

***Diversidad, construcción de sentido y rendimiento escolar en los estudiantes del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara.**

Ricardo Pérez Mora, José Alberto Castellanos Gutiérrez y José Antonio Ramírez Díaz.

Cita:

Ricardo Pérez Mora, José Alberto Castellanos Gutiérrez y José Antonio Ramírez Díaz (2007). **Diversidad, construcción de sentido y rendimiento escolar en los estudiantes del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/522>

Diversidad, construcción de sentido y rendimiento escolar en los estudiantes del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara.

Dr. Ricardo Pérez Mora
Dr. José Antonio Ramírez Díaz
Mtro. José Alberto Castellanos Gutiérrez
Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara
r_pm2001@yahoo.com

Resumen

El estudio se llevó a cabo con estudiantes del Centro Universitario del Norte de la UdeG, quienes provienen principalmente de la región Norte de Jalisco y Sur de Zacatecas. Fenómenos como la migración, la multiculturalidad, la baja densidad poblacional, y los indicadores de desarrollo económico convierten a esta zona, en una zona con fuertes demandas y necesidades de desarrollo social, económico y en particular desarrollo educativo.

El eje de la investigación gira en torno a las construcciones de significado que hacen los estudiantes desde su diversidad en torno a su rendimiento académico, considerando 57 variables. El diseño metodológico derivó en una entrevista abierta, una entrevista semi-estructurada y un cuestionario. Las dos primeras se utilizaron para construir inductivamente las variables de la investigación, que se operacionalizaron en el cuestionario, el cual se aplicó a 610 estudiantes. El análisis de los datos de la etapa cuantitativa se llevó a cabo utilizando tabulaciones cruzadas por medio de conteo de frecuencias, porcentajes y residuos estandarizados, utilizando pruebas de significancia como la prueba gamma y el coeficiente de contingencia para dimensionar la relación entre las variables y encontrar los cruces de variables más significativos

Introducción

La diversidad social es una característica propia de las sociedades modernas, las cuales están insertas en un mundo globalizado, y sujetas a prácticas definidas inevitablemente por un sistema neoliberal. “La globalización suele verse en la región latinoamericana como un fenómeno inédito e imposible de ignorar por su fuerza incontenible; el mundo está destinado a ser regido por un único gran mercado bajo el comando de actores transnacionales: las mega corporaciones y los mercados financieros globalizados” (Rivero 1999:21)

Es así que la globalización representa una opción de modernidad, asociada estrechamente al neoliberalismo, en el que los sujetos pertenecientes a diferentes culturas, clases sociales, rangos de edades etc., se someten a esquemas de “libre” competencia bajo estándares mundiales.

En un marco global de esta naturaleza, reaparecen lógicas del tipo “sálvese el mejor”. (Neufeld 2005:54), y lógicas que explican cómo el éxito o fracaso en la “libre” competencia de los individuos es determinado por la naturaleza:

...“los mejores y los más brillantes son los que triunfan, mientras que los inferiores fracasan debido a una supuesta propia naturaleza. La línea divisoria entre perdedores y ganadores está situada en orden de las capacidades propias, en muchos casos en virtud de ser inteligente o de carecer de esa propiedad considerada como intrínseca al individuo, o sobre la base de los méritos y des-méritos individuales o familiares, presuponiendo un mundo social que ofrece igualdad de oportunidades”. (Kaplan 2005:78)

Bajo estos esquemas surgen grupos vulnerables, en que por su situación de pobreza y/o marginación se someten a las reglas del juego en condiciones de desventaja en relación a otros sectores de la población. “En este contexto, la pobreza es entendida como una marca estigmatizante y vergonzante, ya que según este neodarwinismo los pobres no tienen la capacidad o aptitud para insertarse en el mercado”. (Neufeld 2005:54). De particular interés, es el caso de los indígenas, quienes “están en peores condiciones de precariedad que los campesinos no indígenas. Así lo confirman muchos indicadores importantes como salud, nutrición, vivienda, nivel educacional, infraestructura vial y acceso a la tierra”. (Rivero 1999:81)

Es interesante señalar la manera en que la sociedad construye mecanismos de “distinción”, con la función de hacer evidentes las diferencias, legitimados por sus instituciones sociales e impuestos de manera generalizada a todos los individuos de la sociedad. En particular ciertas “... organizaciones tienen el poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad” (Perrenoud 1996:18) Sin duda, el papel de la escuela en estos procesos de “distinción” es primordial, ya que participa de una manera activa y formal en la fabricación de lo que Perrenoud denomina “jerarquías de excelencia”:

- a) Impone a todos los alumnos en edad de escolarización obligatoria un currículo único, estructurado con arreglo a disciplinas definidas como otros tantos ámbitos de excelencia;
- b) En cada disciplina, el currículo está dividido en programas anuales correspondientes a la estructuración del ciclo escolar en niveles.

- c) En el seno de cada nivel, la escuela evalúa de forma más o menos continua el trabajo escolar de cada alumno y los resultados obtenidos como motivo de pruebas escritas o preguntas orales;
- d) A partir de las evaluaciones parciales, se estima el nivel de excelencia de forma sintética, respecto a todo un período de trabajo en las disciplinas principales; se expresa, bien en términos de dominio efectivo de saberes o de saber hacer, bien respecto a la posición relativa dentro de una jerarquía de excelencia. (Perrenoud 1996:16)

En este contexto de diversidad social y competencia en condiciones de desigualdad, la existencia de mecanismos de distinción o “Jerarquías de excelencia” operacionalizados por medio de evaluaciones y objetivizados en la “calificación” como indicador de “rendimiento académico”, constituyen elementos para la elaboración de juicios que etiquetan a los buenos y malos estudiantes, y que en un futuro determinarán el éxito o fracaso de los individuos, al momento de su inserción social. En este marco los pobres... “son los que tienen menos poder en la escuela, los menos capaces de hacer valer sus reivindicaciones o de insistir para que sus necesidades sean satisfechas, pero son, por otro lado, los que más dependen de la escuela para su educación. (Connell 2004:13)

Nos hemos preguntado por la manera en que las “desigualdades sociales” traducidas en “desigualdades escolares” impactan y tiene consecuencias prácticas en los estudiantes, “cualesquiera que sean las razones por las que la escuela establece las jerarquías de excelencia, es preciso percatarse de que fabrica una realidad nueva, que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación” (Perrenoud 1996: 17)

En este sentido el interés de la presente investigación gira en torno a las construcciones de significado que realizan los estudiantes, desde su diversidad, en torno a su rendimiento académico, traducido en sus representaciones (respecto a la calificación, los profesores, el modelo), así como sus explicaciones causales o atribuciones, y sus aspiraciones y expectativas. Lo anterior lo concretamos en la siguiente pregunta guía de investigación: ¿Cuáles son las construcciones de significado de los estudiantes que influyen en su rendimiento escolar en un contexto de diversidad como lo es el Centro Universitario del Norte?

El contexto en que fue aplicada, el Centro universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, tiene su ámbito de influencia en 10 municipios de la zona norte de Jalisco y algunos del Sur de Zacatecas. Fenómenos como la migración, la multiculturalidad, la baja densidad poblacional, y los indicadores de desarrollo económico convierten a esta zona, en una zona con fuertes demandas y necesidades de desarrollo social, económico y en particular desarrollo educativo. Compete a la Universidad generar estudios que permitan comprender mejor su función y contar con mayores elementos para la intervención y mejora educativa, esperamos que el presente estudio se convierta en un grano de arena que abone en la consecución de éste objetivo.

Diseño metodológico

La construcción de las variables de la investigación obedece a un proceso inductivo. La estrategia para lograr la mayor libertad en el surgimiento de los datos, y evitar las “preconcepciones” del investigador, fue involucrar a sujetos de la población en estudio como entrevistadores. Es decir, fueron los mismos estudiantes los que, en dos momentos, llevaron a cabo un acercamiento a los datos. Esta primera etapa de naturaleza cualitativa consistió en una entrevista abierta y una entrevista semi-estructurada. La primera prácticamente se puede describir como un diálogo entre estudiantes (entrevistador-entrevistado) en torno al tema del rendimiento escolar, la cual fue codificada con auxilio de los investigadores y derivó en nuestras primeras categorías y variables de investigación, que nos permitieron la construcción del segundo instrumento: “la entrevista semi-estructurada”.

A partir de la etapa cualitativa se construyeron 56 variables que se operacionalizaron en un cuestionario, mismo que se aplicó a 612 estudiantes del CUNorte, con la finalidad de someter a comprobación las hipótesis surgidas en la etapa cualitativa. De las 56 variables, 12 son descriptivas (sexo, edad...), y las otras 44, están agrupadas en las siguientes categorías: representaciones, emociones, atribuciones, motivaciones, expectativas y actitudes

Los datos ofrecen múltiples posibilidades de análisis, si cruzamos simplemente las 12 variables descriptivas con el resto (44), tenemos 528 cruces que representan cada uno una posibilidad de reflexión e interpretación. Para identificar los cruces que representan variables relacionadas, estimar su magnitud y saber si esa relación es estadísticamente significativa —esto es, si las diferencias expresadas, difieren significativamente de lo

“esperado por el azar”—, se utilizaron, pruebas de significancia estadística como “la prueba Gamma” y el “coeficiente de contingencia”. De los cruces significativos elegimos 8 para ilustrar la manera en que se está llevando a cabo la investigación.

Para el análisis particular de los cruces de variables elegidos, se utilizó la tabulación cruzada. Por medio del software SPSS obtenemos una tabla en la que señala los cruces en cada una de las subcategorías de la variable dependiente y de la independiente. Los principales estadísticos utilizados fueron:

1. El conteo de frecuencias (count) que se expresa en números absolutos y nos da un primer acercamiento descriptivo sobre la relación entre las dos variables.
2. Porcentajes. Ya que nuestro objetivo es encontrar las relaciones entre las variables, es necesario transformarlas en una base común de comparación, que podemos hacer lo por medio de porcentajes.
3. Residuo estandarizado. El “residuo” representa la diferencia en números absolutos entre las frecuencias obtenidas y las frecuencias esperadas por el azar. El “residuo estandarizado” convierte esos números absolutos en una base común de comparación. Si el residuo es grande en valor absoluto (mayor que 1), las categorías correspondientes estarán relacionadas en la celda correspondiente.

Análisis y discusión de los datos

Si bien como mencionamos en la metodología la investigación se ha venido desarrollando en torno a 56 variables, en esta ocasión elegimos 8 cruces de variables significativos que nos permitan dar cuenta de la metodología empleada y algunos hallazgos relacionados con la diversidad, el rendimiento académico y la construcción de significados.

Por ejemplo, la variable “promedio” arrojó resultados significativos en el papel de variable dependiente al cruzarlas con varias variables independientes, como carrera, edad, etnia y sexo, así mismo al utilizarla como variable independiente y cruzarla con otras variables relacionadas con las motivaciones, expectativas y las atribuciones. Presentaremos a manera de ejemplo dos cruces de variables que se refieren al “promedio” de calificaciones de los estudiantes, confrontados en primer término con la etnia a que pertenecen, y en segundo lugar una distinción de género para evidenciar las diferencias que estas variables representan en los estudiantes en torno a la primera (promedio).

El tercer ejemplo que presentamos consiste en el cruce de variables “edad” con “ocupación”, la intención de ello es mostrar cómo los rangos de edad entre otras implicaciones representan mayores compromisos, sobre todo laborales.

El cuarto y quinto ejemplo tiene que ver con las construcciones cognitivas que hacen los estudiantes en un nivel descriptivo de su realidad, en primer instancia la representación construida entorno a la “importancia de la calificación”, variable que cruzamos con la variable “sexo”, y el quinto ejemplo que tiene que ver con la representación que tienen los estudiantes en relación al número de horas presenciales que asisten a la escuela, variable que cruzamos con la variable “edad”. Esta última variable representa un particular interés con la modalidad en que se ofertan las carreras del Centro Universitario del Norte, la cual se define como presencial con apoyo en las tecnologías, por lo que el número de horas presenciales es menor que el que se programa en otras modalidades.

En el sexto ejemplo cruzamos las variables “Etnia” con “problemas económicos”. Esta última fue construida dentro de la categoría de atribuciones causales que hace los estudiantes con base en sus construcciones cognitivas para dar explicación a su realidad y en particular para explicar su rendimiento escolar. Entre los hallazgos destacaron el papel de la familia, los profesores así como atribuciones internas referidas a las propias capacidades y el esfuerzo realizado por lo alumnos, consideramos que el ejemplo citado es representativo de ésta categoría.

Los últimos dos cruces de variables (ejemplos 7 y 8) pertenecen a la categoría de expectativas de los estudiantes, enmarcando las expectativas en el mismo esquema planteado: la construcción de expectativas obedece a las construcciones cognitivas que hacen los sujetos respecto a su situación presente y las posibilidades, aspiración futuras.

1. Etnia * Promedio

La tabla 1 nos ilustra los datos obtenidos en los análisis cuantitativos de estas dos variables. Por lo que respecta a la variable “promedio”, si observamos los datos de la última fila encontramos la cantidad de alumnos que se ubican en cada uno de los rangos de calificación tanto en números absolutos como en porcentajes. Vemos como el rango de 85 a 89 representa el rango más concurrido con 147 alumnos en esta categoría correspondientes al 26.2% del total, seguido por el rango inferior (80 a 84) y el superior (90 a 94) que representan el 23.7 % el primero (133 estudiantes) y 21.6% (121 estudiantes) el segundo. Si sumamos los porcentajes de estos tres rangos encontramos que el 71.5% de los estudiantes se ubican en promedios de calificación que oscilan entre un 80 y un 94 de promedio.

Tabla 1. Tabulación cruzada de las variables: “etnia” con “promedio”

Crosstab

		Promedio									Total
		De 60 a 64	De 65 a 69	De 70 a 74	De 75 a 79	De 80 a 84	De 85 a 89	De 90 a 94	De 95 a 100		
Etnia	Huichol	Count	2	0	4	1	2	4	2	0	15
		% within Etnia	13,3%	,0%	26,7%	6,7%	13,3%	26,7%	13,3%	,0%	100,0%
		Std. Residual	6,8	-,4	3,2	-,8	-,8	,0	-,7	-,1	
No Huichol	Count	Count	1	6	31	77	131	143	119	38	546
		% within Etnia	,2%	1,1%	5,7%	14,1%	24,0%	26,2%	21,8%	7,0%	100,0%
		Std. Residual	-1,1	,1	-,5	,1	,1	,0	,1	,2	
Total	Count	Count	3	6	35	78	133	147	121	38	561
		% within Etnia	,5%	1,1%	6,2%	13,9%	23,7%	26,2%	21,6%	6,8%	100,0%

En lo que respecta a la variable “etnia” encontramos en la última columna que para esta variable obtuvimos 15 respuestas válidas de los estudiantes pertenecientes a las etnias huicholas y 546 de los estudiantes que no pertenecen a éstas etnias. En cada una de las columnas es su cruce con su correspondiente subcategoría podemos observar los porcentajes y los números absolutos del número de alumnos que se ubican en cada rango de calificación y pertenecen a la sub- categoría “huichol” o “no huichol”. Por ejemplo, en el rango de 70 a 74 tenemos 4 estudiantes huicholes y 31 no huicholes, los primeros representan el 26.7 % de su subcategoría y los segundos, a pesar de contar un número absoluto mayor, representan solamente el 5.7% de la suya. Es así como el dato de los porcentajes nos permite situar los datos absolutos en una base común para la comparación. Sin embargo el porcentaje solamente nos coloca en un punto de comparación con relación a la variable colocada en las filas, por lo que utilizaremos el “residuo estandarizado” para estimar la magnitud de cada cruce de sub-categorías en relación tanto a las filas (variable independiente) como con las columnas (variable dependiente).

Tabla 2. Pruebas “gamma y Coeficiente de Contingencia” al cruce de variables: “etnia” con “promedio”

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,312			,000
Ordinal by Ordinal	Gamma	,405	,172	1,940	,052
N of Valid Cases		561			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

De esta manera podemos ver la magnitud que tiene el cruce la primer sub-categoría de la variable “etnia” con la primer subcategoría de la variable “promedio”. El 6.8 representa en un punto común de comparación la tendencia a obtener promedios del rango 60-64 mucho mayor en la etnia huichol en que los que no pertenecen a esta etnia reflejado en un residuo negativo de -1.1. Si graficamos los residuos estandarizados podemos hacer visibles las diferencias. (figura 1)

Residuos Etnia * Promedio

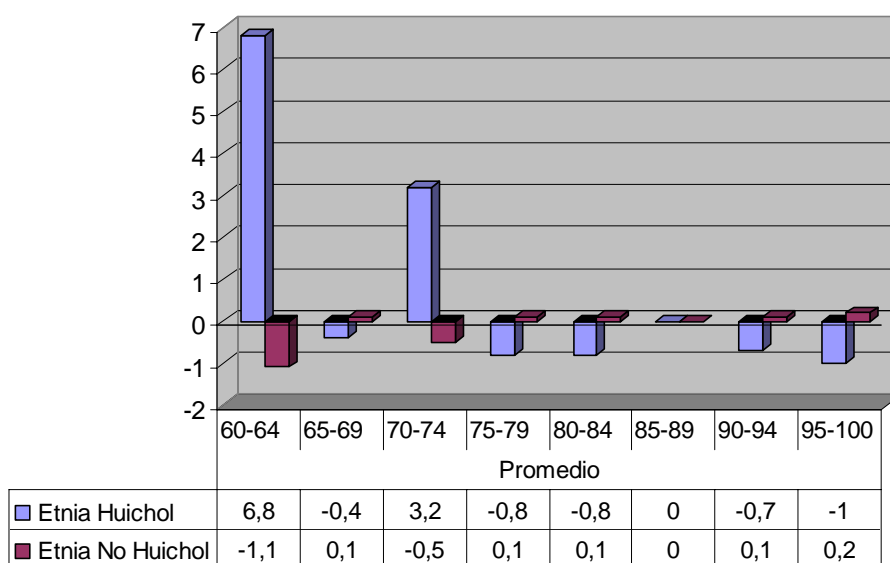


Figura 1. Residuos Estandarizados del cruce de variables: “etnia” con “promedio”

Con esta misma lógica, podemos vislumbrar la manera en que la sub-categoría de 70- a74 es también una sub-categoría fuerte en los alumnos de la etnia huichol evidenciado con un 3.2 de residuos estandarizados. A partir de 75 hacia arriba encontramos residuos inferiores a 0 lo que nos indica, que los alumnos huicholes en general tienen una tendencia a obtener menores promedios que los alumnos no huicholes, quienes presentan un comportamiento contrario, en los primeros rangos la tendencia es a los números negativos y en los más altos rangos hacia los números positivos.

En general podemos concluir, por una parte, que las variables están fuertemente relacionadas (lo que se confirma con las pruebas de significancia mostradas en la tabla 2) y por otra que existe una diferencia en las tendencias a obtener buenas calificaciones entre los huicholes y los no huicholes siendo los primeros los que tienden a obtener menores promedios que los segundos.

2. Sexo * Promedio

El segundo ejemplo utiliza la misma variable “promedio” pero ahora cruzada con la variable “sexo”. En números absolutos podemos ver en la última columna de la tabla 3 que fueron 179 respuestas válidas de los hombres contra 378 de las mujeres.

Tabla 3. Tabulación cruzada de las variables: “sexo” con “promedio”

			Crosstab							Total	
			Promedio								
			De 60 a 64	De 65 a 69	De 70 a 74	De 75 a 79	De 80 a 84	De 85 a 89	De 90 a 94	De 95 a 100	
Sexo	Masculino	Count	2	5	22	32	39	40	30	9	179
		% within Sexo	1,1%	2,8%	12,3%	17,9%	21,8%	22,3%	16,8%	5,0%	100,0%
	Std. Residual		1,1	2,2	3,2	1,4	-,5	-,10	-,14	-,8	
	Femenino	Count	1	1	13	46	93	106	90	28	378
% within Sexo		,3%	,3%	3,4%	12,2%	24,6%	28,0%	23,8%	7,4%	100,0%	
Std. Residual		-,7	-,15	-,22	-,10	,4	,7	,9	,6		
Total		Count	3	6	35	78	132	146	120	37	557
		% within Sexo	,5%	1,1%	6,3%	14,0%	23,7%	26,2%	21,5%	6,6%	100,0%

Las pruebas de significancia nos arrojan un 0.000 tanto en prueba gamma como en el coeficiente de contingencia por lo que sin duda las variables están relacionadas. (tabla 4)

Tabla 4. Pruebas “gamma y Coeficiente de Contingencia” al cruce de variables: “sexo” con “promedio”

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,235			,000
Ordinal by Ordinal	Gamma	,273	,062	4,268	,000
N of Valid Cases		557			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Pasando directamente a la representación gráfica de los residuos estandarizados encontramos un comportamiento contrario entre los estudiantes del sexo masculino y los del sexo femenino. En tanto los primeros muestran residuos positivos en los rangos de calificación que están entre el 60 y el 79, las segundas lo hacen en los rangos del 80 al 100. El rango más fuerte para los hombres es el de 70 a 74 y para las mujeres el de 90 a 94.

Residuos Sexo * Promedio

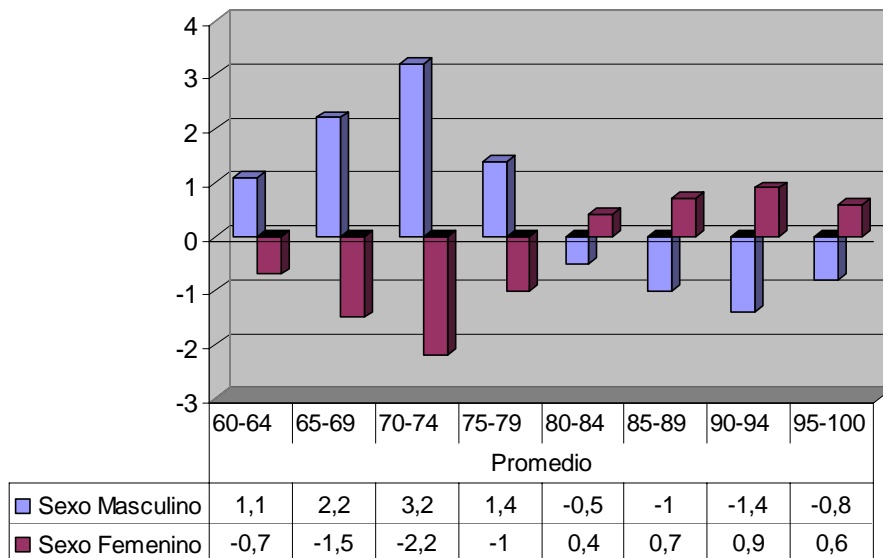


Figura 2. Residuos Estandarizados del cruce de variables: “sexo” con “promedio”

En este sentido podemos afirmar que existe una relación entre las variables “sexo” con “promedio” en el sentido de que en la medida que aumenta el rango de promedio tiende a disminuir el indicador de residuo en los hombres y a aumentar en las mujeres, en otras palabras, existe una diferencia de género en cuanto al rendimiento escolar que se refleja en que los hombres tienden a obtener menores calificaciones que las mujeres.

3. Edad * Ocupación

Otro de los rasgos de la diversidad que caracterizan al CUNorte es la cantidad de alumnos en rangos de edad mayores a 21 años que representan para el estudio una variable interesante, asimismo en la variable “ocupación” encontramos por ejemplo que el 43.2% de los encuestados trabajan, dato que sin duda repercutirá en las construcciones de significado que hacen los estudiantes respecto a su realidad.

Tabla 5. Tabulación cruzada de las variables: “ocupación” con “edad”

Ocupación * Edad Crosstabulation

			Edad							Total	
			20 o menos	21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50		51 o mas
Ocupación	Estudiante solamente	Count	211	90	6	1	1	1	0	0	310
		% within Edad	67,4%	48,9%	18,2%	3,3%	4,3%	7,1%	,0%	,0%	51,3%
		Std. Residual	4,0	-,5	-,2	-,7	-,3	-,1	-,2	-,1	-,2
	Ama de casa	Count	3	6	4	3	4	2	0	0	22
		% within Edad	1,0%	3,3%	12,1%	10,0%	17,4%	14,3%	,0%	,0%	3,6%
		Std. Residual	-,2	-,3	2,6	1,8	3,5	2,1	-,4	-,3	
	Trabajo	Count	95	86	22	25	16	11	4	2	261
		% within Edad	30,4%	46,7%	66,7%	83,3%	69,6%	78,6%	100,0%	66,7%	43,2%
		Std. Residual	-,3	,7	2,0	3,3	1,9	2,0	1,7	,6	
	Otra	Count	4	2	1	1	2	0	0	1	11
		% within Edad	1,3%	1,1%	3,0%	3,3%	8,7%	,0%	,0%	33,3%	1,8%
		Std. Residual	-,7	-,7	,5	,6	2,4	-,5	-,3	4,0	
Total	Count	313	184	33	30	23	14	4	3	604	
	% within Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Las variables “edad” y “ocupación” arrojaron resultados bastante significativos en las pruebas coeficiente de contingencia y gamma, con una sigma de 0.000 en ambas y un valor de 0.448 para la primera y un 0.545 para la segunda. (tabla 6)

Tabla 6. Pruebas “gamma y Coeficiente de Contingencia” al cruce de variables “ocupación” con “edad”

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,448			,000
Ordinal by Ordinal	Gamma	,545	,046	10,258	,000
N of Valid Cases		604			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

En la representación gráfica de los residuos estandarizados (figura3) podemos ver cómo existe una fuerte correspondencia entre los estudiantes menores de 20 años y los que se dedican solamente a estudiar que se refleja en un residuo de “4” siendo el único positivo para la sub-categoría de estudiante ya que a partir de los 21 años nos indica residuos negativos que llegan hasta un “-3.7 en el rango de 21 a 35 años, por ejemplo.

Residuos Edad * Ocupación

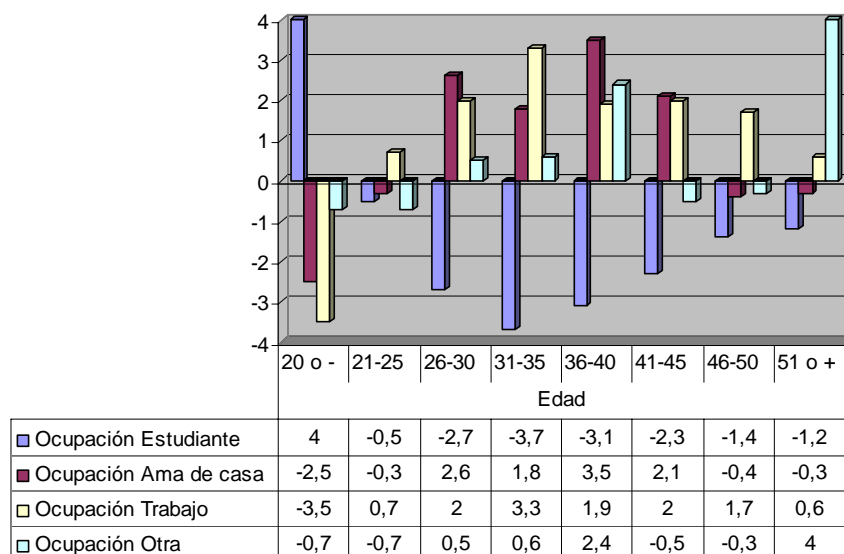


Figura 3. Residuos Estandarizados del cruce de variables: “ocupación” con “edad”

Las estudiantes que son amas de casa resaltan en los rangos de 26 hasta 45 años y los que trabajan desde los 26 hasta los 50 años. Si bien, como en muchas otras variables, los hallazgos más que llegar a conclusiones generan más interrogantes y abren nuevas líneas de investigación, los datos consideramos no dejan de ser interesantes.

4. Sexo * Importancia de la calificación

Con la variable “importancia de la calificación” entramos en el plano cognitivo de los estudiantes, reflejado en las construcciones de sentido que hacen de su entorno, en particular del fenómeno de la calificación como indicador del “rendimiento escolar” y con las implicaciones mencionadas anteriormente en la introducción

Los datos que nos muestra la tabla 7 indican que en general la mayoría de los estudiantes tienden a otorgar una gran importancia a la calificación: 57% la consideran “muy importante” y un 38.5% la consideran “importante”, que si los sumamos nos da un 95.5%, contra un 3.4% que lo considera “poco importante” y únicamente un 0.3% lo consideró “nada importante” (dos estudiantes).

Tabla 7. Tabulación cruzada de las variables: “sexo” con “importancia de la calificación”

			Importancia de la calificación				Total
			Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante	
Sexo	Masculino	Count	0	14	86	100	200
		% within Sexo	,0%	7,0%	43,0%	50,0%	100,0%
		Std. Residual	-,8	2,1	1,1	-1,4	
	Femenino	Count	2	10	143	244	399
		% within Sexo	,5%	2,5%	35,8%	61,2%	100,0%
		Std. Residual	,6	-1,5	-,8	1,0	
Total	Count	2	24	229	344	599	
	% within Sexo	,3%	4,0%	38,2%	57,4%	100,0%	

Sin embargo al aplicar las pruebas de “coeficiente de contingencia” y “gamma” encontramos que la relación entre las variables es significativa (ver tabla 8), es decir, dependiendo del “sexo” del estudiante, puede variar la representación sobre la “importancia de la calificación”

Tabla 8. Pruebas “gamma y Coeficiente de Contingencia” al cruce de variables: “sexo” con “importancia de la calificación”

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,142			,006
Ordinal by Ordinal	Gamma	,229	,078	2,797	,005
N of Valid Cases		599			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Si bien los porcentajes de respuestas nos indican que la tendencia es en el sentido de que son las mujeres las que otorgan mayor importancia a la calificación (61.4% contra 50% de los hombres en la categoría “muy importante”), utilizaremos los “residuos estandarizados” como medida para encontrar las tendencias de relación entre ambas variables.

Residuos: "Importancia de calificacion" y "Sexo"

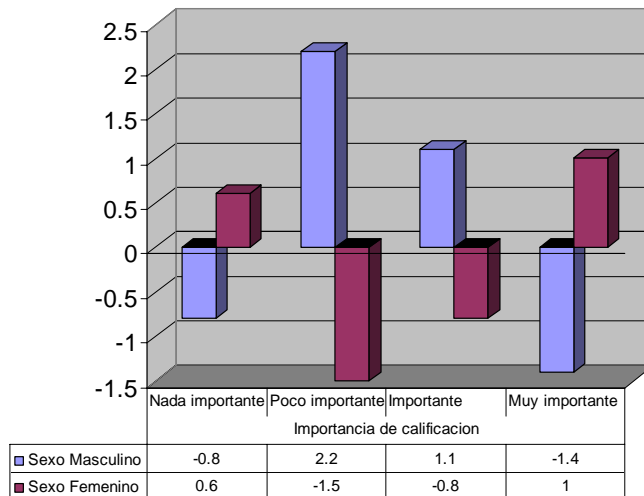


Figura 4. Residuos Estandarizados del cruce de variables: "sexo" con "importancia de la calificación"

En la categoría "nada importante" se dieron únicamente 2 respuestas de 582 respuestas válidas, además, los residuos estandarizados arrojan cantidades no significativas, en virtud de ser menores a "1", por lo que podemos considerar, como válido trabajar únicamente con las siguientes tres categorías: "poco importante", "importante" y "Muy importante".

Con base en lo anterior, y como podemos ver en la figura 4, existe una relación inversa entre el "sexo masculino" y el "sexo femenino", es decir en la medida en que las mujeres tienden a otorgar mayor importancia a la calificación los hombres manifiestan un comportamiento contrario y la tendencia es hacia otorgarles "poca importancia".

5. Edad * Horas presenciales

Otra representación importante es la relativa a la cantidad de horas presenciales que consideran los alumnos es necesaria de acuerdo a su forma de ver el modelo y las representaciones construidas en este sentido, variable que cruzaremos con la variable "edad".

Tabla 9. Tabulación cruzada de las variables: "horas presenciales" con "edad"

			Edad								Total
			20 o menos	21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	51 o mas	
Horas presenciales	Debería disminuir la presencialidad	Count	6	5	3	2	2	1	0	1	20
		% within Edad	1,9%	2,7%	9,4%	6,7%	8,7%	7,1%	,0%	33,3%	3,3%
		Std. Residual	-1,4	-,4	1,9	1,0	1,4	,8	-,4	2,8	
	El numero de horas es el adecuado	Count	115	81	19	20	11	11	4	1	262
		% within Edad	36,7%	44,5%	59,4%	66,7%	47,8%	78,6%	100,0%	33,3%	43,6%
		Std. Residual	-1,8	,2	1,4	1,9	,3	2,0	1,7	-,3	
Debería aumentar la presencialidad	Count	192	96	10	8	10	2	0	1	319	
	% within Edad	61,3%	52,7%	31,3%	26,7%	43,5%	14,3%	,0%	33,3%	53,1%	
	Std. Residual	2,0	-,1	-1,7	-2,0	-,6	-2,0	-1,5	-,5		
Total		Count	313	182	32	30	23	14	4	3	601
		% within Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En primera instancia vemos que el cruce de variables es estadísticamente significativo (tabla 10) ya que arroja valores sigma de 0.000 tanto en prueba gamma con en coeficiente de contingencia.

Tabla 10 Pruebas "gamma y Coeficiente de Contingencia" al cruce de variables "horas presenciales" con "edad"

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,279			,000
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,345	,058	-5,504	,000
N of Valid Cases		601			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

En los rangos de edad menores a 20 años prevalece fuertemente la representación de que debería aumentar la presencialidad que se puede ver con el estadístico de residuo estandarizado que arroja un "2" en el cruce de esta sub- categoría.

Residuos Edad * Horas presenciales

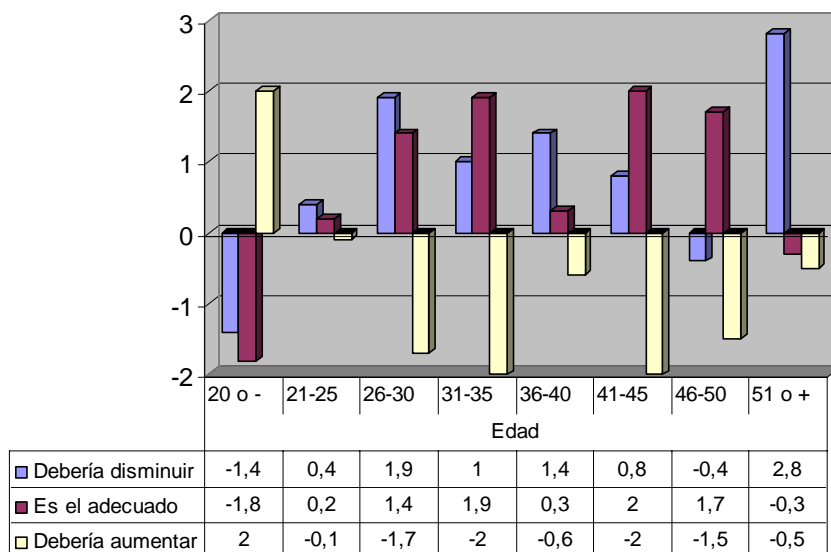


Figura 5. Residuos Estandarizados del cruce de variables: "horas presenciales" con "edad"

Entre los rangos de 26 años en adelante encontramos que se disputan la importancia las sub-categorías de “es el adecuado” y “debería aumentar” la presencialidad. La tendencia que encontramos es que los estudiantes de menor edad otorgan mayor importancia a la presencialidad que los de mayor edad. Como en otras ocasiones, encontramos un importante campo de investigación en el que nos preguntamos los factores que influyen para determinar las diferencias, como pudieran ser el grado de dependencia/autonomía; responsabilidad; interés etc., de los estudiantes.

6. Etnia * Problemas_económicos

La categoría de “atribuciones” la ejemplificaremos con la variable “problemas económicos” que se traduce como la explicación que hacen los alumnos de su rendimiento y la medida en que factores, como los factores económicos, influyen en ello. Es decir, la variable “problemas económicos” se midió únicamente en una dimensión cognitiva en la cual fue el sujeto el que externo la manera en que esta variable representa para él un obstáculo para su buen desempeño escolar.

Entre otras, la variable arrojó resultados significativos al cruzarla con la variable “etnia”, que presentamos a continuación.

Tabla 11. Tabulación cruzada de las variables: “etnia” con “problemas económicos”

			Crosstab				Total
			Problemas_económicos				
			Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre	
Etnia	Huichol	Count	1	1	8	6	16
		% within Etnia	6,3%	6,3%	50,0%	37,5%	100,0%
		Std. Residual	-1,2	-2,3	2,1	3,5	
	No Huichol	Count	113	260	131	51	555
		% within Etnia	20,4%	46,8%	23,6%	9,2%	100,0%
		Std. Residual	,2	,4	-,4	-,6	
Total		Count	114	261	139	57	571
		% within Etnia	20,0%	45,7%	24,3%	10,0%	100,0%

El valor de la prueba gamma llega a -0.711 que nos señala que hay una relación inversa muy fuerte entre ambas variables en escala ordinal, dato que se refuerza con los valores sigma de 0.000 en esta prueba como en la prueba de coeficiente de contingencia.

Tabla 12. Pruebas “gamma y Coeficiente de Contingencia” al cruce de variables: “etnia” con “problemas económicos”

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,201			,000
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,711	,125	-3,252	,001
N of Valid Cases		571			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Si bien la sub-categoría “no huichol” mantiene sus residuos en números menores de 1 y cercanos al cero se alcanza a notar una relación descendente en la escala de likert, es decir, el “nunca” que inicia positivo termina un “casi siempre” y “siempre” negativos.

Comportamiento contrario de la sub-categoría “huichol” que inicia en valores significativos negativos en las sub-categorías de “nunca y “casi nunca” y se revierte linealmente en las sub-categorías de “casi siempre” y “siempre”.

Residuos Etnia * Problemas económicos

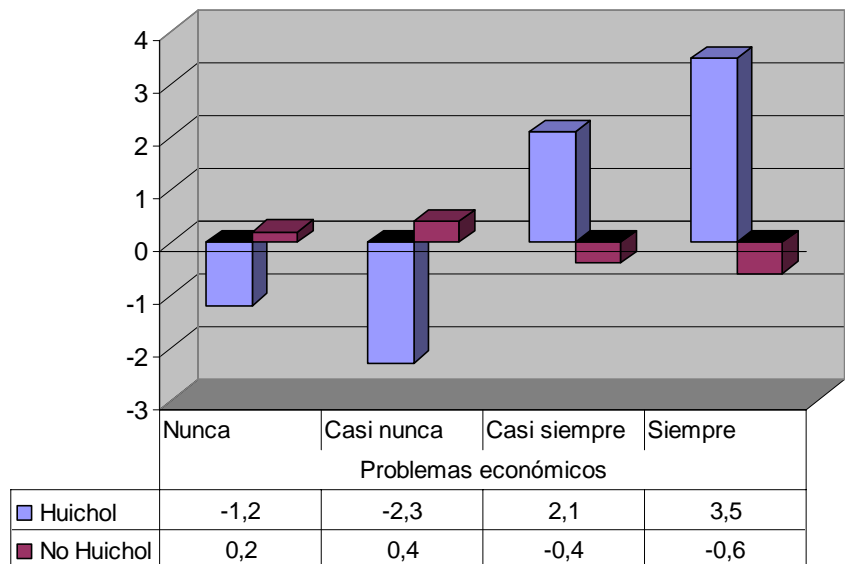


Figura 6. Residuos Estandarizados del cruce de variables: “etnia” con “problemas económicos”

Vemos pues una clara relación inversa entre los estudiantes Huicholes y No huicholes, siendo los primeros los que atribuyen en mayor medida su problemas de rendimiento escolar a los problemas económicos.

7. Edad * Aspiración a mejorar el promedio

Como mencionamos anteriormente los últimos dos cruces que presentamos tienen que ver con la categoría “expectativas” y en particular con la variable “aspiración a mejorar el promedio”, primero cruzada con la variable “edad” y en el octavo ejemplo con la variable “sexo”.

A pesar de que el 50.2% de los estudiantes tiene menos de 20 años y otro 29.7% está entre 21 y 25, hay todavía una cantidad considerable de estudiantes mayores a 26 años. Por otro lado la variable “aspiración a mejorar el promedio” en términos globales refleja que la gran mayoría (el 87%) manifiesta que sí “le gustaría mucho” mejorar su promedio.

Es en estos casos en que contamos con pocos datos en ciertas categorías y la gran mayoría se inclina con una respuesta de mayor consenso, donde los residuos estandarizados son muy útiles para marcar las diferencias al interior de las variables entre las distintas categorías.

Tabla 13. Tabulación cruzada de las variables: “aspiración a mejorar el promedio” con “edad”

			Aspiración a mejorar el promedio * Edad Crosstabulation							Total	
			20 o menos	21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50		51 o mas
Aspiración a mejorar el promedio	No, para mí el promedio no es lo importante	Count	5	2	0	0	1	2	1	1	12
		% within Edad	1,6%	1,1%	,0%	,0%	4,3%	14,3%	25,0%	33,3%	2,0%
	Si, pero no me preocupa mucho	Std. Residual	-.5	-.9	-.8	-.8	,8	3,3	3,3	3,8	
		Count	26	25	8	3	2	1	2	0	67
	Si, me gustaria mucho	% within Edad	8,3%	13,5%	25,0%	10,0%	8,7%	7,1%	50,0%	,0%	11,1%
		Std. Residual	-1,5	1,0	2,4	-.2	-.3	-.4	2,3	-.6	
Total	Count	312	185	32	30	23	14	4	3	603	
	% within Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Las pruebas de significancia nos dan altos índices tanto en “gamma” como en “coeficiente de contingencia”, como podemos ver en la tabla 14

Tabla 14. Pruebas “gamma y Coeficiente de Contingencia” al cruce de variables: “aspiración a mejorar el promedio” con “edad”

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,293			,000
Ordinal by Ordinal	Gamma	-.252	,089	-2,554	,011
N of Valid Cases		603			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Al remitirnos a la gráfica podemos ver la manera en que conforme aumenta la “edad”, existe una tendencia a valorar menos la “aspiración a mejorar el promedio”, es decir, los más jóvenes tienen mayores aspiraciones a “mejorar el promedio” que los estudiantes de mayor edad.

Residuos: "Aspiración a mejorar el promedio" y "Edad"

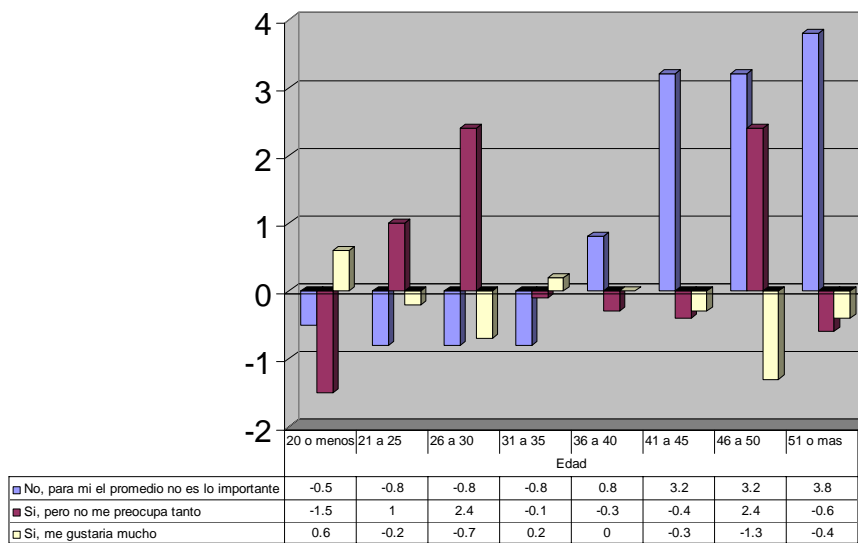


Figura 7. Residuos Estandarizados del cruce de variables: “aspiración a mejorar el promedio” con “edad”

Por ejemplo la sub-categoría “No para mi el promedio no es lo importante” empieza a tomar fuerza a partir de los 36 años en adelante hasta llegar a 3.2, en el penúltimo y ante penúltimo rango y un 3.8 en el último.

8. Sexo * Aspiración a mejorar el promedio

El último ejemplo consiste en el cruce de las variables “sexo” con “aspiración a mejorar el promedio”

Tabla 15. Tabulación cruzada de las variables: “sexo” con “aspiración a mejorar el promedio”

Crosstab

			Aspiración a mejorar el promedio			Total
			No, para mi el promedio no es lo importante	Si, pero no me preocupa mucho	Si, me gustaría mucho	
Sexo	Masculino	Count	8	32	161	201
		% within Sexo	4,0%	15,9%	80,1%	100,0%
		Std. Residual	2,0	2,1	-1,0	
Femenino		Count	4	35	365	404
		% within Sexo	1,0%	8,7%	90,3%	100,0%
		Std. Residual	-1,4	-1,5	,7	
Total		Count	12	67	526	605
		% within Sexo	2,0%	11,1%	86,9%	100,0%

Como podemos ver en la tabla 16, las pruebas gamma y coeficiente de contingencia indican valores significativos al nivel alfa 0.001 con valores de 0.151 en coeficiente de contingencia y 0.398 en gamma.

Tabla 16. Pruebas “gamma y Coeficiente de Contingencia” al cruce de variables “sexo” con “aspiración a mejorar el promedio”

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,151			,001
Ordinal by Ordinal	Gamma	,398	,101	3,256	,001
N of Valid Cases		605			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Siguiendo la lógica de los análisis anteriores encontramos una relación directa entre las variables “sexo” y “aspiración a mejorar el promedio”. Son las mujeres las que presentan una tendencia positiva a esta aspiración que vemos en la sub-categoría “sí, me gustaría mucho” con un 0.7 de residuos positivos, y los hombres impactan en las categorías “no, para mi el promedio no es lo importante” con un 2.0 y “sí, pero no me preocupa tanto” con 2.1 de residuos.

Residuos Sexo * Aspiración a mejorar el promedio

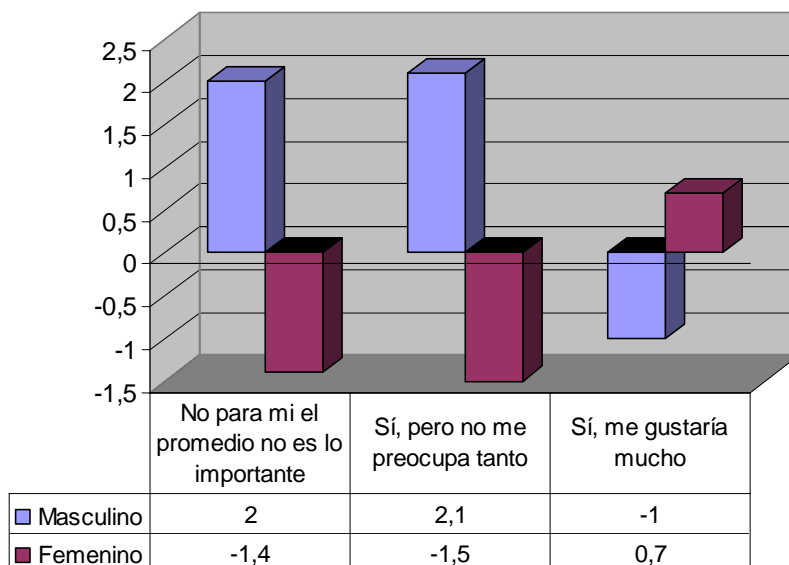


Figura 8. Residuos Estandarizados del cruce de variables: “sexo” con “aspiración a mejorar el promedio”

Es decir, es más importante para las mujeres la aspiración a mejorar el promedio que para los hombres que tienden a otorgarle menor importancia que las primeras.

Conclusiones

En general podemos afirmar que la metodología ha sido adecuada en el sentido de que logramos obtener una gran cantidad de datos, los cuales presentan todavía múltiples posibilidades de análisis e interpretación.

Podemos mencionar la manera en que la diversidad de los estudiantes constituye una amplia gama de posibilidades de construir la realidad. El género, la edad, la etnia representan variables en que se visualizan diferencias importantes en los estudiantes, diferencias en cuanto a la manera de construir significados de esa realidad tanto a nivel descriptivo, como pudieran ser representaciones en cuanto a la calificación, como a nivel explicativo, por ejemplo en torno a la atribución a los problemas económicos como factores que influyen en el rendimiento escolar. Asimismo encontramos la manera en que las construcciones de significado que hacen los estudiantes tiene que ver con las expectativas y aspiraciones que manifiestan, relaciones que pueden clarificarse mejor en la medida en que se continúe haciendo cruces de variables que nos permitan mayor poder

explicativo, por ejemplo, cruzar variables de representaciones de la calificación con variables relacionadas a las aspiraciones, etc.

Nos queda claro en este sentido que la investigación es todavía un producto no acabado y que parte de su riqueza es las posibilidades de nuevos análisis y su potencialidad en la generación de nuevas preguntas que detonen futuras investigaciones.

Bibliografía:

- Bourdieu, Pierre (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Ed. Taurus México.
- Conell, R. W. (2004) *Pobreza y Educación*. En: Gentili, Pablo (coord). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. UACM. Colección otras voces. México.
- Kaplan, Carina (2005) *Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?* Llomovatte, Silvia y Kaplan Carina coord.(2005). *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. Ed. Noveduc. Buenos Aires
- Luengo, Julian J. (compil.) (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Ediciones Pomares S. A. Barcelona – México.
- Neufeld, María Rosa (2005) *¿Persistencia o retorno al racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación*. En: Llomovatte, Silvia y Kaplan Carina coord.(2005). *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. Ed. Noveduc. Buenos Aires
- Perrenoud, Philippe (1996). *“La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. 2ª edición. Fundación Paideia y Ediciones Morata, S.L. España.
- Ramírez Díaz José Antonio, Pérez Mora Ricardo, Castellanos Gutiérrez José Alberto. (2007) *“Divorcio de sentido. La incredulidad social en las acciones programáticas del gobierno para propiciar el desarrollo”* Ponencia presentada en el XI Congreso Internacional de Investigación en Cs. Administrativas. Talquepaque. Jalisco. México
- Rivero, José (1999) *“Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización”* Niño y Dávila Editores. Madrid-Buenos Aires.