. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Ediciones Pomares. México.
- De Garay Sánchez, Adrián. (2005) *En el camino de la universidad. Las diferentes formas de transitar que los alumnos emplean en el primer año de la licenciatura*. Editorial Eón. México.
- Durand Ponte, Víctor Manuel. (1998). *La cultura política de los estudiantes de la UNAM*. Ed. UNAM-Porrúa. México.
- Durkheim, Emile. 1976. *Educación como socialización*. Ed. Sígueme. Salamanca.
- Follari, Roberto. (2002). "Pierre Bourdieu y la complejidad social" en: *Colección Pedagógica Universitaria*. 37-38. enero-junio/julio-diciembre. IIE-UV pp. 117-120

Fuentes Molinar, Olac. 1989. El acceso a la escolaridad en México, 1982-1988. En: *Cuadernos Políticos*.58, México, ERA, septiembre-diciembre.

García Ferrando, Manuel. (1997). *Socioestadística. Introducción a la estadística en Sociología*. Alianza Editorial. Madrid.

Giménez, Gilberto. (2002). "Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu" en: *Colección Pedagógica Universitaria*. 37-38. enero-junio/julio-diciembre 2002. IIE-UV pp. 13-22

Guzmán Gómez, Carlota. (1991) *Juventud estudiantil: temáticas y líneas de investigación*. Aportes de investigación 52. UNAM Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. México.

Guzmán Gómez, Carlota. (2004) Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan. UNAM-CRIM. México.

Hernandez Sampieri, Roberto, et. al. (2006) *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill. México.

Kent, Rollin et. Al. (1998). Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior. ANUIES. México.

Lazarsfeld, Paul. (1984). "De los conceptos a los índices" en Boudon, R. y Lazarsfeld, P. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Sociología/ Papel 451/ Editorial Laia. Barcelona.

Martínez Rizo, Felipe. (2001). Las estadísticas educativas y las comparaciones internacionales. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXIX, Número 117, enero-marzo 2001. ANUIES. México.

Parsons, Talcott. (1959). The school class as a social system. En Harvard Educational Review, No. 23.

Rubio Oca, Julio. (2006). La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance. SEP-FCE. México.

Székely, Miguel. (2005) Veinte años de Desigualdad en México. Cuadernos de Desarrollo Humano no. 20. Secretaría de Desarrollo Social. México.

Anuario estadístico 2002-2003. Subdirección de Estadística de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz.
<http://www.secver.gob.mx/gestion/estadistica/>

Anuario Estadístico ANUIES 2003. Población escolar de Licenciatura.
CONAPO. (2005). Índices de marginación CONAPO 2005. México.
World Bank, World Development Indicators Online. <http://web.worldbank.org>
----- (2008) Informe sobre Desarrollo Humano 2008. Programa de las
Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD.

8. ÍNDICE

	Pag.
1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO CONTEXTUAL	8
2.1 El acceso a la educación superior en México	9
2.2 El acceso a la educación superior en Veracruz	13
2.3 Demanda e Ingreso en la Universidad Veracruzana	20
3 MARCO TEÓRICO	28
3.1 Sobre el concepto de campo	33
3.2 ¿Qué es el habitus?	36
3.2.1 ¿Cómo se construye el habitus?	37
3.2.2 Habitus compartidos vs. Habitus de clase	38
3.3 ¿Qué es la illusio?	39
3.4 Estructuras de capitales	40
3.4.1 Diferentes especies de capitales	40
3.5 Sobre las estrategias de re-producción	43
4 ESTRATEGIA METODOLÓGICA	45
4.1 Selección de la población	45
4.1.1 Medicina vs. Ingeniería Civil	46
4.2 Operacionalización de la hipótesis y construcción de los índices	50
4.2.1 Estructuras de capitales	50
4.2.1.1 Capital Cultural	51
A Capital Cultural Objetivado	51
B Capital Cultural Institucionalizado	53
C Capital Cultural Incorporado	55
4.2.1.2 Capital Social	61
A Redes sociales no universitarias	61
B Redes sociales universitarias	63
B.1 Preuniversitaria	64

B.2	Universitaria	65
4.2.1.3	Capital económico	68
A	Condiciones materiales	70
B	Condiciones familiares	72
C	Condiciones de trabajo	74
4.2.1.4	Capital político	76
A	Preuniversitario	77
B	Universitario	78
4.2.2	Trayectorias Escolares	80
4.2.2.1	Trayectoria numérica	81
4.2.2.2	Percepción del desempeño	84
4.2.2.3	Actividades escolares	85
4.3	Indicadores por carrera. Ing. Civil y Medicina	93
5	RESULTADOS	97
5.1	Cruce de capitales	97
5.2	Trayectoria Escolar por Capitales	102
5.3	Estado de Avance de los estudios por Capitales	105
5.4	Trayectoria Escolar Final por Capitales	109
5.5	Estructuras de Capitales y Trayectorias Escolares	112
6	CONCLUSIONES	119
7	BIBLIOGRAFÍA	123
8	ÍNDICE	126
9	ANEXOS	128

9. ANEXOS

Cuadro 9.1 Años de escolaridad por deciles de ingreso. 1984-2002

Deciles	1984	2002	Diferencia en años
I	2.32	4.08	1.76
II	3.10	4.71	1.62
III	3.49	5.40	1.91
IV	3.61	5.95	2.33
V	4.24	6.72	2.48
VI	4.94	7.06	2.12
VII	5.96	7.86	1.90
VIII	7.16	8.63	1.47
IX	8.06	10.15	2.09
X	9.52	12.78	3.25

Fuente: Székely, Miguel. *Veinte años de Desigualdad en México*. Cuadernos de Desarrollo Humano no. 20. 2005.

Cuadro 9.2 Producto Interno Bruto por Países Seleccionados. 1990-2000

Países	PIB		
	1990	2000	% crecimiento 1990-2000
China	354644361216	1198480293888	337.9386295
Uruguay	9286769664	20670509056	222.5801845
México	262709772288	581426413568	221.3189135
Hong Kong	76887162880	169121136640	219.9601732
Colombia	40274284544	83778625536	208.0201461
Peru	26294372352	53290389504	202.6684219
Argentina	141352370176	284203745280	201.0604739
República de Corea	263777124352	511657541632	193.9734323
Estados Unidos	5757200236544	9764800036864	169.6102209
Japón	3018269917184	4667448229888	154.6398552
Reino Unido	991051120640	1442316550144	145.5340214
Tailandia	85344731136	122725244928	143.7994394
Brasil	461951795200	644475650048	139.5114505
España	520968175616	580673470464	111.4604495
Alemania	1714469994496	1900221169664	110.8343206
Francia	1244459302912	1327964749824	106.710179
Suecia	242178146304	242004099072	99.92813256
Rusia	516814274560	259708502016	50.25180511

Fuente: World Bank, World Development Indicators Online. <http://web.worldbank.org>

Cuadro 9.3 Matrícula del sistema educativo del Estado de Veracruz

Grado	Primaria	Ajustado a mil
Primero	199,139	1,000
Segundo	192,703	968
Tercero	179,251	900
Cuarto	175,284	880
Quinto	168,430	846
Sexto	153,296	770
Grado	Secundaria	
Primero	144,614	726
Segundo	129,221	649
Tercero	112,789	566
Grado	Media Superior	
Primero	92,974	467
Segundo	71,224	358
Tercero	55,976	281
	Superior	
Veracruz 1er. Ingreso	31,611	159
Educación normal	1,323	7
UV 1er. Ingreso	11,827	59
Tecnológicas 1er. Ingreso	8,287	42
Privadas 1er. ingreso	12,085	61

Fuente: Anuario estadístico 2002-2003. Subdirección de estadística de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz. <http://www.secver.gob.mx/gestion/estadistica/>
Anuario Estadístico ANUIES 2003. Población escolar de Licenciatura.

Cuadro 9.4 Cruce de capital cultural y capital social. Medicina

Capital cultural	Capital social				Total
	0	1	2	3	
0	2	0	0	0	2
1	7	9	4	1	21
2	4	9	13	12	38
3	1	2	9	4	16
Total	14	20	26	17	77

Tabla 9.1 Coeficientes de correlación de capital cultural y capital social.

		Medicina			
Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.443	.089	4.284	.000(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.436	.092	4.193	.000(c)
N of Valid Cases		77			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.5 Cruce de capital cultural y capital económico. Medicina

Capital cultural	Capital económico				Total
	0	1	2	3	
0	1	1	0	0	2
1	5	9	7	0	21
2	7	9	13	9	38
3	3	5	7	1	16
Total	16	24	27	10	77

Tabla 9.2 Coeficientes de correlación de capital cultural y capital económico.

		Medicina			
Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.173	.098	1.520	.133(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.170	.102	1.498	.138(c)
N of Valid Cases		77			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.6 Cruce de capital cultural y capital político. Medicina

Capital cultural	Capital político				Total
	0	1	2	3	
0	1	1	0	0	2
1	17	1	3	0	21
2	25	2	8	3	38

3	11	4	0	1	16
Total	54	8	11	4	77

Tabla 9.3 Coeficientes de correlación de capital cultural y capital político.

Medicina

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.054	.090	.472	.638(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.070	.103	.605	.547(c)
N of Valid Cases		77			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.7 Cruce de capital social y capital económico. Medicina

	Capital económico				Total
Capital social	0	1	2	3	
0	4	8	1	1	14
1	4	4	11	1	20
2	3	8	10	5	26
3	5	4	5	3	17
Total	16	24	27	10	77

Tabla 9.4 Coeficientes de correlación de capital social y capital económico.

Medicina

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.152	.115	1.335	.186(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.145	.118	1.273	.207(c)
N of Valid Cases		77			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.8 Cruce de capital social y capital político. Medicina

	Capital político				Total
Capital	0	1	2	3	

social					
0	10	2	2	0	14
1	15	0	4	1	20
2	18	5	3	0	26
3	11	1	2	3	17
Total	54	8	11	4	77

Tabla 9.5 Coeficientes de correlación de capital social y capital político.

Medicina

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.109	.118	.952	.344(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.084	.118	.729	.468(c)
N of Valid Cases		77			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.9 Cruce de capital económico y capital político. Medicina

Capital económico	Capital político				Total
	0	1	2	3	
0	13	1	2	0	16
1	16	5	2	1	24
2	21	0	4	2	27
3	4	2	3	1	10
Total	54	8	11	4	77

Tabla 9.6 Coeficientes de correlación de capital económico y capital político.

Medicina

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.208	.107	1.841	.070(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.178	.113	1.566	.121(c)
N of Valid Cases		77			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.10 Cruce de capital cultural y capital social. Ingeniería Civil

	Capital social				Total
Capital cultural	0	1	2	3	
0	7	7	4	0	18
1	12	16	8	2	38
2	7	7	6	2	22
Total	26	30	18	4	78

Tabla 9.7 Coeficientes de correlación de capital cultural y capital social.**Ingeniería Civil**

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.123	.111	1.079	.284(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.106	.114	.929	.356(c)
N of Valid Cases		78			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.11 Cruce de capital cultural y capital económico. Ingeniería Civil

	Capital económico				Total
Capital cultural	0	1	2	3	
0	9	7	2	0	18
1	17	11	8	2	38
2	6	6	9	1	22
Total	32	24	19	3	78

Tabla 9.8 Coeficientes de correlación de capital cultural y capital económico.**Ingeniería Civil**

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.248	.099	2.232	.029(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.244	.103	2.192	.031(c)
N of Valid Cases		78			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.12 Cruce de capital cultural y capital político. Ingeniería Civil

	Capital político				Total
Capital cultural	0	1	2	3	
0	15	1	2	0	18
1	24	6	3	5	38
2	12	2	8	0	22
Total	51	9	13	5	78

Tabla 9.9 Coeficientes de correlación de capital cultural y capital político.**Ingeniería Civil**

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.192	.096	1.709	.092(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.208	.103	1.851	.068(c)
N of Valid Cases		78			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.13 Cruce de capital social y capital económico. Ingeniería Civil

	Capital económico				Total
Capital social	0	1	2	3	
0	10	12	3	1	26
1	12	7	11	0	30
2	8	5	3	2	18
3	2	0	2	0	4
Total	32	24	19	3	78

Tabla 9.10 Coeficientes de correlación de capital social y capital económico.**Ingeniería Civil**

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.065	.116	.571	.570(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.046	.115	.402	.689(c)
N of Valid Cases		78			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.14 Cruce de capital social y capital político. Ingeniería Civil

	Capital político				Total
Capital social	0	1	2	3	
0	21	1	4	0	26
1	19	4	6	1	30
2	9	4	2	3	18
3	2	0	1	1	4
Total	51	9	13	5	78

Tabla 9.11 Coeficientes de correlación de capital social y capital político.**Ingeniería Civil**

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.270	.112	2.447	.017(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.263	.108	2.376	.020(c)
N of Valid Cases		78			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.15 Cruce de capital económico y capital político. Ingeniería Civil

	Capital político				Total
Capital económico	0	1	2	3	
0	21	4	4	3	32
1	20	0	3	1	24
2	8	4	6	1	19
3	2	1	0	0	3
Total	51	9	13	5	78

Tabla 9.12 Coeficientes de correlación de capital económico y político.**Ingeniería Civil**

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.066	.111	.577	.565(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman	.096	.117	.844	.402(c)

Ordinal Correlation

N of Valid Cases 78

- a Not assuming the null hypothesis.
- b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c Based on normal approximation.

Cuadro 9.16 Cruce de trayectoria escolar final y capital cultural. Ingeniería Civil

Trayectoria escolar final	Capital cultural			Total
	0	1	2	
0	4	10	1	15
1	9	16	9	34
2	2	6	7	15
3	0	3	4	7
Total	15	35	21	71

Tabla 9.13 Coeficientes de correlación de trayectoria escolar final y capital cultural. Ingeniería Civil

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.335	.091	2.950	.004(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.335	.096	2.955	.004(c)
N of Valid Cases		71			

- a Not assuming the null hypothesis.
- b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c Based on normal approximation.

Cuadro 9.17 Cruce de trayectoria escolar final y capital social. Ingeniería Civil

Trayectoria escolar final	Capital social				Total
	0	1	2	3	
0	4	6	4	1	15
1	11	13	8	2	34
2	6	5	3	1	15
3	2	4	1	0	7
Total	23	28	16	4	71

Tabla 9.14 Coeficientes de correlación de trayectoria escolar final y capital social. Ingeniería Civil

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.094	.108	-.787	.434(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.093	.113	-.776	.441(c)
N of Valid Cases		71			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.18 Cruce de trayectoria escolar final y capital económico. Ingeniería Civil

	Capital económico				Total
Trayectoria escolar final	0	1	2	3	
0	6	3	5	1	15
1	12	12	9	1	34
2	7	5	2	1	15
3	4	1	2	0	7
Total	29	21	18	3	71

Tabla 9.15 Coeficientes de correlación de trayectoria escolar final y capital económico. Ingeniería Civil

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.123	.121	-1.031	.306(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.123	.123	-1.026	.308(c)
N of Valid Cases		71			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.19 Cruce de trayectoria escolar final y capital político. Ingeniería Civil

	Capital político				Total
Trayectoria escolar final	0	1	2	3	

0	10	2	1	2	15
1	22	5	5	2	34
2	8	2	4	1	15
3	5	0	2	0	7
Total	45	9	12	5	71

Tabla 9.16 Coeficientes de correlación de trayectoria escolar final y capital político. Ingeniería Civil

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.025	.120	.206	.838(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.044	.121	.369	.713(c)
N of Valid Cases		71			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.20 Cruce de trayectoria escolar final y capital cultural. Medicina

	Capital cultural				Total
Trayectoria escolar final	0	1	2	3	
0	0	0	1	0	1
1	1	5	7	3	16
2	1	11	13	3	28
3	0	3	12	9	24
Total	2	19	33	15	69

Tabla 9.17 Coeficientes de correlación trayectoria escolar final y capital cultural. Medicina

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.253	.109	2.141	.036(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.269	.114	2.283	.026(c)
N of Valid Cases		69			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.21 Cruce de trayectoria escolar final y capital social. Medicina

	Capital social				Total
Trayectoria escolar final	0	1	2	3	
0	0	0	0	1	1
1	4	3	6	3	16
2	8	7	5	8	28
3	2	8	11	3	24
Total	14	18	22	15	69

Tabla 9.18 Coeficientes de correlación trayectoria escolar final y capital social. Medicina

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.005	.116	-.044	.965(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.007	.115	.055	.956(c)
N of Valid Cases		69			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.22 Cruce de trayectoria escolar final y capital económico. Medicina

	Capital económico				Total
Trayectoria escolar final	0	1	2	3	
0	0	0	1	0	1
1	3	8	3	2	16
2	7	7	9	5	28
3	3	7	12	2	24
Total	13	22	25	9	69

Tabla 9.19 Coeficientes de correlación trayectoria escolar final y capital económico. Medicina

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	.085	.109	.701	.486(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.108	.112	.888	.378(c)
N of Valid Cases		69			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

Cuadro 9.23 Cruce de trayectoria escolar final y capital político. Medicina

Trayectoria escolar final	Capital político				Total
	0	1	2	3	
0	1	0	0	0	1
1	11	2	2	1	16
2	19	3	4	2	28
3	18	2	3	1	24
Total	49	7	9	4	69

Tabla 9.20 Coeficientes de correlación trayectoria escolar final y capital político. Medicina

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-.024	.113	-.197	.845(c)
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-.039	.117	-.318	.751(c)
N of Valid Cases		69			

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Based on normal approximation.

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA -
AZCAPOTZALCO.
MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA.
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS.**



EL SIGUIENTE CUESTIONARIO TIENE COMO OBJETIVO OBTENER INFORMACIÓN SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, FORMA PARTE DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA. AGRADECEMOS LA INFORMACIÓN QUE PROPORCIONES Y TE ASEGURAMOS QUE NO SERÁ USADA MÁS QUE CON LOS FINES DE LA INVESTIGACIÓN, TUS RESPUESTAS SERÁN CONFIDENCIALES. ¡MUCHAS GRACIAS!

DATOS PERSONALES.

NOMBRE:

MATRÍCULA:

SEXO:

MASCULINO ()

FEMENINO ()

EDAD:

ESTADO CIVIL:

SEMESTRE QUE CURSAS ACTUALMENTE:

TELÉFONO DE CASA O CELULAR:

DIRECCIÓN DE CORREO ELECTRÓNICO:

ANTECEDENTES FAMILIARES

1. TU FAMILIA ESTÁ COMPUESTA DE:

MARCA CON UNA CRUZ (X) LAS OPCIONES SIGUIENTES

PADRE	()	
MADRE	()	
HERMANOS	()	CUANTOS: _ _

2. ALGUN OTRO FAMILIAR VIVE EN TU CASA:

ABUELOS	()	CUANTOS: _ _
TIOS	()	CUANTOS: _ _
PRIMOS	()	CUANTOS: _ _
OTRO	ESPECIFIQUE:	CUANTOS: _ _

3. TUS PADRES TIENEN ESTUDIOS DE:

MARCA CON UNA CRUZ (X) UNA SOLA OPCIÓN PARA PADRE Y MADRE

	PADRE	MADRE
SIN ESCOLARIDAD	()	()
PRIMARIA	()	()
SECUNDARIA	()	()
BACHILLERATO	()	()
LICENCIATURA	()	()
POSGRADO	()	()

4. ¿QUÉ OCUPACIÓN REALIZA TU PADRE?

5. DENTRO DE LA ACTIVIDAD QUE REALIZA TU PADRE, ¿QUÉ PUESTO OCUPA?

6. ¿QUÉ OCUPACIÓN REALIZA TU MADRE?

7. DENTRO DE LA ACTIVIDAD QUE REALIZA TU MADRE, ¿QUÉ PUESTO OCUPA?

8. TUS HERMANOS MAYORES TIENEN ESTUDIOS DE:

MARCA CON UNA CRUZ (X) UNA SOLA OPCIÓN PARA CADA HERMANO MAYOR QUE TENGAS

	HERMANO 1	HERMANO 2	HERMANO 3	HERMANO 4	HERMANO 5
SIN					
ESCOLARIDAD	()	()	()	()	()
PRIMARIA	()	()	()	()	()
SECUNDARIA	()	()	()	()	()
BACHILLERATO	()	()	()	()	()
LICENCIATURA	()	()	()	()	()
POSGRADO	()	()	()	()	()

9. ¿CUÁNTOS SON LOS INGRESOS MENSUALES DE TU FAMILIA? APROXIMADAMENTE.

10. ¿CUÁNTOS INTEGRANTES DE TU FAMILIA CONTRIBUYEN A LOS INGRESOS?

11. ¿QUIÉNES DE TU FAMILIA CONTRIBUYEN EN LOS INGRESOS?

12. ¿CUÁNTAS PERSONAS DEPENDEN DEL INGRESO FAMILIAR?

ANTECEDENTES LABORALES

MARCA CON UNA CRUZ (X) PARA CONTESTAR LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

13. ¿HAS TRABAJADO DURANTE TUS ESTUDIOS?

SI () NO ()

14. ACTUALMENTE, ¿TRABAJAS?

SI () NO ()

15. ¿EN QUÉ TRABAJAS?

16. DENTRO DE TU TRABAJO, ¿QUÉ PUESTO OCUPAS?

17. ¿CUÁNTO GANAS AL MES?

18. ¿CONTRIBUYES AL GASTO FAMILIAR?

SI ()

NO ()

ANTECEDENTES ESCOLARES

19. ¿QUÉ PROMEDIO OBTUVISTE EN EL BACHILLERATO?

20. ¿CÓMO CONSIDERAS QUE FUE TU DESEMPEÑO EN EL BACHILLERATO?

MALO ()

REGULAR ()

BUENO ()

EXCELENTE ()

21. ¿POR QUÉ DECIDISTE ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA?

22. ¿LA CARRERA QUE ACTUALMENTES ESTÁS ESTUDIANDO FUE TU PRIMERA OPCIÓN?

23. ¿POR QUÉ DECIDISTE ESTUDIAR ESTA CARRERA?

24. ¿ALGUIEN INFLUYÓ EN TI PARA ELEGIR ESTA CARRERA? ¿QUIÉN Y CÓMO?

25. ¿HAS ESTUDIADO UN IDIOMA DIFERENTE AL ESPAÑOL? (SIN CONSIDERAR LOS ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD)

SI ()

NO ()

26. ¿CUÁL?

27. ¿QUÉ HABILIDADES MANEJAS DE ESE IDIOMA?

LEER ()

ESCRIBIR ()

OIR ()

HABLAR ()

28. ¿HAS TOMADO CURSOS DE COMPUTACIÓN FUERA DE LA UNIVERSIDAD?

SI ()

NO ()

29. ¿DURANTE CUANTO TIEMPO?

30. ¿REALIZAS ALGÚN DEPORTE DE MANERA REGULAR?

SI ()

NO ()

31. ¿CUÁL O CUALES?

32. ¿REALIZAS ALGUNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA REGULARMENTE? COMO BAILE, CANTO, MÚSICA, PINTURA, ETC.

SI ()

NO ()

CONDICIONES DE ESTUDIO

33. ¿ACTUALMENTE CON QUIÉN VIVES?

EN CASA DE MIS PADRES ()

CON MI ESPOSO (A) ()

EN CASA DE FAMILIARES ()

EN CASA DE AMIGOS ()

RENTO CASA O DEPARTAMENTO ()

TENGO CASA PROPIA
 EN PENSIÓN
 OTRO
 ESPECIFIQUE:

34. ¿CAMBIASTE DE RESIDENCIA PARA ESTUDIAR LA CARRERA?

SI NO

35. MARCA CON UNA CRUZ (X) EN DONDE ESTUDIAS EN EL LUGAR QUE HABITAS ACTUALMENTE:

ESTUDIO O BIBLIOTECA
 MI RECÁMARA
 SALA
 COMEDOR
 PATIO
 OTRO
 ESPECIFIQUE:

36. DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS QUE SE TE PRESENTAN, MARCA CON UNA CRUZ (X) AQUELLOS CON QUE CUENTAS EN TU CASA DE ORIGEN:

	SI	NO
¿TIENES ENCICLOPEDIA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿TIENES DICCIONARIO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿TIENES LIBROS DE CULTURA GENERAL, COMO NOVELAS O POESÍA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿TIENES ARTESANÍAS, ESCULTURAS O CUADROS?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿TIENES ESPACIO PROPIO PARA ESTUDIAR?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. MARCA CON UNA CRUZ (X) LOS BIENES QUE TIENES EN TU CASA DE ORIGEN:

	SI	NO
COMPUTADORA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONEXIÓN A INTERNET	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SISTEMA DE TELEVISIÓN DE PAGA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TELÉFONO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CUENTAS CON AUTOMÓVIL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	PROPIO ()	FAMILIAR ()

38. MARCA CON UNA CRUZ (X) LOS SIGUIENTES SERVICIOS CON QUE CUENTAS EN TU CASA DE ORIGEN:

AGUA	SI	NO
DRENAJE	()	()
LUZ ELÉCTRICA	()	()
CALLES PAVIMENTADAS	()	()
RECOLECCIÓN DE BASURA	()	()

VIDA PRE-UNIVERSITARIA Y UNIVERSITARIA

MARCA CON UNA CRUZ (X) PARA CONTESTAR LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

ANTES DE INGRESAR A LA CARRERA:

	SI	NO
39. ¿TENÍAS LIBROS RELACIONADOS A TU CARRERA EN TU CASA?	()	()
40. ¿TENÍAS AMISTAD CON ALGÚN PROFESOR DE LA FACULTAD O DE LA UV?	()	()
41. ¿TENÍAS AMISTAD CON ALGÚN TRABAJADOR DE LA FACULTAD O DE LA UV?	()	()
42. ¿TENÍAS AMISTAD CON ALGÚN ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD? (SIN CONTAR A FAMILIARES)	()	()
43. ¿ALGÚN FAMILIAR TUYO OCUPÓ UN CARGO DE ELECCIÓN POPULAR?	()	()
44. ¿ALGÚN FAMILIAR TUYO TRABAJÓ EN EL GOBIERNO MUNICIPAL, ESTATAL O FEDERAL?	()	()

DURANTE TUS ESTUDIOS EN LA UV:

	SI	NO
45. ¿HAS COMPRADO LIBROS RELACIONADOS CON TU CARRERA DURANTE TUS ESTUDIOS?	()	()
46. ¿HAS ESTABLECIDO RELACIÓN DE AMISTAD CON ALGÚN PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD?	()	()
47. ¿HAS ESTABLECIDO RELACIÓN DE AMISTAD CON ALGÚN TRABAJADOR DE LA UNIVERSIDAD?	()	()
48. ¿HAS SIDO CONSEJERO TÉCNICO?	()	()
49. ¿HAS SIDO CONSEJERO UNIVERSITARIO?	()	()
50. ¿ALGUN AMIGO TUYO HA SIDO CONSEJERO TÉCNICO O UNIVERSITARIO?	()	()
51. ¿HAS PERTENECIDO A ALGUNA ORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA?	()	()
52. ¿ALGÚN AMIGO TUYO HA PERTENECIDO A	()	()

- ALGUNA ORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA? () ()
53. ¿ALGÚN FAMILIAR TUYO HA OCUPADO UN CARGO DE ELECCIÓN POPULAR? () ()
54. ¿ALGÚN FAMILIAR TUYO HA TRABAJADO EN EL GOBIERNO MUNICIPAL, ESTATAL O FEDERAL? () ()

DESEMPEÑO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

55. LA SEMANA PASADA ¿CUÁNTAS HORAS DEDICASTE AL ESTUDIO FUERA DE LA FACULTAD?

56. ¿CUÁNTAS MATERIAS HAS REPROBADO EN LA LICENCIATURA?

MARCA CON UNA CRUZ (X) LA RESPUESTA A LAS SIGUIENTES CUESTIONES.

57. ¿CÓMO CONSIDERAS QUE HA SIDO TU DESEMPEÑO EN LA LICENCIATURA?

MALO () REGULAR () SUFICIENTE () BUENO ()

58. ¿CÓMO CALIFICAS A TUS MAESTROS DE LA FACULTAD QUE TE DIERON CLASES?

MALOS () REGULARES () BUENOS () EXCELENTES ()

59. ¿HAS TENIDO O TIENES BECA?

SI () NO ()

60. MARCA CON UNA CRUZ (X) TU CONDICIÓN RESPECTO A LA BECA:

HE ESTADO BECADO TODA LA CARRERA ()
 ESTUVE BECADO PERO ACTUALMENTE NO ()
 AL PRINCIPIO NO ESTUVE BECADO PERO AHORA SI ()
 SOLICITÉ BECA PERO NO ME LA DIERON ()
 NUNCA SOLICITÉ BECA ()

61. ¿POR PARTE DE QUÉ INSTITUCIÓN RECIBES ESTA BECA?

UNIVERSIDAD () PRONABES () OTRA ()
 VERACRUZANA ESPECIFIQUE:

62. DE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES ESCOLARES, MARCA CON UNA CRUZ (X) EL GRADO DE OCURRENCIA CON QUE LAS REALIZAS.

	NUNCA	REGULARMENTE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
ASISTIR A CLASES	()	()	()	()
TOMAR NOTAS	()	()	()	()
IR A LA BIBLIOTECA	()	()	()	()
COMPRAR LIBROS	()	()	()	()
REALIZAR TAREAS	()	()	()	()
PEDIR APUNTES A LOS COMPAÑEROS	()	()	()	()

63. DE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES DE LOS PROFESORES, MARCA CON UNA CRUZ (X) EL GRADO DE OCURRENCIA CON QUE LAS REALIZABAN.

	NUNCA	REGULARMENTE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
LLEGABAN PUNTUAL A CLASES	()	()	()	()
LLEGABAN AL SALÓN PERO NO DABAN LA CLASE	()	()	()	()
ERAN CLAROS EN SUS FORMAS DE ENSEÑAR	()	()	()	()
CALIFICABAN DE ACUERDO A LO APRENDIDO POR LOS ESTUDIANTES	()	()	()	()
CALIFICABAN DE ACUERDO A SIMPATÍAS	()	()	()	()
ACEPTABAN SOBORNOS DE LOS ESTUDIANTES PARA MEJORAR LA CALIFICACIÓN	()	()	()	()

!!! MUCHAS GRACIAS POR TU TIEMPO !!!