

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018,
publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN



EL PROCESO DE ADAPTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES A LA UNIVERSIDAD EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Tesis que para obtener el grado de
DOCTOR EN EDUCACIÓN

Presenta: Mtro. Ignacio Pérez Pulido

Director de tesis: Dr. Luis Felipe Gómez López

Tlaquepaque, Jalisco junio de 2016.

Tabla de contenido

Dedicatoria	5
Agradecimientos	6
Resumen	7
Introducción	8
1. El problema de la adaptación de los estudiantes a la universidad	12
1.1 Los estudiantes y la adaptación a la universidad	12
1.1.1 El estudiante como actor universitario	14
1.1.2 La afiliación	17
1.1.3 La integración.....	19
1.1.4 La adaptación a la universidad	21
1.2 El estudio de las trayectorias escolares y la adaptación a la universidad	22
1.3 Perspectiva de abordaje.....	28
1.3.1 El enfoque de la sociología estructural-constructivista.....	28
1.3.2 Los nuevos enfoques franceses.....	32
1.3.3 El enfoque de los procesos de socialización en la escuela.....	35
1.3.4 Enfoques metodológicos	39
1.4 El contexto de los alumnos del Centro Universitario de Los Altos.....	42
1.4.1 La región de Los Altos Sur de Jalisco	43
1.4.2 El Centro Universitario de Los Altos.....	55
1.5 Problema de investigación	62
1.6 Objetivo general	64
1.7 Pregunta central	65
1.7.1 Preguntas subsidiarias	65
1.8 Justificación.....	66
1.9 Supuestos	67

2. El proceso de adaptación a la universidad entendido como un proceso social	70
2.1 La perspectiva de la Sociología Estructural-Constructivista	70
2.1.1 La Teoría de los Campos	74
2.1.2 El Capital	80
2.1.3 El <i>Habitus</i>	84
3. Método	100
3.1. Fase 1 Etapa cuantitativa	100
3.1.1 Participantes en el estudio	101
3.1.2 Instrumentos y estrategia de recolección de datos	102
3.1.3 Sistematización y análisis de la fase cuantitativa	105
3.2. Fase 2 Etapa cualitativa	106
3.2.1 Selección de participantes en la etapa cualitativa	108
3.2.2 Técnica de recolección de información	110
3.2.3 Procedimiento	114
3.2.4 Sistematización y análisis de los datos	115
3.2.5 Consideraciones éticas	125
4. La adaptación a la universidad	127
4.1 El Campo	127
4.1.1 Los capitales que ofrece el CUALTOS como campo universitario	129
4.1.2 Las reglas de ingreso y permanencia en la Universidad de Guadalajara	132
4.1.3 Los estudiantes: sus capitales y estrategias de ingreso	141
4.1.4 La dialéctica entre campo universitario y estudiantes	154
4.2 El proceso de ingreso a la universidad como inicio de la adaptación	155
4.2.1 El <i>habitus</i> y la adaptación.	156
4.2.2 Las rutas de adaptación para el ingreso	165
4.2.3 Ser admitido a la universidad: Reacciones y ajustes del estudiante	181
4.3 La adaptación a la universidad a partir del ingreso	186
4.3.1 Conseguir capital cultural objetivado	187

4.3.2 Interacción con capitales sociales.....	193
4.3.3 Adquisición y manejo de capital simbólico	212
4.3.4 La incorporación del <i>habitus escolar universitario</i>	218
4.3.5 La ruta de la adaptación.....	256
5. Conclusiones	258
Referencias	268
Índice de tablas	279
Índice de gráficas	280
Índice de Ilustraciones	281
Anexos	282
Anexo 1 Cuestionario de la fase cuantitativa	282
Anexo 2 Guía de entrevista fase cualitativa comentada.....	284
Anexo 3 Tabla de códigos	290
Anexo 4 Consentimiento informado	296

Dedicatoria

A mi esposa Minerva, compañera de vida.

A mis hijos Carlos, Alonso y Montserrat, mi alegría y aliento.

A mis Padres Carlos Pérez y Consuelo Pulido, ejemplo de vida.

A mi hermano Carlos y a mi hermana Claudia, mis primeros y mejores amigos.

A aquellos estudiantes que a pesar de enfrentar infinidad de adversidades logran alcanzar sus metas y sueños.

Agradecimientos

A mi Esposa Minerva y a mis hijos Carlos, Montserrat y David que junto conmigo vivieron de cerca los esfuerzos y alegrías del Doctorado.

A mis padres por su ejemplo de constante superación y en especial a mi madre por su apoyo incondicional.

A mis hermanos Carlos y Claudia por estar ahí cuando necesité su ayuda.

A los padres de mi esposa, Francisco Barajas y Tere González, quienes en todo momento me alentaron y apoyaron en este proyecto.

Al Dr. Luis Felipe Gómez López, mi Director de Tesis, por su guía y buenos consejos que me ayudaron a superar mis propios límites.

A los miembros de mi comité tutorial, los doctores Enrique Luengo, Susana Cuevas y Guadalupe Acle y mis compañeros José Luis Bonilla, Marycarmen Manzo y Rosaura Ruiz, por los consejos para mejorar este trabajo.

A la doctora Carlota Guzmán por su lectura y recomendaciones que brindaron una visión fresca y enriquecedora a este trabajo.

A los estudiantes que participaron en esta investigación por compartir sus experiencias y al final de cuentas hacerla posible.

A mi amigo Juan Caldera, por esas largas conversaciones que siempre fueron productivas y de las cuales surgieron valiosos consejos.

A mi amigo Ulises por su invaluable ayuda en el análisis de datos de la etapa cuantitativa.

A Andrea Victoria, por su ayuda en la transcripción de las entrevistas.

A mis compañeras y compañeros, con quienes conformamos una familia e hicieron que las exigencias del doctorado fueran más llevaderas y terminara siendo divertido. Sí se pudo.

A la Universidad de Guadalajara, al CONACyT y al PROMEP, instituciones que en diversos rubros apoyaron la presente investigación.

A todos aquellos amigos que de diferentes maneras, la mayoría de las veces sin darse cuenta, me ayudaron ya fuera contándome sus propias vivencias, escuchándome o alentándome.

Resumen

El trabajo busca comprender el proceso de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria en el Centro Universitario de Los Altos (CUALTOS) de la Universidad de Guadalajara. Para ello analiza cómo enfrentan las demandas y aprovechan las oportunidades que la universidad y el contexto sociocultural en que están inmersos les presentan. Se sustenta en los conceptos teóricos de Habitus, Capitales y Campo desarrollados por Pierre Bourdieu y se apoya en un método mixto de dos fases, la primera apegada al paradigma cuantitativo y la segunda al cualitativo, donde cada una generó conocimientos complementarios. La fase cuantitativa permitió identificar las características del CUALTOS y sus carreras, describir a los estudiantes e identificar correlaciones entre variables para describirlo en términos de Campo. Mientras que la fase cualitativa generó información encaminada a profundizar en la comprensión de cómo los estudiantes echan mano de sus *capitales* y *habitus* para desplegar estrategias orientadas a responder a las demandas del campo universitario y adaptarse a la universidad.

Se encontró que la adaptación a la universidad es un proceso complejo que inicia cuando surge el interés por estudiar una carrera, que los aspirantes-estudiantes contrastan sus capitales y habitus con los que ofrece y exige el campo universitario para desplegar estrategias que se traducen en diferentes rutas de ingreso y una de permanencia. Las cuales, serán más efectivas en la medida que el estudiante cuente con capitales y habitus afines al campo que les permitan comprender sus reglas de manera temprana.

Además, Se identificó que surge una relación dialéctica entre el campo universitario entendido como estructura social que establece reglas y ofrece capitales y los aspirantes-estudiantes quienes desde su propia subjetividad y a partir de sus *habitus* y *capitales* culturales, económicos y sociales responden a ellas y contribuyen a caracterizar a las carreras e instituciones.

Introducción

El ingreso a la universidad es percibido comúnmente como un proceso de adaptación que implica retos, esfuerzos y cambios en la vida de las personas, esto se puede apreciar a través de los comentarios que realizan los estudiantes, sus familiares, los profesores e investigadores en torno a las dificultades que los estudiantes enfrentan durante sus primeros semestres. Estas situaciones no sólo han sido percibidas por los sujetos que las viven, sino que han generado investigaciones que desde el ámbito educativo, pretenden entender y explicar la manera como las situaciones: social, económica, familiar, personal, y/o académica influyen en el ingreso y la adaptación a la universidad.

Ingresar a la universidad generalmente es visto por los estudiantes, sus familiares y amigos como una gran oportunidad, que en un primer momento implica fuertes cambios y que a futuro representa beneficios para quien cursa una carrera universitaria, en especial en el ámbito profesional y laboral; sin embargo, a pesar de la importancia que representa el ingreso a los estudios superiores, un gran número de estudiantes toman esta decisión de manera desinformada, sin realizar una reflexión seria sobre las razones que los llevan a elegir una carrera e institución (Tinto, 1989).

Al iniciar sus estudios universitarios el joven ingresa en un mundo que le es nuevo, del cual cuenta con algún tipo de noción pero al conocerlo directamente se enfrenta con retos que no había contemplado, que implican realizar diversos ajustes de tipo personal, social y hábitos académicos a los cuales la institución debe poner atención para facilitar su proceso de adaptación (Nel, Troskie-de Bruin; , & Bitzer, 2009).

Por otro lado, aunque no es evidente, existen estructuras sociales que pueden facilitar o dificultar el ingreso y la permanencia en la universidad. De esta manera, las personas con ciertas características familiares, como ser hijos de profesionistas tendrán más posibilidades de ingresar y lograr un adecuado proceso de adaptación a la universidad que aquellos estudiantes provenientes familias alejadas del contexto universitario (Bourdieu & Passeron, 1964/2003; 1970/1981). Lo que no impide que los estudiantes que enfrentan limitantes desplieguen estrategias que les permitan ingresar y permanecer en la universidad, lo que en muchas ocasiones es percibido como un logro y una oportunidad de mejorar sus condiciones laborales (Guerra, 2009) y en general de ascenso social.

Lo descrito en los párrafos anteriores plantea la necesidad de entender a los estudiantes que ingresan a la universidad como sujetos situados en un proceso de

adaptación a un nuevo contexto, durante el cual se ven expuestos a circunstancias de tipo personal, social, académico e institucional que pueden facilitar u obstaculizar su trayectoria escolar.

Guzmán y Saucedo (2005) plantean que uno de los grandes avances en el campo de la investigación educativa durante los últimos veinte años es considerar a los estudiantes como “sujetos concretos que se encuentran insertos en las instituciones, que cuentan con experiencias y con voz propia”, (p. 655). Esta revalorización de los estudiantes ha promovido el incremento, tanto en la cantidad como en la calidad de las investigaciones que se enfocan en conocer los procesos que atraviesan los estudiantes y ha permitido que se reconozca la importancia de realizar investigaciones encaminadas a conocer su perspectiva para comprender los obstáculos que enfrentan durante su trayectoria educativa y cómo los resuelven (Guzmán, 2011).

Los estudiantes de nuevo ingreso al Centro Universitario de Los Altos (CUALTOS) no son ajenos a las situaciones comentadas líneas arriba, es decir, al iniciar sus estudios universitarios, los jóvenes se enfrentan a una serie de retos y demandas que la universidad les impone, para los cuales algunos están más preparados y otros menos; por lo que habrán de enfrentar su proceso de adaptación al campo universitario a través de diferentes estrategias individuales; apoyándose de los recursos sociales, familiares, institucionales y personales con los que cuenten. Además, se reconoce que las acciones desplegadas por los estudiantes y sus características socioculturales no están aisladas del contexto universitario, sino que contribuyen a caracterizar y dar forma al CUALTOS y a sus carreras, de manera que se genera una relación dialéctica entre sujetos y estructura universitaria en la que ambos se ven mutuamente influidos.

Comprender el contexto socio-cultural de los estudiantes del CUALTOS, el tipo de estrategias que implementan para ingresar y la eficacia de estas para lograr una adecuada adaptación al campo universitario y cómo este conjunto de elementos contribuyen a caracterizarlo permitirá al CUALTOS y a otras Instituciones de Educación Superior, implementar acciones para comprender mejor su propio entorno y las características de sus estudiantes, y a partir de ello, fomentar estrategias que faciliten su adaptación a la universidad.

El trabajo se compone de seis capítulos y un apartado de anexos. En el primero se formula el problema de investigación. Para ello se hace un repaso por los antecedentes del tema de estudio en donde se muestra la necesidad de desarrollar investigaciones que permitan comprender el proceso de adaptación a la universidad y de las estrategias que los estudiantes despliegan durante el mismo; posteriormente se analiza el contexto

económico y educativo de la región Altos Sur de Jalisco, donde se sitúa el CUALTOS y una descripción de la Institución donde se realizó el estudio; se finaliza el capítulo con las preguntas y objetivos de la investigación, su justificación, así como los supuestos que la guiaron.

El segundo capítulo corresponde al sustento teórico en el que se apoya la investigación, que utiliza como marco la teoría sociológica estructural-constructivista y en particular los conceptos *campo*, *capitales* –culturales, sociales y económicos– y *habitus* desarrollados por Pierre Bourdieu. Los cuales permiten considerar al CUALTOS como una estructura social que establece reglas, exige un *habitus* específico y ofrece *capitales*. Y a los aspirantes-estudiantes, a quienes se concibe como sujetos activos que ponen en juego sus propios *capitales* y *habitus* desde los cuales despliegan estrategias encaminadas a responder a dichas reglas y están dispuestos a competir por los capitales que el campo universitario ofrece.

En el tercer capítulo se expone el método desarrollado para realizar la investigación, que se apoyó en los conceptos teóricos de Pierre Bourdieu como marco interpretativo para hacer aprehensible el proceso de adaptación a la universidad. Se basó en un método mixto en dos fases, la primera apegada al paradigma cuantitativo y la segunda fundamentada en el cualitativo, en donde cada una generó información y conocimientos complementarios. La fase cuantitativa permitió identificar las características del CUALTOS y sus carreras, describir a los estudiantes e identificar correlaciones entre diferentes variables, todo esto en conjunto hizo posible describir al CUALTOS en términos de *campo*. Mientras que la fase cualitativa permitió generar información encaminada a profundizar en la comprensión de cómo los estudiantes echan mano de sus *capitales* y *habitus* para desplegar estrategias orientadas a responder a las demandas del campo universitario y lograr adaptarse a la universidad. Más que ser antagónicos, los paradigmas cuantitativo y cualitativo son complementarios y en conjunto permitieron identificar la relación dialéctica que se genera entre el campo universitario y los estudiantes.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados del análisis de datos, entre los que destacan: la detección de diferencias significativas en la dotación de capital cultural de los estudiantes del CUALTOS, generadas a partir de la carrera de ingreso; se identificaron las estrategias que los estudiantes desplegaron para ingresar a la universidad; se describen las estrategias de adaptación que siguieron los estudiantes entrevistados, a través de este ejercicio se identificó cómo echan mano de sus *capitales* culturales, sociales y económicos e incorporaron el *habitus escolar universitario* que en

combinación les permitió desplegar acciones específicas encaminadas a responder a las demandas del campo universitario. En conjunto se identificó que durante este proceso surge una relación dialéctica entre el campo universitario entendido como estructura social y los aspirantes-estudiantes quienes desde su propia subjetividad y a partir de sus *capitales* culturales, económicos y sociales responden a dichas reglas y al mismo tiempo contribuyen a moldear y dar forma al campo universitario.

Se concluye con el capítulo cinco donde se presenta un breve recuento de los principales hallazgos, se exponen los alcances de la investigación y se plantean futuros trabajos que pueden abonar a la comprensión del proceso de adaptación de los estudiantes en la universidad.

1. El problema de la adaptación de los estudiantes a la universidad

El estudio del proceso de adaptación a la universidad se ha abordado desde diferentes perspectivas teóricas, enfoques metodológicos y focos de investigación, que se apoyan en distintas metodologías. Algunas con la intención de identificar y relacionar los factores que intervienen en dicho proceso, otras con la de comprender los procesos que los estudiantes viven durante su ingreso al campo universitario, entre otras. Independientemente de las perspectivas, enfoques y métodos utilizados, se puede encontrar un fin común en todas ellas: que a través de sus resultados, las universidades conozcan y comprendan este fenómeno y estén en condiciones de establecer estrategias que permitan que los alumnos se adapten a éstas.

Con el fin de comprender mejor los trabajos realizados hasta el momento y determinar los alcances que se propone la presente investigación, esta sección ofrece: a) una reflexión sobre el estudiante, entendido como actor capaz de interactuar con el contexto universitario desde su subjetividad, y una discusión de los conceptos afiliación, integración y adaptación que permiten aprehender las acciones desplegadas por el estudiante encaminadas a responder a las demandas de la universidad; b) una síntesis de las investigaciones sobre el tema, empezando por el estudio de las trayectorias escolares y su relación con la adaptación a la universidad, proceso que forma parte del curso de vida de los estudiantes, específicamente de su trayectoria escolar; c) Un análisis de las investigaciones encontradas a partir de dos perspectivas sociológicas que se interesan en la relación del contexto social del estudiante y sus acciones encaminadas a responder a las exigencias del campo universitario; y d) una contextualización en donde se exponen brevemente las características socio-educativas de la Región Altos Sur de Jalisco; las características generales de los alumnos del Centro Universitario de Los Altos: su origen socioeconómico, antecedentes educativos y los apoyos y servicios que les brinda el CUALTOS durante su proceso de adaptación.

1.1 Los estudiantes y la adaptación a la universidad

Un tema importante en la investigación educativa es el referente al ingreso a la universidad, en especial el primer año de estudios universitarios (Silva, 2011; Silva & Rodríguez, 2012) dado que se le considera la etapa en la que se sientan las bases para un inicio adecuado de la formación universitaria o en su defecto se establecen pautas que desembocan en un desempeño mediocre durante la carrera universitaria

(Corominas Rovira, 2001; Silva, 2011; Silva & Rodríguez, 2012) o incluso en la deserción escolar. Esta última se da principalmente durante el primer año de estudios universitarios (Tinto, 1989; Corominas Rovira, 2001; Rodríguez, Fita, & Torrado, 2002; Casillas, Chain, & Jácome, 2007; Silva, 2011; Silva & Rodríguez, 2012), es por ello que comprender cómo hacen los estudiantes para ingresar y responder al nuevo contexto universitario resulta relevante.

Algunos antecedentes de los estudios que abordan el fenómeno del ingreso y permanencia a la universidad se pueden encontrar en los trabajos de Bourdieu y Passeron (1964/2003), quienes analizaron cómo influye el contexto social en el ingreso a las universidades francesas; Coulon (1993/1995) quien plantea que existe un proceso a través del cual el alumno se convierte en estudiante, de esta forma, desde que ingresa adquiere gradualmente el conocimiento y la comprensión de las normas y reglas universitarias hasta llegar a practicarlas; Dubet (2005) que se apoya en los conceptos de integración, estrategia y subjetivación para identificar los significados y las valoraciones del estudiante que le permiten incorporar y hace suyos los valores y normas de la institución y cómo esta entendida como estructura facilita o dificulta su integración; Tinto (1975/1987) que analiza los factores que propician la deserción y retención de estudiantes en las universidades estadounidenses; y Pascarella y Terenzini (1991; 2005), quienes analizan en distintas universidades de Estados Unidos, cómo influyen en el éxito o fracaso académico las relaciones sociales de los estudiantes universitarios.

A partir de las aportaciones de Bourdieu, Dubet, Coulon, Tinto y Pascarella y Terenzini, se han desarrollado diferentes trabajos que abordan el tema de la adaptación a la vida universitaria, apoyados en distintas perspectivas teóricas como la sociología estructural-constructivista (Bourdieu, 1989/2013; Bourdieu & Passeron, 1970/1981; Bourdieu & Passeron, 1964/2003); la etnometodología (Coulon, 1993/1995); la sociología de la experiencia (Dubet, 2005); y la teoría de la retención (Tinto, 1975/1987). Cada una de ellas a través de diferentes focos de investigación como: la deserción, en especial durante el primer año de estudios; la eficiencia terminal; las trayectorias escolares; el rendimiento escolar; el análisis de casos específicos como el origen étnico, ser el primer miembro de una familia en ingresar a la universidad; entre otros.

Aunque presentan diferentes perspectivas teóricas y abordajes metodológicos. la mayoría de los estudios plantean que en el proceso de adaptación a la universidad intervienen factores como: La trayectoria escolar precedente (Casillas, Chain, & Jácome, 2007; Torres & Rodríguez, 2006; Rodríguez, Fita, & Torrado, 2002); la clase

social del individuo y su familia (Casillas, Chain, & Jácome, 2007; Torres & Rodríguez, 2006; Ambroggio, 2000; Engstrom & Tinto, 2008); la institución universitaria (Torres & Rodríguez, 2006; Soares, Guisande, Diniz, & Almeida, 2006; Ambroggio, 2000); la carrera cursada y si ésta fue la primera opción (Rodríguez, Fita, & Torrado, 2002) y la situación familiar (Torres & Rodríguez, 2006).

Si bien, la diversidad de perspectivas teórico metodológicas ha permitido aumentar la comprensión de los procesos que viven los estudiantes al ingresar a la universidad, también ha generado algunos problemas. En este sentido resalta el uso de diferentes términos para referirse a problemáticas similares, lo que puede ocasionar confusiones. Por ello se hace necesario discutir los principales términos que refieren a la problemática en cuestión. En primera instancia se presenta una reflexión sobre la definición de estudiante y su papel de actor universitario. Posteriormente se reflexiona sobre los conceptos de *afiliación*, *integración* y *retención*, ya que comúnmente son utilizados en las investigaciones relacionadas con los procesos de ingreso y permanencia en la universidad; finalmente se presentan una definición del concepto de adaptación donde se explica cómo se relaciona con el concepto de estudiante y cuáles son las similitudes y diferencias con los otros conceptos.

1.1.1 El estudiante como actor universitario

La definición de estudiante universitario es un tema que se debatió ampliamente durante la década de 1990 por los sociólogos franceses (Guzmán, 2002) y que ha influido fuertemente en los trabajos de investigación en México. Este debate fue motivado por dos procesos que dominan la vida universitaria: la masificación del ingreso a la universidad y la diversificación de la oferta educativa (Dubet, 2005; de Garay, 2004). El nuevo escenario modificó la relación entre el estudiante y la universidad y evidenció la necesidad de reflexionar sobre los cambios que provocó en él. En este debate destacan dos puntos de acuerdo: la necesidad de entender a los estudiantes como un sector heterogéneo y reconocer a los estudiantes como actores o sujetos (Guzmán, 2002).

El debate contribuyó a actualizar la manera como se entiende a los estudiantes universitarios, que hasta ese momento había sido dominada por la definición de *heredero* desarrollada por Bourdieu y Passeron (Dubet, 2005). La figura *del heredero* plantea un prototipo de estudiante universitario proveniente de la burguesía y de la clase media ilustrada, quien gracias a su condición social y especialmente al capital

cultural transmitido por sus padres, goza de ventajas que le permiten ingresar y permanecer en la universidad. Esta condición en apariencia individual se traslada a la colectividad. De esta forma, la universidad termina siendo una institución que de manera velada reproduce las desigualdades sociales a través de una selección de estudiantes provenientes de cierta clase social (Bourdieu & Passeron, 1970/1981; 1964/2003).

La concepción de universidad elitista, a la que ingresaban sólo aquellos con ciertas características específicas, definidas desde su clase social, contribuyó a crear la idea de un estudiante ideal, que se caracteriza por ser culto y mantenerse en una especie de alejamiento del mundo real, especialmente de las cuestiones laborales, para dedicarse de manera exclusiva a sus estudios. Esta dualidad permitió analizar a la universidad y a sus estudiantes en un momento específico, concretamente durante década de 1960. Sin embargo, a partir del proceso de masificación y diversificación durante la década de 1970, la universidad abrió sus puertas a una gran cantidad de estudiantes, con diferencias respecto a su origen social, género, edad, condición laboral, etc., con lo que quedó desfasada la idea de un estudiante *heredero*. El reto era entonces, cómo caracterizar a ese nuevo actor (Dubet, 2005; Guzmán, 2002).

Los nuevos estudiantes distan mucho del modelo clásico de *herederos* de Bourdieu, ahora pueden provenir de familias con bajos niveles educativos, poco familiarizados con el entorno universitario sus valores y métodos de enseñanza, por lo que enfrentan mayores obstáculos para concluir su aprendizaje (Guzmán, 2002). De esta manera se fortalece el planteamiento de que entender requiere reconocerlos como un grupo heterogéneo y diverso (Dubet, 2005; Casillas, Chain, & Jácome, 2007; de Garay, 2004).

Dubet (2005) advierte que el crecimiento de la universidad no trajo consigo una verdadera democratización, pues se abrió la oportunidad de ingresar a un mayor número de jóvenes que anteriormente estaban menos representados; sin embargo, los estudiantes provenientes de clases medias siguen siendo mayoría en la universidad. Dubet (*ibid*) retoma a Passeron (1986) para mencionar que las universidades no son ni democráticas ni igualitarias, pues en distintos tipos de escuelas los estudiantes de determinadas procedencias sociales son mayoría, sin que a su interior dejen de existir las diferencias ya mencionadas. De esta forma, en las carreras cortas se concentran estudiantes de origen popular, en las escuelas como derecho, letras y economía las clases medias; y en las grandes escuelas francesas y medicina predominan las clases altas.

Otro aspecto que influye en la composición de la población estudiantil de cada institución y carrera francesas son los antecedentes escolares de los estudiantes, donde Dubet (2005) también encuentra diferencias generadas por el desempeño escolar en niveles previos y el ingreso a una u otra escuela. De esta manera, en medicina se concentran estudiantes de clases acomodada o media con buen nivel de eficacia; mientras que en letras predominan estudiantes de clase alta, media y baja con desempeños bajos. Un elemento más de diferenciación entre universidades es su ubicación geográfica y reputación, de esta manera las instituciones con mayor tradición atraen a más estudiantes de la clase burguesa en comparación con las ubicadas en poblaciones pequeñas.

Las diferencias presentadas hacen pensar que las universidades son selectivas en la medida que pueden serlo, y esto es en función de la demanda de aspirantes y sus características. De esta manera, entre mayor sea la demanda de estudiantes los mecanismos de ingreso tenderán a ser más selectivos y los aspirantes requerirán mayores recursos económicos y capitales culturales para ingresar.

La diversificación de las opciones de educación superior y la concentración de estudiantes con determinadas características en ciertas universidades y carreras, contribuye a la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes de manera que la institución y carrera a la que ingresan puede tomarse como uno de los elementos de distinción entre ellos.

Otro de los aportes importantes del debate generado durante la década 1990 es reconocer a los estudiantes como sujetos activos en la universidad, capaces de manifestar opiniones y posicionarse ante problemas específicos de su condición (Guzmán, 2002). De esta manera se comienza a ver al estudiante como actor que puede participar de manera más o menos activa en la vida universitaria.

Para Dubet lo que define al actor es su capacidad de construir su propia experiencia y lo que le dota de unidad es su actividad, su trabajo (Guzmán, 2004). Esto plantea un nuevo reto, pues con el paso del *estudiante heredero* al estudiante heterogéneo, se modifica la idea de actor, ya que al no haber un prototipo ideal de estudiante que conjuga dos elementos centrales: por un lado su procedencia social que en conjunto determina sus comportamientos y por otro su relación con los estudios, se enfrenta la dificultad de construir un tipo ideal de estudiante (Dubet, 2005).

Se debe pensar entonces en el estudiante desde dos perspectivas, como actor individual y como actor colectivo. En el primero de los casos se reconoce que cada

estudiante cuenta con recursos diferenciados que los hacen más o menos capaces de comprender su entorno y actuar en él. En este sentido la capacidad de construir sus propias significaciones y producir cambios; además, corresponde a cada estudiante fijarse objetivos y dar sentido a sus estudios (Guzmán, 2002).

Por otro lado, la perspectiva de actor colectivo permite identificar aquellos momentos en los que los estudiantes a pesar de estar débilmente organizados logran plantear una postura común ante la sociedad (Dubet, 2005) o ante la misma universidad. Esto lo constituye como un actor colectivo que va más allá de la individualidad de cada estudiante y precisamente debido a la suma de acciones llega a tomar fuerza y a hacerse evidente. Aunque este tipo de movimientos es poco común, debe ser reflexionado no por su frecuencia sino por el poder que llega a manifestar.

Este debate ha contribuido a comprender mejor a los estudiantes actuales, quienes se han constituido como un grupo heterogéneo y diverso, esta nueva visión ha fomentado investigaciones que tienen la intención de rescatar la visión del estudiante como actor y conocerlo desde su subjetividad y diversidad. México no ha sido la excepción, prueba de ello es que las investigaciones de este tipo se han incrementado tanto en número como en calidad desde tres décadas atrás, pasando de las investigaciones predominantemente descriptivas de los años 80's a un aumento considerable de investigaciones interesadas en el estudiante como actor durante el periodo de 1993 a 2002 (Guzmán & Saucedo, 2005), hasta llegar a una consolidación donde se muestra una gran riqueza teórica y diversidad metodológica (Guzmán & Saucedo, 2013).

Una vez discutida la definición de estudiante que permite entenderlo como un actor activo, se hace necesario reflexionar sobre las perspectivas desde las cuales se les ha analizado. En este punto destacan dos definiciones la afiliación desarrollada por Coulon y la Integración planteada por Dubet, a continuación se describe cada una de ellas y posteriormente se presenta una definición de adaptación que es el concepto que guía el esta investigación.

1.1.2 La afiliación

La noción de afiliación a la universidad fue desarrollada por Coulon (1993/1995) y se apoya en la etnometodología. Busca identificar los mecanismos que intervienen en los casos de abandono y fracaso en la universidad. Este autor plantea que desde que el joven ingresa a la universidad debe aprender el *oficio de estudiante*, es decir, aprender a serlo; de lo contrario, será expulsado de la universidad.

Para Coulon, la transición a la universidad implica pasar del rango de alumno al de estudiante, pues en la universidad surgen nuevas exigencias como exposiciones, trabajo individual, horas de estudio, búsquedas de información que le exigen responsabilizarse de su propio trabajo. De esta manera, plantea que la afiliación es un proceso que consiste en:

“Descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior: El estudiante tiene que demostrar su habilidad como condición para alcanzar el éxito. Triunfar significa ser reconocido socialmente como individuo competente, esto es, ver reconocido el conocimiento adquirido... el alumno tiene que adaptarse a los códigos de enseñanza, aprender a utilizar sus instituciones y a asimilar sus rutinas” (Coulon, 1993/1995, pág. 159).

El autor plantea que los alumnos transitan por tres etapas durante su conversión a estudiantes, la primera es la *alienación* que se entiende como el momento en el que ingresa a una institución que es totalmente nueva para él y que rompe con el mundo que acaba de dejar atrás; la segunda etapa es *el tiempo de aprendizaje* durante la cual el estudiante se adapta progresivamente a la nueva situación y la asume; la última fase es *el tiempo de afiliación* durante el cual es capaz de interpretar las reglas de la universidad e incluso transgredirlas (Coulon, 1993/1995).

El mismo autor menciona que existen dos tipos de afiliación: la institucional y la intelectual, que operan bajo los mismos principios. La primera corresponde a la comprensión de las reglas de la institución (Coulon, 1993/1995). En este sentido la mayoría de los programas de integración a la universidad buscan brindar información sobre las reglas y normas universitarias (de Garay, 2004). Mientras que la afiliación intelectual tiene que ver con el dominio de las reglas formales como la adquisición del vocabulario científico, la práctica de la lectura, escritura, etc. (Coulon, 1993/1995). De esta manera el estudiante debe ser capaz de comprender el trabajo intelectual, familiarizarse con conceptos, categorizaciones y las prácticas del trabajo universitario (Casco, 2007).

Malinowski (2008), retoma el concepto *de tiempos estudiantiles* para recalcar que la afiliación "también pasa por una serie de actividades extraescolares indirectamente vinculadas con la carrera de inscripción" (pág. 811). El estudiante debe convivir en contextos diferentes, de manera que ser estudiante requiere de actividades que no son propiamente escolares, actividades extracurriculares que contribuyen a la afiliación institucional.

En resumen, se puede decir que la afiliación es el proceso a través del cual el estudiante interioriza las reglas de la universidad, tanto institucionales como intelectuales, “afiliarse es adquirir soltura, basada, por un lado, en la apropiación de los etnométodos locales y por otro, en desvelar los códigos secretos que transforman las consignas de la tarea universitaria en la información intelectual básica” (Coulon, 1993/1995, pág. 161). La afiliación permite al estudiante ser competente en el contexto universitario de manera que es capaz de ver los códigos implícitos del trabajo intelectual, que lo hacen capaz de escuchar lo que no se ha dicho y ver lo que no ha sido señalado, para ello requiere interiorizar una serie de principios que le eran externos (Coulon, 1993/1995).

El enfoque de la afiliación permite hacer evidentes dos cosas, por un lado que el estudiante requiere habituarse, hacer suyas ciertas reglas tanto institucionales como intelectuales para lograr afiliarse a la universidad y que en la medida que se familiariza con ellas es capaz de responder de mejor manera a las mismas e incluso es capaz de transgredirlas. Por otro lado, hace evidente que no todos los estudiantes, de hecho muy pocos, ingresan a la universidad con las habilidades intelectuales suficientes para responder adecuadamente a las reglas de la universidad, por ello transitan por el proceso de afiliación; sin embargo, la noción de afiliación se enfoca fuertemente en aspectos internos de la universidad. Por ejemplo, comprender las normas institucionales y las intelectuales y deja de lado las variables de tipo socioeconómico y su influencia durante el proceso de afiliación del estudiante. Esto genera la impresión de un estudiante desconectado de su entorno socioeconómico y antecedentes familiares, culturales y sociales.

1.1.3 La integración

Dubet (2005) plantea tres dimensiones como elemento central de la experiencia estudiantil: el proyecto del estudiante que consiste en la utilidad que confiere a sus estudios; la integración que se refiere al lugar que ocupa el estudiante dentro de la institución; y la vocación que permite identificar el interés que le atribuye a los estudios.

Estos tres conceptos le permiten plantear que no todos los jóvenes que ingresan a la universidad son estudiantes en el mismo grado, pues cada uno se compromete de manera distinta con sus estudios. “Mientras que la fuerte integración universitaria evoca un dominio de las reglas latentes de la vida escolar, la débil integración deja a los estudiantes frente a un mundo que puede parecer aleatorio o anárquico” (Dubet, 2005,

pág. 32). Aunado a lo anterior cada institución brinda condiciones diferentes para la integración de sus estudiantes.

Todos los estudiantes deben integrarse a la universidad, pero esta integración se da en función de la estructura universitaria y de las características del estudiante. De manera que una institución fuerte, que establece reglas de ingreso altas, y normas internas bien delimitadas promueve una integración fuerte, mientras que aquellas que tienen normas laxas tienden a generar una integración débil, lo que limita la creación de una comunidad estudiantil (Dubet, 2005).

Dubet (2005) plantea que la condición estudiantil se puede encontrar en el equilibrio entre la integración, el proyecto y la vocación y partir de ello presenta ocho tipos de estudiantes que van desde el tipo 1 *Los verdaderos estudiantes*, que se caracterizan por estar fuertemente integrados al marco institucional, tienen un claro proyecto profesional y viven sus estudios como parte de su vocación; hasta el tipo 8 *Los estudiantes fuera de juego* que se distinguen por estar aislados de la institución, sin un proyecto profesional ni gusto por los estudios, no logran convertirse en estudiantes y son propensos a desertar.

De esta manera, los estudiantes pueden vivir su experiencia universitaria de diversas formas, ya sea la del tipo 7 que en su carácter de joven se integra a la vida social de la universidad, pero no define una vocación ni su proyecto profesional; o la del tipo 3 que describe a aquellos que logran una fuerte integración a la universidad y tienen un proyecto profesional claro, pero sacrificaron su vocación (Dubet, *ibid*).

El mismo Dubet (2005) advierte que estas tipologías pueden ser insatisfactorias para comprender a los estudiantes, pues su construcción depende de las características de los estudiantes y de la institución, pero es el precio que se tiene que pagar ante la gran diversificación del mundo estudiantil.

Iniciar los estudios universitarios implica nuevos retos en la vida del estudiante tanto dentro como fuera de la universidad, de esta forma algunos requieren mudarse, hacer ajustes en sus rutinas diarias, etc. Además, deben conocer las reglas de la nueva institución y cumplir con ellas, todo esto implica cambios para el estudiante. “Para muchos estudiantes, el ingreso a la universidad es también un cambio de medio; los viejos amigos se alejan; en un universo de masas es necesario, encontrar nuevas redes, organizar el tiempo libre. En pocas palabras, hace falta adaptarse” (Dubet, 2005, págs. 43-44).

Los conceptos de integración, proyecto y vocación desarrollados por Dubet permiten contemplar las experiencias de los estudiantes en contextos específicos y de esta manera entenderlos como actores que viven su etapa de estudiante en una institución específica, la cual promueve o inhibe su integración; además, hace evidentes condiciones propias del estudiante como su proyecto profesional y sus gustos e intereses. A partir de la combinación estos tres elementos se pueden identificar diferentes tipos de estudiantes, sus experiencias y tipo de integración; sin embargo, Dubet (2005) solamente menciona de manera breve que para lograr integrarse a la universidad el estudiante debe hacer ciertos cambios, aceptar ciertas reglas que le permiten adaptarse a su nueva condición. Pero no se enfoca en cómo logra hacer dichas modificaciones. Esto limita la comprensión del estudiante pues al ingresar a una institución ya sea fuertemente estructurada o con reglas laxas, a final de cuentas son esas adaptaciones las que le permitirán integrarse a la universidad.

1.1.4 La adaptación a la universidad

El concepto de adaptación es una propuesta que se apoya en la sociología estructural constructivista desarrollada por Pierre Bourdieu para hacer evidente que el estudiante es capaz de establecer acciones específicas encaminadas a ingresar y permanecer en la universidad. Pero reconoce que cada sujeto cuenta con un *habitus* y con *capitales* culturales, sociales y económicos diferentes, que le pueden facilitar o dificultar su ingreso y permanencia. A la vez, el concepto de adaptación permite hacer consciencia de que el campo universitario establece reglas y que pueden ser diferentes en cada carrera e institución a los cuales se les entiende como contextos.

En este sentido se reconoce al estudiante como actor quien a partir de sus capitales e impulsado por su *habitus* es capaz de valorar las reglas que el campo universitario establece en un contexto determinado. A partir de dicha valoración despliega las estrategias que más satisfagan sus intereses. Es importante mencionar que estas estrategias pueden ser más efectivas en la medida que el estudiante conoce las reglas del campo universitario lo que le permite un mayor grado de consciencia sobre sus propias acciones.

Durante la interacción entre estudiante y campo universitario se establece una relación dialéctica, en la que los capitales y los *habitus* del estudiante visto como actor colectivo contribuyen a caracterizar al campo universitario. A la vez el campo universitario se convierte en un espacio que establece reglas, pero también ofrece capitales y un

habitus específico que al adquirirlos permitirá al estudiante convertirse en un profesionalista específico.

En principio, la idea de adaptación no se opone al proceso de afiliación desarrollado por Coulon, ni al concepto de integración planteado por Dubet, al contrario se reconoce que los alumnos deben pasar por un proceso a través del cual se convierten en estudiantes y al mismo tiempo que se deben integrar a una estructura que facilita o dificulta el proceso. Sin embargo, en ambos casos se requiere que el estudiante establezca acciones concretas para adaptarse al nuevo contexto, pero parece que las acciones de adaptación pasan desapercibidas o en el mejor de los casos son sólo señaladas.

El concepto de adaptación hace evidentes las acciones que el estudiante establece para responder a las exigencias universitarias y que le permiten integrarse o afiliarse a la universidad. De esta manera al hablar de adaptación se pueden traer a la reflexión aquellas acciones académicas, escolares, sociales y personales que el estudiante debe realizar para ingresar y permanecer en la universidad. Además, hace visibles los apoyos sociales, económicos y académicos con los que cuenta y cómo los utiliza. También permite hacer evidente que algunos estudiantes carecen de ciertos recursos y las estrategias que establecen para conseguirlos.

Atendiendo a lo dicho en el párrafo anterior, los conceptos desarrollados por Bourdieu y el de adaptación utilizados en este trabajo, no deben ser entendidos como parte de una teoría reproductivista, que niega al estudiante su capacidad de agencia, sino al contrario, son herramientas teóricas que reconocen al estudiante como actor capaz de establecer estrategias encaminadas al dar respuesta a las exigencias que el campo establece para obtener los capitales que ofrece.

En resumen el concepto de adaptación apoyado en los conceptos de *habitus*, *capital* y *campo* de Bourdieu, permite identificar cómo los estudiantes echan mano de sus recursos personales y sociales para responder a las exigencias que la universidad y a los contextos que cada carrera establece. Además, permite identificar cómo la suma de las características individuales de los estudiantes y sus acciones los convierten un agente colectivo capaz de dar forma y caracterizar a la universidad misma.

1.2 El estudio de las trayectorias escolares y la adaptación a la universidad

El proceso de adaptación a la universidad se puede abordar desde el enfoque del curso de vida, que entiende a los estudiantes como sujetos y reconoce que existen una gran cantidad de factores que intervienen en sus vidas y por consiguiente influirán en su

trayectoria escolar (de Garay, 2004), este enfoque permite identificar la manera como ciertos eventos en la vida de los estudiantes facilitan o dificultan su proceso de adaptación a la universidad. Algunos autores se han apoyado en el enfoque de curso de vida para “analizar cómo los eventos históricos, y los cambios económicos, sociales, demográficos y culturales moldean y configuran tanto las vidas individuales como los agregados poblacionales o cohortes generacionales” (Blanco, 2011, pág. 6).

Este enfoque, que ha sido utilizado mayormente en estudios de tipo demográfico, se sustenta en tres conceptos básicos: 1) la trayectoria: que se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción, de esta manera las trayectorias se pueden entender como una perspectiva de largo plazo y abarcan distintos aspectos como el trabajo, la educación, migración etc., éstos a su vez están interrelacionados; 2) la transición: hace referencia a los momentos de cambio en la trayectoria de los sujetos, durante las transiciones se asumen nuevos roles y responsabilidades, aunque su ocurrencia no está determinada y puede variar en cada sujeto ciertas transiciones tienen mayores probabilidades de ocurrir en momentos específicos debido a que a nivel cultural y social se generan ciertas expectativas en torno a la edad, por ejemplo entradas y salidas del sistema educativo, el matrimonio, etc.; 3) los puntos de inflexión o cambios significativos: que se entienden como fuertes cambios de carácter repentino en la vida de los individuos, a diferencia de las trayectorias y las transiciones que pueden presentar cierto grado de previsibilidad y generalización social, estos son más bien inesperados y de carácter individual, por lo que su identificación sólo puede darse de manera retrospectiva (Blanco, 2011).

Existen cinco principios en los que se sustenta el enfoque del curso de vida: 1) El principio del desarrollo a lo largo del tiempo que permite una visión de largo plazo; 2) El principio de tiempo y lugar que sitúa a los sujetos en un contexto espacial y temporal determinado por el que son influidos y que brinda a los sujetos ciertas características generales aunque no homogéneas; 3) El principio de sincronización que permite identificar si los momentos en que ocurren las transiciones de un sujeto se dan de manera temprana o tardía en comparación con el general de las personas; 4) El principio de vidas interconectadas, que contempla la interdependencia de las vidas humanas; y 5) El principio del libre albedrío que reconoce en los sujetos la posibilidad de tomar decisiones de manera individual para modelar sus vidas, aunque estas decisiones se dan en un contexto socio-histórico que a la vez brinda y limita ciertas oportunidades (Blanco, 2011).

Lo planteado en los párrafos anteriores permite entender que a lo largo de su curso de vida los sujetos enfrentan diferentes cambios, en especial durante los momentos de transición y los puntos de inflexión, y estos cambios requieren de un proceso de adaptación para que el sujeto sea capaz de enfrentar las demandas que le exigen las nuevas condiciones. De esta manera la transición a la universidad representa un proceso de adaptación que el estudiante entendido como sujeto habrá de hacer frente.

Para el caso de las trayectorias escolares y en particular en el aspecto de la adaptación a la universidad, la perspectiva del curso de vida es especialmente útil, pues permite entender a los estudiantes insertos en un contexto histórico-social que los influye, pero a la vez reconoce aspectos coyunturales y características individuales que les brindan circunstancias diferentes y particulares ante los mismos sucesos sociales (Muñiz, 1997).

Iniciar una carrera universitaria representa una transición que generalmente se da en un momento que coincide con algunas otras transiciones importantes en el curso de vida de las personas, en concreto la transición a la vida adulta (Muñiz, 1997; de Garay, 2004), en este sentido, Echarri y Pérez (2007) mencionan que el proceso de transición de la juventud a la adultez se compone por cinco eventos: la salida de la escuela; la obtención del primer empleo; salida del hogar; primera unión; y nacimiento del primer hijo.

Una de las primeras investigaciones que se sustentaron en el enfoque del curso de vida la realizó Muñiz (1997), quien analizó el proceso de deserción en la Universidad Autónoma Metropolitana tomando en cuenta cómo influyó en las trayectorias escolares la crisis económica que vivió el país durante 1982 provocada por la caída de los precios del petróleo y sus consecuentes medidas de ajuste que afectaron los salarios reales de la población y el ritmo de crecimiento del empleo, lo que trajo como consecuencias que muchas familias tuvieron que incrementar los esfuerzos para cumplir sus necesidades. La autora plantea que ante esta situación muchos jóvenes tuvieron que dejar la escuela o postergar sus estudios.

Muñiz (1997), tomó las cohortes de ingreso de 1979 y 1987 lo que le permitió analizar dos contextos distintos, por un lado la generación que ingresó en el 79 inició sus estudios universitarios en un periodo de estabilidad económica y lo finalizaron durante el periodo más agudo de la crisis, mientras que aquellos que ingresaron en el 87 vivieron una situación inversa ingresaron durante la crisis y terminaron sus estudios cuando esta ya se superaba. Para el análisis se tomaron dos grandes bloques: el

desempeño escolar de los alumnos y su situación socioeconómica, este último aspecto se recabó a través de una encuesta aplicada al inicio de los estudios.

Entre los principales resultados de Muñiz (1997) destacan los cambios en el origen social de los estudiantes de ambas cohortes, en especial en cuestiones de género. Mientras que en 1979 un alto porcentaje de mujeres provenía de familias con ingresos económicos altos y padres con estudios universitarios, en 1987 la mayoría provenía de hogares con bajos ingresos y baja escolaridad. Entre las dos cohortes disminuyó el promedio de edad de ingreso, aumentó la proporción de personas solteras, que vivían con sus padres y que tenían trabajo al ingresar a la universidad. Además identificó cuatro variables que influyen en la deserción: la unidad académica; el estatus familiar; la edad al entrar a la universidad y el trabajo.

Por su parte De Garay (2004), utilizó la perspectiva del curso de vida para establecer cuántas transiciones habían vivido los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana al momento de su ingreso, esto le permitió definir a los estudiantes como “jóvenes universitarios”, pues la mayoría de ellos no habían cubierto los cinco eventos para culminar la transición a la adultez; sin embargo, detectó la ocurrencia de algunos de estos eventos en varios alumnos como: el inicio de la vida laboral, el abandono de la casa paterna para residir en el lugar de estudios y el nacimiento del primer hijo. La definición de “joven universitario” (de Garay, 2004) hace énfasis en las condiciones particulares que les acarrea a los jóvenes ubicarse en la transición a la vida adulta y cómo influyen las trayectorias de vida personales en el proceso de adaptación a la universidad.

En otro trabajo, Miller (2007) toma en cuenta la perspectiva del curso de vida en su análisis sobre la manera como la beca PRONABES, entendida como un instrumento de política pública para fomentar la equidad y brindar mejores condiciones de estudio a personas de bajos recursos económicos, influye en las trayectorias escolares de los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana. El estudio tuvo carácter cuantitativo y permitió relacionar de manera significativa la condición de becario con mejores índices de permanencia a lo largo de la trayectoria escolar. En lo que respecta al curso de vida se detectó que los hombres jóvenes retardan su ingreso a la universidad y presentan mayores riesgos de permanencia debido a la presencia de factores extraescolares. Entre los jóvenes de 19 años las variables que más influyeron en la deserción fueron los antecedentes escolares y el origen socioeconómico, mientras que para los jóvenes de 21 años influyó la transición al laboral y en segundo término la conyugal-afectiva.

Miller (2007), aclara que una de las limitantes de la investigación se encuentra en el análisis de la relación entre las transiciones del curso de vida y las trayectorias escolares, esto debido a la falta de información personal de los jóvenes universitarios, pues los datos para el estudio se tomaron de las bases institucionales al momento del ingreso y estas no aportaban la información de carácter familiar suficiente. En un trabajo posterior, la autora plantea la elaboración de una metodología cuantitativa que permita asociar los eventos en las trayectorias de vida de los jóvenes universitarios con sus respectivas trayectorias escolares a lo largo de sus estudios universitarios (Miller, 2009).

Otro trabajo relacionado con el enfoque del curso de vida es el que presenta Guerra (2009), quien a través de un estudio cualitativo aborda de manera biográfica las trayectorias laborales y formativas de jóvenes de sectores populares de la Ciudad de México. En su estudio logra identificar la relación entre las transiciones laborales y las trayectorias educativas de los jóvenes en condiciones de marginación, lo que permite comprender el lugar que estos jóvenes adjudican a la educación en el contexto de su trayectoria laboral y ante los diferentes eventos que les ha impuesto su biografía personal. De esta manera, para varios jóvenes la educación media superior o superior es vista como un elemento que les permitiría una mejor situación laboral, por ello y a pesar de que sus condiciones para continuar estudiando no son las más adecuadas debido a su situación económica y en ocasiones la falta de apoyo moral por parte de su familia, algunos de ellos planean o han hecho un esfuerzo para continuar con sus estudios.

Guerra (2007; 2009), plantea que una transición importante de la trayectoria escolar de los jóvenes es el ingreso al bachillerato pues para ellos este proceso coincide con otras transiciones a la vida adulta en el que deberán abandonar su estatus de estudiante, en otras palabras se ven ante la fuerte disyuntiva de seguir estudiando o trabajar. Desde esta perspectiva la escuela media superior puede ser contemplada como una alternativa muy lejana por lo que aprovechar las oportunidades educativas queda subordinado a las subjetividades de los jóvenes en torno al valor que le dan a la educación misma, lo anterior en el contexto de que la educación formal en los últimos años ha perdido valor relativo en el mercado de trabajo, lo que implica que la inversión en la educación pueda no ser redituable.

Otra de las aportaciones de Guerra (2009) fue identificar que las trayectorias escolares se han alargado como consecuencia de la ampliación de la oferta educativa; el creciente deterioro del empleo; la transformación de la organización de la producción y

de los cambios en la estructura laboral; y el aumento del credencialismo en el mercado de trabajo, esto ha llevado a que la mayoría de los jóvenes entrevistados hayan sido los primeros de sus familias en estudiar más allá de la educación básica.

Por otro lado, Guerra (2009) detectó que estudiar una carrera profesional implica para los jóvenes de sectores populares el establecimiento de un conjunto de estrategias que les permitan mediar entre las carencias que enfrentan y las exigencias que imponen los estudios, de esta manera requieren contar con ciertas capacidades de organización y gestión; redes de apoyo: material, afectivo y moral, que les permitan cumplir sus planes. Las condiciones favorables o desfavorables principalmente por parte de la familia serán determinantes en este proceso. En este contexto, lograr que un integrante de la familia acceda a la educación superior puede requerir del esfuerzo de todos sus integrantes, situación que puede llegar a desfavorecer al hijo más grande pues es quien se sacrifica para que alguno o algunos de los hermanos menores logren estudiar. Los resultados del estudio muestran que la mayoría de los entrevistados son hijos intermedios o los más pequeños quienes se vieron beneficiados por este tipo de estrategias de sobrevivencia.

En resumen, los hallazgos de Guerra (2009) plantean que los jóvenes de sectores populares viven de manera diferente el ingreso a la educación superior en comparación con los jóvenes procedentes de estratos sociales más altos, estas diferencias van desde la edad; el contexto de vida en el que toman la decisión de estudiar; las oportunidades económicas sociales, culturales y materiales a las que tienen acceso en su medio; la necesidad de trabajar para mantener sus estudios; y la presencia de trayectorias educativas fragmentadas, es decir que es común que enfrenten la necesidad de postergar su ingreso a la universidad o suspender sus estudios principalmente debido a factores económicos. El esfuerzo que implica continuar con los estudios es motivado en alguna medida por la esperanza de mejorar las condiciones sociales y laborales que brindaría el estudio de una carrera universitaria.

En conjunto las investigaciones analizadas en este apartado permiten apreciar que el ingreso a la universidad es parte de *la transición hacia la vida adulta*, la que a su vez, forma parte del curso de vida de las personas. Esto permite comprender a los estudiantes como sujetos, que viven un determinado proceso, en este caso la incorporación a un nuevo nivel educativo, pero además obliga a entender este proceso como parte de una historia de vida, que brinda elementos sociales, familiares, personales, de tipo histórico o coyunturales, que aunque no pertenecen a la vida

universitaria, influyen fuertemente en un adecuado o inadecuado proceso de adaptación a la universidad y por consecuencia en el desarrollo de la trayectoria escolar.

1.3 Perspectiva de abordaje

Una forma de abordar el proceso de adaptación a la universidad ha sido a través de la perspectiva sociológica desde tres grandes enfoques: la sociología cultural o estructural constructivista, que identifica al contexto social de los estudiantes como el elemento que más influye durante la transición a la universidad y se apoya en los conceptos de Capitales –cultural, económico y social–, *Habitus* y *Campo* (Bourdieu & Passeron, 1964/2003; 1970/1981; Bourdieu, 1989/2013); los nuevos enfoques franceses, que reconocen al estudiante como actor heterogéneo y buscan entenderlo desde su subjetividad, aquí destacan Coulon (1993/1995) y Dubet (2005); y los procesos de socialización entre estudiantes y de estos con sus profesores que se generan en el contexto universitario (Tinto, 1975/1987; 2012; Pascarella & Terenzini, 1991), que facilitan o dificultan el proceso de adaptación a la universidad. Vale mencionar que estos enfoques tienen puntos de encuentro y que pueden llegar a ser complementarias, de hecho se localizaron investigaciones que utilizan ambos.

1.3.1 El enfoque de la sociología estructural-constructivista

Uno de los primeros antecedente respecto a las investigaciones que abordan el tema de la influencia del contexto social en el desarrollo de los estudiantes universitarios lo presentan Bourdieu y Passeron (1964/2003) quienes analizaron datos estadísticos de los estudiantes franceses desde 1900 hasta 1963 y los combinaron con cuestionarios abiertos para dar cuenta de que aquellos sujetos procedentes de clases sociales favorecidas, es decir, provenientes de clases altas o hijos de profesores, tenían hasta 80 veces más posibilidades de ingresar a la educación superior que los estudiantes provenientes de clases desfavorecidas como hijos de obreros o jornaleros para quienes las posibilidades de acceso a la educación universitaria es más bien formal y que apenas alcanzaban cinco posibilidades sobre cien (p.14).

Bourdieu y Passeron (1964/2003) mencionan que la dificultad de acceso no es el único obstáculo que deben sortear los estudiantes universitarios provenientes de las clases sociales desfavorecidas, pues reportan que las limitantes económicas y culturales los hacen más propensos a tomar una *elección forzada*, es decir, a que ya sea por desconocimiento del sistema universitario o por falta de méritos académicos, los

estudiantes no elijan adecuadamente la carrera y la institución en la que estudiarán lo que en consecuencia dificultará sus estudios; además, identificaron en los estudiantes de clases favorecidas la existencia de un conjunto de disposiciones adquiridas desde la infancia a través de la familia de origen, que les permitían adaptarse de mejor manera a la vida y exigencias universitarias, disposiciones que no se presentaban en los estudiantes de clases desfavorecidas.

Los resultados de la investigación realizada por Bourdieu y Passeron (1964/2003), permitieron afirmar que el sistema escolar y en especial la universidad, estaban lejos de ser un elemento progresista y de promoción de la movilidad social como se creía en aquel momento, sino que por el contrario, contribuía de manera velada e inconsciente a la reproducción social, perpetuando las desigualdades. En trabajos posteriores (Bourdieu & Passeron, 1970/1981; Bourdieu, 1987; 1997) se desarrollarán un conjunto de conceptos como *capital cultural*, *habitus* y *campo*, que han brindado un fuerte sustento teórico a una gran cantidad de investigaciones en el ámbito escolar que buscan aportar conocimientos sobre cómo influyen los antecedentes socio-culturales en el desarrollo de los estudios universitarios en especial durante el proceso de adaptación a la universidad. Algunas de ellas se presentan a continuación.

Casillas, Chain y Jácome (2007), reconociendo las diversidades socio-culturales de los alumnos inscritos en la Universidad Veracruzana presentan una metodología basada en el concepto de “Capital Cultural” de Bourdieu, que les permitió, establecer cinco tipos de estudiantes: herederos; héroes; pobres exitosos; riesgo y alto riesgo. Esto facilitó a los autores dar un mejor seguimiento a las trayectorias de los estudiantes y atendiendo dichas categorías, predecir comportamientos de los mismos.

En otro estudio Wells y Lynch (2012), se basan en el *habitus* y el capital cultural de Bourdieu para analizar cómo influyen el nivel socioeconómico y el grado de estudio de los padres, en la intención de postergar el ingreso a la universidad. Plantean que retrasar el ingreso a la universidad, disminuye significativamente las probabilidades de titularse, y los estudiantes que provienen de familias de nivel socioeconómico bajo son más propensos a retrasar el ingreso a la licenciatura.

Wells y Lynch (2012) encontraron que aproximadamente el 11% de los estudiantes que terminaron la educación secundaria planean postergar su ingreso a la universidad, la mayoría de los cuales estiman que sería de un año. Por otro lado, los autores encontraron que pertenecer a familias de bajos ingresos aumenta la posibilidad de postergar el ingreso a la universidad en un 3%; mientras que aquellos estudiantes cuyos padres cuentan con título profesional reducen la posibilidad de postergación en

34%. Por lo que toca a aquellos que se vieron obligados a retrasar su ingreso aunque no lo planearon, los resultados sugieren que se debe más al nivel educativo de los padres que a factores financieros.

Organista, McAnally y Henríquez (2012) relacionan la influencia de las variables: promedio del bachillerato y del primer semestre de la carrera; uso de computadora e internet; y la escolaridad de los padres para clasificar los tipos de estudiantes que ingresan a la UABC. Para recolectar la información los investigadores elaboraron un cuestionario con cinco secciones: datos personales; trayectoria escolar y capacitación tecnológica previa; disponibilidad de PC e Internet en el hogar; tipos y niveles de uso tecnológico; Además, utilizaron dos escalas para medir los niveles de uso tecnológico, una para medir el nivel de inmersión en el manejo y uso tecnológico y otra para medir el nivel de inmersión del usuario en la Web.

Entre los resultados reportados por Organista, McAnally y Henríquez (2012) destaca en primer lugar la variable de género y en segundo la escolaridad de los padres como las de mayor influencia en el promedio de calificaciones del primer semestre; en torno al uso de la tecnología y su relación con el promedio de calificaciones los estudiantes con mayor media de calificaciones manifestaron un uso moderado de la computadora y bajos niveles de inmersión en la Web, mientras que aquellos que manifestaron altos niveles de inmersión computacional y en la red se asociaron con bajos promedios de calificaciones.

Pavan, y otros (2008), a través de un estudio de caso en el que se utilizó la perspectiva biográfica, analizan la historia de vida de una estudiante peruana que migra a Argentina con su familia para ingresar a la carrera de Medicina. Se destacan aspectos como discriminación y diferencias culturales que dificultaron la trayectoria académica de la estudiante. Para el análisis de los datos los autores se basan en la teoría del capital cultural de Bourdieu, con especial énfasis en la estigmatización, a través de la cual, se margina a un sujeto de la vida académica de la institución debido a que se le designa peyorativamente. Además, se apoyan en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygostki para hacer énfasis en que los procesos internos de aprendizaje se producen a través de las relaciones sociales. Esto permite reflexionar sobre las dificultades que un alumno enfrenta cuando es discriminado o rechazado por aquellas personas que deberían mediar y facilitar su aprendizaje.

Por otro lado Sánchez (2007), presenta un esquema para abordar el tema de la graduación a nivel posgrado, la que se entiende como un proceso que inicia desde el ingreso al programa hasta el momento de la titulación, para analizar este proceso la

autora se apoya en la teoría del capital cultural, la teoría del *habitus* y la teoría de los campos de Bourdieu. Desarrolla la idea de que los sujetos que cuentan con cierto nivel de capital cultural y cierto *habitus*, se adaptan más fácilmente al posgrado, mientras que a aquellos que carezcan de dicho *habitus* y capital cultural, se les dificultará su estancia en el posgrado, lo cual traerá como consecuencia el rezago o la deserción, aunque no se reportan resultados el planteamiento teórico es sólido y bien organizado. Trasladado al nivel de licenciatura, el concepto de *habitus* sirve para entender el proceso de adaptación, pues ciertas disposiciones que el sujeto adquiere desde el hogar y a lo largo de su trayectoria escolar pueden facilitar la incorporación a la universidad, por el contrario la falta de dichas disposiciones se podría reflejar en retraso o incluso abandono de los estudios (Sánchez R. A., 2007).

En un estudio cualitativo que se apoya en entrevistas semiestructuradas desarrollado en Canadá, Lehmann (2007) utiliza concepto teórico de *habitus* para identificar si la procedencia social y ser el primer miembro de la familia en ingresar a la universidad afecta el proceso de adaptación. Los hallazgos permiten plantear que los estudiantes de primera generación y miembros de familias de la clase trabajadora son más propensos a desertar debido a que sus disposiciones les dificultan su desempeño y convivencia en el campo universitario por lo que generan un sentimiento de *no encajar*; Además detecta que la decisión de desertar llega a ser alentada por los padres de estos jóvenes precisamente porque las disposiciones del *habitus* de clase hacen que no valoren la educación universitaria.

Por su parte Bathmaker, Ingram, & Wal (2013), se apoyan en los conceptos de *habitus* y campo, para describir como la falta de disposiciones afines al campo universitario en estudiantes provenientes de la clase trabajadora les impide identificar ciertos capitales que la universidad brinda y debido a ello no despliegan estrategias como participar en actividades extracurriculares o en prácticas profesionales que les permitan aprovechar al máximo su estancia en la universidad, es decir, *no reconocen ni saben jugar el juego*.

En conjunto, las investigaciones que se apoyan en los planteamientos de Bourdieu, logran hacer evidente que ciertos estudiantes tienen más dificultades para acceder y adaptarse a los estudios superiores, situación que tiene un origen social y es reforzado por el sistema educativo. Las dificultades para ingresar a la universidad tienen su origen en la capacidad o incapacidad por parte de la familia para transmitir a los hijos un *habitus* y ciertos tipos de capital, en especial culturales que permitan tener éxito en la escuela. Esta situación se refleja desde los primeros niveles educativos; sin embargo, brindan poca información sobre cómo aquellos estudiantes que *tienen todo en su*

contra, es decir que provienen de familias que no cuentan con el *habitus*, el capital cultural y social, que les facilite su trayectoria académica, logran una adecuada adaptación a la universidad y tienen éxito en sus estudios.

Por otro lado, a pesar de que los conceptos de *capital*, *habitus* y *campo*, están estrechamente interrelacionados y no se puede entender uno sin el otro, muchas de las investigaciones que se apoyan en los planteamientos sociológicos de Bourdieu sólo toman el concepto de capital cultural para explicar el fenómeno de la adaptación a la universidad, situación que limita el análisis y que puede traer como consecuencia interpretar de manera errónea los conceptos de *habitus*, capitales y campo.

1.3.2 Los nuevos enfoques franceses

Este enfoque surge a partir de la necesidad de comprender los cambios que provocó expansión y diversificación de la universidad durante la década de 1970, estas investigaciones se han sustentado en diversas teorías y enfoques metodológicos y han abordado una gran variedad de temas referentes a los estudiantes universitarios, (Guzmán, 2002). Lo que distingue a este enfoque es el reconocimiento del estudiante como actor heterogéneo capaz de posicionarse ante la universidad desde su subjetividad. A continuación se presentan los trabajos apegados a este enfoque desde dos de los conceptos más relevantes la afiliación (Coulon, 1993/1995) y la integración (Dubet, 2005).

Las investigaciones que se apegan a la idea de afiliación se apoyan en los trabajos de Alain Coulon (1993/1995), quien desarrolló el término para describir el proceso a través del cual los jóvenes que ingresan a la universidad adquieren el oficio de estudiante. A través de este proceso que contempla dos tipos de afiliación la institucional y la intelectual y se compone por tres etapas: la alienación, el tiempo de aprendizaje y la afiliación el estudiante transita por un proceso que le permite dominar las reglas de la universidad y actuar de manera adecuada.

Algunos trabajos se han apoyado en el concepto de afiliación intelectual para identificar las competencias académicas que permiten a los estudiantes responder a las exigencias de la universidad. En este rubro se encuentra el trabajo de Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) quienes a través una pauta para evaluar escritos académicos analizaron 17 escritos académicos de dos carreras en una universidad chilena. Las autoras concluyen que los estudiantes demuestran escasos conocimientos sobre los modelos de textos que como universitarios deben manejar y que la idea que tienen

respecto a lo que debería ser un texto académico no corresponde a las exigencias del nivel educativo. Este problema lo atribuyen a la falta de capacidad por parte de la institución para orientarlos en torno a lo que un escrito universitario debe contener.

Por su parte (Casco, 2007) se apoya en el concepto de afiliación intelectual y en el de competencia comunicativa para plantear que los estudiantes que ingresan a la universidad poseen prácticas comunicativas alejadas de los modos del saber legitimados por la universidad. Plantea que esta situación produce un desajuste que muestra que el estudiante no ha alcanzado el estado de afiliación intelectual. Ante ello la autora plantea la institución universitaria tiene el compromiso de intervenir a través de cursos y actividades extracurriculares para ayudar al estudiante a adquirir esta competencia y menciona que la afiliación universitaria se debe entender como un proceso que se debe enseñar.

Por su parte Malinowski (2008), apoyándose en entrevistas a estudiantes que participaron en una feria de orientación profesional, concluye que asistir a clases y cumplir con las tareas universitarias es una forma de afiliación, pero que participar en las actividades extracurriculares que ofrece la institución fomenta una afiliación más completa. Y plantea que no se puede reducir el fenómeno universitario a la dimensión profesional, de manera que la participación en actividades: culturales, musicales y físicas constituye un aspecto fundamental de la vida universitaria.

Los trabajos encontrados se enfocan en la afiliación intelectual, de manera que atienden problemáticas sobre el aprendizaje y dejan a un lado la afiliación institucional, lo que no evita que algunos de estos autores hagan un llamado a las universidades a que fomenten condiciones adecuadas para que los estudiantes logren un adecuado proceso de afiliación.

Por lo que corresponde a los trabajos que se apoyan en el concepto de integración desarrollado por Dubet destaca que abarcan una gran variedad de temas, por ejemplo; prácticas sociales, académicas de los estudiantes, el ingreso y permanencia en la universidad, los aspectos interculturales entre otros.

A través de un estudio cuantitativo en el que se apoya en la regresión lineal De Garay (2013) logra identificar tres tipos de integración y los factores que incidieron de manera positiva en la misma. Las variables en las que se apoya el estudio son perfil demográfico y socioeconómico, la trayectoria escolar previa, las prácticas académicas y culturales y la opinión sobre el profesorado durante el primer año de estudios.

De Garay (2013) encuentra que los estudiantes que conforman el grupo de baja integración manifiestan una nula presencia activa, aunque asisten a clases no participan ni establecen relaciones con sus compañeros y dedican pocas horas a la elaboración de tareas; el grupo de mediana integración que se compone por estudiantes que no participan en clases pero dedican tiempo a tareas, o por aquellos que participan en clases pero dedican poco o nada de tiempo a las tareas; mientras que el grupo de estudiantes con alta integración tienen presencia activa de manera constante dedican tiempo a lecturas relacionadas con su carreras, son jóvenes que han integrado plenamente los códigos exigencias y pautas de la universidad. Además encontró que los factores que resultaron significativos para favorecer la integración fueron el capital cultural objetivado y la participación en prácticas de consumo cultural y el bajo consumo televisivo.

Ramos (2013) analiza la integración universitaria de los estudiantes universitarios donde considera que el cambio de residencia conlleva alejarse de la familia, el inicio de la carrera, esfuerzos económicos, etc. A través de un método mixto que consistió en la aplicación de una encuesta, la realización de observación participante y entrevistas, la autora identifica las condiciones de vida de los estudiantes foráneos, sus prácticas de socialización e institucionales. Con estos tres elementos logra identificar que los estudiantes foráneos socializan poco al exterior de la universidad, desconocen la población a la que se mudan y conviven poco con sus vecinos; sus principales apoyos los encuentran en familiares y amigos; y destaca que los programas institucionales pueden fomentar una mejor integración. Por último, Identifica que el estudiante foráneo vive un sentimiento de pérdida al dejar atrás a su familia y amigos y a la vez reconoce hay ganancias como mayor libertad y sentirse miembro de la universidad. De esta manera, para lograr integrarse el estudiante foráneo debe dominar este conjunto de circunstancias.

Mariscal (2013) se apoya en las dimensiones de integración, vocación y proyecto planteadas por Dubet para analizar cómo se da el proceso de socialización de los estudiantes de la Universidad de Sonora (UNISON), a través de un método cualitativo entrevistó a 23 estudiantes de los primeros semestres inscritos en tres carreras diferentes. La autora concluye que desde el proceso de selección la institución contribuye a la diferenciación de los estudiantes debido a que establece mecanismos y reglas distintos en cada carrera, lo que lleva a la autora a plantear que aquellas carreras que con mayores filtros de ingreso admitirán a estudiantes con metas académicas más claras y contarán con mejores condiciones para integrarse.

Una de las conclusiones más importantes de Mariscal (2013) es que la experiencia escolar consiste en una construcción personal matizada de condiciones individuales e institucionales, lo que lleva a cada estudiante a generar su encuentro con los otros, con la institución y las normas a su propio ritmo, a partir de sus intereses, de manera que puede o no establecer lazos que facilitan la permanencia en la universidad. Además, plantea diferencias entre la socialización que los estudiantes generaran con sus pares y con los profesores. Sobre la socialización con otros estudiantes refiere que puede ser tanto dentro como fuera de la escuela y que no se encuentran límites claros en estas interacciones, mientras que en la socialización con profesores va más allá de la transmisión de conocimientos y contribuye a moldear creencias, normas y comportamientos.

Los estudios que se apoyan en el concepto de integración escolar logran identificar factores específicos que intervienen en la integración del estudiante universitario, y destacan los aspectos relacionados con la socialización como un medio que ayuda a alcanzar una adecuada integración.

1.3.3 El enfoque de los procesos de socialización en la escuela

Otro enfoque que ha influido considerablemente en los estudios sobre la adaptación a la universidad es el desarrollado por Tinto (1975/1987) y Pascarella y Terenzini (1991; 2005), quienes plantean que la capacidad de socialización dentro de la escuela es el principal factor a través del cual se puede explicar el éxito o fracaso escolar y en consecuencia, lograr una adecuada adaptación a la universidad.

El primero en desarrollar este enfoque fue Tinto (1975/1987), quien analizó los factores que influyen en la deserción de los alumnos de primer ingreso a la universidad, a partir de ello identificó que contrario a lo que se creía hasta el momento, la deserción no debe ser considerada como un fracaso personal, pues en ella influyen una gran cantidad de factores como dificultades de adaptación, problemas económicos, la elección ingenua de la carrera, entre otros; además, identificó que estos factores tienen mayor influencia durante el primer año de estudios, por lo que es más factible la deserción durante este periodo. Concluye que las instituciones universitarias deben de establecer mecanismos y programas para apoyar a los estudiantes durante este periodo para evitar la deserción.

Tinto (2012) menciona que con la intención de dar luz sobre el rol que juegan el ambiente académico y social de una institución en el éxito de sus estudiantes publicó

en 1975 un artículo en el que pretendía delinear una teoría sobre la retención estudiantil en la universidad, dicha teoría fue desarrollada más claramente con la publicación de la primera y la segunda edición del libro “El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento”.

Por su parte, Pascarella y Terenzini, (1991; 2005), analizaron diferentes enfoques para entender el proceso de adaptación a la Universidad y los dividieron en dos grandes familias: por un lado se encuentran las teorías del desarrollo o psicológicas, que pretenden explicar la adaptación a la universidad a partir de los cambios intrapersonales del individuo; por otro, están las teorías que atribuyen al medio ambiente y a las relaciones interpersonales el éxito o fracaso en el proceso de adaptación. Después de su análisis, los autores concluyeron que es necesario contemplar ambas aproximaciones: las teorías psicológicas y las sociológicas para entender y explicar los cambios que viven los estudiantes universitarios.

Siguiendo lo planteado por Tinto y Pascarella y Terenzini, De Vries, León, Romero, y Hernández (2011) relacionaron la deserción con la situación socioeconómica de los padres, identificaron, a través de la aplicación de un cuestionario, las razones que motivaron la deserción de alumnos de dos carreras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dentro de sus conclusiones destacan dos factores, por un lado, el 51.4% atribuyó su deserción a la necesidad de trabajar, los autores deducen que ante la necesidad económica y la imposibilidad de adaptar sus horarios de clases los estudiantes se sitúan en la disyuntiva de trabajar o estudiar; el otro factor se refiere a las cuestiones vocacionales pues el 41.7% de los desertores se cambiaron de carrera o de institución. Los autores plantean desde la perspectiva de Tinto (1975/1987; 1989) que estas deserciones no se pueden catalogar como fracaso, pues las razones de su salida de la universidad no fueron motivadas por su falta de capacidad académica sino por la necesidad de trabajar o por la intención de estudiar otra carrera.

James, Krause y Jennings (2010) realizaron un estudio que analizó las experiencias y los cambios de actitudes de los estudiantes que ingresan a las universidades australianas. Se trata de un estudio longitudinal en el que se aplicó una encuesta a nivel nacional y se realiza de manera quinquenal desde 1994. Entre sus hallazgos destaca que las expectativas de los padres y su familia juegan un papel importante en la decisión de ingresar a la universidad; los estudiantes de áreas rurales y bajos recursos mostraron una tendencia más marcada en su percepción de que la educación previa no fue adecuada para afrontar las exigencias universitarias; los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos manifestaron sentimientos de culpabilidad debido al esfuerzo de

sus padres para financiar su educación y al mismo tiempo creen que sus padres no comprenden cabalmente lo que significa estudiar una carrera universitaria; por último es de destacar que los riesgos de retraso en la trayectoria escolar o abandono se relacionan con limitaciones financieras y la falta de apoyo social por parte de los padres.

En otro estudio, Scanlon, Rowling y Weber (2007), describen el proceso de adaptación a la universidad como una experiencia de pérdida, en específico de pérdida de identidad, causado principalmente por las ingenuas nociones previas de los estudiantes sobre la universidad y su posterior contrastación cuando ingresan. Durante el proceso de adaptación a la universidad se va construyendo una nueva identidad, la de estudiante universitario, este es un proceso en el que intervienen distintos factores como: sus ideas previas respecto a la universidad; el personal de la universidad, en especial los profesores de los primeros semestres y las relaciones que se establecen con ellos; la inaccesibilidad del cuerpo docente; fallas en la comunicación académica; la interacción con otros estudiantes. Este conjunto de elementos interactúan para conformar una nueva identidad y a la vez es un proceso en el que se presentan distintas dificultades.

Scanlon, Rowling y Weber (2007) se apoyan en la fenomenología de Schütz, que se sitúa en el interaccionismo simbólico, en la teoría del capital cultural de Bourdieu y en la teoría de la retención de Tinto para explicar el proceso de transición a la universidad. La investigación que tuvo un enfoque mixto, abarcó varias universidades australianas ubicadas tanto en zonas urbanas como en rurales, primero se aplicó una encuesta durante las últimas semanas previas a la finalización del primer semestre y posteriormente se realizaron 27 entrevistas semiestructuradas.

Scanlon, Rowling y Weber (2007) identificaron que una de las causas que dificultan la adaptación a la universidad es que los estudiantes ingenuamente imaginan que las experiencias y conocimientos adquiridos en los niveles previos son adecuados y corresponderán a las exigencias (académicas y sociales) del nuevo ambiente universitario; sin embargo, estas experiencias anteriores no preparan al estudiante para el contexto de aprendizaje de la universidad; además, detectaron que los estudiantes tienen dificultades para adaptarse al lenguaje académico utilizado en las exposiciones de los profesores y en las lecturas que deben realizar en las distintas materias, estas dificultades se agudizan en aquellos estudiantes con bajos niveles de capital cultural.

Engstrom y Tinto (2008) plantean que los estudiantes con bajo rendimiento académico y bajos ingresos enfrentan más dificultades para adaptarse a la universidad y realizaron

un estudio con la finalidad de identificar cómo influyen las comunidades de aprendizaje en los procesos de académicos y de socialización. La investigación de tipo mixto y longitudinal abarcó a 19 instituciones de educación superior estadounidenses (13 colegios comunitarios que imparten programas de 2 años de duración y 6 universidades con programas de 4 años). La muestra se conformó por 5,729 estudiantes de los cuales 2,615 participaron en comunidades de aprendizaje y 3,114 que sólo asistían a sus clases cotidianas. La información se levantó a través de la aplicación de una encuesta y el análisis de datos institucionales, además, en tres colegios comunitarios y dos universidades se realizaron estudios de caso y entrevistas longitudinales para conocer la opinión de los estudiantes respecto a su experiencia en las comunidades de aprendizaje.

Entre los resultados de Engstrom y Tinto (2008) destaca que aquellos estudiantes que participaron en las comunidades de aprendizaje registraron niveles de compromiso más elevados, tanto en aspectos académicos como aquellos relacionados con la socialización y mejoraron su rendimiento académico y en retención. Además, en las entrevistas se puede apreciar que las comunidades de aprendizaje se convirtieron en un apoyo importante para integrarse a la nueva comunidad académica, adaptarse a sus exigencias, superar sus temores y mejorar su autoconfianza, los autores lo resumen de la siguiente manera "no basta con ser competente en clases; los estudiantes también deben creer en su propia competencia " (p.49).

De esta manera Engstrom y Tinto (2008) concluyen que no es suficiente con abrir la oportunidad de ingresar a la universidad, sino que es necesario que las instituciones de educación superior brinden los apoyos suficientes para que los alumnos logren un adecuado proceso de adaptación, en especial aquellos con bajo desempeño académico.

Las investigaciones que se apoyan en el enfoque de las relaciones sociales al interior de la escuela, permiten apreciar que ciertos estudiantes enfrentan mayores dificultades para adaptarse a la vida universitaria, debido a problemas para asimilar un nuevo lenguaje y las demandas y exigencias universitarias, identifican que la falta de apoyo de los padres y el sentimiento de culpa entre otros aspectos pueden influir de manera negativa en proceso de adaptación. Hasta fechas recientes, durante la primera década del siglo XXI, empiezan a interesarse sobre cómo influye la baja escolaridad de los padres en el proceso de adaptación a la universidad, pero se limitan a describir el fenómeno y no logran explicarlo.

A manera de resumen a pesar de sus diferencias, ambos enfoques: la sociología cultural y la socialización dentro de la escuela pueden ser complementarios pues se interesan en comprender la manera como los antecedentes socio-culturales, las redes sociales de los estudiantes y los procesos de socialización del estudiante en la escuela, facilitan o dificultan el la adaptación a la universidad por parte de los estudiantes de nuevo ingreso.

1.3.4 Enfoques metodológicos

En cuanto a los enfoques metodológicos, se aprecia que la mayoría de los estudios revisados se apoyan en metodologías cuantitativas y aplican cuestionarios para la obtención de la información, estos estudios se caracterizan por identificar o describir alguna situación en específico que obstaculiza el proceso de adaptación de los estudiantes universitarios.

Una cantidad considerable de las investigaciones son estudios de carácter transversal, lo que equivale a una radiografía del momento específico de la pesquisa, son pocos los estudios de carácter longitudinal que permiten una perspectiva más amplia del problema de la adaptación a la universidad.

Algunos de los estudios presentados se basan en una metodología mixta que permite describir la situación general de los estudiantes durante su proceso de adaptación y a la vez profundizar y comprender la perspectiva del estudiante respecto al mismo. En estos casos se recurre principalmente a entrevistas a profundidad.

Por último, fueron pocos los estudios carácter cualitativo, principalmente se basaron en entrevistas y se detectó un estudio de caso apoyado en la perspectiva biográfica. Estos estudios permitieron comprender el proceso de adaptación a la universidad de estudiantes en situación de marginación o que enfrentaba condiciones específicas que dificultaban la adaptación; sin embargo, y en especial para el estudio de caso, es difícil llegar establecer generalizaciones que permitan comparar los resultados con otros estudios. En la tabla 1 se muestran algunas de las características metodológicas de los estudios analizados.

Tabla 1. Características metodológicas de estudios anteriores

Título	Objetivo	Método	Instrumentos	Variables	País	Año
Trayectorias educativas y deserción universitaria en los años ochenta	Identificar la influencia de las crisis económicas en las trayectorias escolares	Cuantitativo	Ficha de registro de la universidad Cuestionario	– Desempeño escolar y situación socioeconómica	México	1997
Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural	Identificar las transiciones vividas por los jóvenes universitarios al momento de su ingreso	Cuantitativo	Cuestionarios Ficha de registro de la universidad	– Edad – Estado civil – Vivir con los padres – Inicio de la vida laboral – Nacimiento del primer hijo	México	2004
Trayectorias Escolares Universitarias e Institucionalización del PRONABES en la UAM.	Identificar cómo influye la beca PRONABES en las trayectorias escolares de personas de bajos recursos	Cuantitativo	Bases de datos institucionales	– Condición de becario. – Índices de permanencia a lo largo de la trayectoria escolar. – Origen socioeconómico. – Antecedentes escolares. – Género. – Transición Laboral. – Transición Conyugal-afectiva	México	2007
Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares	Identificar la relación entre las transiciones laborales y las trayectorias educativas de los jóvenes en condiciones de marginación	Cualitativo	Entrevistas a profundidad. Biografías de los estudiantes.	Ejes de análisis: – Transiciones laborales – Origen socioeconómico – Trayectorias escolares	México	2009
Los herederos	Identificar cómo influye la clase social de origen en las posibilidades de ingreso a los estudios universitarios	Mixto	Datos estadísticos de ingreso a la universidad. Entrevistas	– Ingreso a la universidad. – Origen social	Francia	1964
Origen Social de los Estudiantes y Trayectorias Estudiantiles en la Universidad Veracruzana	Identificar cómo influye la clase social de origen en la trayectoria escolar	Cuantitativo	Cuestionario	– Educación de los padres. – Trabajo de los Padres – Promedio del Bachillerato.	México	2007
Delayed College Entry and the Socio-economic Gap: Examining the Roles of Student Plans, Family Income, Parental Education, and Parental Occupation	Identificar la relación entre el nivel socioeconómico y el grado de estudios de los padres con la intención de postergar el ingreso a la universidad	Cuantitativa	Cuestionario	– Nivel socioeconómico de los padres – Grado de estudio de los padres – Inicio de los estudios universitarios	Estados Unidos	2012

Titulo	Objetivo	Método	Instrumentos	Variables	País	Año
La construcción de las diferencias en el espacio universitario un análisis desde las teorías sociales del aprendizaje	Identificar y comprender las experiencias de una estudiante extranjera durante sus estudios universitarios	Cualitativo	Estudio de caso Método biográfico	Ejes de análisis – Experiencias de marginación de una estudiante extranjera	Argentina	2008
Clasificación de estudiantes de nuevo ingreso a una universidad pública, con base a variables de desempeño académico, uso de tecnología digital y escolaridad de los padres.	Identificar cómo influyen el uso de la computadora y variables socioeconómicas en el desempeño escolar de universitarios	Cuantitativa	Cuestionario	– Promedio del bachillerato. – Promedio del primer semestre de la carrera. – Uso de computadora e internet. – Escolaridad de los padres. – Género – Situación socioeconómica de los padres	México	2012
¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios	Identificar las causas que motivan la deserción en estudiantes universitarios	Cuantitativo	Cuestionario	– Motivos de la deserción: Necesidad de trabajar; Cambio de carrera o institución – Origen socioeconómico	México	2011
The First Year Experience in Australian Universities: Findings from 1994 to 2009	Identificar las experiencias de los estudiantes durante su primer año en la universidad	Cuantitativo	Cuestionario	– Apoyo de los padres Adaptación a la vida universitaria	Australia	2010
'You don't have like an identity . . . you are just lost in a crowd' : Forming a Student Identity in the First-year Transition to University	Identificar las causas que dificultan la adaptación a la vida universitaria	Mixta	Cuestionario Entrevista semiestructurada	– Escuela de origen. – Relaciones sociales en la universidad. – Origen socioeconómico –	Estados Unidos	2007
Access without support is not opportunity	Identificar cómo influyen las comunidades de aprendizaje en los procesos académicos y de socialización de los estudiantes universitarios en condiciones de marginación	Mixta	Cuestionario Análisis de datos institucionales Estudios de caso Entrevistas longitudinales	– Participar en una comunidad de aprendizaje. – No participar en una comunidad de aprendizaje. Experiencias de los participantes	Estados Unidos	2008
I just didn't feel like I fit in": The role of <i>habitus</i> in university dropout decisions	Identificar cómo influye el <i>habitus</i> de estudiantes provenientes de clases trabajadoras en la decisión de desertar	Cualitativo	Entrevista	– Clase social del estudiante – <i>Habitus</i> del estudiante – Decisión de desertar	Estados Unidos	2007
Higher education, social class and the mobilisation of capitals: recognising and playing the game	Identificar cómo influye la el <i>habitus</i> del clase del estudiante en su capacidad para identificar y emprender estrategias que maximicen los beneficios de estudiar en la universidad	Cualitativo longitudinal	Entrevista	– Clase social del estudiante. – Tomar cursos extracurriculares – Realizar prácticas profesionales – <i>Habitus</i> del estudiante	Reino Unido	2013

Titulo	Objetivo	Método	Instrumentos	Variables	País	Año
Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios	Identificar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes que contribuyen a su afiliación a la universidad	Cualitativo	Revisión de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Criterios de calidad de los escritos académicos - Nivel de afiliación intelectual 	Chile	2003
Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México,	Identificar actividades que fomentan la integración a la universidad	Cualitativo	Entrevista	-	México	2008
La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales	Identificar los tipos de integración a la universidad y los factores que inciden en la misma	Cuantitativo Regresión lineal	Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil demográfico - Perfil socioeconómico - Trayectoria escolar previa - Prácticas académicas - Prácticas culturales - Opinión sobre el profesorado 	México	2013
Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual	Reflexionar sobre la correspondencia entre las prácticas de comunicación de los estudiantes y los modos de saber legitimados en la universidad	Reflexión teórica	Reflexión teórica	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de comunicación - Requisitos de un escrito académico - Afiliación intelectual 	México	2007
La integración de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año	Identificar el nivel de integración social en estudiantes universitarios	Cualitativo	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de socialización - Integración - Vocación - Proyecto 	México	2013
Integración universitaria de estudiantes foráneos	Identificar cómo se integran los estudiantes foráneos a la universidad	Mixto	Encuesta Observación participante Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Integración social - Integración institucional - Condiciones de vida - 	México	20013

Se puede apreciar que se ha hecho un fuerte trabajo en lo que respecta a identificar y describir las situaciones que enfrentan los estudiantes universitarios durante su proceso de adaptación, mientras que los estudios que buscan la comprensión de este proceso aún son pocos.

1.4 El contexto de los alumnos del Centro Universitario de Los Altos

Como se ha visto en los apartados anteriores, para comprender el proceso de adaptación a la universidad es necesario contemplar al estudiante como un sujeto con intereses, expectativas y capitales, que se ve influido por una gran cantidad de factores, entre los que destacan: los sociales, familiares, institucionales y personales, ello implica que la investigación debe tomar en cuenta las características del contexto en el que los estudiantes se desenvuelven y cómo interactúan en el mismo. Para responder a esta

necesidad, a continuación se presenta un panorama general de las características sociales, culturales, educativas y económicas de la Región Altos Sur de Jalisco, así como una breve semblanza del Centro Universitario de Los Altos, lo que permitirá ubicar histórica y contextualmente el problema de investigación.

1.4.1 La región de Los Altos Sur de Jalisco

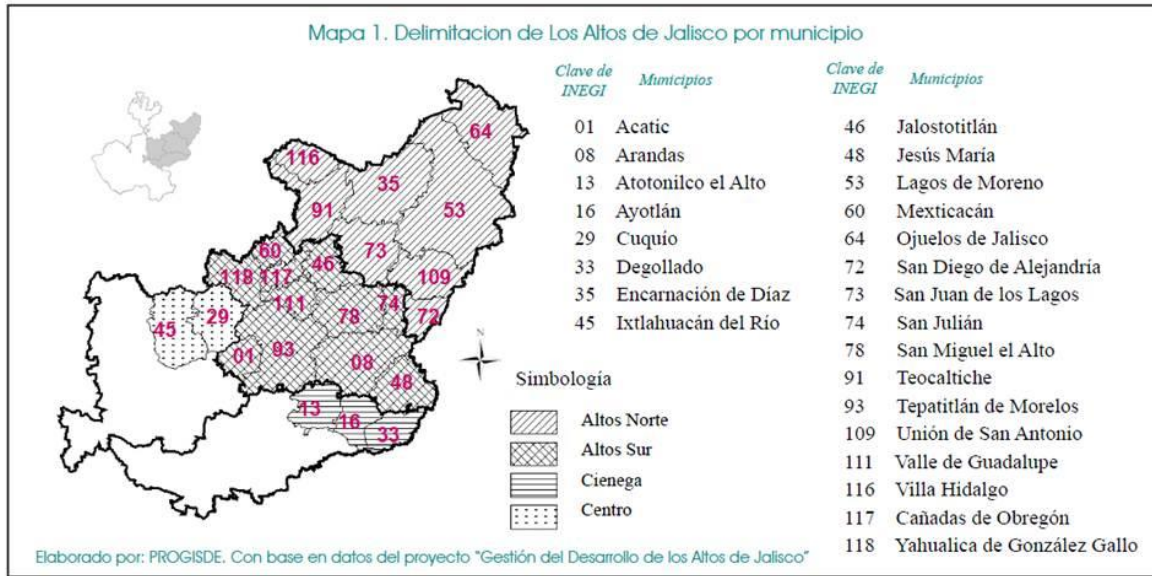
Para comprender las características socioculturales de la región Altos Sur de Jalisco es necesario entenderla como una subregión que forma parte de un conjunto mucho más amplio, tanto a nivel territorial, como en su aspecto histórico; la Región de Los Altos de Jalisco, para lo cual se presenta una breve descripción de la región Altos de Jalisco con el fin de caracterizar la identidad de la región aludida. Posteriormente hacer un análisis más puntual sobre la situación económica, demográfica, social y educativa de la Subregión Altos Sur de Jalisco, zona de influencia del Centro Universitario de Los Altos.

1.4.1.1 Desarrollo histórico de la región Altos de Jalisco

Uno de los factores que contribuyen fuertemente a la identidad de la región es el espacio geográfico. De hecho el nombre de la región se deriva de su altitud de entre 1,800 y 2,400 metros sobre el nivel del mar (Camarena, Valdez, Gilabert, & Salgado, 2005). Pero definir el espacio territorial que compone a la Región de Los Altos de Jalisco no es una tarea sencilla, pues existen diferencias entre autores sobre el número de municipios que la componen (Macías, 1990); por sólo dar un ejemplo, administrativamente la región se integra por 19 municipios pero si se atiende a cuestiones de autoidentificación de los pobladores la cantidad de municipios Alteños sube a 24 (Camarena, Valdez, Gilabert, & Salgado, 2005).

Camarena y Garibay (2005) presentan un mapa que permite comprender gráficamente estas diferencias, que trascienden tanto a la división territorial propuesta por la Secretaría de Planeación del Estado de Jalisco, como a la regionalización propuesta por la Universidad de Guadalajara. En la ilustración 1 se puede apreciar que administrativamente la región se divide en Altos Norte (señalada en el mapa con rayas diagonales) y Altos sur (identificada con pequeños cuadros), mientras que los municipios de Ixtlahuacán del Río y Cuquío, (señalados con puntos), así como Atotonilco el Alto, Ayotlán y Degollado (diferenciados con líneas horizontales), son los municipios en los que sus pobladores se autoidentifican como alteños pero administrativamente pertenecen a otras regiones.

Ilustración 1. Regionalización de Los Altos de Jalisco desde la perspectiva de sus corredores y circuitos



Temporalmente se encuentran algunos antecedentes de la región desde la época precolombina, pero los rasgos identitarios que la caracterizan surgen a partir de los asentamientos españoles durante la época de la colonia (Macias, 1990; Gilabert & Camarena, 2004; Camarena, Valdez, Gilabert, & Salgado, 2005). Este territorio empieza a construirse como región a partir del trazo inicial derivado de la ruta colonial de la plata (Camarena, Valdez, Gilabert, & Salgado, 2005), que iba de Zacatecas a la ciudad de México y permitió articular la vocación ganadera de la región con los centros mineros del norte y el Bajío (Becerra, 2010).

Por sus características geográficas Los Altos de Jalisco “es una región de frontera ubicada en la periferia de las capitales del virreinato, lejos del boato y la nobleza cortesana” (Gilabert & Camarena, 2004, pág. 28), esta característica particular se ha mantenido desde entonces y ha brindado a la región cierto grado de aislamiento y autonomía de los grandes movimientos sociales que ha vivido el país como la revolución de 1910 (Macias, 1990), así como de las políticas del centro del país y la capital estatal (Gilabert & Camarena, 2004).

En síntesis, la región de Los Altos de Jalisco se distingue por un conjunto de elementos históricos, culturales, económicos, geográficos y sociales que le dan cohesión e identidad a sus habitantes. Ser alteño trasciende la cuestión geográfica, significa pertenecer a una cultura con elementos específicos que la caracterizan como una sociedad rural, básicamente española, católica, endogámica, conservadora, con un sistema de tenencia de la tierra basado en la pequeña propiedad y que en su conjunto

ha tenido la capacidad para resistir, adaptarse y resignificar los contenidos de su identidad en diferentes momentos históricos (Gilabert & Camarena, 2004). Estas características identitarias se tomaron en cuenta en la realización de la investigación como elemento que permite entender el proceso de adaptación a la universidad en un contexto con características muy particulares y específicas.

1.4.1.2 Características socioeconómicas y educativas de la región Altos Sur de Jalisco

La Región Altos Sur de Jalisco se ubica al noreste de la ciudad de Guadalajara, su extensión territorial es de 6,677.36 km², y se integra por los municipios de Acatic, Arandas, Cañadas de Obregón, Jalostotitlán, Jesús María, Mexxicacán, San Ignacio Cerro Gordo; San Julián, San Miguel el Alto, Tepatitlán de Morelos, Valle de Guadalupe y Yahualica de González Gallo (COPLADE, 2011).

De acuerdo al censo de población 2010, la región cuenta con 384 mil 144 habitantes, de los cuales, 185 mil 403 son hombres (48.3%) y 198 mil 741 son mujeres (51.7%), lo que representa el 5.2 por ciento del total estatal (COEPO, 2011). En la tabla 2 se presenta un condensado de la distribución de la población por municipio y género.

Tabla 2. Población de la Región Altos Sur de Jalisco por municipio

Municipio	Total	Hombre	Mujer
Acatic	21,206	10,348	10,858
Arandas	72,812	35,135	37,677
Jalostotitlán	31,948	15,598	16,350
Jesús María	18,634	8,571	10,063
Mexxicacán	6,034	2,777	3,257
San Julián	15,454	7,296	8,158
San Miguel el Alto	31,166	14,999	16,167
Tepatitlán de Morelos	136,123	66,244	69,879
Valle de Guadalupe	6,705	3,333	3,372
Cañadas de Obregón	4,152	2,015	2,137
Yahualica de González Gallo	22,284	10,586	11,698
San Ignacio Cerro Gordo	17,626	8,501	9,125
Total regional	384,144	185,403	198,741

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

La población ubicada en el rango de 15 a 29 años de edad, asciende a 103,505 habitantes, lo que representa que el 26.9% de los habitantes de la región se puede categorizar como jóvenes si únicamente se atiende a criterios de edad y que están en mayores posibilidades de cursar estudios universitarios. Ver tabla 3

Tabla 3. Población joven de la región Altos Sur por rangos de edad

Municipio	De 15 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	Total de jóvenes
Acatic	2,198	1,929	1,625	5,752
Arandas	7,400	6,676	5,748	19,824
Jalostotitlán	3,298	2,818	2,347	8,463
Jesús María	1,940	1,430	1,181	4,551
Mexxicacán	547	448	350	1,345
San Julián	1,685	1,462	1,199	4,346
San Miguel el Alto	3,385	2,836	2,402	8,623
Tepatitlán de Morelos	14,268	12,686	10,905	37,859
Valle de Guadalupe	676	643	500	1,819
Cañadas de Obregón	379	311	286	976
Yahualica de González Gallo	2,094	1,721	1,434	5,249
San Ignacio Cerro Gordo	1,822	1,538	1,338	4,698
Total Regional	39,692	34,498	29,315	103,505

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

1.4.1.3 Principales Actividades económicas

La región de Altos Sur de Jalisco, tiene una marcada vocación agropecuaria, siendo sus principales cadenas productivas, la actividad ganadera, en especial la bovinos de producción lechera en este rubro la región aporta el 27% de la producción del leche a nivel estatal, la porcícola en la que contribuye con el 33%, y la avicultura que representa el 48% de la producción de huevo del estado de Jalisco. Además dentro de la actividad agrícola destacan la producción de agave, maíz forrajero y chile seco (COPLADE, 2009).

1.4.1.4 Índices de marginación, desarrollo humano y rezago social

En conjunto los índices de marginación; de desarrollo humano, y de rezago social permiten establecer parámetros para determinar las posibilidades de desarrollo con las que una sociedad cuenta, esto en virtud de la accesibilidad de sus pobladores a

recursos educativos, laborales, de salud, de infraestructura, de vivienda, etc. Con base en el análisis que realizó el COPLADE (2011) su puede decir que la región presenta condiciones para el desarrollo de sus habitantes que van de aceptables a buenas. Ver Tabla 4.

Tabla 4. Índice y grado de desarrollo humano, marginación y rezago social por municipio

Nombre	Índice de desarrollo humano 2000	Grado de desarrollo humano 2000	Lugar que ocupa en el estado	Índice de marginación 2005	Grado de marginación 2005	Lugar que ocupa en el estado	Índice de rezago social 2005	Grado de rezago social 2005	Lugar que ocupa en el estado
Acatic	0.7514	Medio alto	64	- 0.73382	Bajo	55	-0.718397	Muy bajo	45
Arandas	0.7586	Medio alto	52	- 0.95434	Bajo	78	-0.769341	Muy bajo	52
Jalostotitlán	0.7597	Medio alto	50	- 1.03090	Bajo	88	-0.815576	Muy bajo	59
Jesús María	0.7297	Medio alto	90	- 0.48779	Medio	36	-0.365721	Bajo	20
Mexicacán	0.7288	Medio alto	92	- 0.54127	Medio	42	-0.849927	Muy bajo	66
San Julián	0.7601	Medio alto	49	- 1.32426	Muy bajo	111	-1.066522	Muy bajo	87
San Miguel El Alto	0.7672	Medio alto	39	- 1.08638	Bajo	93	-0.879799	Muy bajo	68
Tepatitlán de Morelos	0.7858	Medio alto	16	- 1.33835	Muy bajo	112	-1.157554	Muy bajo	100
Valle de Guadalupe	0.7558	Medio alto	54	- 0.85074	Bajo	71	-1.103605	Muy bajo	92
Cañadas de Obregón	0.7435	Medio alto	77	- 0.48916	Medio	37	-0.671147	Bajo	40
Yahualica de González Gallo	0.7488	Medio alto	71	- 0.84538	Bajo	70	-0.800602	Muy bajo	58

Fuente: Indicadores municipales de desarrollo humano en México, PNUD, 2005; índices de Marginación 2005, CONAPO 2007; Los Mapas de Pobreza en México, CONEVAL, 2007.

Los altos puntajes en el índice de desarrollo humano que presentan los municipios de la región combinados con los bajos grados de marginación y rezago social que reportan permite afirmar que sus habitantes gozan de buenas oportunidades de desarrollo social, lo que hace suponer que los jóvenes de la región cuentan condiciones básicas para lograr un buen desarrollo educativo.

1.4.1.5 Rezago educativo y grado de escolaridad promedio.

A pesar de que la región Altos Sur de Jalisco presenta buenas condiciones de desarrollo, como lo muestra el apartado anterior, llama la atención que no sucede lo mismo en el aspecto educativo, pues en comparación con el promedio estatal la región presenta altos índices de analfabetismo y rezago educativo, así como uno de los promedios de escolaridad más bajos comparado con el resto de las regiones del estado.

Los indicadores educativos que el Plan Regional de Desarrollo 2030 reporta, estiman que el 8.2% de la población está en condiciones de analfabetismo, lo que representa casi el doble del promedio estatal que es de 4.4% y sitúa a la región en el décimo lugar de doce regiones. En lo que respecta a la población sin primaria terminada, la situación no es más halagüeña, pues se registra un porcentaje de 22.7% de personas mayores de 15 años en esta condición, contra un 13.5% a nivel estatal, resalta que todos los municipios de la región superan la media estatal, situación que es más grave en el municipio de Jesús María que registra 30.9%. Mientras que la población que no concluyó la secundaria representa el 28.9%, cuatro puntos por encima del promedio estatal que es de 23%. En suma 59.8% de la población de la región se encuentra en rezago educativo contra 40.9% a nivel estatal y el promedio de escolaridad regional es de 6.97 grados, 2.4 grados debajo de la media estatal (COPLADE, 2011). Ver Tabla 5.

Tabla 5. Rezago educativo en educación básica 2010

Municipio	Población de 15 años y más	Analfabeta %	Sin primaria terminada %	Sin secundaria terminada %	Rezago educativo %
Acatic	14,240	10.8	26.1	31.2	68.1
Arandas	49,380	9.5	22.9	27.2	59.6
Jalostotitlán	21,298	6.8	21.7	32.8	61.3
Jesús María	12,596	13.7	30.9	29.9	74.5
Mexicacán	4,422	9.6	26.4	27.9	63.9
San Julián	11,043	6.7	22.8	31.7	61.2
San Miguel el Alto	21,515	9.1	22.4	32.5	64.0
Tepatitlán de Morelos	93,722	6.5	19.4	27.4	53.3
Valle de Guadalupe	4,725	6.6	22.4	32.0	61.0
Cañadas de Obregón	3,095	11.0	30.2	28.0	69.2
Yahualica de González Gallo	16,331	8.1	26.2	26.4	60.7
San Ignacio Cerro Gordo	11,648	9.6	28.9	30.5	69.0
Total regional	264,015	8.2	22.7	28.9	59.8

Fuente: Instituto Estatal para la Educación de los Adultos (IEEA).

Los datos de rezago en educación básica sitúan a la región de los Altos Sur como una de las más atrasadas en el estado de Jalisco, lo que se refleja en que en todos los rubros mencionados, la región está por arriba de la media estatal y en general ocupa el lugar número 10 de doce regiones.

1.4.1.6 Educación Media Superior y Educación Superior

En lo que toca a la educación media superior y superior, la población de 15 a 24 años que asiste a la escuela apenas alcanza el 27.97% (COPLADE, 2011), 11 puntos por debajo del promedio estatal y en comparación el resto de las regiones del estado, es la que ocupa el porcentaje de asistencia más bajo. Ver tabla 6.

Tabla 6. Población de 15 a 24 años según condición de asistencia escolar 2010

Municipio	Población de 15 a 24 años	Asiste	% Asiste	No asiste	% No asiste
Acatic	4,127	866	20.98	3,244	78.60
Arandas	14,076	4,179	29.69	9,813	69.7
Jalostotitlán	6,221	1,562	25.11	4,625	74.34
Jesús María	3,360	764	22.74	2,580	76.79
Mexticacán	995	246	24.72	748	75.18
San Julián	3,147	685	21.77	2,446	77.72
San Miguel el Alto	6,116	1,509	24.67	4,582	74.92
Tepatitlán de Morelos	26,954	8,650	32.09	18,178	67.44
Valle de Guadalupe	1,319	361	27.37	954	72.33
Cañadas de Obregón	690	165	23.91	523	75.80
Yahualica de González Gallo	3,815	1,105	28.96	2,685	70.38
San Ignacio Cerro Gordo	3,370	662	19.64	2,696	80.00
Total regional	74,190	20,754	27.97	53,074	71.54

Fuente: XIII Censo de Población y Vivienda, INEGI 2010.

Se debe tener precaución al interpretar la tabla anterior, pues abarca a estudiantes en condiciones de estudiar la preparatoria y la universidad e incluso la secundaria en caso de que sean alumnos remisos. Por ello, a continuación se presenta la información de estudiantes matriculados en el nivel medio superior en los municipios de la región Altos Sur. En la Tabla 7 Se pueden apreciar diferencias en la cantidad de estudiantes, grupos y profesores en cada municipio, lo que muestra la heterogeneidad de las instituciones y alumnos.

Tabla 7. Población de preparatoria por municipios ciclo 2009-2010

Municipio	N° Escuelas	N° Alumnos	N° Grupos	N° Docentes
Acatic	1	325	11	25
Arandas	6	1,677	49	97
Cañadas de Obregón	1	91	6	11
Jalostotitlán	4	509	17	48
Jesús María	2	328	11	25
Mexticacán	1	113	3	12
San Ignacio	2	144	5	14
San Julián	2	359	12	20
San Miguel el Alto	3	719	25	36
Tepatitlán	12	4,318	122	300
Valle de Guadalupe	1	155	6	12
Yahualica de González Gallo	2	1,407	46	61
Total Regional	37	10,145	313	661

Fuente: Cédulas Municipales, Sistema de Información Geográfica. Gobierno del Estado de Jalisco

La oferta de educación media superior en la región se compone por 37 escuelas distribuidas en los doce municipios, de las cuales 31 se ubican en las cabeceras municipales y 6 en delegaciones. Con ello se atiende la demanda en las principales poblaciones de la región de Los Altos Sur de Jalisco.

Respecto al tipo de institución, 16 planteles son de carácter público, de los cuales 12 pertenecen a la Universidad de Guadalajara y cuatro son bachilleratos tecnológicos. Hay 13 preparatorias particulares en la región y de ellas 6 se ubican en la ciudad de Tepatitlán. Por último se registraron 8 preparatorias por cooperación que principalmente se ubican en las delegaciones municipales. Ver tabla 8.

Tabla 8. Escuelas preparatorias de la Región Altos Sur de Jalisco

Población	UdeG	Bachillerato Tecnológico	Prepas por Cooperación	Prepas Particulares	Total
Acatic	1				1
Arandas	1	1	1	2	5
Santa María del Valle*	1				1
Jalostotitlán	1	1		2	4
Jesús María	1			1	2
Mexicacán			1		1
San Julián	1		1		2
San Miguel el Alto	1			1	2
Los reyes**			1		1
Tepatitlán de Morelos	1	1		6	8
Capilla de Guadalupe***			1		1
San José de Gracia ***			1		1
Capilla de Milpillas***			1		1
Pegueros***			1		1
Valle de Guadalupe	1				1
Cañadas de Obregón	1				1
Yahualica de González Gallo	1	1			2
San Ignacio Cerro Gordo	1			1	2
Total regional	12	4	8	13	37

* Delegación municipal de Arandas
 ** Delegación municipal de San Miguel el Alto
 *** Delegación municipal de Tepatitlán

Fuentes: INEGI-DENUE, Secretaría de Educación Jalisco, Cédulas municipales, Jalisco

La Universidad de Guadalajara es la institución con mayor presencia en la región, no sólo por el número de planteles con los que brinda cobertura a once de los doce municipios de la región, sino porque atiende a la mayor parte de los estudiantes de este

nivel con 6,097 estudiantes, lo que representa el 60% de la población de la región Altos Sur matriculada en este nivel. En la tabla 9 se muestra la distribución de alumnos por planteles.

Tabla 9. Población preparatorias UdeG Ciclo 2010 A

Preparatoria	Hombres	Mujeres	Total
Arandas	541	632	1,173
Santa María del Valle	42	63	105
Jesús María	87	145	232
San Ignacio Cerro Gordo	74	144	218
Jalostotitlán	184	215	399
San Miguel el Alto	381	466	847
Tepatitlán	907	1,174	2,081
Acatic	131	194	325
San Julián	143	204	347
Valle de Guadalupe	76	96	172
Cañadas de Obregón	38	41	79
Yahualica	58	61	119
Total	2,662	3,435	6,097

Fuente: Estadística Institucional 2013-2014 UdeG

Por lo que respecta al resto de las preparatorias privadas se presenta una gran diversidad en tamaño, ubicación, costos, modalidad de estudios, plantel académico, etc. Aunque no se cuenta con datos precisos, se puede afirmar que esta diversidad abona a la heterogeneidad de los estudiantes de la región.

En cuanto a la educación superior, el porcentaje de la población de 18 años y más que alcanzan este nivel educativo es de 8.68%, menor en 10.60 puntos porcentuales que la media estatal, lo que ubica a la región en el lugar número diez de las 12 que componen el Estado (COPLADE, 2011). En la Tabla 10 se muestra la distribución de habitantes con educación superior por municipio.

Tabla 10. Población de 18 años y más con educación superior 2010

Municipio	Población de 18 años y más	Sin Educación Superior	Con Educación Superior	% Con Educación Superior
Acatic	12,869	12,244	625	4.86
Arandas	44,818	40,352	4,466	9.96
Jalostotitlán	19,217	17,992	1,225	6.37
Jesús María	11,337	10,855	482	4.25
Mexxicacán	4,062	3,882	180	4.43
San Julián	10,018	9,471	547	5.46
San Miguel el Alto	19,465	18,218	1,247	6.41
Tepatitlán de Morelos	85,091	75,246	9,845	11.57
Valle de Guadalupe	4,315	3,984	331	7.67
Cañadas de Obregón	2,868	2,760	108	3.77
Yahualica de González Gallo	15,047	13,704	1,343	8.93
San Ignacio Cerro Gordo	10,544	10,147	397	3.77
Total regional	239,651	218,855	20,796	8.68

II Censo de Población, INEGI 2010

La oferta de educación superior se compone por siete instituciones, incluyendo al CUALTOS, de las cuales tres son de carácter público y cuatro son privadas y en conjunto ofrecen 43 programas educativos. Tres instituciones están ubicadas en Tepatitlán, otras tres en Arandas y la restante tiene su sede en San Miguel el Alto. La mayoría de los programas se ofrecen en modalidad escolarizada, solamente en la UNID, se ofrecen algunos programas en modalidad mixta. En la Tabla 11 se muestra la oferta educativa por institución.

Tabla 11. Oferta de educación superior en Los Altos Sur

Institución	Ubicación	Tipo	Programas que Ofrece	Modalidad
CUALTOS	Tepatitlán	Pública	Médico Cirujano y Partero	Escolarizada
			Cirujano Dentista	Escolarizada
			Lic. en Enfermería	Escolarizada
			Nivelación en Enfermería	Escolarizada
			Lic. en Psicología	Escolarizada
			Lic. en Nutrición	Escolarizada
			Lic. en Administración	Escolarizada
			Lic. en Contaduría	Escolarizada
			Lic. en Negocios Internacionales	Escolarizada
			Lic. en Derecho	Escolarizada
			Lic. en Derecho Semiescolarizado	Semiescolarizado
			Médico Veterinario y Zootecnista	Escolarizada
			Ing. en Sistemas Pecuarios	Escolarizada
Ing. en Agroindustrias	Escolarizada			
Ing. en Computación	Escolarizada			
UNID	Tepatitlán	Privada	Lic. en Administración de Empresas	Escolarizada y Mixta
			Lic. en Ciencias y Técnicas de la Comunicación	Escolarizada
			Lic. en Contabilidad y Finanzas	Escolarizada
			Lic. en Derecho	Escolarizada y Mixta
			Lic. en Diseño Gráfico Digital	Escolarizada
			Lic. en Mercadotecnia	Escolarizada y Mixta
TECPATL	Tepatitlán	Privada	Lic. en Diseño Gráfico Digital	Escolarizada
			Lic. en Diseño Interior	Escolarizada
			Lic. en Arquitectura	Escolarizada
Instituto Tecnológico de Arandas	Arandas	Pública	Ing. en Sistemas Computacionales	Escolarizada
			Ing. en Gestión	Escolarizada
			Ing. Industrial	Escolarizada
			Ing. en Electromecánica	Escolarizada
			Ing. Ambiental	Escolarizada
			Ing. en Industrias Alimentarias	Escolarizada
Normal de Educadoras	Arandas	Pública	Lic. en educación preescolar	Escolarizada
			Lic. en educación primaria	Escolarizada
UNIVER	Arandas	Privada	Lic. en Administración de Empresas	Escolarizada
			Lic. en Comercio Internacional y Aduanas	Escolarizada
			Lic. en Contaduría	Escolarizada
			Lic. en Derecho	Escolarizada
			Ingeniero Arquitecto	Escolarizada
			Lic. en Nutrición	Escolarizada
			Lic. en Psicología	Escolarizada
Educación Integral de San Miguel el Alto	San Miguel el Alto	Privada	Lic. Filosofía y Letras	Escolarizada
			Lic. Diseño y Mercadotecnia de la Moda	Escolarizada
			Ing. Industrial y Sistemas	Escolarizada
			Administración de Empresas	Escolarizada
			Mercadotecnia	Escolarizada

Fuente: Sistema de Reconocimiento de Validez Oficial (REVOE) SEP.

Primer Informe de Actividades 2013-2014, Centro Universitario de Los Altos

En general se aprecia que existe una considerable oferta de educación superior en la región. Aunque, la mayoría de las instituciones se puede considerar pequeñas y en el caso de las universidades particulares por sus condiciones de costos, requisitos de ingreso e instalaciones se les puede catalogar como universidades de absorción de demanda (Estrada, De la Paz, & Gil, 2007). Esta diversidad en la oferta educativa brinda a los jóvenes de la región la oportunidad de contrastar entre diferentes programas e instituciones, lo que contribuye a la heterogeneidad de la educación superior en la región y al mismo tiempo hace complejo el proceso de elección de carrera para los aspirantes, quienes habrán de valorar los programas educativos que cada institución ofrece, así como sus costos, calidad y exigencias y a partir de sus capitales económicos, sociales y culturales habrán de establecer la estrategia que más les satisfaga.

Los datos analizados en esta sección hacen evidente la discrepancia entre el alto nivel de desarrollo económico y los bajos índices educativos alcanzados en la región. Esto se puede apreciar al observar que los municipios que integran la región presentan grados de desarrollo humano medio alto, grados de marginación en su mayoría bajos o muy bajos, y grados rezago social muy bajos; mientras que pasa lo contrario en lo referente al desarrollo educativo, pues los indicadores en este rubro sitúan la región Altos Sur de Jalisco como una de las regiones con mayor analfabetismo, mayor rezago escolar y como la región del estado con el menor porcentaje de asistencia escolar entre los jóvenes de 15 a 24 años. Además, se presenta una oferta de educación media superior y superior variada que genera un contexto heterogéneo que contribuye a caracterizar a los aspirantes y estudiantes de la región, quienes deben valorar sus opciones y capitales para establecer sus estrategias de ingreso y permanencia a la universidad.

Las discrepancias entra nivel socioeconómico y educativo, así como las características de las instituciones de educación superior de la región influyen en el tipo de alumnos que ingresa al Centro Universitario de Los Altos, y hace interesante analizar esta situación a través de los conceptos teóricos de *habitus*, *capitales*, y *campo* desarrollados por Bourdieu, con la intención de comprender mejor el proceso de adaptación a la universidad de los estudiantes que recibe el Centro Universitario, pues la mayoría de ellos proviene de la región.

1.4.2 El Centro Universitario de Los Altos

Para comprender el proceso de adaptación a la universidad es necesario conocer algunos antecedentes y características del lugar donde sucede, por ello a continuación se presenta una breve semblanza del Centro Universitario de Los Altos, en la que se incluye su desarrollo histórico, el modelo académico que le sustenta, las características de los estudiantes y algunos de los apoyos que brinda a sus estudiantes, con el fin de contemplar en el problema de investigación el contexto específico en el que se desarrollan los estudiantes.

1.4.2.1 El surgimiento y desarrollo histórico del Centro Universitario de Los Altos

El Centro Universitario de Los Altos se fundó en 1994 durante el proceso de descentralización de la Universidad de Guadalajara con la finalidad de brindar educación superior a los habitantes de la Región Altos de Jalisco. En sus inicios estaba compuesto por dos sedes: Tepatlán de Morelos y Lagos de Moreno, además de un módulo en San Juan de Los Lagos (UdeG, 1994).

Las primeras carreras que se impartieron fueron: Contaduría, Administración, Abogado y Agroindustrias. La oferta académica del CUALTOS creció gradualmente y en distintos procesos se abrieron las licenciaturas de Informática, Psicología, Enfermería, Negocios Internacionales, Médico Cirujano y Partero, Odontología, Nutrición, Médico Veterinario y Zootecnista, así como las Ingenierías en Sistemas Pecuarios, Comunicaciones y Electrónica, Industrial, Mecánica Eléctrica, y Computación (Macías, Pulido, Fregoso, Caldera, & Sustay, 2003).

El incremento de programas de estudios y la distancia física entre las sedes trajo como consecuencia que la administración del Centro Universitario fuera cada vez más compleja, esto evidenció la necesidad de replantear el modelo académico y administrativo, labor que se concretó durante el año 2003 y desembocó en la creación del Centro Universitario de Los Lagos, integrado por la sede de Lagos de Moreno y el módulo de San Juan de Los Lagos, así como, la reestructuración académica y administrativa del Centro Universitario de Los Altos para quedar con una sede en Tepatlán de Morelos (Macías, Pulido, Fregoso, Caldera, & Sustay, 2003).

1.4.2.2 El modelo académico del Centro Universitario de Los Altos

El modelo académico del CUALTOS tiene su antecedente en la reforma universitaria de 2004, que además de descentralizar a la Universidad, la llevó de un modelo napoleónico rígido y basado en escuelas y facultades a un modelo departamental con

un sistema de créditos flexible, en el que el departamento tiene las funciones de investigación, docencia, difusión científica, y vinculación con los sectores productivos (Espinoza & Medina, 1997).

De esta manera el Departamento se convirtió en la célula básica de la vida académica de los centros universitarios. Se compone por un conjunto de unidades (academias, laboratorios, institutos y centros de investigación) que se integran en torno a un área disciplinar. Esta figura permite reunir a académicos en áreas de interés y a la vez es la instancia responsable de coordinar las actividades docentes, de investigación y difusión (Espinoza & Medina, 1997).

Otra figura importante para el funcionamiento del modelo académico de la Universidad de Guadalajara y por consecuencia del CUALTOS es el Coordinador de carrera, quien tiene una doble función, en primer lugar es la instancia responsable de operar, diseñar, administrar y evaluar las acciones de planeación, operación y dar seguimiento de los planes de estudio a su cargo y; en segundo lugar sirve como enlace entre las demandas de la sociedad y la universidad (Espinoza & Medina, 1997), en otras palabras es el encargado de vigilar que se mantenga una cohesión disciplinar y profesional que permita formar profesionistas capaces de responder adecuadamente a los requerimientos de su sociedad.

1.4.2.3 El Centro Universitario de Los Altos en la actualidad

El Centro Universitario de Los Altos tiene el propósito de brindar servicios de educación superior a los habitantes de los municipios que integran la Región Altos Sur de Jalisco: Acatic, Arandas, Cañadas de Obregón, Jalostotitlán, Jesús María, Mexicacán, San Julián, San Miguel el Alto, San Ignacio Cerro Gordo, Tepatitlán de Morelos, Valle de Guadalupe, Yahualica de González Gallo y Zapotlanejo.

Para cumplir con sus funciones sustantivas el CUALTOS se estructura en dos divisiones y cinco departamentos, la División en Estudios en Formaciones Sociales que incluye a los departamentos de Ciencias Sociales y de la Cultura y el de Estudios Organizacionales y la División de Ciencias Biológicas e Ingenierías conformada por los departamentos de Ciencias de la Salud; Ciencias Biológicas; y el Departamento de Clínicas.

Para año 2014, el CUALTOS contaba con una matrícula de 4,075 estudiantes inscritos en 13 programas de licenciatura (Leal, 2014), distribuidos como indica la tabla 12. Es importante señalar que cada programa educativo tiene condiciones distintas de tipo

disciplinar, académico, de vinculación con el entorno y características específicas del alumnado y en conjunto buscan atender la demanda de educación superior de la región Altos Sur de Jalisco y de esta manera contribuir con su desarrollo armónico.

Tabla 12. Distribución de la población estudiantil, por Género y PE

Programa educativo	Mujeres	Hombres	Estudiantes
Administración	179	137	316
Cirujano Dentista	206	143	349
Contaduría Pública	197	131	328
Derecho	119	84	203
Derecho Semiescolarizado	138	142	280
Enfermería	295	61	356
Ingeniería Agroindustrial	60	127	187
Ingeniería en Computación	33	137	170
Ingeniería en Sistemas Pecuarios	34	145	179
Medicina Veterinaria y Zootecnia	65	167	232
Médico Cirujano y Partero	186	186	372
Negocios Internacionales	191	125	316
Nivelación a la Licenciatura en Enfermería	43	7	50
Nutrición	287	68	355
Psicología	283	94	377
Total	2,316	1,759	4,075

Fuente: Primer Informe de Actividades 2013-2014, Centro Universitario de Los Altos.

1.4.2.4 Características de los estudiantes

La mayoría de los alumnos proceden de la Región Altos Sur de Jalisco, principalmente de los municipios de Tepatitlán de Morelos (43.98%), Arandas (12.20%), San Miguel el Alto (4.65%), Jalostotitlán (4.19%), Acatic (2.4%) (Leal, 2014), lo que permite afirmar que el CUALTOS responde a una de sus misiones más importantes que es la de brindar educación superior a los habitantes de la Región Altos Sur de Jalisco.

Promedios de ingreso

Como se mencionó anteriormente, los programas de estudio tienen ciertas características que los distinguen a unos de otros. Un elemento fundamental para identificar este tipo de diferencias y que además influye de manera importante en el proceso de adaptación a la universidad es el criterio de ingreso a la licenciatura (Ochoa, 2000). En este rubro el mecanismo de admisión establecido por la Universidad de Guadalajara se compone por la suma de dos elementos: el promedio de bachillerato y el puntaje obtenido en el examen de aptitud académica College Board, con ello la

Universidad definió los méritos académicos de los aspirantes como medio para establecer un parámetro de ingreso (Ochoa, 2000).

Siguiendo la idea del párrafo anterior, la tabla 13 muestra diferencias notables en los puntajes mínimos y máximos de ingreso entre las carreras, siendo la más evidente la que se da entre la carrera de Medicina y la carrera de Sistemas Pecuarios. Además, destaca que en algunas carreras como Medicina no se aprecia una gran diferencia entre los puntajes mínimos y máximos de ingreso, mientras que pasa lo contrario con la carrera de Sistemas Pecuarios en la que esta diferencia es considerable.

Tabla 13. Histórico de puntajes de ingreso a las carreras del Centro Universitario de Los Altos

Carrera	2011 B		2012 A		2012 B		2013A		2013B		2014A		2014B	
	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.
Abogado	ND	141.9333	ND	ND	173.6578	141.4722	NI	NI	185.4189	145.2778	NI	NI	172.5	145.9767
Administración	ND	141.8644	ND	ND	169.6111	141.0333	NI	NI	173.2856	145.7778	173.6756	131.2778	178.2222	144.0556
Cirujano Dentista	ND	158.8622	ND	ND	182.6411	158.3011	175.1978	147.6811	173.9278	157.2511	182.1011	155.6111	178.3333	159.6644
Contaduría Pública	ND	149.6789	ND	ND	184.8889	153.1067	170.1667	139.2956	177.2889	147.2089	167.7222	128.99	182.2056	152.5589
Enfermería	ND	146.3533	ND	ND	169.6622	143.8511	176.6822	140.4267	185.4189	147.1744	167.3333	137.8511	174.9444	144.1233
Ing. Agroindustrial	ND	136.6667	ND	ND	173.0556	142.2778	NI	NI	175.9844	136.7133	NI	NI	182.74	136.2867
Ing. en Computación	ND	143.5511	ND	ND	182.0133	142.1667	NI	NI	174.6389	139.5289	NI	NI	178.2456	138.2689
Ing. en Sistemas Pecuarios	ND	117.2389	ND	ND	170.9922	113.3978	NI	NI	166.6111	113.1944	NI	NI	154.2778	107.7411
Medicina Veterinaria y Zootecnia	ND	144.6533	ND	ND	189.8033	147.6667	NI	NI	184.3889	150.3722	NI	NI	180.6111	138.7778
Negocios Internacionales	ND	149.9733	ND	ND	186.1111	148.0533	165.6667	132.8789	181.5000	147.2222	167.1700	133.7467	177.0556	139.7778
Nutrición	ND	149.6322	ND	ND	178.8333	149.4278	167.7867	143.7778	174.9478	152.0267	172.2856	141.0556	171.9056	146.4444
Psicología	ND	150.3200	ND	ND	180.1189	150.5644	174.3311	143.14	183.5622	154.2778	179.5378	142.5856	182.9867	149.8678
Médico Cirujano y Partero	ND	175.9989	ND	ND	186.7333	173.5767	185.7511	169.7667	193.1589	175.9656	184.6111	171.8544	189.2222	175.1111

Fuente: Gaceta Universitaria y Coordinación de Control Escolar.
 * ND= No hay dato.
 ** Los semestres que no se reportan no hubo ingreso
 *** NI= No hubo ingreso en el semestre

Aunque formalmente es el mismo proceso de admisión en todas las carreras, el hecho de que en algunas se presenten puntajes altos permite pensar que los perfiles de los alumnos son diferentes a partir de la carrera a la que ingresan, de esta manera, en aquellas se establece un puntaje de ingreso alto, como medicina, se puede suponer

que en general habrá estudiantes provenientes de estratos sociales más favorecidos, con altos niveles de capital cultural, que han desarrollado un *habitus* afín al campo universitario y por consecuencia cuentan con mejores condiciones para lograr un adecuado proceso de adaptación. Mientras que las carreras que registran puntajes bajos y dispersos como Sistemas Pecuarios se encontrarán estudiantes provenientes de estratos sociales desfavorecidos, con bajos niveles de capital cultural y un *habitus* poco afín al que demanda la universidad; además, es muy probable que un porcentaje considerable de los alumnos de estas carreras hayan hecho una elección forzada (Bourdieu & Passeron, 1970/1981) al no poder ingresar a la carrera deseada por causa de sus bajos promedios, todas estas circunstancias podrían dificultar el proceso de adaptación.

Vida institucional

La Universidad de Guadalajara goza de un ambiente relativamente tranquilo y estable pues en los últimos 10 años son pocos los conflictos que se han registrado y ninguno de ellos ha llevado al cierre de la universidad ya sea por manifestaciones de estudiantes o de profesores. A nivel general destaca el conflicto de 2008 durante el cual el Rector General en turno, el Maestro Carlos Briseño Torres, fue destituido de su cargo por el Consejo General Universitario (Zapata, 2010) . Este conflicto se puede catalogar como una lucha entre las cúpulas de poder de la UdeG y se originó a partir del rompimiento del entonces Rector General con el llamado grupo universidad cuyo líder moral es el Ex Rector Raúl Padilla López (García, 2008).

Por lo que toca al CUALTOS, desde la fundación sólo se ha registrado una manifestación de estudiantes durante el año 2002, debido a que se cerró el ingreso a las carreras de Administración, Derecho y Contaduría. El argumento brindado por las autoridades en turno fue la saturación del mercado laboral. Este hecho ocasionó que un grupo de estudiante saliera a las calles a reclamar la reapertura de las carreras. A pesar de la inconformidad mostrada, la decisión no se modificó y no fue sino hasta el año 2006 que estas carreras se abrieron de nuevo, aunque sólo durante los semestres correspondientes al calendario A. Esta situación perduró hasta 2009 año en que las carreras de Administración, Contaduría y Negocios Internacionales iniciaron el ingreso en ambos ciclos.

Con excepción del conflicto entre los grupos de poder de la universidad, descrito párrafos arriba, recientemente no se han registrado eventos que rompan la normalidad

de las actividades universitarias que pudiera modificar las tendencias de ingreso o el perfil de los estudiantes.

Programas institucionales de apoyo a los estudiantes del CUALTOS

El Centro Universitario de Los Altos cuenta con el Programa Institucional de Tutorías, que tiene el objetivo de “facilitar y promover el desarrollo académico, social y personal de los educandos a lo largo de las distintas etapas de su carrera universitaria” (Caldera, y otros, 2006, pág. 11), este programa funciona a partir de una modalidad grupal en la que dos tutores se encargan de brindar asesoría a grupos de aproximadamente 20 alumnos del mismo grado y carrera. En caso de que algún alumno requiera una asesoría o apoyo específico es derivado con un tutor especializado quienes pueden atender diferentes situaciones, como: a) orientación para el desarrollo de la carrera; b) orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje; c) atención a las necesidades educativas especiales; y d) desarrollo axiológico y emocional.

En su conjunto el programa institucional de tutoría se dirige al total de los alumnos del centro, se limita a orientar académicamente (con énfasis en abatir el rezago y la deserción y facilitar la titulación), a encontrar casos particulares y a canalizarlos en las instancias especializadas cuando sea menester (Caldera, y otros, 2006, pág. 56).

Los estudiantes del CUALTOS tienen la oportunidad de solicitar distintos tipos de becas entre las que destacan: La beca PRONABES, que representa un subsidio directo por parte del gobierno federal dirigido a los estudiantes de bajos recursos que estudian en universidades públicas; y los estímulos a estudiantes sobresalientes, que otorga la Universidad de Guadalajara a estudiantes que conservan un promedio superior a 90, a cambio del apoyo económico recibido el estudiante brinda 15 horas semanales de apoyo a diferentes programas. Para el año 2014 los estudiante que gozaban de alguna de estas becas fueron 617 (Leal, 2014).

Los estudiantes del CUALTOS pueden estudiar una segunda lengua en el Centro de Autoacceso, en donde de manera autogestiva y con el apoyo asesores programas de computadora y libros pueden aprender diversas lenguas como inglés, alemán, francés, chino, portugués, entre otros idiomas; Además, aquellos que cuentan con un promedio superior a 95 pueden aspirar a una beca para estudiar Inglés en el Programa de Lenguas Extranjeras (PROULEX), de la UdeG.

Los estudiantes provenientes de algunos municipios como Acatic, Arandas, Atotonilco, San Julián, San Miguel el Alto, Yahualica y San Ignacio Cerro Gordo cuentan con

transporte escolar de bajo costo, generalmente el servicio es suministrado por el Ayuntamiento correspondiente y tiene horarios específicos de salida y llegada, esto les permite a los estudiantes un transporte económico y de condiciones adecuadas que facilitan sus traslados diarios al CUALTOS.

El CUALTOS destina una hora por semana en cada turno para realizar actividades culturales, deportivas o de tutorías. De esta manera, los días miércoles de 1 a 3 de la tarde no se programan clases en la mayoría de las carreras para permitir que los estudiantes puedan asistir a talleres deportivos, culturales o realizar actividades de tutoría grupal. Cabe señalar que estas actividades son voluntarias por lo que algunos prefieren no asistir, tiempo que pueden dedicar a realizar actividades laborales, hacer tareas y estudiar. Situaciones que suceden especialmente en fechas de exámenes o entrega de trabajos finales. Además, al ser a la misma hora el estudiante debe decidir por un taller e incluso en ocasiones si asiste al taller o a las actividades de tutoría.

El hecho de que se destine una hora de clases un día específico, la última para el turno matutino y la primera para el vespertino, tiene que ver con una característica del estudiantado, pues al ser un centro regional un alto porcentaje de estudiantes destina aproximadamente una hora para trasladarse y muchos aprovechan que los ayuntamientos facilitan un camión de transporte escolar. Esto implica que los estudiantes difícilmente se queden después de sus horarios de clases y perder el transporte les representa mayores esfuerzos y costos de traslado al tomar un camión comercial o quedarse todo el día en el CUALTOS.

Otras actividades culturales que se promueven en el CUALTOS es una semana cultural que se realiza una vez al año en donde los estudiantes muestran las obras realizadas en los talleres, hacen recitales o participan en torneos deportivos y a la vez tienen la oportunidad de asistir a conferencias y actividades culturales como muestras de cine, recitales musicales obras de teatro.

Además, en promedio se realizan 2 actividades culturales o de actualización profesional al mes. Las primeras generalmente consisten en un evento de una a dos horas y puede ser una obra de teatro, muestra de cine, o un recital musical. Mientras que las actividades de actualización profesional generalmente son ciclos de conferencias o coloquios que duran 3 días aproximadamente y se enfocan a un área disciplinar específica. Aunque no se tiene un estudio sobre cómo impacta la participación en este tipo de actividades para lograr una mejor adaptación a la universidad se cree que pueden contribuir de manera positiva, como lo reporta (de Garay, 2013).

A manera de conclusión, este apartado permitió entender al Centro Universitario de Los Altos como una institución, ubicada en una región con características socioculturales específicas, que registra altos índices de desarrollo económico combinados con altos niveles de rezago educativo en donde las oportunidades para estudiar una carrera universitaria aún son escasas. Es un Centro Regional que imparte diversas carreras de alta y baja demanda y en comparación con otras instituciones de educación superior de la región es el que mejores condiciones estructurales presenta. Brinda diversos apoyos a sus estudiantes como becas, el Programa Institucional de Tutorías, entre otros, a través de los cuales proporciona acompañamiento durante su proceso de adaptación.

Esta descripción tuvo la intención de brindar un panorama amplio del contexto en donde los estudiantes del CUALTOS viven su proceso de adaptación, con el fin de contemplar de manera integral estas condiciones, situación que se presenta al mismo tiempo como un reto y como una oportunidad para acercarse y entender la complejidad del proceso educativo a través del estudio de la adaptación a la universidad en este contexto específico.

1.5 Problema de investigación

Los trabajos revisados hasta el momento permiten sostener que el estudio del proceso de adaptación a la universidad es un tema que se ha abordado desde diferentes perspectivas teóricas y a través de distintos enfoques metodológicos, con el fin de identificar cómo influyen los aspectos personales, familiares, institucionales y/o sociales en el desempeño académico y la retención los estudiantes universitarios.

Se puede apreciar que a nivel internacional se han realizado una gran cantidad de investigaciones que abordan la temática de las trayectorias escolares y el proceso de adaptación a la universidad. Destacan por su número los realizados en Estados Unidos (Pascarella, 2006); sin embargo en México todavía es un tema poco explorado, aunque en los últimos años se ha incrementado la cantidad de investigaciones que abordan esta problemática (Guzmán, 2003; 2011; Silva & Rodríguez, 2012).

En lo metodológico destaca que la mayoría de las investigaciones se apegan al paradigma cuantitativo a través del cual se establecen variables de tipo académico, personal, familiar, y/o social, para definir parámetros y medir hasta qué punto dichas variables influyen en el proceso de adaptación a la universidad, estos trabajos han permitido describir de manera general el proceso de adaptación; sin embargo, no son

capaces de profundizar en las perspectivas de los estudiantes; además, al establecer a priori las variables estudiadas es común que se obvие información importante como la interpretación de los estudiantes respecto a sus propias experiencias durante el proceso de adaptación al campo universitario. Para atender a esta limitante, algunos estudios han utilizado metodologías mixtas, la mayoría de los cuales han aplicado cuestionarios para describir la situación general de los estudiantes y posteriormente han realizado entrevistas a un pequeño número de alumnos, con el fin de profundizar sobre sus percepciones respecto a su proceso de adaptación. Llama la atención que aún son pocos los estudios que utilizan metodologías cualitativas.

Por otro lado, se aprecia diversidad en cuanto al sustento teórico de los trabajos, las investigaciones encontradas se apoyan prácticamente de manera equitativa en las teorías de la retención de Tinto; los procesos de socialización y adaptación a la universidad Pascarella y Terenzini y el estructuralismo constructivista desarrollado por Bourdieu quien desarrolló los conceptos de *habitus*, capitales y campo.

En resumen, se puede afirmar que la mayoría de las investigaciones revisadas hasta el momento se enfocan en identificar y describir los eventos, las características y/o circunstancias personales, familiares, institucionales o sociales que dificultan la adaptación a la universidad; entre sus principales aportaciones destaca que una mayor educación de los padres facilita el proceso de adaptación de los estudiantes; a la vez, los bajos niveles educativos y económicos de los padres dificultan la adaptación de los estudiantes; otro factor que facilita la adaptación a la universidad es una adecuada socialización del estudiante con sus pares y con sus profesores; un antecedente académico importante que se ha utilizado como predictor de un adecuado desempeño es un promedio de calificaciones alto en el ciclo de estudios anterior.

La mayoría de los estudios encontrados no analizan cómo el estudiante de nuevo ingreso interactúa con el campo universitario y sus reglas para hacer frente a las nuevas circunstancias que le plantea su proceso de adaptación, situaciones que en muchas ocasiones se presentan como retos. Tampoco atienden la manera como el estudiante aprovecha las ventajas y recursos con los que cuenta ni cómo solventa sus carencias. Se enfocan más a las deficiencias que obstaculizan la permanencia y dejan de lado las habilidades y recursos que le permiten al alumno un adecuado proceso de adaptación; Además, abordan el problema de manera fragmentada, tomando algunas variables y aislándolas del contexto general, situación que limita la obtención e interpretación de resultados ya que sólo se ve una parte del problema, o peor aún, se puede llegar a creer que todo el problema consiste en las variables contempladas.

La presente investigación entiende a la adaptación a la universidad como un proceso complejo en el que intervienen factores de tipo personal, familiar, social e institucional que interactúan entre sí y que en la realidad no se pueden disociar. Dicho proceso se desarrolla en un contexto específico, con un entorno social, cultural, temporal y geográfico determinado, que es vivido a partir de las circunstancias particulares de cada sujeto y a la vez interpretado desde su propia subjetividad. Esto implica reconocer dos aspectos fundamentales: en primer lugar, que existe un contexto en el cual sucede el proceso de adaptación a la universidad y que impone ciertas condiciones, en algunas ocasiones favorables y en otras desfavorables, y en segundo término, que ante dicho contexto cada sujeto reacciona de manera diferente, a partir de su propia historia, interpretaciones y recursos.

Debido a que uno de los principales objetivos del presente trabajo es comprender la manera en la que los estudiantes de primer ingreso enfrentan los retos y aprovechan las oportunidades que se les presentan durante su proceso de adaptación a la universidad se utilizó una metodología mixta, que generó conocimientos sobre las características generales de los estudiantes del Centro Universitario de Los Altos y a la vez permitió profundizar sobre cómo los estudiantes del CUALTOS enfrentan el proceso de adaptación.

Con la intención de que la investigación lograra la mayor amplitud posible, se tomaron en cuenta los siguientes elementos: el contexto histórico-social de la región Altos Sur de Jalisco; las experiencias de los estudiantes durante su proceso de adaptación al campo universitario; la manera como los sujetos entienden su contexto histórico-social, el valor que le dan a la universidad; las expectativas respecto a sus estudios; cómo perciben y aprovechan los recursos con los que cuentan; y cómo a partir de sus propias percepciones generan estrategias para adaptarse a un nuevo contexto, en concreto el campo universitario.

1.6 Objetivo general

Generar conocimiento acerca del proceso de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, por medio del análisis de las maneras en que enfrentan las demandas y aprovechan las oportunidades que el campo universitario y el contexto sociocultural en que están inmersos les presenta con la finalidad de aportar al cuerpo de conocimiento de este tema. Aporte que junto con otros, permitirá que las universidades diseñen mejores programas de apoyo para los estudiantes de primer ingreso, particularmente en

instituciones en donde la mayor parte de los alumnos provienen de familias que tienen un capital cultural reducido y poca relación con los estudios universitarios.

1.7 Pregunta central

¿Cómo se adaptan los alumnos de primer ingreso al campo CUALTOS?

Esta pregunta es lo suficientemente amplia para contestarla tomando en cuenta las expectativas, disposiciones, capitales y capacidad de agencia del estudiante, lo que permitirá comprender el proceso de adaptación de los estudiantes contemplando cómo influyen las estructuras sociales y a la vez cómo el sujeto es capaz de interactuar y tomar decisiones de tipo personal ante las condiciones que el contexto le impone.

1.7.1 Preguntas subsidiarias

Fase cuantitativa

¿Cuáles son los capitales –cultural, social y económico- de los estudiantes que ingresan al Centro Universitario de Los Altos?

¿Cómo se relacionan los capitales de los estudiantes y de sus padres en la decisión ingresar al campus CUALTOS y a una licenciatura en particular?

¿Cuáles son las características del CUALTOS en términos del campo de Bourdieu?

Fase Cualitativa

¿Cómo influyen los capitales –cultural, social y económico- y el *habitus* de los estudiantes de primer ingreso en su proceso de adaptación al Campo Universitario, en específico en el contexto del CUALTOS?

¿Qué estrategias utilizan los estudiantes del CUALTOS durante su proceso de adaptación a partir de los capitales cultural, económico y social con que cuentan y los *habitus* con los que ingresan?

¿De qué manera influyen los capitales y el *habitus* de los aspirantes en la decisión ingresar al campus CUALTOS y a una licenciatura en particular?

¿Cómo utilizan los estudiantes de primer ingreso los recursos, programas y relaciones sociales del CUALTOS para lograr una mejor adaptación?

¿Cómo influye el nivel de capital cultural y *habitus* de los estudiantes en los procesos académicos del campo CUALTOS?

Este conjunto de preguntas buscan comprender la manera como el *habitus* y los capitales culturales, sociales y económicos influyen en el proceso de adaptación al campo CUALTOS; identificar si el hecho de contar con ciertos capitales y cierto *habitus* facilita a los estudiantes proceso de adaptación y a la vez identificar los esfuerzos que hacen para adaptarse al campo, en especial aquellos estudiantes provenientes de clases sociales con bajo capital cultural y un *habitus* diferente al que demanda el campo universitario.

Respondiendo a estos cuestionamientos se podrían comprender mejor las características de los estudiantes del CUALTOS; además, se podría identificar si algunos estudiantes con ciertas carencias ya sean económicas, culturales o sociales se ven obligados a realizar una *elección forzada* e ingresan a carreras que no son su primera opción, ya sea porque en el CUALTOS no se ofrece la carrera deseada o porque su historial académico no le permite entrar a carreras de alta demanda.

Por otro lado se pretende identificar la manera como los estudiantes aprovechan las redes sociales que pueden establecer con profesores y compañeros; las becas y otros apoyos; los servicios como biblioteca, computadoras y recursos informáticos que están a su alcance en el CUALTOS para lograr una mejor adaptación al campo, es importante señalar que algunos de estos recursos son ofrecidos de manera institucional por el CUALTOS y otros se refieren a las relaciones sociales que el alumno es capaz de establecer con compañeros y profesores.

Finalmente se busca identificar si el CUALTOS como institución flexibiliza sus estándares o reglas del juego debido a que los estudiantes cuentan con capitales culturales y *habitus* que dificultan su proceso de adaptación y por ello las normas son más flexibles que en ciertos contextos universitarios.

1.8 Justificación

Abordar el proceso de adaptación a la universidad desde la perspectiva del estudiante, a través de una metodología mixta y tomando en cuenta la complejidad del problema permite entender los significados y subjetividades de los estudiantes respecto al fenómeno y a la vez, comprender los mecanismos utilizados por éstos para hacer frente a la serie de retos que enfrentan durante esta etapa, con ello, se pretende contribuir a

generar nuevos conocimientos en el campo de las trayectorias escolares y en específico del proceso de adaptación a la universidad.

Con la creación del Centro Universitario de Los Altos, se abrió para muchos habitantes de la región la posibilidad de cursar una carrera universitaria. Situación que es deseable, pero que a la vez acarrea nuevos retos, pues hace necesario comprender cómo se adaptan a la universidad los estudiantes provenientes de un contexto sociocultural que no estaba familiarizado con el campo universitario y que presenta un bajo nivel educativo. Esto implica una alta posibilidad de que ingresen estudiantes con bajo capital cultural y un *habitus* de familia distante al *habitus* que el campo universitario exige, situaciones que pueden dificultar su proceso de adaptación a la universidad. Esta situación se agrava debido a que los indicadores educativos de la región hacen suponer que los familiares de los estudiantes también son ajenos al campo universitario.

Ya se ha mencionado la necesidad de implementar metodologías que permitan comprender mejor el proceso de adaptación a la universidad (Ambroggio, 2000; Rodríguez, Fita, y Mercedes, 2002; Casillas, Chain, y Jácome, 2007), la presente investigación se propone plantear una metodología específica, que permita comprender cómo se adaptan los estudiantes a las demandas que el campo universitario les impone durante este complejo proceso.

Los aportes de la investigación beneficiarán a los alumnos, como a la propia institución, que contará con elementos para mejorar los programas de atención estudiantil con los que cuenta y de ser necesario crear nuevas opciones de apoyo a los estudiantes con el fin de disminuir los índices de deserción estudiantil y aumentar las tasa de eficiencia terminal.

Por otro lado, la investigación aportará al desarrollo de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), Trayectorias Escolares y Seguimiento de Egresados en la Educación Superior, perteneciente al Cuerpo Académico “Universidad y Sociedad” del Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara.

1.9 Supuestos

El ingreso a la universidad implica una gran cantidad de cambios, muchos de los cuales el estudiante no imaginaba que enfrentaría, ciertas prácticas personales como: sus hábitos de estudio, organización de tiempos, capacidad de enfrentar y superar retos y la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, pueden influir de manera positiva o negativa en el proceso de adaptación a la universidad; sin embargo, estas

características personales no surgen espontáneamente, sino que están influidas y se generan a partir del contexto sociocultural del estudiante, especialmente a partir de las relaciones familiares.

A pesar de que los indicadores económicos de la Región Altos Sur en general reflejan buenas condiciones de vida para los habitantes de la Región Altos Sur, los bajos niveles educativos que se reportan permiten suponer que la mayoría de los estudiantes del CUALTOS provienen de familias con capital cultural y social limitados y sus *habitus* de familia serán poco compatibles con el *habitus escolar universitario* lo que dificultará su adaptación a la universidad.

A pesar de que es factible que se presenten situaciones familiares, sociales, y económicas que dificultan la adaptación al campo universitario, existe algo en ciertos alumnos que les facilita adaptarse a la vida universitaria a pesar de las adversidades que enfrentan.

Identificar los retos que deben superar los estudiantes y las estrategias que establecen, permitirá fomentar este tipo de comportamientos entre los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, esto con el fin de facilitar la adaptación a la vida universitaria a los estudiantes de nuevo ingreso, en especial a aquellos que provienen de familias de capital cultural bajo

La posesión o la falta de capital cultural por parte de los padres puede facilitar o dificultar la adaptación a la universidad, para ejemplificar se puede plantear el mismo problema en dos situaciones distintas: de esta manera no es lo mismo que un estudiante de medicina hijo de médico le pida a sus padres un libro determinado, pues es muy factible que el padre lo tenga, se lo preste y le ayude a comprenderlo. En esta misma lógica, de no tenerlo el padre estimará adecuado comprar el libro pues lo consideraría valioso. En contraparte, la misma situación para el hijo de un campesino, representaría casi forzosamente una inversión económica y es probable que el padre no estime necesario comprar el libro, pues tendría otras necesidades más importantes que cubrir; Además, difícilmente podría proporcionar ayuda a su hijo para que comprenda el contenido del libro. Estas disparidades implican condiciones de estudio desiguales que no son consideradas por los integrantes del campo universitario, en este caso los profesores, quienes difícilmente se detendrán a pensar en la capacidad de los alumnos para agenciarse los recursos necesarios y aunque lo hicieran este no sería un pretexto válido para tener algún tipo de consideración especial por el segundo alumno y exigirían a ambos los mismos resultados, lo que en alguna medida se puede considerar

como un tipo de violencia simbólica al atribuir el bajo rendimiento a las características académicas del alumno y no contemplar sus condiciones sociales.

Es posible que un número considerable de los estudiantes que ingresan al CUALTOS, hayan hecho una elección forzada, es decir, que debido a limitaciones económicas y /o culturales hayan ingresado a una carrera distinta a la que en realidad querían estudiar, es más probable que este escenario se presente en carreras de baja demanda como Sistemas Pecuarios y Agroindustrias donde el problema se agudizaría. Otra situación a considerar es que habiendo ingresado a la carrera deseada, hubieran preferido estudiar en otra institución ya sea un Centro Universitario temático de la UdeG, una universidad pública de otro estado o una universidad privada de élite. Ambas situaciones pueden dificultar el proceso de adaptación a la universidad.

2. El proceso de adaptación a la universidad entendido como un proceso social

La presente propuesta de investigación plantea la comprensión de los procesos mediante los cuales los estudiantes responden a las demandas de la universidad durante su primer año de estudios en este nivel. Se asume que durante este proceso intervienen aspectos de carácter social, económico, cultural y personal que pueden facilitar u obstaculizar la adaptación a los estudios de nivel superior, lo que requiere el sustento teórico desde una perspectiva sociológica apoyada en los conceptos *capitales*, *habitus* y *campo*, provenientes de la teoría estructural-constructivista con el fin de identificar cómo influyen los antecedentes familiares, sociales, culturales y personales de los alumnos durante su proceso de adaptación a la universidad.

Esta perspectiva, permite estudiar la adaptación a la universidad tomando en cuenta que se trata de un proceso complejo, influido por aspectos sociales que imponen retos y brindan oportunidades, y a la vez, las características individuales de los estudiantes que les permiten establecer estrategias diferenciadas durante el proceso de adaptación. La combinación ayuda a comprender cómo influye el contexto social en este proceso, pero a la vez atribuye al estudiante la capacidad de actuar sobre su propio desarrollo, no al margen de las condiciones sociales, sino a partir de ellas.

2.1 La perspectiva de la Sociología Estructural-Constructivista

Bourdieu es considerado uno de los sociólogos más prolíficos de la segunda mitad del siglo XX, “sus obras colectivas e individuales, son verdaderas fuentes de instrumentos para el estudio de cualquier aspecto del mundo social que se quiera abordar” (Jiménez, 2005, pág. 174), A lo largo de su trayectoria, Bourdieu, criticó la desigualdad social y los medios a través de los cuales ésta se reproduce. Para realizar este análisis crítico construyó el planteamiento teórico de una ciencia social reflexiva (Téllez, 2002), que toma como ejes las prácticas de los individuos en la vida diaria (Mota, 2013), articula lo individual con lo social (Giménez, 2005) y se niega a contraponer al sujeto y al objeto (Téllez, 2002). Una de sus principales preocupaciones fue develar los mecanismos a través de los cuales se legitima la desigualdad que fomenta que aquellos sujetos oprimidos, víctimas de esta desigualdad, la acepten e incluso la promuevan de manera inconsciente (Bourdieu & Passeron, 1970/1981).

Bourdieu desarrolló su teoría en un contexto de rompimiento con los filósofos de su época, que hasta ese momento habían privilegiado el aspecto reflexivo e intelectualista

de la ciencia, menospreciando el aspecto empírico de la sociología debido su bajo desarrollo “en esa época no existía más que una sociología empírica mediocre, sin inspiración teórica ni empírica” (Jiménez, 2005, pág. 51). Es precisamente en este contexto en el que Bourdieu logra plantear una perspectiva novedosa al contemplar la importancia del contexto en el que se realiza la investigación.

El pensamiento sociológico de Bourdieu rechaza las dicotomías como objetivismo y subjetivismo, cualitativo y cuantitativo, empirismo y teoricismo, etc., y plantea que la sociología como ciencia debe contar tanto con el sustento teórico como con el sustento empírico para comprender la realidad social, “pues los dos momentos objetivista y subjetivista tienen una relación dialéctica” (Bourdieu 1987/1991, p 21 citado en Wacquant, 2005).

“La obra de Bourdieu constituye uno de los acervos teóricos y de investigación más imaginativos y fecundos de la posguerra” (Wacquant, 1995, pág. 15), esto le permitió reflexionar sobre una gran cantidad de temas, como las diferencias culturales, la escuela, los deportes, etc., siempre haciendo énfasis en las desigualdades y desventajas de las clases desfavorecidas y procurando un análisis reflexivo, que toma en cuenta la complejidad de la sociedad.

A pesar de sus grandes aportes, la obra de Bourdieu ha sido incomprendida, por una multiplicidad de factores, entre los que destaca el hecho de que se entiende de manera fragmentada, lo que ha traído como consecuencia una gran cantidad de interpretaciones diversas, críticas mutuamente excluyentes y reacciones contradictorias, “pocos son aquellos que han discernido los nexos orgánicos, al mismo tiempo teóricos y temáticos que conectan las investigaciones de Bourdieu” (Wacquant, 1995, pág. 16).

Uno de los principales conceptos sobre los que se sustenta el trabajo sociológico de Bourdieu es la “violencia simbólica”, a través del cual explica que existen grupos dominantes en la sociedad, los cuales logran imponer sus condiciones a otros grupos menos privilegiados a través del ejercicio de un tipo de violencia que no se logra percibir a simple vista, que sustenta su efectividad precisamente en el hecho de que es imperceptible, lo que dota de legitimidad a aquellos que la ejercen, pues, la hace parecer natural, Bourdieu lo explica de la siguiente manera:

Todo poder de violencia simbólica, o sea todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas simulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir propiamente

simbólica, a esas relaciones simbólicas (Bourdieu & Passeron, 1970/1981, pág. 44).

Los grupos que se benefician de la violencia simbólica logran perpetuar su dominio gracias a diversas estructuras que permiten reproducir el *status quo*. Bourdieu (1970/1981) plantea que una de las estructuras más eficaces para perpetuar el sistema social es la escuela, ya que a lo largo del proceso educativo y a través de diversos mecanismos, tanto externos como internos, la institución escolar separa a los alumnos *aptos* de los *no aptos*, esto, en apariencia se logra gracias a los méritos propios de cada estudiante (lo que dota de legitimidad al sistema escolar); sin embargo, no se percibe que esta separación no se debe sólo a condiciones individuales, sino que en realidad se genera a partir de condiciones socioculturales, ya que los miembros de las clases dominantes cuentan con mejores condiciones para realizar y continuar con sus estudios, lo que contribuye reproducir el dominio de las clases favorecidas. El propio autor menciona lo siguiente respecto a su obra:

La reproducción... propone una verdad que sacude las estructuras mentales, que cambia la visión del mundo. Antes el sistema escolar aparecía como un lugar al que se iba para aprender cosas universales, progresistas, etc. Llega un mensaje que sacude las ideas recibidas mostrando que el sistema de enseñanza produce efectos conservadores (Bourdieu, 1997/2002, págs. 156-157).

Es importante mencionar que si bien la reproducción que el sistema escolar genera parece abrumadora y debido a ello no hay mucho que hacer, lo que logra Bourdieu, al develar la reproducción que genera el sistema escolar como un tipo de violencia simbólica, es precisamente instaurar bases para luchar contra esa reproducción: “es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar” (Bourdieu, 1997/2002, pág. 160).

Bourdieu mantenía una fuerte fe en que a pesar de “su complicidad en la reproducción social, la educación y la ciencia continúan siendo nuestra mejor esperanza de reducir la dominación” (Calhoun & Wacquant, 2005). Otro medio para reducir la dominación es la reflexividad del sociólogo, a través de la cual es “capaz de identificar su posición como miembro de la fracción dominada de la clase dominante y como partícipe en el campo intelectual afectan el conocimiento que producen” (Wacquant, 2005, pág. 70). La reflexividad permite controlar mejor las distorsiones introducidas en la construcción del objeto en tres factores: 1) La identidad personal del investigador; 2) su ubicación en el

campo intelectual; y 3) vigilar la censura que ejercen los lazos institucionales y disciplinarios (Wacquant, 2005).

Pero el mismo Bourdieu advierte que la investigación sociológica no es una tarea fácil: “la sociología es la ciencia que incomoda porque, como toda ciencia... devela cosas ocultas, y que, en este caso, se trata de cosas que ciertos individuos o ciertos grupos prefieren esconder o esconderse porque ellas perturban sus convicciones, sus intereses” (Bourdieu, 1997/ 2002, pág. 65). Intereses a los cuales las instituciones educativas y sus integrantes no son ajenos.

La sociedad para Bourdieu está estructurada por clases y es muy poco probable que estas interactúen ya que las actividades que realizan y los lugares que frecuentan los sujetos estarán influidos por su clase social, lo que dificulta el contacto entre miembros de distintas clases. Cuando se dan este tipo de encuentros, las costumbres de cada clase social marcarán una frontera que será difícil superar y se mantendrá esta división (Bourdieu, 1979/2000). Pero Bourdieu no era pasivo ante esas diferencias, más bien se le puede considerar como un “luchador infatigable por las ciencias sociales, combatió con las armas de su ciencia, la sociología, los efectos de la división del mundo en favorecidos y desfavorecidos en la distribución de los bienes sociales” (Jiménez, 2005, pág. 174).

Como se ha mostrado, Bourdieu, se esfuerza por superar opuestos que en apariencia son contradictorios, su “obra sociológica... es un programa epistemológico para construir una ciencia social reflexiva, sobre la base de una ontología que se niega a oponer objeto y sujeto” (Téllez, 2002, pág. 33). “Para efectuar esta síntesis de objetivismo y subjetivismo, física social y fenomenología social Bourdieu forja un arsenal conceptual original anclado en las nociones de *habitus*, *capital* y *campo*” (Wacquant, 2005, pág. 62) que están fuertemente relacionados y son complementarios entre sí. De hecho cada uno ayuda a definir a los otros dos, a continuación se presenta una reflexión sobre estos conceptos y la manera como ayudan a comprender el proceso de adaptación a la universidad, en especial en un contexto como el de la región Altos Sur de Jalisco. Estos tres conceptos servirán de sustento para comprender el proceso de adaptación a la universidad, ya que brindan la ventaja de que permiten situar y comprender las características socio-históricas del objeto de estudio.

2.1.1 La Teoría de los Campos

Un campo se puede entender como un espacio estructurado, compuesto por agentes con intereses en común, que detentan diferentes grados de autoridad y compiten por los recursos o capitales afines. Para pertenecer al campo se requiere que los agentes estén dotados de cierto *habitus* que les permita navegar adecuadamente dentro del campo. Bourdieu presenta la siguiente definición:

Un campo se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones, que serán percibidos como absurdos, irracionales, o sublimes y desinteresados). Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté: dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera (Bourdieu, 2002d, pág. 120).

Uno de los principales capitales que se disputan en el campo universitario es el capital cultural (Bourdieu, 1984/2008), pues brinda a sus agentes que participan en el campo (instituciones, carreras, profesores y estudiantes) un tipo de reconocimiento que posteriormente se puede traducir en diferentes beneficios, en especial en capital económico y simbólico. De esta manera, para los profesores, contar con altos grados académicos, obtenidos preferentemente de universidades extranjeras y de prestigio, alcanzar reconocimientos externos a la universidad como el “Reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP, que otorga el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); y/o pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), brinda ventajas que permiten la consecución de recursos financieros, materiales y humanos. Siguiendo la misma lógica, las universidades entre mayor número de profesores y programas tenga reconocidos mayor será su prestigio.

En el campo universitario también hay disputas por el poder, en concreto por dos especies de poder, por un lado se disputa el dominio de los instrumentos que permiten la reproducción del cuerpo de los profesores, de esta manera aquellos que tienen influencia para determinar el ingreso o permanencia de un profesor, decidir qué cursos impartirán, gozan de una posición más privilegiada aunque está limitada a la propia

universidad. Por otro lado existe un poder de tipo académico que brinda autoridad científica y se manifiesta por la dirección de un equipo de investigación, el prestigio académico que se expresa a través de publicaciones en revistas de prestigio, citas de obra propia, etc. (Bourdieu, 1984/2008). Así este conjunto de características se traducen en un capital universitario:

El capital universitario se obtiene y se mantiene a través de la ocupación de posiciones que permiten dominar otras posiciones y a sus ocupantes... [el] poder sobre las instancias de reproducción del cuerpo universitario asegura a quienes lo detentan una autoridad estatutaria, suerte de atributo de función que está mucho más ligado a la posición jerárquica que a las propiedades extraordinarias de la obra o de la persona, y que se ejerce no solamente sobre el público de rotación rápida de los estudiantes sino también sobre la clientela de los candidatos a doctorado, en el interior de la cual se recluta por lo común a los ayudantes, y que está situada en una relación de dependencia difusa y prolongada (Bourdieu, 1984/2008, pág. 114).

De esta manera, el poder en el campo universitario consiste en la capacidad de algunos actores para actuar sobre las esperanzas y las probabilidades objetivas que otros actores tienen para ingresar y desarrollarse en este, así, aquellos competidores nuevos que desean mejorar su posición en el campo se acercarán a los profesores que crean mejor posicionados para brindarles posibilidades objetivas y subjetivas de ascender en el campo, es por ello que están dispuestos a pasar largos periodos como ayudantes, auxiliares o en posiciones inferiores (Bourdieu, 1984/2008). En el caso de los estudiantes sucede una cosa similar ya que procurarán acercarse a los profesores que juzguen más exitosos con el fin de lograr un mejor desarrollo en el campo universitario.

Dentro de los campos existen agentes que monopolizan mayor cantidad de capital, a partir de lo cual logran cierto grado de autoridad al interior del campo, quienes establecerán estrategias de conservación del poder, mientras que aquellos que disponen de menos capital, se inclinarán por estrategias de subversión o herejía, con el fin de obtener mayor autoridad dentro del campo (Bourdieu, 2002d, pág. 121), es importante mencionar que a pesar de mantener estrategias subversivas siguen reconociendo las reglas del juego, y que más que buscar cambiar la estructura del campo o las reglas del juego, buscan una mejor posición en el campo (Bourdieu, 1994/1997).

Así, la ubicación en el campo brinda ciertos niveles de poder y al mismo tiempo facilidades para acceder a mejores condiciones. De esta forma el campo universitario

beneficia a aquellos mejor posicionados y excluye a los que ocupan niveles más bajos. En este caso, estarán mejor posicionados quienes detenten un puesto de poder que les brinde la capacidad de determinar quién ingresa al campo universitario (Bourdieu, 1984/2008).

En su carácter de institución universitaria se puede considerar como agente al Centro Universitario de Los Altos, que competirá por el reconocimiento social como institución de educación superior contra otras universidades, principalmente, los demás Centros Universitarios que conforman la red de la Universidad de Guadalajara, en especial los Temáticos ubicados en Guadalajara, ya que cuentan con más antigüedad y reconocimiento, una planta docente más grande y más capacitada (Capital Cultural institucionalizado), tienen más recursos materiales como laboratorios, bibliotecas, etc. (capital cultural objetivado), y mayores presupuestos (capital económico), y gracias la suma de todos estos factores, aunados a que se ubican en la capital del estado, cuentan con capitales simbólicos más importantes. Este conjunto de características hacen de los Centros Temáticos, detenten un mayor prestigio en comparación con los Centros Regionales.

Lo mencionado en el párrafo anterior se relaciona con la reflexión de Bourdieu (1997) en torno a la manera como las familias con cierto capital económico y cultural establecen estrategias para que sus hijos ingresen a universidades de prestigio y de esta forma se establece una nueva nobleza, a partir de que sólo ciertas familias están en condiciones tanto económicas como culturales para que sus hijos ingresen a las universidades de prestigio, esto a su vez les representa mejores probabilidades de mantener sus privilegios; Mientras que aquellos que no cuentan con los recursos necesarios quedan condenados a ingresar a una universidad de menor calidad, de esta forma:

El sistema escolar... mantiene el orden preexistente, es decir la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales –o de tipos diferentes- de capital cultural. Más precisamente mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los detentores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes (Bourdieu, 1997, pág. 110).

Vale reflexionar si es posible comparar al CUALTOS y a sus carreras con este efecto, al considerar que algunos alumnos preferirían estudiar en alguna universidad privada de elite o en un centro universitario temático de Guadalajara pero no les es posible, desde

esta perspectiva se entendería al Centro Universitario de Los Altos como pequeña nobleza y este mismo efecto sucedería al interior con las carreras hablando de carreras de prestigio como medicina en comparación con las carreras de sistemas pecuarios y agroindustrias como carreras de bajo prestigio. Pero una cosa distinta sucede al hacerse esta misma reflexión enfocándose sólo en la región, pues el CUALTOS cuenta con mejores recursos o capitales que el resto de las universidades de la región, situación que lo convierte en la mejor opción para estudiar una carrera universitaria en la región.

Pero los alumnos que ingresan un centro universitario no necesariamente hacen una valoración y comparación racional respecto a las ventajas y desventajas de ingresar a un determinado centro universitario en oposición a otro, sino que hacen esta elección en función de su *habitus*, así se puede entender que “la decisión de ingresar a un campo es de carácter implícito es decir no se razona conscientemente, ni se delibera ya que al ingresar la apuesta ya está hecha” (Bourdieu, 1997/1999, pág. 25); Sin embargo, durante la elección de una carrera y una universidad, es decir durante el ingreso al campo universitario, se conjugan una gran cantidad de elementos que permiten a los agentes tomar decisiones, de esta manera:

Los agentes sociales, alumnos que escogen una vocación, familias que escogen un establecimiento para sus hijos, etc., no son partículas sumisas a las fuerzas mecánicas que actúan bajo presión de causas; no son tampoco, sujetos conscientes y concedores actuando con pleno conocimiento de causa... De hecho, los agentes son agentes conscientes dotados de un sentido práctico, sistema adquirido a partir de preferencias, de principios de visión y de división (lo que llamamos de ordinario un gusto); y también sistemas de estructuras cognitivas duraderas y de esquemas de acción que orientan a percibir la situación y la respuesta adecuada. El *habitus* es esa especie de “intención en acción” (Bourdieu, 1997, págs. 119-117).

La estructura del campo universitario, se caracteriza por tener reglas bien establecidas y definidas, estas reglas pueden estar escritas o manifestarse a través de las conductas de los agentes que participan. Al ser estudiante se acepta implícita o explícitamente la autoridad del profesor y de los directivos, así como las reglas establecidas por la institución; además, se reconocen como legítimas las reglas y las maneras de producir los conocimientos que se adquieren para mantenerse en el campo, este conjunto de reglas la mayoría de las veces fueron impuestas (y aceptadas) a quienes hoy son profesores y directivos cuando fueron estudiantes.

Los estudiantes que ingresan a la universidad se pueden considerar como "los recién llegados tienen que pagar un derecho de admisión que consiste en reconocer el valor del juego" (Bourdieu, 2002d, pág. 122), de esta manera, ingresan a un campo con reglas bien establecidas, que les exigirán un *habitus* determinado, por lo cual, el estudiante se tiene que adaptar al campo universitario. Bourdieu (2002d) también contempla que los recién llegados podrán utilizar estrategias de subversión, siempre y cuando se mantengan bajo ciertos límites, que no trastoquen el juego.

Bourdieu (2002b) al describir el campo intelectual francés brinda elementos que permiten entender cómo funciona un campo, en donde los agentes, a pesar de no haber reglas escritas, están organizados, establecen acuerdos y méritos para ser admirados por los miembros del campo intelectual (como haber estudiado en la Escuela Normal Superior), le reconocen a ciertos agentes niveles distintos de autoridad, disputan un cierto capital, que para el caso se puede identificar como capital cultural.

Una reflexión que se desprende del análisis que Bourdieu hace del Campo de poder intelectual, es el hecho de que pertenecer a un campo implica competir por distintos tipos de capital. En el campo los agentes estarán en diversas posiciones, "en una categoría de dominantes-dominados, caracterizada por el equilibrio inestable entre la posición de DOMINANTE-dominado y la de dominante-DOMINADO, tal transformación inclina la balanza hacia una u otra posición y hacia tomas de posición relativas, *conservadoras o revolucionarias*" (Bourdieu, 2002c, pág. 112), de esta manera en un campo quienes demanden ciertos cambios serán aquellos que se perciben como dominados y se les consideraría como *revolucionarios*, pero una característica del campo es que aún esos *revolucionarios*, aceptan jugar bajo las reglas del juego que el campo impone por lo que sus demandas no son tanto para cambiar las reglas del juego, sino para lograr posiciones dominantes dentro del campo (Bourdieu & Wacquant, 1995).

Para Bourdieu y Passeron (1964/2003) los estudiantes se encontrarían en una condición en la que difícilmente harían algún tipo de cuestionamiento de tipo académico, debido a una postura de subordinación hacia el profesor y a que las reglas de campo le imponen la adquisición de un *habitus* que implica un grado considerable de sumisión ante la institución. Sin embargo, en la actualidad se reconoce a los estudiantes como actores capaces de manifestar sus inconformidades de manera legítima ante la institución (Dubet, 2005), en especial la posibilidad de exigirle calidad y cierto tipo de conocimientos. De esta manera, a pesar de que al ingresar a la universidad los estudiantes aceptan las reglas y las condiciones que impone el campo, es factible que hagan comparaciones con otras universidades, manifiesten

inconformidades y exigencias. Por ejemplo: maestros más capacitados, instalaciones adecuadas, actualizaciones al currículum, etc. Aunque, no pueden ser totalmente rebeldes ni indiferentes a sus reglas ya que esta postura implicaría su salida o expulsión del campo.

Otro elemento que sirve para establecer el campo son las demandas externas (Bourdieu, 2002d) de esta manera los ciudadanos, empleadores, etc., se crean una idea de lo que debe ser un estudiante universitario y un determinado profesionalista, lo que se puede traducir en capital simbólico, de esta manera, en la universidad se forjan e inculcan *habitus* y se adquieren capitales culturales y simbólicos determinados por cada profesión, los cuales son reforzados por los profesionistas que ya cursaron la carrera; por las organizaciones de profesionistas como colegios y barras; y por las demandas o expectativas de otros agentes públicos. Así el campo profesional se relaciona con el campo universitario y recibe reconocimiento tanto al interior como al exterior de la universidad.

En el campo, entendido como el terreno en donde se disputan ciertos tipos de capital, pueden existir agentes que aunque no pertenezcan propiamente a dicho campo, sí le demanden un bien o un servicio, para ello el agente externo que lo solicita debe ser capaz de atribuirle al objeto demandado un tipo de valor, y al mismo tiempo quien lo ofrece debe estar dispuesto a cumplir con las demandas de quien lo solicita, de esta manera habrá agentes dispuestos a cumplir con la solicitud y agentes que la rechacen. (Bourdieu, 2002c).

Siguiendo la lógica del párrafo anterior, en el campo universitario se da el debate sobre si en la universidad debe predominar el conocimiento por el conocimiento o se debe promover un conocimiento práctico que atienda a las demandas de la sociedad. Al reflexionar sobre esta disyuntiva vale pensar, no sólo en cuantos estudiantes tienen como aspiración ejercer la profesión que estudian, sino que también hay que hacerse la pregunta sobre si existe un estudiante que en ningún momento haya pensado en poner en práctica sus conocimientos y ser remunerado por ello.

Bourdieu (1984/2008) reflexiona sobre esto y menciona que existen profesiones libres más cercanas a obtener otros tipos de capitales (económicos principalmente) como los médicos, los abogados, mientras que otras carreras son más ajenas a este tipo de retribuciones o incluso las llegan a rechazar como la filosofía, pero aun así, algunos filósofos se convierten en profesores universitarios y al estar dentro del campo universitario reciben una remuneración, por lo que dejan de ser profesiones puramente reflexivas, aunque esto no es percibido conscientemente por los profesores, vale

mencionar que Bourdieu (1994/1997; 1997/1999) critica esta falta de objetivación provocada por la visión escolástica del cuerpo docente.

El análisis del campo universitario permite apreciar la importancia del contexto para comprender la adaptación a la universidad, pues representa el lugar en donde los agentes, es decir profesores, directivos y en especial alumnos, establecerán estrategias para la adquisición del capital cultural que a su vez, estiman les permita mejores condiciones para la obtención de más recursos o capitales.

2.1.2 El Capital

Bourdieu lucha constantemente por evitar los reduccionismos, un caso especialmente relevante es el de su concepción de capital, pues plantea una noción de capital mucho más compleja que la visión economicista al superar la visión monetaria, esto lo logra estableciendo “tres clases fundamentales de capital (cada una de ellas con subespecies): el capital económico, el cultural y el social. A... las que hay que añadir el capital simbólico” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 81).

De esta manera a cada capital corresponden diferentes recursos, al capital económico le corresponden recursos de naturaleza económica (entre los que el dinero ocupa un lugar preeminente por su papel de equivalente universal); el capital cultural se distingue por los recursos de naturaleza cultural (entre los cuales los diplomas escolares y universitarios han cobrado una importancia creciente); mientras que el capital social conjunta los recursos sociales consistentes en la capacidad de movilizar en provecho propio redes de relaciones sociales más o menos extensas, derivadas de la pertenencia a diferentes grupos (Giménez, 2005).

Contar con determinados capitales permite a los agentes posicionarse dentro del campo, de esta manera poseer ciertos grados y tipos de capital determinados ciertos beneficios y de igual manera el carecer de ellos los deja en desventaja. “Las especies de capital, como una buena carta en un juego, son poderes que definen las probabilidades de un beneficio en un campo determinado” (Bourdieu, 1984/1990, pág. 282).

Siguiendo la idea de los párrafos anteriores, “a cada campo le corresponde un tipo específico de capital” (Bourdieu, 1984/1990, pág. 282), que se define a partir de lo que se juega en el campo, de esta manera, el capital cultural cobra una especial importancia dentro del campo universitario y por ello los agentes habrán de procurarse mayores cantidades con el fin de estar mejor posicionados dentro del campo universitario

Los tres tipos de capital constituyen *intereses en juego* y a la vez condiciones para *entrar al juego* (Giménez, 2005, pág. 86), de esta manera al entrar al campo de la educación superior, los estudiantes pueden ver distintas oportunidades de mejorar sus capitales cultural, social, simbólico y económico, que respectivamente se traducen en las posibilidades de aumentar sus conocimientos, incrementar sus redes sociales, aspirar a mejorar su prestigio social y mejorar la condición económica.

A su vez, las condiciones para entrar al juego están determinadas por los capitales que el propio individuo tiene y que pueden ser más o menos afines al *habitus* de un campo determinado. Así un agente será capaz de ingresar a un campo (y estará dispuesto a entrar) en la medida en que cuente con niveles suficientes de los tres capitales y a su vez estime que dentro del campo adquirirá mayores cantidades de capital. Para el caso del campo universitario, se puede dar este ejemplo:

Las familias invierten en la educación escolar (en tiempo de transmisión, en ayuda de tipo y en ciertos casos, en dinero), tanto más cuanto que su capital cultural es más importante y que el peso relativo de su capital cultural en relación con su capital económico es más grande (Bourdieu, 1997, pág. 109).

De esta manera se esperaría que en la medida que un sujeto es capaz de adquirir capital cultural a través del estudio de una carrera universitaria tendría mejores posibilidades de aumentar su capital económico. De ahí el interés por ingresar a al campo universitario; sin embargo, esta situación no sucede tal cual en los Altos de Jalisco ya que las estadísticas regionales muestran altos niveles de capital económico combinados con bajos niveles de capital cultural lo que se podría traducir en que el interés por la educación sea bajo debido a que esta no implica necesariamente una mejora económica. Además hay que considerar que en los últimos años, se ha dado el fenómeno de que el estudiar una carrera universitaria no garantiza a todos los estudiantes una mejora en el nivel socioeconómico del egresado, en especial para los sujetos provenientes de la clase media.

La noción de capital cultural, podría fácilmente confundirse con el interés de Bourdieu por estudiar el mundo cultural desde una perspectiva sociológica, con esto se pretende aclarar que si Bourdieu dedicó tanto esfuerzo a establecer diferencias de acceso a la cultura entre los sujetos de distintos niveles sociales, fue, en gran medida, porque estas diferencias le permitieron hacer evidentes una serie de elementos de distinción no sólo cultural sino económica y sociológica, existentes entre clases sociales favorecidas y desfavorecidas (Bourdieu, 1979/2000).

Es importante mencionar que por capital cultural no sólo se debe entender el acceso de los sujetos al mundo de las artes, sino a los conocimientos a los que un sujeto tiene acceso y puede hacer uso de ellos en un determinado campo. De esta manera cada campo exigirá un capital cultural distinto en este sentido Bourdieu menciona: “Analicé las particularidades del capital cultural, al cual habría que denominar *capital informacional* –para conferir a esta noción una completa generalidad-” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 82).

Bourdieu establece una relación muy directa entre el capital cultural heredado y el adquirido a través de la escuela, y menciona que aquellos estudiantes que provienen de clases sociales favorecidas tienen mayores posibilidades de ingresar al campo universitario. Esto se debe a que sus padres son capaces de transmitirles conocimientos que se traducen en capital cultural y de esta forma están en mejores condiciones para ingresar y jugar en el campo universitario (Bourdieu & Passeron, 1970/1981)

Siguiendo la lógica de la reproducción que genera el sistema escolar, el capital cultural de los estudiantes es un factor que ejerce gran influencia en el proceso de ingreso a la universidad, pues al ser uno de los capitales más valorados por el campo universitario, aquellos aspirantes que cuenten con mayor capital cultural tendrán mejores oportunidades de ingresar a la universidad (Bourdieu & Passeron, 1964/2003).

Otro momento en el que el capital cultural influye fuertemente es el proceso de adaptación, ya que durante esta etapa el campo universitario le demandará al estudiante ciertos niveles de capital cultural, que le permitan la adquisición del capital cultural propio de la carrera, esto se traduce en la expectativa de profesores respecto a los conocimientos que los estudiantes deben tener para lograr aprender los propios de la carrera.

Bourdieu (1987) plantea que el capital cultural se puede encontrar en tres estados: El capital cultural incorporado; el capital cultural objetivado y el capital cultural institucionalizado. El primero se refiere a los conocimientos adquiridos por los sujetos, esta adquisición es un proceso que implica un esfuerzo personal que consume tiempo. Este capital es transmitido, no se puede vender o heredar y es común que esta transmisión se de manera totalmente encubierta e inconsciente, su posesión brinda ventajas personales que posteriormente se pueden ver reflejadas en capital económico (Bourdieu, 1987).

Al transmitirse de manera inconsciente, el capital cultural incorporado se relaciona fuertemente con el *habitus*, pues implica la incorporación de disposiciones hacia el estudio que vienen desde la familia y que a su vez ponen en ventaja para ingresar a la universidad y lograr un mejor proceso de adaptación, este tipo de capital cultural es de especial interés para el presente estudio, pues se trabaja bajo el supuesto de que el capital cultural incorporado de los alumnos y sus padres es bajo lo que implicaría dificultades durante el proceso de adaptación.

El capital cultural objetivado se traduce en apoyos materiales como escritorios, pinturas, libros, etc., que facilitan la transmisión del capital cultural incorporado. Al ser objetos culturales, su posesión jurídica puede ser transmitida o vendida, sin embargo, esto no implica que el sujeto sea capaz de lograr su apropiación como capital cultural incorporado (Bourdieu, 1987).

Algo que logra Bourdieu al separar el capital cultural incorporado del objetivado es hacer evidentes dos cosas: por un lado que, apropiarse de capital cultural requiere un esfuerzo, aunque en muchas ocasiones no se percibe debido a que su transmisión está muy relacionada con el *habitus* de clase de las personas. Por otro lado también hace evidente que la cercanía con objetos de valor cultural facilita su incorporación.

El capital cultural institucionalizado se entiende como la objetivación del capital cultural a través de títulos, representa una estandarización a través de la cual se le reconoce a su portador un cierto grado de competencia cultural, Bourdieu (1987) advierte que esta institucionalización puede tener efectos engañosos, pues el poseer un título no necesariamente implica que el sujeto posea el capital cultural correspondiente.

En este caso el mismo Bourdieu (1964/2003; 1970/1981; 1979/2000) ha reflexionado sobre cómo el sistema escolar va sacando a aquellos sujetos que *no son aptos* para adquirir los conocimientos y muy específicamente los reconocimientos que el mismo sistema otorga, para transitar de nivel en nivel, así, el *habitus* y el *capital cultural heredado* juegan un rol bastante importante para explicar la manera como los sujetos son segregados del sistema educativo a partir de limitaciones de origen social.

Se puede apreciar la que los distintos tipos de capital, en especial el capital cultural, tienen la capacidad de determinar condiciones favorables o desfavorables para acceder al campo universitario, esto se debe en gran medida a su relación con el concepto de *habitus*, pues la incorporación del capital cultural se puede explicar a través precisamente del *habitus*.

2.1.3 El *Habitus*

Un tercer concepto básico en la teoría sociológica de Bourdieu, especialmente importante para la tesis que se presenta, es el de *habitus*, pues es el elemento que permite a Bourdieu enlazar el mundo objetivo de las estructuras sociales (el campo), con el mundo subjetivo de los agentes (Farías, 2010); es a través de éste concepto que Bourdieu reconoce en el sujeto la capacidad de actuar y tomar decisiones propias, aunque no totalmente libres de las disposiciones establecidas por las estructuras sociales. “La función principal de la noción de *habitus* está en la superación de una visión dualista que separa indebidamente al agente de la estructura” (Velasco, 2000, pág. 35).

El *habitus* se puede entender como un sentido práctico que permite al agente establecer estrategias dentro del campo de poder en el que se encuentra, aunque estas estrategias no se deben entender como totalmente estructuradas desde el ámbito económico-racional sino como un tipo de intuición (Wacquant, 1995), que permite a los estudiantes adaptarse al campo universitario, verse a ellos mismos como profesionistas, intuir qué deben hacer para cumplir con las exigencias que el campo les impone, que en gran medida es adquirir el *habitus escolar universitario* que les exige el campo universitario.

“El *habitus* es un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 83). De aquí se desprende que los sujetos adquieren de las estructuras sociales una serie de disposiciones que les predisponen a actuar de un modo determinado, pero a la vez le reconoce al sujeto la capacidad de actuar de manera distinta. El *habitus* también se puede entender como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, predisuestas a actuar como principios generadores con la capacidad de organizar las prácticas de los sujetos (Bourdieu, 1980/1991, pág. 92).

En un grupo o clase será común que los *habitus* sean similares debido a que la estructura del grupo produce objetivamente condiciones de homogeneidad que permiten prácticas afines sin la necesidad de que los sujetos establezcan estrategias conjuntas para actuar de acuerdo (Bourdieu, 1980/1991, pág. 101).

“Se podría considerar el *habitus* de clase, es decir, el *habitus* individual en la medida que expresa o refleja el de clase como un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, principios comunes de percepción, concepción y acción” (Bourdieu, 1980/1991, pág. 104), así los sujetos de una comunidad tendrán

comportamientos afines con pocas variaciones; cuando se presente una variación será en función de “las diferencias entre los *habitus* individuales...en las trayectorias sociales” (Idem. pág. 104).

La noción de *habitus* permite superar la visión de la acción racional que atribuye al sujeto la capacidad de tomar decisiones sobre su propia práctica, de manera lógica y reflexiva. Esta lógica racional, se olvida de los condicionantes histórico-sociales, ignora la historia individual y colectiva. “Sustituye el sentido práctico, socialmente construido por la mentalidad del científico que reflexiona sobre su práctica” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 84).

El *habitus* entendido como estructura estructurante y estructurada llevaría de manera inconsciente a las clases desfavorecidas a enfrentar más dificultades para tener éxito en el campo escolar, debido a que el *habitus* de estas clases sociales es ajeno al que el campo escolar exige, de esta manera y gradualmente, el sistema escolar va generando de manera *legítima* la exclusión de aquellos sujetos que en su opinión no son *aptos*, para los estudios, y con ello se consolida una violencia simbólica que permite la reproducción de las desigualdades en el mundo social.

Cuando el *habitus* del sujeto y el *habitus* del campo son afines es tan natural el desarrollo de una persona y serían tan poco probables los desajustes entre uno y otro que el sujeto es capaz de desenvolverse sin dificultad, es decir, inconscientemente entiende y juega las reglas del juego, hace lo que debe de hacer sin planearlo y al mismo tiempo sin romper las reglas, *se mueve como pez en el agua* (Bourdieu, 1994/1997). De esta manera el sujeto es capaz de establecer estrategias racionales aunque no razonadas, más bien se guía por un sentido práctico que le permite entender su mundo y actuar conforme a sus demandas casi de manera instintiva (Bourdieu, 1994/1997), por ello es difícil identificar el *habitus*, “que se revela solamente en relación con una situación determinada” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 89).

Pero no hay que confundir al *habitus* con una total alienación al campo, pues se correría el riesgo de entender al sujeto a expensas completamente de las estructuras sociales. Es precisamente el *habitus* entendido “como una especie de resorte en espera de ser soltado y, según los estímulos y la estructura del campo, el mismo *habitus* puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 92). Es aquí donde el *habitus* reconoce en el sujeto la capacidad de actuar de manera diferente ante los condicionamientos impuestos por las estructuras.

Para facilitar la comprensión de cómo el mismo concepto, es decir el *habitus* logra explicar dos situaciones distintas y aparentemente contradictorias: por un lado que los agentes participen en la reproducción de las prácticas sociales y por otro que los mismos agentes promuevan cambios en las estructuras sociales es necesario desglosar los componentes del *habitus*: *hexis* e *illusio*, y comprender cómo interactúan.

Es necesario partir de que el *habitus* es un concepto global que no se puede ver en forma separada sino que requiere comprenderse desde la dialéctica entre sus dos componentes principales: la *hexis* y la *illusio*, esto con el fin de entender la complejidad del término y alcanzar su máximo potencial explicativo, así:

La acción social, más específicamente las prácticas que llevan a cabo los agentes, se compone de aspectos concretos y aspectos simbólicos, de los que no se suele ser consciente. Aquello que se hace y la manera como se realiza, expresa y reafirma una forma propia sedimentada que proviene tanto del mismo aprendizaje del cuerpo –lo que Bourdieu denomina *hexis*–, como de una consecuente forma de disposición mental –conceptualizada como *illusio* por el mismo autor (Mota, 2013, pág. 27).

Así la *hexis* se puede entender como el conjunto de disposiciones incorporadas transmitidas socialmente a través del contacto constante y permanente con otros agentes, la *hexis* se incorpora al agente a través de los “esquemas aprendidos a partir de la socialización, de la experiencia del mundo a través de la cual lo social es incorporado” (Mota, 2013, pág. 28).

Mientras que la *illusio* representa la manera como el agente interpreta los capitales que se juegan y a partir de ello actúa en el campo, es un interés y una creencia, es a través de la *illusio* que el agente da valor y estima el posible beneficio de acciones en un campo determinado, esto a partir de las disposiciones incorporadas en la *hexis*, Mota lo explica de la siguiente manera:

La *illusio* es un interés porque el individuo tiene un deseo incorporado de participar y obtener las ganancias que se muestran asequibles para él desde la posición que ocupa en un determinado campo (sea éste educativo, artístico, etcétera). Es también una creencia que posee el sujeto en tanto que ha dado por hecho que el juego como actividad en un campo existe, y que merece la pena hacer lo que sea necesario y posible para conservar o mejorar su posición (Mota, 2013, pág. 28).

Analizar el mundo social desde la dialéctica entre *hexis* e *illusio* permite comprender que existen dos momentos en la práctica social de los agentes, uno marcado por las aproximaciones objetivas de las estructuras sociales que generan la regularidad social, estas regularidades se pueden observar a través de las estadísticas, y una segunda etapa en la que se rompe con el objetivismo para reconocer que en sus prácticas los agentes establecen estrategias que les permite maximizar los beneficios de las estructuras sociales y con ello se reconoce la capacidad de implementar ciertos cambios sociales, pero estas acciones no son reflexionadas o racionales, sino que se dan de manera tácita y prerreflexiva (Farías, 2010).

Sólo reconociendo en el sujeto la capacidad de actuar sobre e incluso a pesar de las estructuras –a pesar de lo difícil que esto sea teórica y prácticamente– es posible comprender cómo es que sujetos que no tienen disposiciones adecuadas para responder a las reglas del campo universitario, logran adaptarse al mismo y desarrollar una carrera estudiantil exitosa, esto se logra a través de la dialéctica entre *hexis* e *illusio*. El estudio de la práctica a través del *habitus* permite comprender la “dialéctica de las estructuras sociales y de las disposiciones estructuradas y estructurantes en la que se forman y se transforman los esquemas de pensamiento” (Bourdieu, 1980/1991, pág. 68).

Existen ocasiones en las que son más notorias las discrepancias entre el *habitus* (comprendido desde la *hexis* y la *illusio*) y el campo, por ejemplo: cuando los cambios en las estructuras sociales son tan rápidos que los agentes sociales no son capaces de asimilarlos y mantienen un *habitus* acorde a las condiciones anteriores, “quedan rebasados, o en otros términos, actúan a destiempo o fuera de razón” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 90).

Una situación similar a la descrita en el párrafo anterior afecta particularmente a las instituciones de educación superior situadas en lugares donde el capital cultural es bajo y el *habitus* de clase responde a otros campos, situación que dificulta la adaptación al campo universitario, pues los jóvenes que ingresan a la universidad y sus familias carecen de las disposiciones que les permitan desarrollarse adecuadamente en el campo universitario. No contar con disposiciones que permitan adquirir el *habitus escolar universitario* obligará al estudiante a realizar un esfuerzo extra para adquirirlas y lograr adaptarse al campo universitario durante los primeros semestres.

A partir de lo planteado en los párrafos anteriores se debe considerar que la expansión del sistema educativo y la revalorización social de la escuela como medio de movilidad social se pueden interpretar como una señal del surgimiento de un nuevo *habitus*

escolar de manera que se aprecia a la educación como un medio efectivo y accesible para lograr una mejor integración social y para mejorar las condiciones de vida y ocupaciones futuras (Meo & Dabenigno, 2010), de esta manera se puede entender que desde su fundación, el CUALTOS ha contribuido a la formación de un nuevo *habitus escolar universitario* entre los habitantes de la región.

Para ejemplificar, en el escenario donde se pretende hacer el estudio, al inaugurarse el Centro Universitario de Los Altos se abrió una nueva posibilidad para los habitantes de la región Altos Sur, situación con la capacidad suficiente para generar expectativas encaminadas a la posibilidad de cursar estudios universitarios, en especial para muchos jóvenes; sin embargo, este sólo hecho no los dota del *habitus* que el campo universitario requiere para integrarse adecuadamente a él. En otras palabras, que se haya inaugurado el Centro Universitario, abre la posibilidad a muchas personas de realizar estudios profesionales, pero no dota (en automático) a los agentes ya sean aspirantes o sus familiares del resto de disposiciones que demanda el campo universitario.

Es necesario destacar que a pesar de que el *habitus* es uno de los conceptos más poderosos para comprender las prácticas de los sujetos y del gran número de trabajos que se apoyan en la teoría sociológica de Bourdieu para estudiar los procesos de deserción o retención de estudiantes provenientes de clases desfavorecidas, se aprecia que la mayoría ellos no utilizan adecuadamente el concepto de *habitus* o incluso lo omiten, situación que implica limitaciones teórico-metodológicas para la comprensión del problema, esto se debe a que a pesar de lo mucho que se ha escrito sobre el tema, aún no se ha logrado definir claramente el concepto *habitus escolar universitario*. Esto se debe a la dificultad de establecer observables claros, pues se debe recordar que el *habitus* está fuertemente asociado con el campo y los capitales que se juegan en él, pero a diferencia de éstos, al referirse a acciones y percepciones el *habitus* es una noción más abstracta, que debe establecerse de manera diferente en cada campo.

El problema expuesto en el párrafo anterior tiene su origen en el hecho de que cuando se escribió “Los herederos” el libro que dedicó a los estudiantes universitarios, Bourdieu aún no había desarrollado por completo el concepto de “*habitus*” (para una exposición sobre el desarrollo del concepto de *habitus* véase a Mota 2013). Si bien los trabajos de Bourdieu explican sólidamente cómo el sistema escolar y en particular el sistema universitario reproducen las estructuras de poder de la sociedad, lo que convierte al sistema educativo en un instrumento de la violencia simbólica, (reflexión que es más fuerte en: “La reproducción” y “La nobleza de Estado”, aunque también se presenta en

“Los herederos” y en “Homo academicus”); y por otro lado en “Homo academicus” delinea y explica el *habitus* de los profesores universitarios, en “Los herederos” no se hacen referencias concretas al *habitus escolar universitario*, sino que se pueden encontrar esbozos o aproximaciones al concepto como: habito, ilusión, valores, creencia, etc.

Este problema no es menor, pues ha ocasionado que la mayoría de los autores recientes utilicen el concepto de *habitus* e manera genérica para explicar la adaptación al campo universitario lo que provoca diversas interpretaciones, que traen como consecuencia grandes limitaciones explicativas e incluso posibles confusiones. Con el fin de clarificar el “*habitus escolar universitario*” a continuación se presenta una construcción del concepto a partir de los trabajos del propio Bourdieu, principalmente de “Los herederos”, de donde se retomaron los componentes del *habitus escolar universitario* y se complementó con los textos posteriores del autor, principalmente: “La reproducción”, “Homo academicus” y “La Nobleza de Estado”, donde aparece el concepto de *habitus* más estructurado aunque no dirigido expresamente a los estudiantes universitarios, aquí se retomaron los componentes de otros *habitus* como el *habitus academicus* y se transpolaron al *habitus escolar universitario* cuando fue adecuado; por último se analizaron trabajos recientes de otros autores con el fin de clarificar el concepto. Se encontró que el *habitus escolar universitario* se compone por cuatro disposiciones principales: 1) La transformación del estudiante; 2) la imposibilidad de dissociar los conocimientos adquiridos en la universidad de las disposiciones incorporadas desde la familia; 3) la docilidad; y 4) la perspectiva escolástica con la que el estudiante vive el mundo. A continuación se describe cada una de ellas:

1. La principal característica del *habitus escolar universitario* es la transformación, cualquier sistema escolar se caracteriza por manifestar una “acción transformadora destinada a inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles” (Bourdieu & Passeron, 1970/1981, pág. 77). En el caso de los estudiantes universitarios desde que ingresan a la universidad comienzan a adquirir una serie de conocimientos, conductas y disposiciones con el ánimo de convertirse un profesionalista.

La característica de la transformación implica que al ingresar a la universidad el estudiante debe desear *convertirse en un profesionalista* llámese médico, ingeniero, psicólogo, etc. De esta manera desde el momento de ingresar a la universidad el estudiante va adquiriendo una serie de capitales (principalmente cultural y simbólico), y va incorporando un *habitus* que lo convierten, primero en *el estudiante*

de... y al finalizar la carrera, *en el profesionalista, en el Médico, el Arquitecto, etc.* Este proceso de transformación se ve cristalizado con la obtención del título que es precisamente el capital cultural institucionalizado que le permite al ya profesionalista ser reconocido por la sociedad como capaz y autorizado para ejercer su profesión. Así al terminar su carrera universitaria el estudiante se transformó en profesionalista y está en condiciones de ingresar al campo profesional correspondiente.

Un elemento que permite sustentar esta transformación lo brinda el propio Bourdieu (1987), al definir el capital cultural en: objetivado, incorporado e institucionalizado, esto implica que el estudiante debe incorporar un cierto tipo de conocimiento, lo que a su vez propiciara un cambio de *habitus*. De esta manera, aun en el caso de reproducción más extremo que el sistema universitario pudiera presentar, es decir, el hijo de un profesor universitario que estudia la misma carrera que su padre, aunque éste estudiante tenga todas las condiciones para adaptarse al campo universitario y desarrollar una carrera exitosa, aún en ese caso, el estudiante debe incorporar los capitales culturales y el *habitus* que le permitan convertirse en profesionalista.

Así, el capital cultural incorporado, refleja el esfuerzo que el estudiante debe hacer para adquirir un conocimiento, que no adquirirá por el simple hecho de que su padre ya lo tenga. Este proceso se ve cristalizado, al igual que con el resto de los estudiantes a través de la obtención del título que en este caso es capital cultural institucionalizado. En otras palabras, aún los estudiantes provenientes de clases sociales favorecidas, requieren del título para demostrar que se convirtieron en profesionalistas.

Siguiendo la lógica de los párrafos anteriores, la transformación sucede independientemente de la clase social a la que pertenezca el estudiante (favorecidos o desfavorecidos), sólo que llega a ser más notoria en aquellos que provienen de los estratos sociales menos favorecidos, debido a que la *hexis*, es decir, sus disposiciones e historia incorporadas, son ajenas y distantes al *habitus* que exige el campo universitario; mientras que para aquellos que provienen de clases sociales favorecidas el contraste entre *habitus* de clase y *habitus escolar universitario* puede ser tan tenue que llega a pasar inadvertido, este caso Bourdieu lo describe como consagración (1964/2003; 1970/1981; 1989/2013).

Bourdieu (1964/2003; 1970/1981; 1989/2013) hace énfasis en cómo el sistema escolar, especialmente la universidad contribuye a la reproducción social y devela el hecho de que a través sistemas de selección bien estructurados las universidades particularmente las de prestigio, seleccionan estudiantes que ya

cuentan con ciertas disposiciones que les permiten encajar en el campo universitario, *moverse como pez en el agua*, lo cual no implica que el estudiante no se deba adaptar sino que esta adaptación es más fácil. Bourdieu utiliza frecuentemente el término consagración para poner de manifiesto que los estudiantes provenientes de clases sociales favorecidas cuentan con disposiciones adquiridas desde la familia que facilitan e incluso promueven el ingreso a la universidad y la obtención de un título. De esta manera la consagración, es decir la obtención del título universitario, permite perpetuar el estatus social de la familia. Hasta aquí no parecería existir una transformación; sin embargo, sí la hay aunque no es notoria. La transformación se puede identificar gracias a la adquisición de un *habitus* profesional y a la adquisición de un capital cultural incorporado e institucionalizado.

2. La siguiente característica del *habitus escolar universitario* se encuentra en la imposibilidad de disociar por completo los conocimientos adquiridos en la universidad de las disposiciones incorporadas a través de la clase de origen del estudiante. “Los alumnos deben asimilar todo un conjunto de conocimientos y técnicas que no son nunca completamente dissociables de las de su clase de origen” (Bourdieu & Passeron, 1964/2003, pág. 39).

Este punto es uno de los más importantes y a la vez menos entendidos del *habitus escolar universitario*, es precisamente en donde se da el diálogo entre la *hexis* entendida como el conjunto de las disposiciones adquiridas a través de la historia incorporada y los estudios previos, con la *illusio* compuesta por la expectativa que genera el sentimiento de que es factible y valioso hacer el esfuerzo de cumplir con las demandas del campo universitario. Bourdieu esboza la relación entre *hexis* e *illusio* al mencionar que “hay que distinguir entre la facilidad para asimilar la cultura transmitida por la escuela (mucho mayor a medida que sube el origen social) y la propensión a adquirirla que alcanza su máxima intensidad en la clase media” (Bourdieu & Passeron, 1964/2003, pág. 39).

El diálogo entre *hexis* e *illusio* debe entenderse como un proceso de ida y vuelta, es decir, el estudiante entiende y reflexiona las demandas del campo universitario desde la *hexis*, desde sus disposiciones y su historia incorporadas; pero al mismo tiempo, su práctica social en el *mundo familiar* es vista a través de las disposiciones que va incorporando en el campo universitario. La capacidad (facilidad o dificultad) para adaptarse a una situación como esta dependerá de qué tan compatibles sean la *hexis* y la *illusio* del estudiante con las demandas del campo universitario.

De esta manera, los estudiantes provenientes de clases sociales favorecidas presentarán un diálogo equilibrado y compatible (Bourdieu & Passeron, 1964/2003; 1970/1981; Bourdieu, 1989/2013), mientras que los estudiantes provenientes de clases desfavorecidas presentarán un diálogo entre *hexis* e *illusio* marcado por la incompreensión, la indiferencia y el conflicto, que podría llegar a ser tan grande que el estudiante se sienta un habitante de dos mundos completamente opuestos y opte por desertar (Lehmann, 2007).

En las clases desfavorecidas la *hexis* puede impulsar a salir del campo universitario situación que se percibe a través del *habitus* de clase de los estudiantes. Lehmann, (2007) presenta varios ejemplos de esta situación en las que padres con bajos niveles de estudios apoyan o alientan la deserción de sus hijos de aulas universitarias. Casos que son similares a una vivencia del propio Bourdieu quien narra un episodio de su vida en el que por un reclamo a un profesor estuvo a punto de ser expulsado de la escuela preparatoria y con ello ver truncada su aspiración de ingresar a la *Escuela Normal Superior* (una de las más reconocidas de Francia), ante esta situación su padre sólo le dijo: “sí que tienes agallas muchacho” (Bourdieu, 2006). Esta situación es reflejo de un desinterés y en ocasiones un sentimiento de rechazo hacia el campo universitario. Si un estudiante de clase media o alta viviera situaciones similares a las que presentan Bourdieu (2006) y Lehmann, (2007) lo más probable es que la reacción de los padres estuviera marcada por la desesperación y frustración de ver en riesgo el futuro académico-profesional de su hijo.

Disociar el *habitus escolar universitario* e ignorar el diálogo entre *hexis* e *illusio* limita el potencial explicativo del *habitus*, debido a que se corre el riesgo de dividir al *habitus escolar universitario* y con ello interpretarlo desde una sola perspectiva, ya sea para analizar la deserción o para explicar la retención, como sucede cuando se propone un *habitus reproductivo* que reconoce las condiciones sociales y condiciona los comportamientos de manera que se genere un comportamiento que encaje en esa estructura social y un *habitus transformativo* que permite reconocer la capacidad de improvisación y busca generar oportunidades de cambio en el campo (Mills, 2008).

Olvidar que el *habitus escolar universitario* no se puede disociar limita el potencial explicativo teoría de Bourdieu, pues habría confusión para responder por qué, cómo y cuándo el *habitus escolar universitario* influye en la retención y sobre todo en la deserción de estudiantes provenientes de las clases medias o altas con *habitus* de clase afines al *habitus* escolar. De nuevo se recurre a Bourdieu para presentar un

ejemplo de esta situación cuando menciona que ciertas carreras pueden servir de "refugio para los estudiantes de las clases más educadas que, *obligados* socialmente a una enseñanza superior, se orientan, a falta de una vocación positiva, hacia esos estudios que les brindan al menos la apariencia de una razón social." (Bourdieu & Passeron, 1964/2003, pág. 21). Este pasaje nos permite pensar en el hecho de que existen estudiantes provenientes de clases favorecidas que se ven presionados socialmente a realizar estudios superiores, esta situación sólo puede explicarse desde la *hexis*, es decir esas disposiciones incorporadas que impulsan desde la clase social a comportarse de cierto modo, a tener y manifestar ciertas aspiraciones, en este caso *realizar estudios superiores*.

Responder por qué los estudiantes universitarios permanecen o desertan en la universidad independientemente de la clase social a la que pertenecen sólo es posible si se comprende que el *habitus escolar universitario* no es dissociable y si se reconoce el carácter dialéctico entre *hexis* e *Illusio*.

La interacción de estos dos componentes del *habitus escolar universitario* se podría representar de la siguiente manera: en los estudiantes de clases desfavorecidas la *hexis* impulsa a salir del campo y lo que podría motivar la permanencia sería la *illusio*; mientras que en estudiantes de clases favorecidas la *hexis* impulsa a mantenerse en el campo y la *illusio* podría motivar la salida. La situación ideal sería un *habitus escolar universitario* compuesto por una *hexis* y una *illusio* afines y en concordancia, situación que es más probable que suceda en estudiantes provenientes de familias favorecidas.

La discordancia entre *hexis* e *Illusio* podría representarse como una disputa que causa un conflicto interno en el estudiante, donde la decisión de continuar o desertar estará en función de una estrategia no razonada que conforte al estudiante y que responderá a las demandas de la *hexis* o de la *illusio*.

La relación dialéctica entre *hexis* e *illusio*, entre las disposiciones de clase incorporadas y la creencia de que es factible y valioso hacer el esfuerzo de adaptarse al campo universitario quizás sea el más importante componente del *habitus escolar universitario*, ya que permea e influye en todos y cada uno de los componentes del *habitus escolar universitario* y permite comprender al estudiante como habitante de dos mundos, que atraviesa por un proceso complejo de adaptación, que se facilitará o dificultará en la medida que la *hexis*, la *illusio* y las reglas del campo universitario sean afines.

Del párrafo anterior se desprende que el campo universitario exige a los estudiantes que se adapten a sus reglas y disposiciones sin distinguir la clase social de la que

provengan; sin embargo, al mismo tiempo se debe reconocer que "diferiendo por completo en un conjunto de predisposiciones y pre saberes que deben a su medio, los estudiantes sólo son iguales formalmente a la hora de la adquisición de la cultura académica". (Bourdieu & Passeron, 1964/2003, pág. 37), por lo que es de esperar que el proceso de adaptación sea más terso para aquellos estudiantes provenientes de clases sociales favorecidas.

3. La docilidad es otro de los elementos que componen al *habitus escolar universitario*, esta característica posibilita reconocer la disposición de dejarse enseñar (Bourdieu & Wacquant, 1995), con ello muestra que respeta las reglas del campo universitario. El estudiante desde el momento de ingresar acepta las reglas implícitas y explícitas del campo y debe estar dispuesto a asimilar un conjunto de conocimientos y técnicas. En efecto, "por más diferentes que sean en función de otros parámetros, los estudiantes... tienen en común el cursar estudios... [subordinan] su porvenir profesional a una institución que, a través del diploma, monopoliza un medio esencial del éxito social" (Bourdieu & Passeron, 1964/2003, págs. 27-28) esto en función de la aspiración de convertirse en profesionalista.

4. La perspectiva escolástica con la que el estudiante vive el mundo. Otra característica del *habitus escolar universitario* es el hecho de que el estudiante vive y ve el mundo desde una perspectiva escolástica, fuera de las reglas y obligaciones que el mundo real exige, en especial en cuestiones laborales. La situación de estudiante permite un distanciamiento de la realidad cotidiana aún más fuerte que el distanciamiento social de sus profesores a través de la visión escolástica (Bourdieu, 1984/2008; 1994/1997; 1997/1999), pues les permite un distanciamiento de las reglas que debe atender la mayoría de las personas, sobre todo aquellas que ya tienen responsabilidades laborales "La condición de estudiante permite borrar los marcos temporales de la vida social o invertir su orden" (Bourdieu & Passeron, 1964/2003, pág. 50).

Sentirse estudiante dota de cierta libertad que en ninguna otra condición se alcanza, como jugar a que no hay diferencia entre fin de semana y días hábiles, borrar la diferencia entre tiempo de trabajo y tiempo libre, trabajar cuando se tiene ganas. "Por más superficiales y ficticias que sean, estas libertades son las licencias decisivas por las cuales el colegial se da cuenta de que se convierte en estudiante." (Bourdieu & Passeron, 1964/2003, pág. 51). De esta manera el estudiante debe en esta libertad organizar su propio tiempo de trabajo, de forma que pueda cumplir con las obligaciones que la universidad le exige. (Ídem Pág. 50).

Este distanciamiento del mundo real le permite una actitud diletante de manera que entre más adaptado y predispuesto esté el estudiante hacia las reglas que el campo universitario exige tendrá una mayor facilidad para cumplir con las tareas y reglas escolares, así puede asumir posturas de desinterés a las actividades universitarias, motivadas más por el hecho de sentirse seguro de responder a las exigencias que por no interesarse en el aprendizaje. Bourdieu expresa lo siguiente:

Mientras que, más seguros de su vocación o de sus aptitudes, expresan su eclecticismo real o pretendido y su diletantismo más o menos exitoso en la tendencia a una mayor diversidad de sus intereses culturales, los demás muestran una mayor dependencia con relación a la universidad...

Si el diletantismo en la conducta de los estudios es más particularmente propio de los estudiantes de origen burgués es porque, más seguros de mantener un lugar, aun ficcional, al menos en una disciplina de refugio, pueden, sin riesgo real, manifestar un desapego que supone precisamente una seguridad mucho mayor (Bourdieu & Passeron, 1964/2003, pág. 31).

Así los estudiantes que cuenten con disposiciones que les faciliten el juego en el campo universitario, podrían mostrar un cierto grado de indiferencia fundado precisamente en la confianza de tener la capacidad de responder fácilmente a las demandas del campo universitario.

“El *habitus* se determina en función de un porvenir probable que anticipa y contribuye a realizar, porque lo lee directamente en el presente del mundo presupuesto, el único que puede conocer” (Bourdieu, 1980/1991, pág. 110). El estudiante a partir de hacer una lectura de su realidad, aunque esa lectura no es totalmente razonada, sí le permite valorar sus posibilidades de ingresar a una determinada carrera, situación en la que estima su capital económico, cultural y social para determinar un futuro posible. “Los agentes se determinan en relación a unos índices concretos de lo accesible y lo inaccesible, del *es para nosotros* y el *no es para nosotros*” (Bourdieu, 1980/1991, pág. 110).

Si se entiende que cada campo tiene un *habitus* determinado y que hay agentes que nacen en el campo y por tanto inconscientemente desarrollan ese *habitus* que les da sentido del juego (Bourdieu, 1980/1991, pág. 114), se puede comprender que aquellos estudiantes provenientes de clases favorecidas han generado un *habitus* afín al campo universitario, que ha sido inculcado desde sus padres gracias a un capital cultural que le es heredado, estos alumnos estarán en una mejor situación durante su proceso de adaptación, pues el campo universitario les demandará un

habitus adquirido previamente. Pero aquellos estudiantes provenientes de clases desfavorecidas es decir hijos de padres con bajos niveles de capital cultural enfrentarán dos retos, el primero es adaptarse ellos mismos al campo universitario de lo contrario este los expulsará, durante el proceso es probable que el *habitus* generado en los niveles escolares previos le permita un considerable grado de adaptación al campo universitario. El segundo reto que enfrentará el estudiante, será el que al provenir de una clase social con un *habitus* ajeno al campo universitario, sus padres, familiares y amigos cercanos podrían no ser un apoyo en el proceso de adaptación.

Una vez analizados los componentes del *habitus escolar universitario* se puede definir como la interacción de varias disposiciones, la primera de ellas es la disposición transformación que comienza desde el ingreso al campo universitario y culmina con la titulación y la conversión en un profesionalista; esta transformación pasa por un proceso dialéctico entre la *hexis* entendida como disposiciones incorporadas que impulsan a actuar y la *illusio* que permite al estudiante la expectativa de que es factible y valioso el esfuerzo realizado, donde es imposible disociar los conocimientos adquiridos de las disposiciones familiares; muestra docilidad entendida como la disposición a aprender y a acatar las reglas implícitas y explícitas del campo universitario; vive el mundo desde una perspectiva escolástica misma que dota al estudiante de un alto grado de libertad y distanciamiento de las reglas del mundo real por lo que puede mostrar actitudes diletantes. En la medida en que el *habitus* familiar es compatible con las reglas que impone el campo, el estudiante tendrá mayor o menor facilidad para lograr un proceso de adaptación exitoso.

Se puede plantear que el proceso de adaptación a la universidad se facilita en la medida que el estudiante incorpora el *habitus escolar universitario*, mismo que le permite entender y jugar las reglas del campo universitario, lo que puede ser un proceso demasiado rápido para alcanzar a reflexionar sobre las demandas que el entorno le exige y adaptarse correctamente al campo universitario, es por ello que se hace necesario fomentar la reflexión en el propio estudiante para que compare las características de su *habitus* de clase, su capital cultural, económico y social contra las exigencias del campo universitario, con el fin de que al hacerlo consciente sea capaz de establecer estrategias que le permitan enfrentar mejor su proceso de adaptación. Bourdieu lo plantea de la siguiente manera:

En el fondo, el determinismo [del *habitus*] no opera plenamente sino mediante la inconciencia, con la complicidad del inconsciente. Para que el determinismo se

ejerza sin restricciones, es preciso que las operaciones operen libremente. Esto significa que, si los agentes han de tener alguna oportunidad de convertirse en algo así como *sujetos*, ello sólo será en la medida en que dominen de manera consciente la relación que mantienen con sus propias disposiciones, optando por dejarlas *actuar* o, por el contrario, inhibiéndolas, o mejor aún, sometiéndolas, de acuerdo con [una] estrategia ideada... y oponiendo una disposición a otra. En ausencia de un análisis de estas determinaciones sutiles que operan a través de las disposiciones, uno se vuelve cómplice de la acción inconsciente de dichas disposiciones, la cual es, ella misma, cómplice del determinismo (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 94).

De esta manera, los estudiantes universitarios, en especial aquellos que no han incorporado disposiciones afines al *habitus escolar universitario* desde sus casas, lograrían ser conscientes de las demandas que el campo universitario les exige, así como de los recursos con los que cuentan y los que no han sido cubiertos con el fin de que establezcan estrategias consientes que les permitan adaptarse al campo universitario, y adquirir el *habitus escolar universitario* que éste exige.

Como se ha mostrado, la teoría sociológica de Bourdieu, permite comprender desde su propia complejidad los motivos que dificultan el proceso de adaptación a la universidad en especial a aquellos sujetos provenientes de clases desfavorecidas; sin embargo, existe una limitante, y es que no logra precisar la manera como estos estudiantes de bajos recursos actúan para lograr una adaptación exitosa, tan sólo permite llegar a algunos supuestos. Un ejemplo de esta situación lo proporciona el mismo Bourdieu al decir que:

Habría que estudiar más precisamente las causas o razones que determinan estos destinos excepcionales pero todo hace pensar que se las puede encontrar en las singularidades del medio familiar. Dado que, como se ha visto, las posibilidades objetivas de acceder a la enseñanza superior son cuarenta veces más altas para un hijo de los niveles superiores que para el hijo de un obrero.

Bajo reserva de verificación, se puede suponer que es la ignorancia relativa a su desventaja (fundada en la estadística intuitiva de sus posibilidades educativas) lo que salva a esos sujetos de una de las desventajas más reales de su categoría, a saber, la renuncia resignada a seguir estudios *imposibles* (Bourdieu & Passeron, 1964/2003, págs. 43-44).

Esta situación la han notado otros autores y con el ánimo de llenar estos vacíos han propuesto esquemas que permitan llegar a las estrategias de los propios sujetos, en este sentido Corcuff (1999/2005) reconoce los aportes de *habitus* a la sociología, pero plantea que el concepto se ve limitado para explicar las singularidades del sujeto, es decir que en el *habitus* hay una zona de sombra, una caja negra, en donde se corre el riesgo de dar por resueltos problemas que no han sido planteados como tales. Después de esta reflexión Corcuff concluye lo siguiente.

Vemos claramente que el concepto de *habitus* puede aparecer al mismo tiempo como un punto de apoyo y un obstáculo para captar diferentes facetas de la singularidad... no hemos querido invalidar de manera general los análisis que la noción de *habitus* ha hecho posibles, sino contribuir, más modestamente a una mejor delimitación de sus aportes y abrir nuevos horizontes a partir de sus insuficiencias (Corcuff, 1999/2005, pág. 139).

Por su parte (Lahire, 1999/2005) plantea que cuando la sociología se interesa en el individuo entendido como proyecto complejo de múltiples procesos de socialización se requieren procedimientos cognitivos distintos a los de la sociología tradicional. “Estudiar lo social individualizado es decir, lo social refractado en un cuerpo individual que tiene como particularidad el atravesar instituciones, grupos, escenas, campos de fuerza y luchas diferentes, es estudiar la realidad social en una forma incorporada, interiorizada” (Lahire, 1999/2005, pág. 147), y advierte:

En la captación de lo social en su forma individualizada existen dos riesgos permanentes por un lado creer que se puede estudiar lo nuevo reciclando lo antiguo... en segundo lugar el hecho de creer que se alcanzaron sus fines científicos haciendo una chapuza con una sociología de aquí (de origen sociológico) y de allá (de origen psicológico) (Lahire, 1999/2005, pág. 145).

De esta manera, Lahire (1999/2005) plantea que se requieren instrumentos que permitan interiorizar en los sujetos para comprender más detalladamente la manera y las razones por las cuales toman decisiones, sin olvidar que estas decisiones están en diversos grados influidas por el contexto social, contemplar la manera como el sujeto toma decisiones permite llenar un vacío dejado por Bourdieu.

Una respuesta a las limitantes arriba expresadas es que comúnmente se usa el concepto de *habitus* en su forma global sin diferenciar la *hexis* de la *illusio* lo que provoca dificultades para identificar las dos funciones del *habitus*: por un lado explicar cómo se incorporan y reproducen disposiciones que permiten responder a un campo, y

por otro cómo se modifican esas disposiciones. Esto ha ocasionado que el mismo término de *habitus* se utilice de manera indiferenciada para explicar las acciones que reproducen comportamientos como para explicar las acciones que impulsan modificaciones de comportamiento. A esto se le suma que su uso más frecuente es explicar los mecanismos de reproducción de las estructuras sociales lo que fomenta las críticas de que es una teoría reproductiva.

Una forma de superar dichas limitantes es incluir en el análisis la dialéctica que se genera entre *illusio* y *hexis* lo que permitiría darle su justo peso a cada elemento. De esta manera la primera se convierte en una herramienta teórica a través de la cual se puede identificar cómo se generan intereses y expectativas que pueden impulsar cambios en la segunda y por consecuencia en el *habitus* de las personas. Mientras que la *hexis* permite identificar más claramente las disposiciones que impulsan a actuar en correspondencia a las demandas de una estructura social. Es importante señalar que para que el concepto de *habitus* no pierda su fuerza explicativa, no es posible disociar sus dos componentes, ni tratarlos de forma independiente, por el contrario, se requiere entenderlas desde una dialéctica en la que la *illusio* genera intereses y expectativas y la *hexis* impulsa disposiciones a actuar que permiten alcanzar dichas expectativas.

Otra limitante al usar el concepto de *habitus* es utilizarlo en su forma genérica y amplia, sin definir las disposiciones y expectativas que componen a un *habitus* particular, en el entendido de que todo *habitus* responde a las reglas de un campo determinado. En este sentido, se debe contemplar que para que un agente se desenvuelva satisfactoriamente en un determinado campo requiere de un *habitus* específico que le permita responder sus reglas (identificar los capitales que y competir por ellos). Entonces es necesario definir qué disposiciones requiere el *habitus* de manera específica, por ejemplo en el caso del universitario, las disposiciones y expectativas escolares y profesionales.

Otro elemento que permite atender estas deficiencias es dar fuerza en el análisis al concepto de reflexividad (Bourdieu & Wacquant, 1995) que hace referencia al momento en el que el sujeto se hace consciente de los efectos que las estructuras generan en él, es partir de esta consciencia que el sujeto puede establecer estrategias claras para modificar su situación e incluso aprovechar las ventajas que las estructuras le brindan. De esta manera la reflexividad será un elemento clave para comprender cómo es que los estudiantes son capaces responder a las demandas del campo universitario aún a pesar de que no cuentan con el *habitus* ni los capitales económicos, sociales y culturales suficientes.

3. Método

La presente investigación se apoya en la teoría sociológica de Bourdieu para comprender cómo se adaptan los alumnos que ingresan al Centro Universitario de Los Altos a las demandas que éste les impone. Hacer aprehensible el proceso de adaptación a la universidad requirió de una estrategia metodológica que permitiera observar la relación dialéctica que surge a partir de la interacción entre el CUALTOS, entendido como estructura social objetiva que impone reglas, y la subjetividad de los estudiantes quienes cuentan con capitales culturales, económicos y sociales y un *habitus* a partir de los cuales establecen estrategias encaminadas a responder a las demandas que el campo impone.

Para responder a lo anterior se diseñó una investigación de tipo mixto en dos fases (Creswell, 2009): la primera apegada al paradigma cuantitativo y la segunda fundamentada en el paradigma cualitativo, en donde cada una generó información y conocimientos complementarios (Creswell & Plano, 2011). La fase cuantitativa permitió identificar las características del CUALTOS y sus carreras, describir a los estudiantes e identificar correlaciones entre diferentes variables, es decir describir al CUALTOS en términos de Campo. Mientras que la fase cualitativa, generó información encaminada a profundizar en la comprensión de cómo los estudiantes echan mano de sus capitales y *habitus* para desplegar estrategias orientadas a responder a las demandas del campo universitario y lograr adaptarse a la universidad. En este trabajo el paradigma cuantitativo y cualitativo son complementarios (Flick, 2004) y en conjunto permitieron identificar la relación dialéctica que se genera entre el campo universitario y los estudiantes. A continuación se describen las técnicas y procedimientos empleados en cada una de las fases.

3.1. Fase 1 Etapa cuantitativa

Uno de los objetivos de la presente investigación fue describir al CUALTOS como estructura social con elementos, características y regularidades, con el fin de comprender el contexto objetivo en el que se desarrolla el proceso de adaptación de los alumnos y su interacción con el mismo. Para ello, la investigación se apoya en el paradigma cuantitativo ya que permite describir y relacionar una serie de variables en un contexto determinado (Hernández, Fernandez, & Baptista, 2010).

Este paradigma permite establecer generalizaciones sobre una población específica (Hernández, Fernandez, & Baptista, 2010). De manera que facilitó la comprensión de

las características de los estudiantes del CUALTOS, de sus carreras y de las semejanzas y diferencias entre ellas. Si bien se reconoce la capacidad de agencia del estudiante y que partir de su propia subjetividad puede establecer estrategias que rompen las regularidades, también se acepta que dichas regularidades existen y que es necesaria su comprensión para hacer evidentes las acciones particulares de los individuos.

Esta sección del estudio se basó en un diseño transversal descriptivo y correlacional que permitió caracterizar al CUALTOS en términos de campo. Se tomaron en cuenta diversas variables que se agruparon de la siguiente manera: a) Ingreso y demanda a la Universidad de Guadalajara y al CUALTOS durante los calendarios 2014A y 2014B; b) Características socioeconómicas de los estudiantes del CUALTOS; c) puntajes de ingreso de los estudiantes del CUALTOS; d) estrategias de ingreso al campo universitario. Cada una de las variables contempladas en el estudio se entienden como características o atributos de los individuos o de la institución que pueden ser medibles y comparables (Creswell, 2009). En conjunto la etapa cuantitativa permitió caracterizar al CUALTOS y a sus estudiantes y detectar si los capitales culturales y sociales de los estudiantes tienen relación con la elección de la institución y carrera.

3.1.1 Participantes en el estudio

La primera fase de la investigación contempló como población a los estudiantes que ingresaron durante los ciclos “2014A” y “2014B” a los programas de pregrado que se imparten en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara. Se tomó la decisión de incluir en el estudio a los grupos de primer semestre, debido a que varios autores consideran que el proceso de adaptación a la universidad se genera durante el primer año de los estudios de licenciatura (Ambroggio, 2000; Corominas Rovira, 2001; Casillas, Chain, & Jácome, 2007; Silva & Rodríguez, 2012; Coulon, 1993/1995).

Debido a que en el CUALTOS se conforma un grupo por carrera cada semestre y a la factibilidad en tiempo y recursos para encuestar a todos los estudiantes se decidió elaborar un censo con el fin evitar errores de muestreo y lograr una mayor confiabilidad de los datos. Durante el calendario 2014A el CUALTOS recibió a 324 estudiantes distribuidos en ocho carreras, y para el ciclo 2014B ingresaron 605 estudiantes a 13 programas de estudio. En ambos calendarios ingresaron un total de 929 estudiantes, de los cuales 880 contestaron el cuestionario y 66 no participaron debido a que se dieron de baja o no fueron localizados. En la tabla 14 se detalla el número de participantes por carrera, los que se dieron de baja y los no localizados.

Tabla 14. Registro alumnos encuestados

Carrera y calendario	Nomenclatura	Ingreso	Alumnos Encuestados	Bajas y No Localizados
Administración 2014A	Admon_A	41	37	4
Odontología 2014A	Odont_A	40	37	3
Enfermería 2014A	Enf_A	40	38	2
Contaduría 2014A	Conta_A	42	40	2
Medicina 2014A	MCP_A	45	43	2
Negocios Internacionales 2014A	NIN_A	39	37	2
Nutrición 2014A	Nut_A	37	37	0
Psicología 2014A	Psic_A	40	36	4
Administración 2014B	Admon_B	43	41	3
Agroindustrias 2014B	Agro_B	43	39	5
Odontología 2014B	Odont_B	44	44	0
Derecho 2014B	Der_B	43	40	4
Enfermería 2014B	Enf_B	41	38	6
Computación 2014B	Comp_B	43	40	4
Contaduría 2014B	Conta_B	46	41	5
Medicina 2014B	MCP_B	46	45	1
Veterinaria 2014B	MVZ_B	84	82	6
Negocios Internacionales 2014B	NIN_B	42	39	5
Nutrición 2014B	Nut_B	46	45	1
Psicología 2014B	Psc_B	43	41	2
Sistemas Pecuarios 2014B	ISP_B	41	40	4
Total		929	880	66

La manera como se organizan la impartición de clases en el CUALTOS genera que se conforme un grupo por carrera en cada ciclo escolar. Esta particularidad permitió trasladar esa misma estructura al diseño de la investigación y considerar como grupo independiente a cada una de las carreras por ciclo, lo que hizo posible describir las características de cada uno y facilitó la comparación por ciclos y carreras.

3.1.2 Instrumentos y estrategia de recolección de datos

Con el fin responder a las preguntas de investigación la fase cuantitativa se apoyó en dos instrumentos de recolección de datos que tuvieron un carácter complementario: las

bases datos institucionales de la Universidad de Guadalajara y un cuestionario ad hoc, que en conjunto facilitaron la caracterización del CUALTOS y sus carreras y con ello la comprensión del proceso de adaptación a la universidad.

Debido a que el CUALTOS forma parte de un sistema más amplio que es la Red Universitaria de Jalisco de la Universidad de Guadalajara, se acudió a las bases de datos institucionales “estadísticas de puntajes mínimos” (UdeG, 2014), en donde se registran los datos de demanda, ingreso y porcentaje de admisión por carrera y Centros Universitarios integrantes de la Universidad. Con estos datos fue posible establecer las primeras pautas para contextualizar y caracterizar el ingreso al CUALTOS; además, permitió realizar comparaciones con otros centros universitarios y sus carreras e identificar diferencias en cada contexto.

Para obtener datos que contribuyeran a la descripción del CUALTOS y sus carreras se optó por el cuestionario ya que es un instrumento que permite recoger de forma organizada y estandarizada las variables de interés para una investigación (Padilla, González, & Pérez, 1998). Se tomó la decisión de elaborar un cuestionario ad hoc, que permitiera recabar datos relevantes sobre la situación socioeconómica y educativa de los estudiantes y sus padres con el fin de identificar sus capitales económicos y culturales (Ver Anexo 1). El cuestionario se conforma por cuatro apartados que a continuación se describen:

1. **Datos generales:** Donde se recaban datos de identificación del estudiante, su estado civil, situación laboral, gastos en actividades universitarias, su domicilio actual y el domicilio anterior para identificar a aquellos que dejaron la casa paterna por ir a estudiar al CUALTOS.
2. **Datos de los padres:** Que permitió conocer la escolaridad de los padres, y su situación laboral.
3. **Estudios previos:** Donde se consignaron los siguientes datos: el promedio de preparatoria, puntaje en la Prueba de Aptitud Académica, escuela de procedencia, si es pública o privada, si se ubica en la región Altos Sur de Jalisco. Además, se preguntó sobre su dominio del inglés y si habían estudiado otra licenciatura previamente.
4. **Estudios de Licenciatura:** Esta sección permitió conocer si el estudiante recibió orientación vocacional, el número de veces que hizo trámites a la carrera y si la carrera estudiada y el CUALTOS fueron su primera opción para estudiar una licenciatura.

El cuestionario permitió recabar datos socioeconómicos y educativos que hicieron posible identificar los capitales culturales, sociales y económicos de los estudiantes, describir algunas estrategias de ingreso y si existen relaciones estadísticamente significativas entre las estrategias emprendidas por los estudiantes, sus características socioeconómicas y culturales con el ingreso a carreras específicas del CUALTOS. El instrumento contribuyó a describir las características generales de los alumnos que ingresan al CUALTOS; además de generar información relevante para la toma de decisiones de la segunda etapa, pues facilitó la identificación de los estudiantes que contaban con las características de interés para la fase cualitativa de la investigación.

Una vez definido el cuestionario y sus componentes se optó por la encuesta como estrategia de recolección de información ya que facilita la aplicación masiva de instrumentos; permite obtener datos de manera rápida y eficaz; y combinado con un muestreo adecuado hace posible establecer generalizaciones (Casas, Repullo, & Donado, 2003). De esta manera, la encuesta permitió aplicar suficientes cuestionarios en un corto periodo de tiempo para caracterizar a la población del CUALTOS y sus carreras (Cea D'Ancona, 2001) e hizo factible las comparaciones intergrupales (Casas, Repullo, & Donado, 2003).

Para obtener los datos de la etapa cuantitativa se solicitó a los Directores de la División de Estudios Sociales y de la Cultura y de la División de Ciencias Biológicas e Ingenierías su autorización para asistir a los grupos de primer semestre y realizar la encuesta. Después de explicarles el propósito de la investigación y los tiempos estimados en el llenado del cuestionario se estableció un procedimiento para acudir a los 21 grupos participantes, de los cuales 8 ingresaron en el calendario 2014A y 13 en el 2014B. Se acordó realizar el levantamiento durante el horario de clases en el salón de cada grupo, para ello, se solicitó la cooperación de diferentes profesores quienes después de explicarles el procedimiento estuvieron de acuerdo en conceder al investigador 30 minutos de clase para aplicar el cuestionario, finalmente se acordó la fecha y hora más adecuada para cada aplicación.

Como se acordó con los profesores, el investigador acudió al aula de clase de cada grupo, el levantamiento se realizó entre los días 24 de febrero y 7 de marzo del 2014 para el calendario 2014A y para el calendario 2014B se realizó del 01 al 30 de septiembre del mismo año. El cuestionario se aplicó al inicio de la clase después de una breve presentación por parte del profesor, el investigador explicó a los estudiantes el propósito de la encuesta y les preguntó si estaban dispuestos a contestarla. En ese

momento contestaron 859 estudiantes, posteriormente se localizó a 21 estudiantes para completar 880 encuestados.

3.1.3 Sistematización y análisis de la fase cuantitativa

Una vez contestados los cuestionarios se procedió a su captura en el programa Excel con el fin de contar con una base de datos que permitiera el análisis, misma que integra datos de 880 estudiantes del CUALTOS, 305 del ciclo 2014A y 575 del 2014B. Conformada la base de datos se realizaron los análisis estadísticos con el Programa de Estadísticas para Ciencias Sociales SPSS 17, en el que se corrieron los siguientes análisis:

- 1) Análisis descriptivo de los capitales cultural y económico de los estudiantes del CUALTOS y de sus padres, esta información se desagregó a partir de la carrera a la que ingresaron los estudiantes.
- 2) Se corrió la prueba de análisis de la varianza unidireccional o de un factor *ANOVA de una vía*, que permite identificar si existen diferencias significativas en las medias y varianza de dos grupos o más grupos (Hernández, Fernandez, & Baptista, 2010). Este análisis se utilizó para identificar si existen diferencias entre el siguiente conjunto de variables:
 - a. Carrera de ingreso y Puntaje Total de Ingreso.
 - b. Carrera de ingreso y Promedio de Preparatoria.
 - c. Carrera de ingreso y Puntaje en la Prueba de Aptitud Académica.
- 3) Se aplicó la prueba de estadística no paramétrica *chi cuadrada* o χ^2 la cual permite identificar las relaciones entre variables categóricas sin que se establezcan relaciones causales (Hernández, Fernandez, & Baptista, 2010). A través de esta prueba se buscó identificar si existen diferencias significativas entre el siguiente conjunto de variables:
 - a. Carrera de estudios – Lugar de procedencia.
 - b. Carrera de estudios – Primera opción de carrera.
 - c. Carrera de estudios – Primera opción de institución.
 - d. Carrera de Estudios – Grado de estudios de la madre.
 - e. Carrera de Estudios – Grado de estudios del padre.

En conjunto, el análisis cuantitativo contribuyó describir al CUALTOS en términos de campo; identificar cómo se relacionan los capitales de los alumnos con el ingreso a las distintas carreras; e identificar algunas estrategias de adaptación desplegadas por los

alumnos con el fin de ingresar al campo universitario. Además, permitió tomar decisiones para la fase cualitativa del estudio, como identificar las carreras y a los estudiantes que cumplían con los atributos de interés para la investigación.

3.2. Fase 2 Etapa cualitativa

La segunda fase se apegó al paradigma cualitativo, el cual se entiende como un marco conceptual amplio que reúne una gran cantidad de tradiciones metodológicas que buscan comprender y profundizar en los significados de los fenómenos sociales (Merriam, 1998). De acuerdo con la perspectiva cualitativa, la presente investigación reconoce que las “interacciones cotidianas no ocurren en el vacío, están inmersas en una rutina diaria de la vida familiar que a su vez está inmersa en un gran nicho... cultural” (Reese, Kroesen, & Gallimore, 1998/2002, pág. 47). La idea permite plantear que para comprender el proceso de adaptación de los estudiantes se deben analizar sus prácticas, situadas en entornos definidos: la universidad, su entorno social y su familia. Así, los escenarios, entendidos como los lugares donde las personas interactúan cotidianamente, fueron de gran importancia para la comprensión del proceso de adaptación a la universidad.

La investigación cualitativa incorpora las *percepciones* de los sujetos a los que estudia, es decir, las *cualidades* del mundo desde las representaciones de estos (Orozco & González, 2010). Por tanto, el paradigma cualitativo permite una sensibilización al estudio de los problemas en sociedades plurales y el entendimiento y comprensión de las problemáticas (Flick, 2004) que los alumnos enfrentan durante su proceso de adaptación.

Diversas investigaciones han detectado una fuerte relación entre los antecedentes socioculturales y el éxito o fracaso escolar de los estudiantes (Ambroggio, 2000; Bourdieu & Passeron, 1964/2003; de Garay, 2004; Guzmán, 2003; de Vries, León, Romero, & Hernández, 2011); sin embargo, aún queda pendiente profundizar en la comprensión de las maneras en que ocurre el proceso de adaptación a la universidad y las estrategias que establecen los estudiantes para adaptarse. Ante esta situación el paradigma cualitativo permite explicar este fenómeno incluyendo la perspectiva de los alumnos y haciendo visibles las estrategias que despliegan para responder a las exigencias del campo universitario a partir de sus capitales culturales, sociales y económicos y de su *habitus*.

Los estudiantes que ingresan a la universidad provienen de un contexto con características socio-culturales particulares que puede o no dotarlos de capitales y disposiciones para adaptarse al campo universitario; éste a su vez, representa un contexto con características específicas que influyen en el proceso de adaptación. Una de las ventajas que ofrece el paradigma cualitativo es que investiga en los escenarios en que ocurre el fenómeno que estudia, pues reconoce la imposibilidad de llevar a los sujetos involucrados a un laboratorio en el que se controle la situación de manera artificial (Creswell, 2009). En este orden de ideas, las características del CUALTOS, visto como *campo*, así como los antecedentes socio-culturales del estudiante se entienden como ámbitos relevantes para la comprensión del proceso de adaptación a la universidad.

El paradigma cualitativo señala que los sujetos pueden tener diferentes perspectivas y conocimientos sobre un mismo fenómeno social, de manera que los estudiantes pueden establecer diversas prácticas y estrategias generadas a partir de sus propias visiones, lo que hace necesario generar un método que permita identificar y comprender cómo perciben a la universidad y su propio proceso de adaptación. Esto se puede lograr a través de observar las prácticas de los estudiantes, entendidas como un medio a través del cual utilizan los distintos capitales y el *habitus* con los que ingresan y van adquiriendo otros que le permiten responder a las demandas de la universidad e incorporar el *habitus escolar universitario* para lograr una adecuada adaptación y ser reconocido como un estudiante y futuro profesionalista.

Para comprender el proceso de adaptación a la universidad es necesario estudiar de una manera inductiva las acciones de los estudiantes en su vida cotidiana ya que son un factor importante para la comprensión de los procesos sociales (Bourdieu, 1997). La etapa cualitativa permitió visualizar las prácticas de los estudiantes y las estrategias que desplegaron para conseguir y utilizar los capitales requeridos a fin de responder a las demandas del campo e incorporar el *habitus escolar universitario*. También hizo posible identificar la relación dialéctica que surge entre estudiantes y campo a través de la cual se influyen mutuamente.

Contemplar la perspectiva de los estudiantes, sus prácticas y disposiciones desde la interacción en los escenarios en donde se presenta, permitió identificar sus acciones y generar nuevos conocimientos de manera inductiva. Analizar las prácticas de los estudiantes en sus contextos naturales permitió develar cómo se adaptaron y respondieron a las exigencias que la universidad impone como campo, para ello la

investigación se apoyó en una estrategia de recolección específica que a continuación se describe.

3.2.1 Selección de participantes en la etapa cualitativa

Para la etapa cualitativa se seleccionaron casos específicos con la intención de profundizar en la comprensión de la perspectiva de los estudiantes, sus prácticas y disposiciones en torno a su proceso de adaptación. Primero se determinó que los participantes pertenecieran a las carreras de medicina, enfermería y sistemas pecuarios debido a que presentan características de interés para el estudio. Posteriormente se seleccionó a cuatro estudiantes de cada una.

El primer criterio utilizado para definir las carrera de adscripción de los estudiantes fueron los puntajes de ingreso, ya que es un parámetro que se ha mantenido constante a lo largo de varios periodos y permite distinguir las carreras que históricamente han mantenido un puntaje de ingreso alto de las que han registrado puntajes bajos; además, de manera similar a lo planteado por Ochoa (2000), los resultados de la fase cuantitativa permitieron identificar diferencias entre los estudiantes de las distintas carreras y ciclos.

El segundo criterio para seleccionar las carreras fue el porcentaje de estudiantes que ingresaron a su primera opción o a una diferente. Este criterio surgió de la fase cuantitativa, donde se detectó que el 37% de los estudiantes que ingresaron al CUALTOS cursan una carrera que no fue su primera opción. La situación se agudiza en Administración, Negocios Internacionales y Enfermería del calendario 2014A y durante el ciclo 2014B en Sistemas pecuarios y Contaduría, en las cuales el porcentaje de estudiantes que pretendían cursar otra carrera supera 75 y 50% respectivamente. En contraparte, las carreras de Medicina y Psicología son las que cuentan con menos alumnos que querían estudiar otra carrera con 7 y 23% respectivamente.

Atendiendo a los criterios anteriores, se seleccionaron estudiantes que pertenecieran a tres grupos: Medicina 2014A, Enfermería 2014A y Sistemas Pecuarios 2014B debido a que reunieron las siguientes características:

1. El grupo de Medicina 2014A por registrar los mayores puntajes de ingreso y a la vez contar con el menor porcentaje de estudiantes que ingresaron a una carrera distinta a la que deseaban estudiar.

2. El grupo de Sistemas Pecuarios 2014B que mostró los puntajes de ingreso más bajos y el mayor porcentaje de estudiantes que ingresaron a una segunda opción.
3. El grupo de enfermería 2014A por registrar un alto porcentaje de estudiantes que deseaban ingresar a otra carrera y un puntaje de ingreso intermedio. Debido a que en los grupos de Administración, Negocios Internacionales Contaduría y Enfermería no se detectaron diferencias significativas en la variable de *carrera como primera opción* se tomó un tercer criterio de descarte, que tuvo que ver con la relación que existe entre la carrera de medicina y de enfermería, lo cual permitió realizar comparaciones más adecuadas entre estas dos carreras.

Las características de los grupos seleccionados permitieron una mejor comprensión del proceso de adaptación a través del contraste y la comparación de las diferentes situaciones que viven los estudiantes que ingresan a la universidad en los contextos específicos que cada carrera conforma.

Una vez definidos los grupos deseables desde el punto de vista metodológico, se eligió a cuatro estudiantes de cada uno. Como criterios de inclusión se tomó en cuenta el promedio de ingreso, la escolaridad de los padres y haber ingresado a la carrera deseada o a una distinta. Se seleccionó a cuatro estudiantes por cada uno de los grupos, procurando equilibrar dichos atributos entre los participantes de manera que al momento de realizar el análisis fuera factible establecer comparaciones

Los estudiantes que participaron en el estudio presentan las siguientes características: a) Seis registraron puntajes de ingreso alto y seis puntajes de ingreso bajo; b) Cinco tienen padres con capital cultural alto y siete con capital cultural bajo. Para determinar el capital cultural de los padres se tomó en cuenta el grado de escolaridad de los progenitores, en donde se consideró bajo capital cultural a aquellos con escolaridad máxima de secundaria, y alto capital cultural cuando al menos uno de los padres estudio una licenciatura; y c) Seis estudiantes que ingresaron a su primera opción y seis que ingresaron a una opción alternativa. En la Tabla 15 se explican las características de cada participante y la carrera a la que pertenecen.

Tabla 15. Características de los participantes

Participante	Características	Enfermería	Medicina	Sistemas Pecuarios
Estudiante 1	Alto puntaje de ingreso Padres con capitales culturales bajos Primera Opción	Raquel (Ra)	Susana (Su)	José (Jo)
Estudiante 2	Alto Puntaje de Ingreso Padres con capitales culturales Altos Segunda Opción	Pedro (Pe)	Salvador (Sa)	Gerardo (Ge)
Estudiante 3	Bajo Puntaje de Ingreso Padres con capitales bajos Primera opción	Adelita (Ad)	Mary (Ma)	Gonzalo (Go)
Estudiante 4	Bajo Puntaje de Ingreso Padres con capitales culturales Altos Segunda Opción	Betty (Be)	Andrea* (An)	Luis (Lu)

*** Los padres de Andrea no tienen estudios de preparatoria, pero se tomó la decisión de incluirla debido a que sólo 3 estudiantes de medicina ingresaron como segunda opción y de los estudiantes con bajo puntaje fue la que más se acercó a las características buscadas.**

La selección de participantes con atributos similares e inscritos en carreras que presentan distintos contextos permitió establecer comparaciones y detectar diferencias generadas a partir de la subjetividad de cada estudiante y de sus características individuales. Además, permitió identificar cómo influye el contexto que se establece en cada carrera en el proceso de adaptación a la universidad.

3.2.2 Técnica de recolección de información

La fase cualitativa de la investigación se apoyó en la entrevista semiestructurada como medio para profundizar en la comprensión de las acciones que los estudiantes despliegan para adaptarse a la universidad. En un primer momento se había contemplado utilizar la técnica de la observación endógena que permite capacitar a miembros de un grupo para que realicen observación de sus propias prácticas (Álvarez-Gayou, 2003; Martínez, 2006); sin embargo, después de valorar el grado de exigencia que esta técnica representa para los estudiantes se descartó su uso debido a que se correría el riesgo de distraer al estudiante de sus actividades académicas por registrar el proceso de adaptación propio y de sus compañeros.

Se consideró que la adaptación a la universidad es un proceso dinámico y continuo que inicia de manera previa al ingreso y sucede en escenarios dentro y fuera de la universidad, como: la casa del estudiante, el aula de clases, los grupos de amigos a los que se integra, etc. Dichos escenarios presentan dificultades de acceso al investigador y la presencia de un agente externo puede distorsionar la convivencia cotidiana, lo que dificultaría captar las prácticas de los estudiantes. Debido a lo anterior se estimó que la

entrevista es un instrumento útil en este tipo de condiciones ya que permite obtener información sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, ya sea porque sucedieron en el pasado o porque el investigador no tiene acceso a ellas (Taylor & Bogdan, 1984/1987).

Por otro lado, en la presente investigación existen variables que no se pueden aprehender a través de datos estadísticos, ni de la observación. Este es el caso de la *Illusio*, entendida como las interpretaciones, creencias y expectativas (Bourdieu & Wacquant, 1995) del estudiante que lo impulsan a valorar y desear los capitales que el campo universitario ofrece, en la misma situación se encuentran sus estimaciones en torno al beneficio que le brindará estudiar una carrera universitaria. Estas variables requieren ser expresadas y en ocasiones explicadas por el propio estudiante a través de la verbalización de sus experiencias. Este es otro elemento en el que se sustenta el uso de la entrevista, ya que permite percibir las interpretaciones y los significados que los estudiantes dan a sus experiencias (Warren, 2002) durante el proceso de adaptación. Además, la entrevista cualitativa permite esclarecer experiencias humanas subjetivas (Taylor & Bogdan, 1984/1987) e identificar la visión de los estudiantes (Woods, 1986/1987) sobre su propio proceso de adaptación.

Con el fin de conocer las acciones prácticas y las interpretaciones que los estudiantes dan a su proceso de adaptación, la presente investigación se apoyó en la entrevista semiestructurada, pues permite establecer una secuencia de temas y preguntas sugeridas, con apertura en cuanto a la secuencia, forma e introducción de nuevas preguntas, esto, de acuerdo a cómo se desarrolló la entrevista (Álvarez-Gayou, 2003). Lo que permitió a los sujetos expresar sus puntos de vista de una manera relativamente abierta (Flick, 2004).

En general la entrevista cualitativa se puede describir como una conversación amigable que es guiada por el investigador con la finalidad de obtener cierta información del entrevistado (Johnson, 2002). En este caso se buscó identificar: cómo fue el proceso de elección de carrera; cómo se traducen en apoyo los capitales cultural, económico y social para lograr la adaptación al campo universitario; qué valor le da a la educación superior y cuáles son sus aspiraciones y motivaciones para mantenerse estudiando. Siguiendo la recomendación de Woods (1986/1987), se permitió al estudiante establecer el lugar de la entrevista con el fin de que se sintiera más cómodo y se generara una sensación de control y confianza de su parte.

Al ser una forma de conversación, la entrevista es susceptible de producir falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones por parte de los alumnos

entrevistados (Taylor & Bogdan, 1984/1987), para evitarlo se planteó un proceso de varias entrevistas que abrió la oportunidad de contrastar y verificar las afirmaciones de los entrevistados con el fin de confirmar la confiabilidad de sus comentarios. Johnson (2002) menciona que es difícil determinar de antemano el número necesario de entrevistas que se requerirán para alcanzar los propósitos de una investigación y recomienda realizar las necesarias hasta que el investigador considere que se ha obtenido la información suficiente de los sujetos correspondientes para comprender correctamente el fenómeno estudiado. En este caso se determinó que dos entrevistas amplias a los estudiantes seleccionados fueron suficientes para comprender las prácticas, los significados, creencias y valores respecto a su proceso de adaptación.

Conscientes de que los estudiantes pueden tener valores e intereses distintos a los del entrevistador, lo que hace posible que manifiesten opiniones sobre el tema de la adaptación a la universidad contrapuestas a las del investigador, se procuró mantener una postura de discreta neutralidad (Woods, 1986/1987), con el fin de que no se distorsionara la información que los entrevistados brindaron.

Además, se consideró que el proceso de la entrevista al ser cercano a un carácter terapéutico (Warren, 2002) pudo conducir al estudiante un proceso reflexivo sobre su propia práctica escolar, aunque en principio no se contraponen a los fines de la investigación, este proceso podría llevar al estudiante a reflexionar sobre la posibilidad de desertar de la carrera o a conflictos internos de otro tipo. Estas situaciones conllevan cuestiones éticas que trascienden la investigación, por ello cuando se requirió, se recomendó al alumno acudir al servicio de orientación vocacional o atención psicológica que brinda el programa de Tutorías del CUALTOS con el fin de que fuera correctamente orientado.

Para el registro de la información se siguieron las recomendaciones de Patton (2002): en primer lugar se solicitó a los estudiantes su autorización para videograbar y audiograbar la entrevista con el fin de evitar perder segmentos de la misma, pues por más habilidades que se tengan es imposible que una persona registre la totalidad de la entrevista. Atendiendo a las recomendaciones del mismo autor, contar con la grabación permitió al entrevistador tomar notas sobre los aspectos relevantes de la entrevista lo que facilitó: hacer nuevas preguntas, asegurarse de que se transcribiera correctamente la entrevista, facilitar su análisis y sirvió como apoyo a la transcripción.

Se realizó un registro de notas de momentos relevantes de la entrevista con el fin de contar con un respaldo en caso de que la entrevista no se hubiera grabado correctamente ya sea en su totalidad o en partes; además, inmediatamente después de

la entrevista se registraron las reflexiones del entrevistador en el diario de campo, ejercicio que hizo evidentes algunos errores durante el proceso y dio pie a reflexiones sobre el mismo. Una vez terminada la entrevista se revisó la grabación para asegurar que no hubo ningún error, lo que permitió validar la información obtenida al tener certeza de que la grabación fue correctamente transcrita (Patton, 2002).

Se elaboró una Guía de entrevista (ver anexo 2) con el propósito de facilitar la conducción de las mismas. Esta guía se compone de 16 temas planteados a manera de preguntas amplias, los cuales surgieron a partir de los conceptos teóricos en que se apoya la investigación, a decir: Campo, Capitales -culturales, sociales y económicos- y *Habitus* el cual se compone por la *Illusio* y la *Hexis*. Las preguntas permitieron recabar datos referentes a las acciones prácticas que el estudiante realiza durante su proceso de adaptación a la universidad, en la tabla 16 se explican los temas que aborda la guía de entrevista y el concepto teórico que atiende:

Tabla 16. Temas de la guía de entrevista

Pregunta	Tema	Concepto teórico
1	Proceso de elección de la carrera	<i>Illusio</i> , Campo y Acciones de adaptación
2	Criterio de elección del CUALTOS	<i>Illusio</i> , Campo y Acciones de adaptación
3	Expectativas respecto a cómo será estudiar la carrera a la que ingresó	<i>Illusio</i>
4	Reacciones al ingresar al CUALTOS	Acciones de Adaptación y Capital social del estudiante
5	Organización de Actividades diarias	<i>Hexis</i> y acciones de adaptación
6	Descripción de la elaboración de tareas	<i>Hexis</i>
7	Cambios realizados a partir del ingreso al CUALTOS	Incorporación del <i>Habitus Escolar Universitario</i>
8	Motivos de los cambios realizados	Incorporación del <i>Habitus Escolar Universitario</i>
9	Descripción del lugar donde el estudiante realiza sus tareas	Capital Cultural Objetivado
10	Familiares que han estudiado una carrera universitaria	Capital Social
11	Personas en las que el estudiante se apoya para resolver dudas de la carrera	Capital Social
12	Personas que brindan apoyo económico o de otro tipo al estudiante	Capital Social
13	Descripción de cómo se relaciona con sus compañeros	Capital Social
14	Cambios en la relación con sus familiares y amigos a partir del ingreso a la universidad	Acciones de adaptación y Convivencia del <i>Habitus Escolar Universitario</i> / <i>Habitus</i> de incorporado socialmente
15	Identificación de cosas o situaciones inesperadas durante la carrera	Acciones de adaptación
16	Forma de resolver las situaciones inesperadas	Acciones de adaptación

Los temas desarrollados en la guía sirvieron como un apoyo para el investigador, por lo que se utilizaron de manera flexible y quedó abierto a su criterio la posibilidad de generar nuevas preguntas u omitir algún tema durante la entrevista.

3.2.3 Procedimiento

Una vez determinadas las características de los estuantes y los instrumentos de recolección de información se buscó a los estudiantes que presentaron dichos atributos. Durante el ciclo 2014A se contactó y se realizó la primera entrevista a los estudiantes de las carreras de medicina y enfermería, mientras que los estudiantes de sistemas pecuarios fueron contactados y entrevistados por primera vez durante el 2014B. En ambos casos la segunda entrevista se realizó un semestre después, es decir, durante el calendario 2014B para los estudiantes de medicina y enfermería y en el 2015A para los de sistemas pecuarios. En primera instancia se invitó a participar a los 12 estudiantes seleccionados, de los cuales se tuvo que remplazar a dos estudiantes de enfermería, debido a que una de ellas se dio de baja, mientras que la otra rechazó participar en el estudio.

Una vez contactados los estudiantes que estuvieron de acuerdo en participar se inició el proceso de entrevistas. Para brindar la mayor comodidad al estudiante se dejó a su criterio el lugar y la hora de la entrevista. Todos solicitaron que se realizara en el CUALTOS. La mitad de las entrevistas se llevaron a cabo en horarios en los que los estudiantes no tuvieron clases y la otra mitad se solicitó a algún profesor su autorización para que el alumno se ausentara de clases por una hora. Cinco de las 24 entrevistas se realizaron en una sala de la biblioteca y el resto en los jardines del CUALTOS.

Antes de iniciar se solicitó autorización para videograbar y audiograbar la entrevista a lo que la mayoría accedieron excepto tres estudiantes quienes pidieron que sólo se grabara el audio. Para las grabaciones en video su utilizó una Tablet y el audio fue capturado con el teléfono celular del investigador. En total se cuenta 19 horas de grabación en ambos formatos, cada entrevista en promedio duró 45 minutos, de las cuales la más extensa fue de 1:24 hrs., y la más breve duró 15 minutos.

El primer paso de la entrevista fue explicar de manera general al estudiante el sentido de la investigación. Esta explicación fue breve con la intención de no viciar las respuestas del entrevistado. Además, se reiteró el carácter confidencial de la información y que en todo momento tenían la libertad de abstenerse a contestar alguna pregunta o solicitar que algo no se grabara o no se incluyera en la investigación.

También se les hizo saber que estaban en la libertad de retirarse de la investigación en cualquier momento y que podían solicitar al investigador la información que requirieran. Una vez hechas estas aclaraciones se preguntó si estaban de acuerdo en participar a lo que todos accedieron (excepto la estudiante que fue reemplazada).

Siempre se inició la primera entrevista con la pregunta: “¿cómo fue que decidiste estudiar la carrera de enfermería / medicina / sistemas pecuarios? Una vez contestada, el diálogo continuó intercalando las preguntas establecidas en la guía de entrevista sin un orden específico, esto a partir de las respuestas y comentarios del propio estudiante. Al terminar se acordó volver a contactar a cada estudiante en una fecha posterior para agendar una segunda entrevista, misma que se realizó durante el segundo semestre y tuvo la intención de complementar la información obtenida durante el primer semestre y conocer las experiencias y estrategias desplegadas para responder a las exigencias del campo universitario hasta ese momento.

3.2.4 Sistematización y análisis de los datos

Después de realizadas las entrevistas se procedió a su transcripción, que representan 513 páginas. Posteriormente se procesaron los datos para sistematizarlos y darles sentido con el fin de que se conviertan en información comprensible y de utilidad. El primer paso fue reducir la información (Patton, 2002), para lo cual se utilizó el programa Atlas ti.7. La labor del investigador consistió en separar la información relevante a partir de los intereses de la investigación, por lo que se concentró en las acciones que los estudiantes realizan para lograr un adecuado proceso de adaptación a partir de sus propias condiciones socioculturales y económicas.

Para la sistematización de la información, se siguieron las recomendaciones de González (1998/2002), quien plantea que la información cualitativa requiere de un proceso inductivo de sistematización y análisis de los datos que se compone de cuatro pasos: conceptualizar, categorizar, organizar y estructurar. A continuación se explica cómo se realizó cada uno de los pasos.

El primer paso del análisis fue la conceptualización, este procedimiento se realizó después de la transcripción de las entrevistas. Consistió en la creación códigos que agruparon las acciones, capitales, disposiciones y expectativas que los estudiantes manifestaron y que les permitieron adaptarse a la universidad. En total surgieron y se definieron de manera empírica 62 códigos que se entienden como unidades básicas de

análisis y ayudaron a comprender el proceso de adaptación de los estudiantes. En el anexo 3 se puede consultar la tabla de códigos y sus definiciones.

El siguiente paso del análisis fue la categorización. En esta etapa se agruparon los códigos en familias a partir de su afinidad, lo que permitió condensar información relevante en grupos de códigos para comprender aspectos más amplios del proceso de adaptación. Con esta clasificación se profundizó en la comprensión de cómo los estudiantes adquieren y utilizan los capitales requeridos para responder a las demandas del campo; y cómo incorporan el *habitus escolar universitario*; además, se detectaron diferencias entre las tres carreras, las cuales son atribuibles al contexto que se establece en cada una. En total surgieron nueve familias que agrupan entre 5 y 15 códigos cada una, algunos de los cuales se incluyen en más de una familia debido a su afinidad teórico-práctica. A continuación se describen las familias con sus respectivos códigos.

La primer familia se denominó *acciones de adaptación*, en ella se engloban los códigos que permiten identificar las acciones que los estudiantes realizaron para responder a las demandas del campo universitario. Los códigos de esta familia permitieron develar los momentos en los que el estudiante identificó las reglas del campo universitario y desplegó estrategias basadas en sus capitales y *habitus* que le permitieron responder de manera más o menos efectiva a las exigencias. Dichas estrategias se identificaron a través de la suma de varias acciones registradas en los códigos por lo que algunas no fueron totalmente conscientes. En la Tabla 17 se pueden apreciar los códigos que integran a esta familia, con sus respectivas definiciones y número de citas detectadas.

Tabla 17. Familia Acciones de adaptación

Códigos	Citas	Definición del código
Actividades laborales del Estudiante	19	Actividades y tiempo dedicado por el estudiante a su trabajo.
Cambio de carrera	37	Proceso a través del cual el estudiante decide ingresar a una carrera distinta a su primera opción.
Combinación actividades laborales y educativas	42	Manera como el estudiante combina sus actividades laborales con sus actividades universitarias.
Disposición al esfuerzo Académico	250	Demostraciones de que el estudiante está dispuesto a realizar acciones concretas para responder a las exigencias de la carrera.
Esfuerzos para conseguir Capital Cultural Objetivado	24	Esfuerzos que el estudiante realiza para allegarse de materiales de estudio, tales como computadora, cuadernos, libros. Este esfuerzo puede pasar desapercibido, sobre todo cuando los padres son los que proveen al estudiante de los materiales requeridos.
Esfuerzos para ingresar a la carrera	67	Acciones del estudiante encaminadas a ingresar a la carrera
Estrés ocasionado por actividades académicas	9	Causas a las que el estudiante atribuye que las actividades de estudio le generen estrés.
Expectativa/resultado en primero	18	Se refiere al contraste entre los resultados esperados por el estudiante y el resultado obtenido en primer semestre.
Expectativas del Estudiante	189	Creencias del estudiante respecto a cómo serán las exigencias de la carrera, cómo será su desempeño académico y cómo será su desempeño laboral una vez terminada la carrera.
Identifica retos	34	Manifestaciones del alumno en las que expresa dificultades de tipo académico, económico, que debe superar para poder responder a las demandas de la carrera.
Origen temporal	7	Momento temporal en el que decidió que quería estudiar la carrera a la que ingresó.
Reacciones al ingresar a la carrera	29	Acciones, que realiza, sentimientos, expectativas que el estudiante demuestra al recordar su ingreso a la universidad.
Rutina diaria del estudiante	98	Actividades cotidianas del estudiante, tanto universitarias como no universitarias.

La siguiente familia se titula *acciones de ingreso* y contribuyó a comprender el conjunto de reflexiones acciones y capitales culturales, económicos y sociales en los que el estudiante se apoyó para establecer las estrategias que le permitieron ingresar a la universidad. En la tabla 18 se aprecian los códigos que componen a esta familia, el número de citas por cada código y sus definiciones.

Tabla 18. Familia Acciones de ingreso

Códigos	Citas	Definición del código
Busca confirmación	27	Acciones del Estudiante que lo llevan a confirmar el gusto por la carrera.
Cambio de carrera	37	Proceso a través del cual el estudiante decide ingresar a una carrera distinta a su primera opción.
Elección de la Carrera	53	Proceso a través del cual el estudiante toma la decisión de estudiar la carrera, es diferente al interés por la carrera y al ingreso a la carrera ya que esta es una decisión que el estudiante toma en función de sus posibilidades "reales", es decir es aquí donde echa mano de sus recursos, de sus capitales: cultural, social y económico, e incluso lleva a cabo acciones de afrontamiento que lo llevan a persistir en ingresar a la carrera deseada o cambiar de opción. Además, tiene un carácter hipotético ya que generalmente la decisión se toma antes de entrar, sin saber si será admitido o no, es decir el hacer trámites no le garantiza al estudiante su ingreso, aunque sus calificaciones e intentos de ingresar lo ponen en una situación de mayor conocimiento, pues al no ingresar sabe a "cuantos puntos quedó" y con ello estima sus posibilidades lo que le da elementos para persistir, prepararse mejor o cambiar de carrera.
Elección del CUALTOS	23	Proceso a través del cual el estudiante eligió al CUALTOS.
Esfuerzos para ingresar a la carrera	67	Acciones del estudiante encaminadas a ingresar a la carrera.
Estudios previos	5	Opiniones del estudiante que pueden orientar sobre la calidad académica de la preparatoria en que estudió.
Expectativas del Estudiante	189	Creencias del estudiante respecto a cómo serán las exigencias de la carrera, cómo será su desempeño académico y cómo será su desempeño laboral una vez terminada la carrera.
Interés en la carrera	81	Motivación que impulsó al estudiante a ingresar a la carrera que estudia.
Modelo	22	Persona real o hipotética que inspira o refuerza en el estudiante el interés del estudiante por la carrera.
Origen temporal	7	Momento temporal en el que decidió que quería estudiar la carrera a la que ingresó.
Reacciones al ingresar a la carrera	29	Acciones, que realiza, sentimientos, expectativas que el estudiante demuestra al recordar su ingreso a la universidad.
Situación Académica Antes de Ingreso	5	Condiciones académicas que facilitan o dificultan el ingreso a la universidad, en especial a la carrera deseada.

La familia *Obtención de recursos materiales* reúne los códigos que identifican las estrategias establecidas por el estudiante para obtener los capitales económicos y materiales requeridos para responder a las demandas del campo universitario. Con esta familia se hizo evidente que los contextos de cada carrera pueden hacer que las exigencias varíen y que cada estudiante cuenta con recursos diferentes para responder a ellas, por lo que los esfuerzos de cada uno son distintos. En la Tabla 19 se presentan los pormenores de esta familia.

Tabla 19. Familia Obtención de recursos materiales

Códigos	Citas	Definición del código
Apoyos recibidos	154	Apoyos económicos brindados por los padres, familiares, amigos, instituciones, destinados al desarrollo de las actividades universitarias.
Capital Cultural Objetivado	131	Objetos como libros, computadora, internet, escritorio, que el estudiante utiliza como un apoyo para adquirir conocimientos. Estos objetos pueden ser comprados, prestados o transmitidos por sus padres. También se incluye cuando se solicitan en el campo y cómo son adquiridos.
Consecuencias de la falta de recursos económicos	3	Repercusiones en la vida académica del estudiante debido a la falta de recursos económicos.
Esfuerzos económicos del estudiante	35	Acciones del estudiante encaminadas a conseguir recursos económicos para destinarlos a sus estudios.
Espacio de estudios	20	Lugar donde regularmente el estudiante realiza tareas y estudia.
Recursos económicos	17	Recursos económicos con los que cuenta el estudiante destinados a actividades universitarias.
Recursos que ofrece el CUALTOS	42	Recursos que ofrece el CUALTOS identificados y/o utilizados por el estudiante.

En la familia *Adquiere capital simbólico* se conjuntaron los códigos que ayudaron explicar la manera como el estudiante obtiene conocimientos y reconocimiento por parte de amigos, familiares y miembros del campo universitario a través de los cuales es reconocido como estudiante universitario y futuro profesionalista. Esta familia permitió identificar si el reconocimiento que adquiere gracias a la carrera es positivo o negativo y la forma en que maneja estas percepciones sociales. En la tabla 20 se describen los componentes de la familia y sus características.

Tabla 20. Familia Adquiere Capital Simbólico

Códigos	Citas	Definición del código
Apoyos otorgados	20	Acciones que el estudiante realiza con el fin de ayudar a otro estudiante o aspirante en actividades relacionadas al campo universitario.
Asesorías de tipo profesional	43	Consultas y asesorías profesionales solicitadas al estudiante, que no podría brindar de no estar estudiando la carrera que estudia.
Autolimitación en asesorías profesionales	23	Reconocimiento por parte del estudiante de que sus conocimientos respecto a un tema concreto de su profesión son aún limitados, por lo que procura evitar un diagnóstico o recomendación y generalmente deriva a un profesionalista. Tiene que ver con la incorporación de la <i>Hexis</i> y con la <i>Illusio</i> , ya que al tiempo de que es capaz de emitir una recomendación reconoce sus límites en cuestiones profesionales.
Ceremonias de iniciación	9	Ceremonias en las que los estudiantes participan y que simbolizan el ingreso a un gremio, generalmente tienen como finalidad comprometerse con los principios ético-morales de la profesión.
Lenguaje coloquial/Lenguaje Técnico	5	Manera como se expresa el estudiante en cuestiones relacionadas a su profesional, donde puede utilizar lenguaje técnico o lenguaje coloquial. Puede convertirse en un indicador de la adquisición del <i>habitus escolar universitario</i> .
Reconocimiento social	83	El reconocimiento que obtiene el joven por estudiar una carrera, este puede variar a partir de que tan conocida es la carrera que estudia. Un alto reconocimiento social puede ser un elemento que influya en la permanencia en la universidad.
Se Constituye en Modelo	4	Expresiones por parte de familiares y amigos que manifiestan el deseo de ser cómo el estudiante.

La familia denominada *Capital Cultural* agrupa a los códigos que permiten identificar los capitales culturales institucionales, objetivados e incorporados con los que ingresa el estudiante, así como aquellos que adquiere durante su estancia en el campo universitario y cómo son conseguidos. La tabla 21 detalla la composición de esta familia y las características de sus códigos.

Tabla 21. Familia Capital Cultural

Códigos	Citas	Definición del código
Adquisición de Capital Cultural Incorporado	38	Demostraciones consientes o inconscientes por parte del estudiante de que ha adquirido algún conocimiento relacionado con la carrera, ya sea antes o después de haber ingresado. Esto se puede identificar a través de explicaciones, dudas bien estructuradas. También incluye conocimientos generales que influyen indirectamente en el conocimiento de la carrera.
Aprendizajes en la carrera	69	Cosas que el estudiante ha aprendido, o que aprenderá durante la carrera, generalmente es avalado por un documento oficial como programa de materia, certificado etc.
Capital Cultural Objetivado	131	Objetos como libros, computadora, internet, escritorio, que el estudiante utiliza como un apoyo para adquirir conocimientos. Estos objetos pueden ser comprados, prestados o transmitidos por sus padres. También se incluye cuando le son solicitados en el campo y cómo son adquiridos.
Espacio de estudios	20	Lugar donde regularmente el estudiante realiza tareas y estudia
Utilización de Capital Cultural Objetivado	28	Manifestaciones del estudiante referentes a su inclinación a utilizar algún recurso en específico sobre otro.

En la familia *Capital social* se agrupan los códigos que identifican a las personas que brindaron al estudiante apoyos económicos, morales, académicos y profesionales que le permitieron una mejor adaptación a la universidad. Este conjunto de códigos reveló que el estudiante puede apoyarse en familiares, amigos o miembros del campo universitario y profesional para resolver distintas situaciones y que en caso de no encontrar en su familia ciertos apoyos es capaz de conseguirlos a través de otras personas. La tabla 22 desglosa las características de esta familia.

Tabla 22. Familia Capital Social

Códigos	Citas	Definición del código
Capital Social	169	Personas a las que el estudiante recurre o puede recurrir para resolver limitantes académicas, económicas, laborales, etc.
Convivencia con familiares y amigos	229	Manera como el estudiante convive con familiares y amigos que no están en la universidad, estas amistades pueden haber cursado o no una carrera universitaria.
Grado de estudios de familiares	7	Grado de estudios de los familiares directos e indirectos del estudiante. Preferentemente con los que tiene más convivencia o se incrementó a partir de que ingresó a la universidad.
Modelo	22	Persona real o hipotética que inspira o refuerza en el estudiante el interés del estudiante por la carrera.
Relación con Compañeros	110	Manera como el estudiante convive con compañeros ya sean de su grupo, de la carrera o del Centro Universitario.
Relación con miembros del gremio	16	Vínculos sociales y de tipo profesional que se generan con profesionistas del ramo a partir de que el estudiante ingresa a estudiar una carrera.
Relación con profesores	80	Descripciones de cómo convive el estudiante con sus profesores.

La familia *Formación en estudiante* agrupa ocho códigos que en conjunto permiten identificar el proceso a través del cual el estudiante se constituye como tal, es decir adquiere habilidades y conocimientos que le permiten comprender las reglas del campo universitario y responder a ellas. En la Tabla 23 se hace un resumen de las características de la familia y sus códigos.

Tabla 23. Familia Formación en estudiante

Códigos	Citas	Definición del código
Aprendizajes en la carrera	69	Cosas que el estudiante ha aprendido, o que aprenderá durante la carrera, generalmente es avalado por un documento oficial como programa de materia, certificado etc.
Autoconcepto académico	54	Manera como el estudiante valora sus esfuerzos académicos.
Comparación con otras carreras	39	Expresiones del estudiante en las que identifica diferencias y similitudes entre la carrera que estudia y otras carreras sean positivas o negativas.
Comparación con otras instituciones	15	Momentos en que el estudiante compara el CUALTOS con otras instituciones de educación superior, puede incluirse la educación técnica.
Comparación con compañeros	42	Momentos en los que el estudiante compara sus habilidades, actividades, compromiso, ideas, resultados, etc., respecto a la carrera con sus compañeros, ya sea la comparación positiva o negativa. También puede incluir comparaciones con compañeros de estudios previos.
Comprensión de las reglas del campo	39	Identificación por parte del estudiante de aquellas reglas que debe cumplir para responder a las demandas del Campo Universitario, ya sean escritas o implícitas. Este reconocimiento representa la base para responder adecuadamente a estas reglas o romperlas.
Cuestionamiento de la autoridad del profesor	7	Acciones en las que el estudiante cuestiona los conocimientos o la autoridad de un profesor.
Identifica deficiencias en la carrera	27	El alumno percibe deficiencias en su formación que pueden ser atribuidas a profesores, equipamiento universitario, personales.

La siguiente familia se denominó *Incorporación de la hexis*. Se compone por quince códigos que ayudaron a identificar y comprender las disposiciones escolares y profesionales con las que ingresa el estudiante y aquellas que adquiere durante su

estancia en el campo universitario que en conjunto le permitieron responder a las reglas establecidas por el campo universitario de manera más o menos adecuada, esto a partir de la afinidad de sus disposiciones con las exigencias del campo. En la tabla 24 se pormenorizan las características de esta familia.

Tabla 24. Familia Incorporación de la Hexis

Códigos	Citas	Definición del código
Asesorías de tipo profesional	43	Consultas y asesorías profesionales solicitadas al estudiante, que no podría brindar de no estar estudiando su carrera.
Autolimitación en asesorías profesionales	23	Reconocimiento por parte del estudiante de que sus conocimientos respecto a un tema concreto de su profesión son aún limitados, por lo que procura evitar un diagnóstico o recomendación y generalmente deriva a un profesionalista. Tiene que ver con la incorporación de la <i>Hexis</i> y con la <i>Illusio</i> , ya que al tiempo de que es capaz de emitir una recomendación reconoce sus límites en cuestiones profesionales.
Buscar/obtener reconocimiento	16	Muestras del estudiante de que está dispuesto a realizar acciones que le permitan ganar el reconocimiento como alumno destacado por parte de sus profesores, del modelo, y otros.
Ceremonias de iniciación	9	Ceremonias en las que los estudiantes participan y que simbolizan el ingreso a un gremio, generalmente tienen como finalidad comprometerse con los principios ético-morales de la profesión.
Comprensión de las reglas del campo	39	Identificación por parte del estudiante de aquellas reglas que debe cumplir para responder a las demandas del Campo Universitario, ya sean escritas o implícitas. Este reconocimiento representa la base para responder adecuadamente a estas reglas o romperlas.
Disposición al esfuerzo Académico	250	Demostraciones de que el estudiante está dispuesto a realizar acciones concretas para responder a las exigencias de la carrera.
Docilidad/rebeldía	16	Manifestaciones del estudiante en donde se hace evidente que reconoce y acepta/rechaza ciertas reglas, sobre todo cuando no esté de acuerdo con dichas reglas.
Elaboración de tareas	77	Forma en que el estudiante realiza sus tareas y estudia.
Forma de estudiar	75	Estrategias, momentos y tiempo dedicado a estudiar, ya sea para un examen en concreto o para comprender temas de la carrera, Pueden ser antes o después de haber ingresado a la carrera.
Identidad profesional	40	Identificación de las características de un profesionalista de su carrera, puede realizarse a través de la comparación de las características de otras profesiones.
Identifica retos	34	Manifestaciones del alumno en las que expresa dificultades de tipo académico, económico, que debe superar para poder responder a las demandas de la carrera.
Logros académicos	10	Obtención de notas satisfactorias en exámenes o trabajos.
Prácticas Profesionales	62	Asistencia a eventos en donde se realizan actividades de tipo profesional. Generalmente la participación del alumno es limitada y es acompañado o supervisado por un profesor.
Respeto/rompimiento de reglas del campo	72	Acciones en las que el estudiante respeta o rompe las reglas del campo universitario.
Responsabilidad Profesional	13	Identificación por parte del estudiante de las obligaciones y responsabilidades legales y éticas del ejercicio profesional de su carrera.

Por último se presenta la familia *Incorporación de la Illusio*, la cual se compone por ocho códigos que permiten identificar los intereses y expectativas profesionales y escolares del estudiante que impulsaron su ingreso y permanencia a una carrera en específico; además, registra cómo fueron modificándose durante su estancia en el

campo universitario. En la tabla 25 se presenta un condensado de las características de esta familia.

Tabla 25. Familia Incorporación de la Illusio

Códigos	Citas	Definición del código
Expectativas del Estudiante	189	Creencias del estudiante respecto a cómo serán las exigencias de la carrera, cómo será su desempeño académico y cómo será su desempeño laboral una vez terminada la carrera.
Interés en la carrera	81	Motivación que impulsó al estudiante a ingresar a la carrera que estudia
Cambio de carrera	37	Proceso a través del que el estudiante decide ingresar a una carrera distinta a su primera opción.
Expectativa/resultados en primero	18	Se refiere al contraste entre los resultados esperados por el estudiante y el resultado obtenido en primer semestre.
Metas del Estudiante	3	Aspiraciones específicas del estudiante ya sean asociadas o no asociadas a la vida universitaria.
Modelo	22	Persona real o hipotética que inspira o refuerza en el estudiante el interés del estudiante por la carrera.
Reacciones al ingresar a la carrera	29	Acciones, que realiza, sentimientos y expectativas que el estudiante demuestra al recordar su ingreso a la universidad.
Relación estudio-actividad profesional	4	Momentos en los que el estudiante identifica una relación entre su forma de estudiar y cómo será su vida profesional.

Las familias y los códigos descritos surgieron de manera empírica y se nombraron y organizaron a partir de sus propias características y en función de su relación y cercanía con los conceptos teóricos que guiaron el estudio. De esta manera cuatro familias tienen una relación directa con los conceptos teóricos de *Capital económico*, *Capital social*, *Capital cultural*, *Hexis*, e *Illusio* desarrollados por Pierre Bourdieu; y cuatro refieren a la adaptación y estrategias desplegadas por los propios estudiantes para responder las reglas del campo universitario. En conjunto estas familias y códigos permitieron nombrar, organizar y explicar el fenómeno de la adaptación desde la perspectiva Bourdiana.

El siguiente ejercicio de sistematización y análisis fue la organización, que consistió en la elaboración de matrices de condensación de información, a través de las cuales se reorganizó la información desagregada en los códigos y familias, para identificar la interacción de los diferentes elementos que intervienen durante el proceso de adaptación a la universidad.

Durante este proceso surgieron 16 matrices de condensación de datos (Miles & Huberman, 1994) que permitieron en conjunto reorganizar los datos brindados por los estudiantes durante las entrevistas y presentarlos de manera que permitieran aprehender los capitales que utilizaron para responder a las exigencias del campo universitario y cómo los adquirieron; la forma en que incorporaron el *habitus escolar universitario* y la relación entre *hexis* e *illusio*; las estrategias que desplegaron para

lograr adaptarse a la universidad; y cómo estos estudiantes, sus acciones y características contribuyen a caracterizar y dar forma al CUALTOS y sus carreras. Con ello se logró comprender desde su complejidad el proceso de adaptación a la universidad.

El último paso del análisis de datos fue la estructuración, en el que se construyó la explicación del fenómeno de la adaptación a la universidad. Esto se logró a partir de la reconstrucción los datos que se desagregaron en las etapas previas. Este proceso permitió recontextualizar la información para dar una explicación teórica del fenómeno de la adaptación a la universidad. Este ejercicio permitió construir explicaciones del fenómeno de la adaptación que incluyen cuatro rutas de ingreso a la universidad y una ruta única de adaptación a la universidad, las cuales para mayor claridad fueron expuestas a través de diagramas.

La explicación del fenómeno de la adaptación se realizó en dos partes, la primera corresponde al proceso de ingreso que puede considerarse como el inicio de la adaptación y permitió comprender las estrategias desplegadas por los estudiantes para ingresar a una carrera en específico. La segunda parte del análisis explica la adaptación durante el primer semestre, en ella se identifican las estrategias desplegadas por los estudiantes que les permitieron mantenerse en la universidad. En esta parte se explican cómo consiguieron y utilizaron el capital cultural requerido; cómo se apoyaron en sus capitales sociales, el surgimiento de nuevos capitales sociales y su relación con ellos; la adquisición y manejo de capital simbólico; la incorporación del *habitus escolar universitario* y finalmente una ruta de adaptación a la universidad.

Esta segunda etapa también permitió identificar la relación dialéctica que surge a partir de la interacción de los estudiantes con el campo universitario, a través de la cual se influyen mutuamente. De esta manera el campo universitario inculca un *habitus* específico y brinda capitales a través de los cuales el estudiante se convierte gradualmente en profesionalista; y a la vez, las acciones conjuntas de los estudiantes sus capitales y *habitus* contribuyen a caracterizar y dar forma al campo universitario y sus carreras.

Todo el proceso de sistematización y análisis de la fase cualitativa se realizó de acuerdo con lo planteado por Tashakkori & Teddlie (1998/2003) quienes afirman que el análisis de datos se puede entender como un ir y venir entre la lógica inductiva y la deductiva, de esta manera, los conceptos teóricos planteados por Bourdieu ayudaron a crear un esquema para identificar y organizar los datos de interés que surgieron en las entrevistas, pero durante el análisis emergieron de manera empírica códigos y

categorías que permiten comprender, organizar y explicar científicamente el proceso de adaptación a la universidad.

3.2.5 Consideraciones éticas

Aunque ya se han mencionado algunos aspectos de carácter ético que atañen en particular a las diferentes técnicas de recolección de datos, se contempló un apartado específico que permitió una reflexión sobre las implicaciones éticas del estudio. Este ejercicio permitió anticipar e identificar algunos dilemas que se presentaron (Creswell, 2009), es por ello que se presentan las siguientes consideraciones.

En primer lugar se respetó el compromiso de la investigación de resguardar la confidencialidad de los sujetos involucrados en la investigación (Creswell, 2009) con el fin de proteger sus identidades y evitar posibles daños a los participantes.

Se informó a los estudiantes sobre su derecho de participar libremente en el estudio, sin ningún tipo de presión, incluyendo los casos en los rechazaron participar. Cuando los estudiantes entrevistados lo solicitaron se les reconoció y respetó su derecho de mantener en la confidencialidad información proporcionada, misma que no fue utilizada cuando así lo requirieron.

Con el fin de contar con los permisos necesarios para realizar la investigación se realizaron los siguientes pasos:

- Se informó de los alcances e intereses de la investigación a las siguientes autoridades: Directores de División y Coordinadores de las carreras en que se realizó la investigación.
- Se solicitó autorización de los miembros de los grupos para levantar el cuestionario y se les notificó que la participación fue voluntaria.
- Se solicitó autorización a los participantes para realizar las entrevistas y se les hizo saber los propósitos y alcances de la investigación; además, se les informó sobre su derecho a salir en cualquier momento de la investigación, todo esto se hizo de manera verbal y a través de la firma de un consentimiento informado (Ver anexo 5).
- Cuando durante el proceso de entrevistas se hizo evidente la necesidad de algún tipo de orientación, se le recomendó al estudiante acudir a las instancias universitarias adecuadas para atender la situación.

En general se buscó garantizar que los participantes en la investigación tuvieran la certeza de que su información fue utilizada de manera adecuada, siempre respetando los intereses de la persona e integridad de los participantes y anteponiendo sus intereses como personas a los de la investigación.

El método desarrollado permitió comprender el proceso de adaptación de los estudiantes en un contexto específico el Centro Universitario de Los Altos; además hizo visible que existe una estructura social que impone reglas y regularidades y que existen estudiantes con capitales y *habitus* diferentes a partir de los cuales despliegan estrategias, para responder a las demandas del campo universitario; y que es a través de la suma de dichas estrategias, capitales y *habitus* que los estudiantes contribuyen a dar forma al campo universitario.

4. La adaptación a la universidad

El estructuralismo constructivista desarrollado por Bourdieu permite analizar el proceso de adaptación a la universidad desde una dialéctica entre la subjetividad del estudiante y la objetividad de las estructuras sociales, donde al estudiante se le entiende como un sujeto que cuenta con expectativas, disposiciones y capitales que pone en juego para responder a las reglas que impone el campo universitario entendido como estructura social que establece reglas y a la vez ofrece capitales, en especial culturales, sociales y simbólicos, los cuales podrá convertir en capitales económicos y simbólicos posteriormente. Esta dialéctica se genera en un contexto social más amplio, para el caso de la presente investigación en la Región Altos Sur de Jalisco, que tiene la característica particular de presentar un alto nivel de desarrollo económico combinado con bajos índices educativos.

El trabajo se divide en tres apartados: el primero de ellos es una descripción del CUALTOS como campo, que busca brindar al lector una perspectiva general de las características del centro universitario en donde se analiza el proceso de adaptación; el segundo aborda el proceso de ingreso a la universidad como parte inicial del proceso de adaptación y por último, en el apartado titulado *La adaptación a la universidad en los primeros semestres*, se analizan las acciones prácticas que los estudiantes realizaron para responder a las demandas del campo universitario y adaptarse al mismo.

4.1 El Campo

Abordar la adaptación a la universidad desde una perspectiva Bourdiana requiere comprender las características particulares de la estructura social en la que sucede este proceso. Para ello, a continuación se describe al CUALTOS en términos de campo universitario. Esto permitirá comprender: 1) los capitales que ofrece; 2) las reglas implícitas y explícitas que establece y sus efectos en el ingreso; 3) los alumnos, quienes se entienden como jugadores que responden a las reglas del campo desde su propia subjetividad a partir de sus expectativas, disposiciones y capitales y 4) la dialéctica que se genera a partir de las acciones y estrategias desplegadas por los sujetos para responder a las reglas del campo universitario.

El campo universitario, como todo campo, es una construcción social que ofrece capitales, establece reglas y cuenta con actores con intereses y disposiciones en común que los impulsan a competir por dichos capitales. Se pueden identificar cuatro elementos básicos que lo caracterizan y dan forma:

- a) Es un campo escolar y como tal, uno de los capitales más valorados es el cultural, entendido como conocimientos y aprendizajes;
- b) Los conocimientos que ofrece son profesionalizantes, es decir, los aprendizajes que adquieren los estudiantes son los de una profesión específica;
- c) La estancia en el campo es temporal. Los estudiantes ingresan por un periodo determinado de tiempo, durante el cual deben adquirir y demostrar que adquirieron conocimientos específicos para desempeñar una profesión determinada, de no hacerlo serán expulsados de manera prematura; y
- d) Es un campo de transformación, pues si el estudiante cumple con las reglas que impone, le otorga un título que lo acredita como profesionista y en ese momento sale del campo universitario con una licencia para integrarse al campo profesional correspondiente.

A la vez el campo universitario demanda al estudiante la posesión de ciertos capitales que le permitan ingresar y permanecer, entre ellos:

- a) Capitales Culturales: Este tipo de capital representa los conocimientos que el estudiante es capaz de demostrar que tiene, generalmente se acreditan y miden con el certificado de preparatoria y la calificación de una Prueba de Aptitud Académica, y son los capitales que le pueden abrir las puertas de la universidad en donde se realizó el estudio.
- b) Capitales económicos: Representan los recursos económicos que el estudiante debe invertir para ingresar y permanecer en la universidad, por ejemplo, el pago de la colegiatura o matrícula, la compra de útiles, instrumental o herramientas necesarias para la el aprendizaje y el ejercicio de la profesión que estudia. En algunos casos se incluyen los gastos correspondientes al cambio de domicilio.
- c) Capitales sociales: Son las personas que brindan al estudiante apoyos escolares, económicos, y morales que facilitan el ingreso y permanencia en la universidad. Este capital tal vez sea el menos percibido y a la vez uno de los que más influyan en el ingreso al campo universitario, pues es el que permite al estudiante conocer las opciones a su alcance, es decir las carreras que puede estudiar, las instituciones que la ofrecen, su requisitos, entre otras. Además brindan los recursos económicos para financiar su educación y facilitan tiempo

libre, lo que se traducen en la posibilidad real de ingresar y permanecer en una determinada carrera.

Siguiendo las ideas planteadas en los párrafos anteriores, al pertenecer al campo universitario todas las universidades presentan un conjunto de características comunes como: otorgar títulos universitarios, contar con un cuerpo docente que imparte cursos, instalaciones donde estos se imparten, alumnos dispuestos a adquirir los capitales que ofrece, entre otros. Pero también hay un conjunto de características que distinguen a unas de otras. Por ejemplo, si es pública o privada, las reglas de ingreso y permanencia, los programas educativos que imparte, la ubicación geográfica, el contar con certificaciones externas, etc. Estas características dotan a cada institución universitaria de un reconocimiento social específico, a partir del cual unas serán más demandadas que otras, lo que puede determinar el tipo de estudiante que ingresa a ellas.

4.1.1 Los capitales que ofrece el CUALTOS como campo universitario

El principal capital que el campo universitario ofrece es la transformación del estudiante en profesionista. Esto lo hace a través de un proceso de enseñanza en el que el capital cultural juega un papel básico, de manera que los alumnos ingresarán a la universidad con la intención de adquirir los conocimientos específicos de una profesión y una vez terminados sus estudios, estar en condiciones de ser reconocidos socialmente como profesionistas a través de la obtención de un título. Para lograrlo el estudiante requiere cumplir con las reglas que el campo establece, lo que demuestra a través de la inversión y adquisición de capitales culturales, sociales y económicos y la incorporación del *habitus escolar universitario*, que le dota de disposiciones y expectativas tanto escolares como profesionales.

Atendiendo a lo anterior es posible identificar tres tipos de capitales que el campo universitario ofrece, en primer lugar, el título que se entiende como un capital cultural institucionalizado y es el documento a través del cual el egresado es reconocido como profesionista; en segundo lugar los capitales propios la carrera, que corresponden al reconocimiento social de la profesión y a los conocimientos que requiere para su ejercicio; y en tercer lugar, los capitales que la institución universitaria ofrece por ejemplo: su antigüedad, planta docente, instalaciones, reconocimientos externos, etc., que la dotan de prestigio y la diferencian de otras universidades. Estos capitales en conjunto permiten a los aspirantes-estudiantes valorar si están dispuestos a competir por ellos y a establecer sus estrategias de ingreso y permanencia a una carrera y universidad específicas.

A continuación se presenta un análisis de los tres principales capitales que el CUALTOS como parte del campo universitario ofrece a sus estudiantes. Vale mencionar que están intrínsecamente relacionados y no es posible separar unos de otros, es decir, el estudiante que ingresa a una carrera lo hace a una institución específica y buscando un título, por ello, el análisis se debe tomar como un ejercicio de abstracción que permite comprender mejor al CUALTOS y a sus alumnos.

El título es un elemento fundamental para comprender al campo universitario, pues es el documento que avala los conocimientos del egresado para ejercer una profesión y en algunos casos su posesión es indispensable. Esto ocasiona que cada título sea valorado de forma diferente, de manera que los aspirantes-estudiantes estarán más motivados a ingresar y permanecer en el campo universitario si poseer el título es obligatorio para ejercer la profesión.

De las carreras que se ofrecen en el CUALTOS en cinco carreras se exige la posesión de un título para poder ejercerlas, este es el caso de Medicina, Odontología, Enfermería, Nutrición y Veterinaria; en otras tres se requiere sólo en caso de laborar en ciertas áreas de especialización como Contaduría para realizar auditorías, Psicología en el ámbito clínico y Derecho en la rama penal; Mientras que en el resto de las carreras no es indispensable contar un título. Cabe señalar que independientemente de que el título sea o no indispensable para ejercer profesionalmente, sigue siendo un capital cultural institucionalizado por lo que tiene un valor específico y puede convertirse en elemento que ponga en una mejor situación laboral a su poseedor.

El segundo capital que el campo universitario ofrece corresponde a los conocimientos y habilidades que desarrolla cada profesión y su reconocimiento social, de esta manera cada una de las carreras del CUALTOS puede ser más o menos deseada y reconocida en la medida que sus conocimientos sean más escasos y valiosos.

Este reconocimiento y el deseo de los estudiantes por adquirir los conocimientos de una profesión específica, también impulsa al estudiante a ingresar y permanecer en el campo universitario y permite hacer evidente que no sólo ingresa por el deseo de obtener un título sino que los conocimientos que adquiere se convierten en capital cultural incorporado, el cual es básico para ejercer una profesión. Cabe señalar que el estudiante puede ingresar a una carrera como una segunda opción lo que no elimina el elemento de interés por una carrera y sus capitales.

El tercer elemento refiere a los capitales que el CUALTOS ofrece en su carácter de institución de educación superior, aunque en algunos casos esto llega a ser subjetivo,

es decir, queda a expensas de la valoración que realicen los aspirantes-estudiantes, existen elementos que permiten identificar los capitales que el CUALTOS ofrece. En primer lugar sus 20 años de historia, los 2,280 alumnos inscritos a alguno de los 13 programas de nivel licenciatura y sus 270 profesores convierten al CUALTOS en la institución universitaria más grande y antigua de la región Altos Sur de Jalisco.

Una de las principales características del CUALTOS es que es que forma parte de la Universidad de Guadalajara, la institución universitaria más grande del Occidente del país y una de las más importantes a nivel nacional, esto le permite contar con un prestigio que le trasciende y va mucho más allá del propio CUALTOS. Otros elementos importantes son su carácter público y ubicación geográfica, los cuales también se pueden entender como capitales, ya que en conjunto facilitan el acceso a la educación superior a un gran número de jóvenes de la Región Altos Sur de Jalisco al reducir considerablemente los gastos de traslado y costos de colegiatura, lo que aumenta sus posibilidades de estudiar una carrera universitaria.

Respecto a las instalaciones destaca su campus de 15 hectáreas, con 36 aulas, 3 salones de cómputo, un aula multimedia equipada para videoconferencias, una biblioteca con 59,325 volúmenes, laboratorios especializados, y un auditorio, que permiten a los estudiantes desarrollar las actividades escolares requeridas en cada carrera.

En resumen, las carreras que ofrece, sus instalaciones, planta docente, carácter gratuito y ubicación geográfica hacen del CUALTOS, la opción más atractiva para la mayoría de los jóvenes en edad universitaria de la Región Altos Sur de Jalisco. Pero, se debe aclarar que para valorar correctamente los capitales que ofrece el CUALTOS es necesario compararlo con instituciones que estén fuera de la región Altos Sur, pues hay estudiantes que debido al prestigio de otras universidades ubicadas fuera de la región pueden aspirar a ellas. De esta manera, en la ciudad de Guadalajara se encuentran centros universitarios temáticos de la misma Universidad de Guadalajara y universidades privadas, con mayor historia, mejores recursos humanos y mejor infraestructura que el CUALTOS, lo que las posiciona como una mejor opción para aquellos aspirantes-estudiantes en condiciones de mudarse para continuar con sus estudios.

Lo anterior ubica al CUALTOS como la mejor opción para estudiar una carrera profesional en la Región Altos Sur de Jalisco y al mismo tiempo como una segunda opción para aquellos aspirantes-estudiantes con posibilidades para cambiarse de domicilio y buscar instituciones con mayor prestigio o que brinden carreras que el

CUALTOS no ofrece. De esta manera, quienes ingresen al CUALTOS serán aquellos estudiantes que encuentren en él una carrera de interés, lo vean como su mejor opción y a la vez consideren que sus capitales culturales, económicos y sociales les permitan ingresar.

4.1.2 Las reglas de ingreso y permanencia en la Universidad de Guadalajara

A continuación se explican las reglas de ingreso y permanencia que establece la Universidad de Guadalajara y que asume el CUALTOS como parte de ella. Además, se presenta un análisis de los efectos de estas reglas en el CUALTOS y en otros Centros Universitarios de la Universidad de Guadalajara, entendiendo a cada uno como contextos específicos integrantes de la misma institución, por lo que cuentan con las mismas reglas de ingreso, lo que facilita identificar las diferencias que se generan a partir de las particularidades de cada uno.

Se debe entender que dichas reglas se generan a partir de los lineamientos establecidos en primera instancia por la Universidad de Guadalajara y de manera secundaria por el CUALTOS. Estos lineamientos se combinan con las características de los aspirantes-estudiantes y dan como resultado un contexto específico, a partir del cual se genera un perfil de ingreso, que a su vez permite describir al CUALTOS como un campus con características particulares y distintas al resto de los Centros Universitarios de la Universidad de Guadalajara.

La Universidad de Guadalajara es una institución pública que imparte educación superior y media superior en el Estado de Jalisco. Para cumplir con esta función en 1994 se creó la Red Universitaria de Jalisco que en la actualidad se conforma por 6 Centros Metropolitanos temáticos y 8 Centros Regionales multitemáticos. Estos últimos tienen la finalidad de atender la demanda de educación superior de la región en la que se insertan. De esta manera la UdeG brinda educación superior en el Estado de Jalisco.

Para ingresar como estudiante a la Universidad de Guadalajara los aspirantes deben cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Registrarse como aspirante a una carrera y centro específico durante cualquiera de los dos calendarios que ofrece la UdeG: el mes de septiembre para ingresar en enero al calendario "A" y en Febrero para ingresar en Agosto durante el calendario "B".
- b) Cada centro universitario determina las carreras que ofrecerá por ciclo y el número de lugares disponibles. En el caso del CUALTOS las carreras de

agroindustrias, sistemas pecuarios, abogado, computación y veterinaria sólo tienen ingreso durante el calendario B, mientras que el resto ingresa en ambos ciclos y cada ciclo acepta a 40 estudiantes por carrera.

- c) Contar con un certificado de preparatoria, el cual puede ser emitido por cualquier institución con reconocimiento de validez oficial y presentar la prueba de aptitud académica (PAA) denominada College Board.
- d) El promedio de la preparatoria y el puntaje del PAA se suman y se obtiene un puntaje compuesto por 50% de cada elemento. Los lugares disponibles se asignan en orden descendiente hasta completar el cupo, de manera que aquel que logre el mayor puntaje será el primero en ingresar y le seguirán quienes hayan tenido los mejores puntajes en orden descendente.

En su conjunto el proceso de ingreso implica que los egresados de las preparatorias de la UdeG compiten en igualdad de condiciones con los egresados de cualquier otro bachillerato público o privado, nacional o extranjero; además, el hecho de que los aspirantes emprendan acciones prácticas que les requieren esfuerzos específicos como dedicar tiempo al llenado de formas, la realización de trámites, el pago de los mismo, los traslados al Centro Universitario correspondiente, entre otros, es muestra de que valoran los capitales que el campo universitario ofrece y que están dispuestos a cumplir con su reglas. De esta manera, realizar los trámites de ingreso es el primer indicador de que el aspirante está dispuesto a adaptarse a las reglas del campo. En este punto se debe considerar que el mismo trámite puede requerir mayores esfuerzos para ciertos aspirantes, por ejemplo, para aquellos que viven en una zona geográfica alejada de la institución a la que aspira.

Una vez inscrito en la universidad, el estudiante debe cumplir las reglas que ésta estipula para permanecer. Las más destacadas son:

1. Inscribirse en las materias que cursará cada semestre.
2. Asistir al menos al 80% de las clases para tener derecho a ser evaluado en periodo ordinario; o 60% de asistencias para derecho a extraordinario.
3. La calificación mínima aprobatoria es de 60 y la máxima de 100, la cual se obtiene en una evaluación continua a lo largo del semestre, en donde se pueden incluir, tareas, exámenes parciales, trabajos, exposiciones, etc.
4. En caso de que el alumno repruebe tiene derecho de repetir la materia.
5. En caso de reprobación la misma materia en tres ocasiones consecutivas será dado de baja.
6. Cumplir con requisitos administrativos como pago de cuotas, y aranceles, etc.

Además de estas reglas explícitas existen algunas implícitas, la más notoria se genera en la reinscripción a cada semestre, pues debido al carácter multitemático del CUALTOS, cada semestre se ofrece sólo un paquete específico de materias por carrera, lo que ocasiona que desde el primer semestre hasta el último se conformen grupos homogéneos, que conviven a lo largo de su formación. Esto no sucede en los centros temáticos, donde los estudiantes pueden optar por diferentes materias cada semestre, lo que provoca que los alumnos transiten por varios grupos.

4.1.2.1 La aplicación de las reglas y sus efectos en la selección de aspirantes

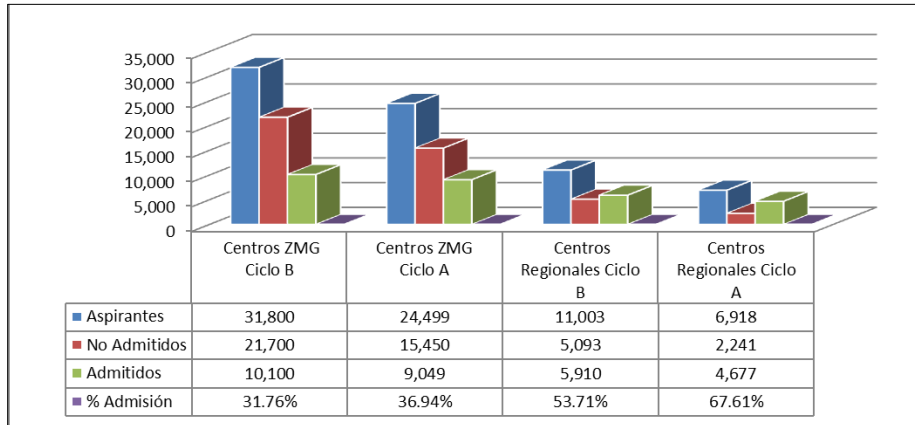
Comprender la aplicación de las reglas durante la selección y sus resultados cobra relevancia debido a que al ser una universidad pública y gratuita, generalmente el número de aspirantes supera al número de espacios con que cuenta. Ante tal situación, la Universidad de Guadalajara estableció el mérito académico como criterio de selección de los estudiantes (Bravo, 2000), con el fin de seleccionar a aquellos con las mejores condiciones intelectuales como estrategia para mejorar el trabajo académico (Ochoa, 2000).

En este proceso, el promedio de preparatoria y el puntaje en la PAA se entenderán como capital cultural institucionalizado, pues son constancias con valor social e institucional, a través de las cuales su dueño demuestra que posee ciertas capacidades intelectuales incorporadas, lo que a su vez, puede reflejar el grado de incorporación de un *habitus* escolar afín al que el campo universitario requiere; además, los efectos concretos de éstos documentos durante el proceso de admisión se pueden resumir de la siguiente manera: entre más altos sean los puntajes de un aspirante, mayores serán sus posibilidades de ingreso.

Este proceso de selección ocasiona que los aspirantes establezcan estrategias diferenciadas, que determinarán a partir de sus expectativas, disposiciones, y capitales, por lo que a pesar de que el criterio de admisión es el mismo para todas las carreras de nivel licenciatura de la Universidad de Guadalajara, sus efectos pueden ser diferentes para cada carrera, a partir del número de aspirantes, los puntajes en la PAA, los promedios de preparatoria, el calendario de ingreso (Ochoa, 2000) y los espacios disponibles en cada Centro Universitario. De esta manera las acciones prácticas de los sujetos, en este caso los aspirantes, contribuyen a dar forma a cada Centro Universitario entendido como campo universitario y estructural social.

El análisis de los datos de demanda y cobertura en los Centros Universitarios de la Universidad de Guadalajara permite una primera aproximación para identificar las diferencias que se generan durante el proceso de ingreso en distintos contextos de la misma universidad, para ello se comparan las cifras de cobertura y demanda registrados en los Centros Universitarios de la Zona Metropolitana de Guadalajara y en los Centros Regionales durante los ciclos 2014 “A” y 2014 “B”, Ver gráfica 1.

Gráfica 1. Cobertura y oferta académica en centros regionales y de la ZMG



Fuente: Coordinación de Control Escolar de la Universidad de Guadalajara

En la gráfica anterior destacan tres aspectos: en primer lugar que el número de aspirantes es mayor en el Calendario B que en el Calendario A; en segundo término, que en los Centros Metropolitanos se presenta una mayor cantidad de aspirantes y estudiantes admitidos en comparación con los regionales; y por último, que el porcentaje de admitidos es más alto en los Centros Regionales que en los Metropolitanos.

La diferencia en el número de aspirantes en cada calendario se debe a que durante el ciclo B hay más egresados de preparatoria, lo que eleva el número de aspirantes y admitidos a la licenciatura durante este calendario en comparación con el ciclo A. Pero las diferencias no son sólo en el número de admitidos, sino que el proceso de selección tiene efectos en algunas características de los estudiantes como sus puntajes de ingreso que son más altos durante el calendario B, lo que permite afirmar que cuentan con mayores capitales culturales incorporados. Esto a su vez, contribuye a la modificación de la propia universidad, al grado de que Ochoa (2000) afirma que en la Universidad de Guadalajara conviven dos universidades con características distintas generadas a partir de los efectos del proceso de selección en cada calendario.

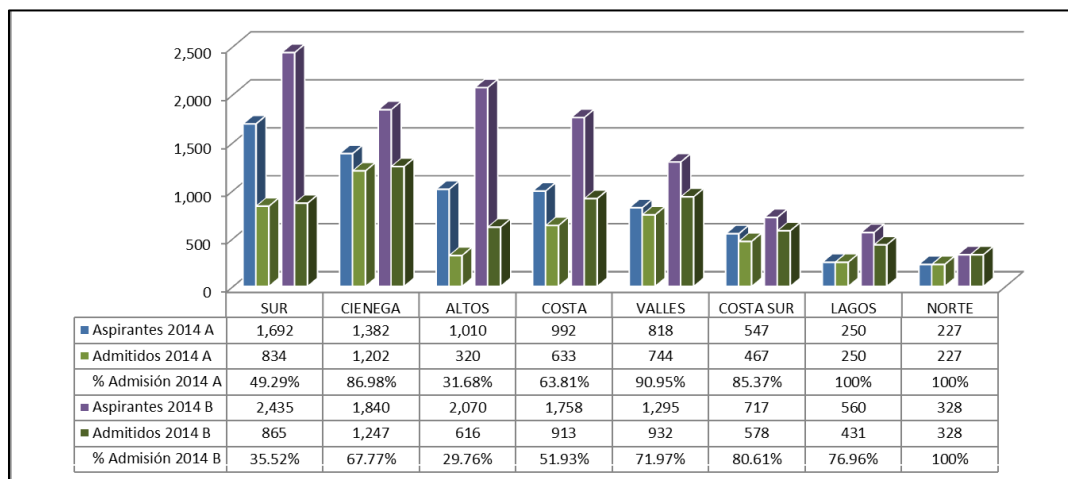
La gráfica 1 también permite identificar que hay un mayor número de aspirantes a los Centros Metropolitanos, esto se puede deber a dos factores: en primer lugar a que en la ZMG se concentra una mayor cantidad de jóvenes con condiciones de estudiar una carrera universitaria en comparación con resto del Estado de Jalisco y en segundo término a que los Centros Universitarios Metropolitanos gozan de un mayor prestigio en comparación a los regionales, característica que puede atraer a aspirantes de otras regiones. Esta última afirmación también encontró sustento en las entrevistas realizadas a estudiantes, pues tres de ellos, oriundos de la región de Los Altos mencionaron que amigos y familiares les recomendaron que hicieran trámites al CUCS debido a que este Centro Universitario tiene mayor calidad en comparación con el CUALTOS.

Otro elemento que se muestra en la gráfica 1 es que en ambos calendarios el número de estudiantes admitidos en los Centros Metropolitanos duplica a los admitidos en los Regionales, lo que indica que los primeros cuentan con más recursos humanos y con una mayor infraestructura, es decir: más aulas, bibliotecas, laboratorios, etc.

Por último en la gráfica 1 se identifica un mayor porcentaje de admisión en los Centros Regionales en comparación con los Metropolitanos y a su vez un mayor porcentaje de admisión en el calendario A contra el calendario B, lo que se convierte en un primer indicador de que el proceso de admisión es más riguroso durante el calendario B y en los Centros Metropolitanos en comparación con los Regionales. Es decir, se requieren mayores capitales culturales para ingresar Universidad de Guadalajara durante el calendario B y al mismo tiempo los Centros Universitarios Metropolitanos exigen mayores capitales que los Regionales.

Para profundizar sobre las diferencias que se generan durante el proceso de ingreso establecido por la Universidad de Guadalajara y sus consecuencias en el proceso de adaptación a la universidad en el CUALTOS se analizaron las cifras de aspirantes, estudiantes admitidos y porcentaje de admisión en los Centros Regionales de la Universidad de Guadalajara datos que se muestran en la Gráfica 2.

Gráfica 2. Demanda y oferta académica en centros regionales Ciclos 2014A y 2014B



Fuente: Coordinación de Control Escolar de la Universidad de Guadalajara

Destaca que el CUALTOS es uno de los centros con mayor demanda entre los Centros Regionales, ubicándose en tercer lugar durante el Calendario A detrás de CUCSUR y CUCIENEGA y en segundo durante el calendario B sólo detrás de CUCSUR. Además, resalta que en ambos calendarios el CUALTOS es el centro con el porcentaje más bajo de alumnos admitidos, esto debido a la combinación de un alto número de aspirantes y un cupo más limitado en comparación con otros Centros Regionales, en especial con aquellos de mayor demanda.

Los datos consignados en el párrafo anterior indican que el CUALTOS ofrece carreras que son valoradas por los aspirantes, por lo cual están dispuestos a realizar trámites a este Centro Universitario y que el alto número de aspirantes en especial durante el calendario B trae como consecuencia que el proceso de selección de aspirantes en el CUALTOS sea más riguroso en comparación con otros Centros Regionales, lo que se traduciría en que los aspirantes a este campus deben contar con capitales culturales más altos en comparación al resto de los centros.

Que el número de aspirantes y las exigencias de ingreso sean diferentes en cada calendario y en los Centros Universitarios es prueba de que las mismas reglas pueden tener consecuencias distintas, esto es provocado por las acciones prácticas emprendidas por los sujetos, las cuales, tienen efectos sobre las estructuras sociales. En este caso, las acciones subjetivas de los aspirantes dan forma y caracterizan el proceso de ingreso a los distintos Centros Universitarios que conforman la Red Universitaria de la UdeG, esto a pesar de que todos tienen las mismas reglas de

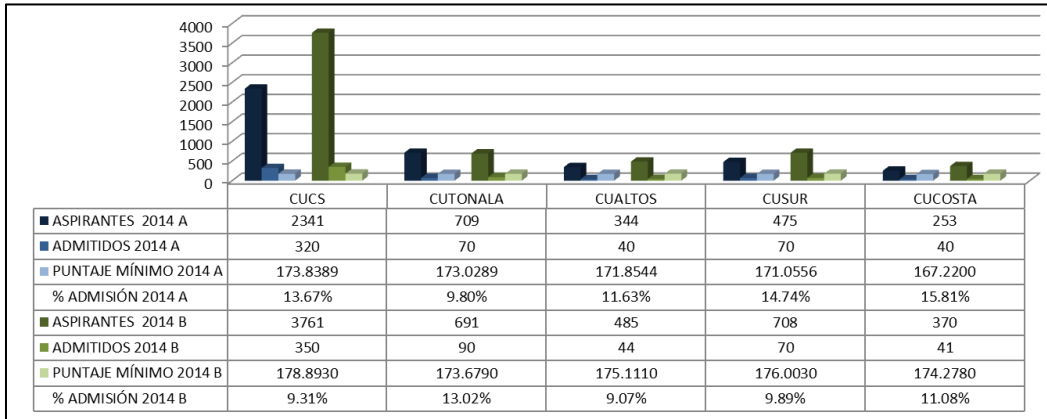
ingreso, lo que permite afirmar que cada Centro Universitario tiene características específicas que pueden aumentar o disminuir la demanda de aspirantes.

Las diferencias que se han encontrado hasta el momento se refieren a la comparación entre Centros Universitarios que ofrecen estudios de licenciatura en diferentes regiones del estado de Jalisco, pero no se ha tomado en cuenta que cada carrera ofrece capitales distintos y por consecuencia cada una puede generar demandas diferentes que contribuyen a profundizar las diferencias en el proceso de ingreso a la universidad. Para dar cuenta de ello, se analizan los datos de demanda e ingreso de dos carreras: Medicina y Contaduría, ya que son ofrecidas en varios Centros Universitarios entre los que se cuentan el CUALTOS, un Centro Temático en Guadalajara y otros Centros Regionales lo que permite hacer comparaciones de la misma carrera en distintas condiciones. Este análisis contempló el número de aspirantes, el número de admitidos, el porcentaje de alumnos admitidos y los puntajes mínimos de admisión por carrera y por Centro Universitario.

Los datos analizados muestran que la misma carrera tiene demandas diferenciadas en los distintos Centros Universitarios que se ofrece, y que estas variaciones en la demanda tienen efectos en el puntaje de ingreso que se requiere para ser aceptado en cada Centro Universitario.

La gráfica 3 permite apreciar que la carrera de Medicina exige altos puntajes de ingreso y que los puntajes mínimos son muy similares en los cinco Centros Universitarios, esto indica que los alumnos que entran a estas carreras cuentan con altos capitales culturales y que la carrera en sí tiene el suficiente reconocimiento social como para ser atractiva para los aspirantes independientemente del campus en el que se ofrezca. Esta última afirmación surge a partir de que también es una de las carreras más demandadas por los aspirantes.

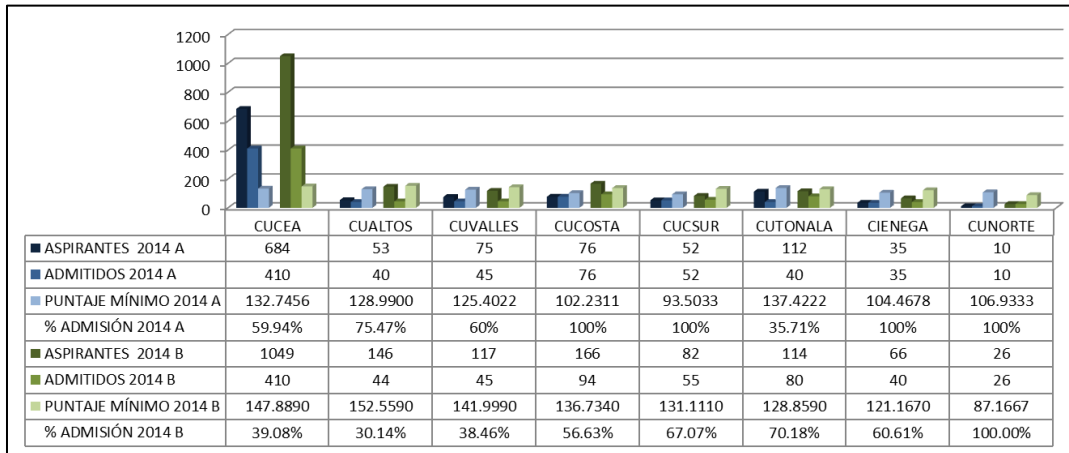
Gráfica 3. Demanda y oferta para la carrera de Medicina ciclos 2014A y 204B



Fuente: Coordinación de Control Escolar de la Universidad de Guadalajara

Por lo que toca a la carrera de Contaduría, la gráfica 4 permite apreciar más diferencias respecto a los Centros Universitarios en los que se imparte, mientras que en el CUCEA la demanda se eleva hasta los 1,049 aspirantes durante el calendario 2014 B en el CUNORTE se registraron apenas 10 aspirantes durante el calendario 2014 A. Además los puntajes mínimos de ingreso son muy distintos en cada Centro Universitario, lo que indica que pueden existir diferencias importantes en los niveles de Capital Cultural de los estudiantes de los distintos centros en que se imparte la carrera.

Gráfica 4. Demanda y oferta para la carrera de Contaduría ciclos 204A y 2014B



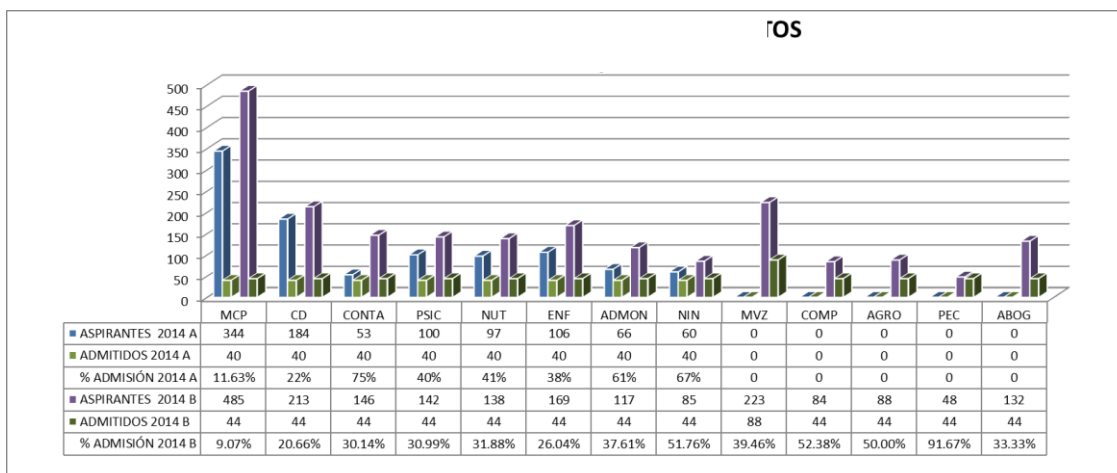
Fuente: Coordinación de Control Escolar de la Universidad de Guadalajara

Un dato interesante es el puntaje mínimo que requiere el CUALTOS durante el ciclo 2014 B ya que es mayor al que exige CUCEA un centro con mayor reconocimiento social, infraestructura y cuerpo docente que el CUALTOS. Esto se puede explicar a

través del porcentaje de estudiantes admitidos, pues el CUALTOS acepta una proporción menor que el CUCEA lo que eleva los rangos de exigencia de Capitales Culturales en el CUALTOS.

Las diferencias que ocasiona la carrera en el proceso selección de aspirantes se aprecian mejor al analizar la demanda y oferta de carreras universitarias del CUALTOS, la gráfica 5 muestra la existencia de una demanda diferenciada en las distintas carreras. En este sentido destaca ampliamente la carrera de Medicina como la que más aspirantes tiene en ambos ciclos, seguida de Veterinaria en el Ciclo 2014B, y Odontología ciclos 2014A y 2014B. Por su parte, la carrera menos demandada es Sistemas Pecuarios con 48 aspirantes en el Ciclo 2014B. Sin embargo, a pesar de que unas carreras son más demandadas que otras, en todas el CUALTOS admite al mismo número de estudiantes con excepción de la carrera de Veterinaria en donde el ciclo 2014B aceptó al doble de estudiantes.

Gráfica 5. Demanda y oferta académica en el CUALTOS Ciclos 2014A 2014B



Fuente: Coordinación de Control Escolar de la Universidad de Guadalajara

Las diferencias en el número de aspirantes pueden ser provocadas por el reconocimiento social que tiene cada carrera. En este sentido, el prestigio social de la carrera de Medicina explicaría el alto número de aspirantes a la misma. Por lo que toca a Veterinaria, tal vez la vocación agropecuaria de la región y el reconocimiento social de la carrera sean los factores que motivan su alta demanda, mientras que para el caso de Sistemas Pecuarios, ser una carrera poco conocida podría provocar su baja demanda.

En resumen este apartado revela que aunque el proceso de ingreso a la Universidad de Guadalajara tenga las mismas reglas generales para todos sus Centros Universitarios y carreras, es posible identificar variaciones que tienen origen en ciertas características

específicas del contexto como: el prestigio del centro universitario, su ubicación geográfica, el prestigio de la carrera, el ciclo escolar, la demanda de aspirantes a cada carrera y centro universitario, entre otras. Todo esto genera procesos de ingreso con características particulares en cada caso, que a su vez influye y contribuye a dar forma a cada carrera, debido a que en cada una ingresan estudiantes con diferentes dotaciones de capital cultural. Aunque vale señalar que dichas diferencias no son generadas únicamente por el campo, sino que los aspirantes-estudiantes a través de sus características y las estrategias que despliegan para ingresar contribuyen a moldear al campo.

El análisis también permitió caracterizar al CUALTOS en términos de campo donde se ofrecen carreras universitarias que son valoradas socialmente de forma diferenciada, esto tiene como consecuencia que en cada carrera presenta características específicas a partir de las cuales algunas exigen mayores capitales que otras y a la vez ofrecen a los interesados en ingresar distintos capitales. A partir de estas diferencias se puede afirmar que el proceso de adaptación a la Universidad comienza antes de ingresar a la misma y que la acción práctica de participar en el proceso de selección es ya una muestra de que se acepta jugar con las reglas del campo universitario y que el estudiante cuenta con ciertas disposiciones que le permiten adaptarse.

4.1.3 Los estudiantes: sus capitales y estrategias de ingreso

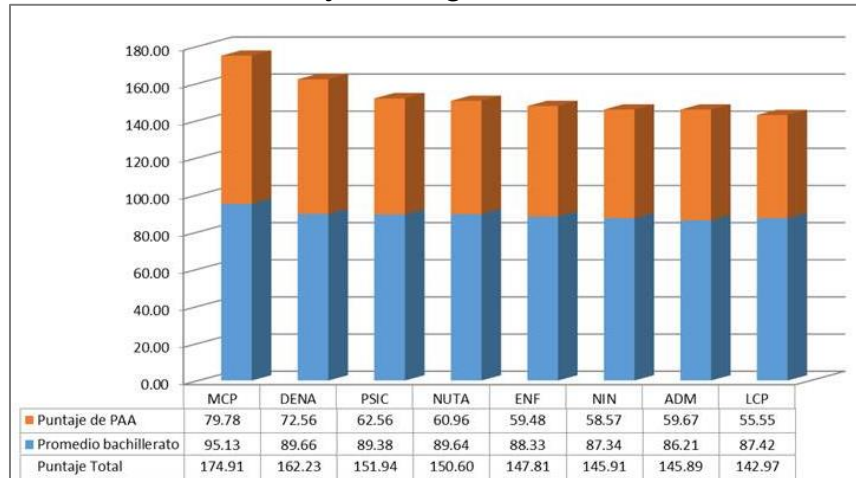
Otro elemento que permite comprender al CUALTOS como campo son las características de sus alumnos, pues ellos son agentes que cuentan con capitales que ponen en juego y con expectativas y disposiciones que los impulsan a actuar de una forma determinada. A través de estas acciones y de los capitales con los que cuentan contribuyen a dar forma a las carreras en particular y al CUALTOS en general.

La información analizada en el presente apartado es de carácter cuantitativo y surgió de un cuestionario aplicado a 880 estudiantes de los 929 que ingresaron durante los ciclos 2014 A y 2014 B a alguna de las 13 carreras que ofrece el CUALTOS. Esto permitió identificar sus capitales culturales y sociales, así como algunas estrategias de ingreso encaminadas a cumplir con las reglas del campo universitario y alcanzar su objetivo de ingresar a alguna de las carreras que este centro universitario ofrece. Además, fue posible detectar algunas diferencias estadísticamente significativas entre las carreras del CUALTOS, generadas por la dotación de capitales y las estrategias de ingreso de

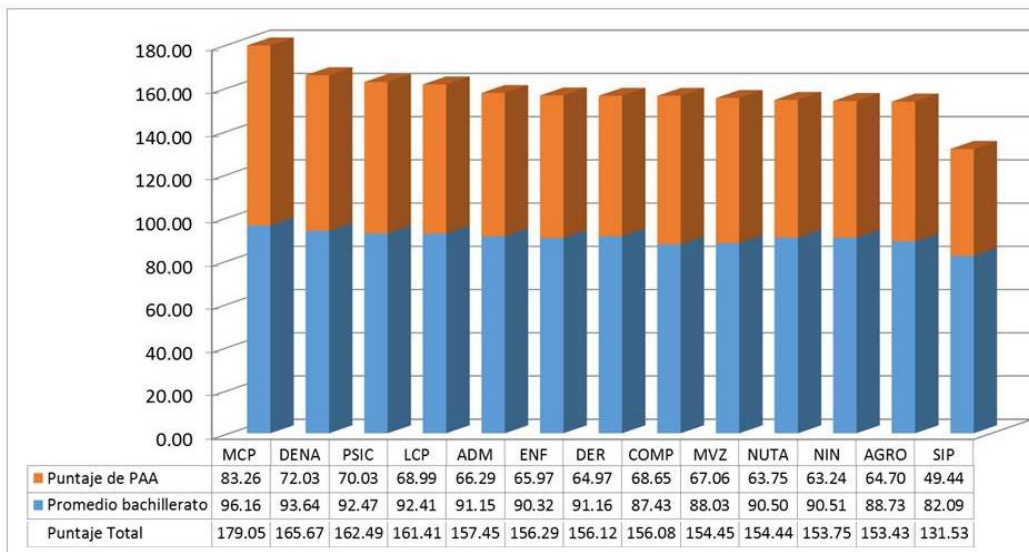
los estudiantes, lo que los confirma como agentes capaces de influir y dar forma al campo universitario entendido como estructura social.

En primer lugar se muestran los promedios de los puntajes de ingreso a las carreras que se ofrecen en el CUALTOS, los cuales se entienden como capital cultural incorporado. Se aprecia que en cada ciclo y carrera se exige distintos puntajes, lo que se traduce en diferentes dotaciones de capital cultural (Ver gráficas 6 y7).

Gráfica 6. Puntajes de Ingreso calendario 2014A



Gráfica 7. Puntajes de Ingreso calendario 2014B



Las dos gráficas muestran las medias de los puntajes obtenidos en la PAA y del promedio de bachillerato de los alumnos en cada carrera lo que hace evidente que las acciones de los estudiantes durante el proceso de ingreso conforman carreras y grupos dentro de las mismas carreras con características diferentes.

Otro análisis que permite fortalecer el planteamiento de que las mismas reglas tienen efectos distintos generados a partir de cada contexto particular es identificar si existen diferencias significativas en los niveles de capital cultural de los estudiantes a partir de la carrera a la que ingresan. Para ello, se tomaron en cuenta los puntajes de ingreso al CUALTOS y se corrió la prueba de ANOVA de un factor¹ donde se obtuvo un valor $F = 61,362$ y un valor $P = .000$ lo que permite identificar que existen diferencias significativas entre los puntajes de ingreso a las carreras de CUALTOS. Las frecuencias, promedio y desviación estándar por carrera se especifican en la tabla 26:

Tabla 26. Frecuencias de Puntaje Total de Ingreso

Carrera por ciclos	N	Media puntaje	D.E	Mínimo	Máximo
Medicina B	43	179.6484	3.62789	174.98	189.11
Medicina	41	174.9145	2.7135	171.85	184.61
Odontología B	42	165.6696	5.1984	157.89	178.33
Psicología B	40	162.4909	8.96986	150	182
Odontología	37	162.2263	6.3788	155.61	182.1
Contaduría B	39	161.407	7.82914	152	180.62
Administración B	39	157.4454	9.86637	144	178
Enfermería B	38	156.2863	7.51163	144.12	174.94
Derecho B	38	156.1219	6.79153	145	172
Computación B	40	156.0758	10.22383	139.81	183
Nutrición B	45	154.4426	6.68826	146	172
MVZ B	81	154.4376	9.0965	140	180
Negocios I. B	39	153.7513	9.73541	140	177
Agroindustrias B	39	153.4295	10.95949	138	182.74
Psicología	34	151.9439	9.95494	142.59	179.54
Nutrición	37	150.6007	8.86528	141.06	172.29
Enfermería	38	147.813	7.52342	137.85	167.33
Negocios I.	37	145.9101	7.57709	133.75	167.17
Administración	37	145.8874	10.82085	131.28	173.68
Contaduría	40	142.9706	10.42292	115.72	168.28
Sistemas Pecuarios B	40	131.5333	11.303	107	154
Total	864	155.6453	13.22847	107	189.11

¹ La prueba de ANOVA de un factor, es una prueba estadística que permite identificar si dos o más grupos difieren de manera significativa en sus medias y varianzas. En el caso de la presente el hecho de que se presenten diferencias significativas permite afirmar que los estudiantes de las carreras del CUALTOS cuentan con dotaciones diferenciadas de capital cultural.

En la tabla se aprecia que las carreras que exigen mayores puntajes son medicina en ambos calendarios, seguida por odontología y psicología ambas del calendario B, con ello se afirma que estas son carreras que requieren mayores capitales culturales para ingresar y por consecuencia sus estudiantes contarán con mejores disposiciones para adaptarse al campo universitario.

Un elemento a considerar en la tabla 26 es la Desviación Estándar, pues permite identificar qué tan homogéneos son los puntajes de ingreso de los alumnos en cada carrera. De esta manera, entre menor sea la desviación estándar en cada grupo más similares serán los niveles de capital cultural de sus integrantes. Se muestra que en carreras como Medicina se conforman grupos con estudiantes que cuentan con altos niveles de capital cultural y que a la vez son homogéneos, es decir, todos tienen altos niveles de capital cultural, mientras que en carreras como Sistemas Pecuarios y Agroindustrias pueden convivir en el mismo grupo estudiantes con altos y bajos niveles de capital cultural.

Para complementar el análisis anterior e identificar que tan grandes son diferencias en la dotación de capital cultural de los alumnos por carrera se corrió la prueba de Tukey², misma que generó nueve grupos con niveles diferenciados de capital cultural, en este análisis destacan las carreras de medicina y sistemas pecuarios ya que conforman grupos independientes con la mayor y menor dotación de capital cultural respectivamente. Otro caso que resalta es el de la carrera de Contaduría debido que se presentan diferencias muy marcadas entre cada calendario, mientras que en el 2014 A se ubica en el segundo grupo con menos capital cultural, durante el calendario 2014 B llega hasta el segundo más alto, lo que hace evidentes las diferencias entre los distintos calendarios. Ver tabla 27.

² Este análisis permite crear grupos con medias y varianzas estadísticamente similares, de esta manera se puede afirmar que cada grupo de carreras es significativamente diferente entre sí.

Tabla 27. Análisis de Tukey para Puntaje Total

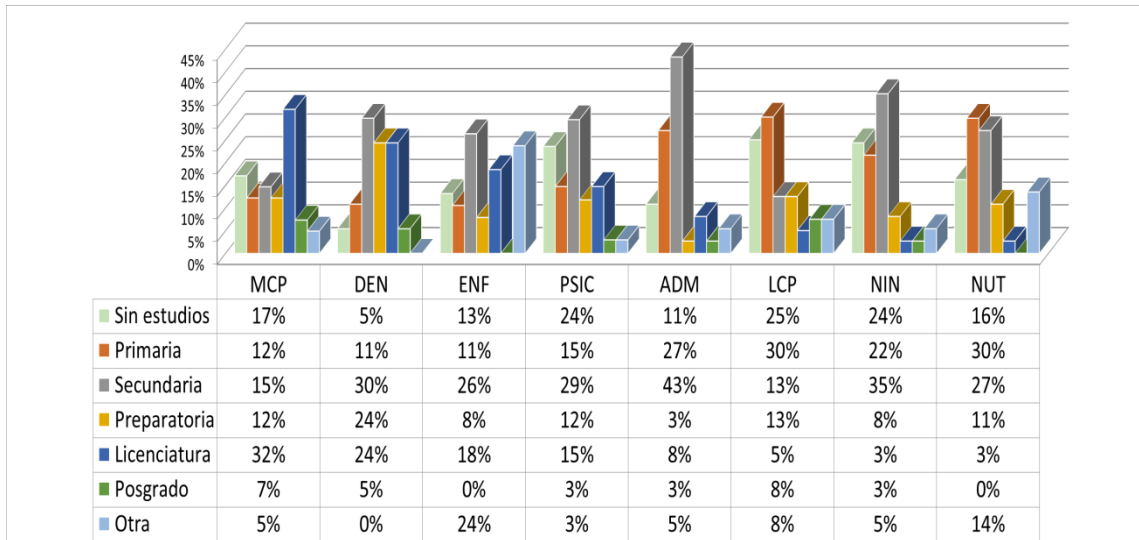
Carrera por Ciclos	N	Subconjunto para alfa = 0.05								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sistemas pecuarios B	40	131.5333								
Contaduría	40		142.9706							
Administración	37		145.8874	145.8874						
Negocios I.	37		145.9101	145.9101						
Enfermería	38		147.8130	147.8130	147.8130					
Nutrición	37			150.6007	150.6007	150.6007				
Psicología	34			151.9439	151.9439	151.9439	151.9439			
Agroindustrias B	39				153.4295	153.4295	153.4295			
Negocios I. B	39				153.7513	153.7513	153.7513			
MVZ B	81				154.4376	154.4376	154.4376			
Nutrición B	45				154.4426	154.4426	154.4426			
Computación B	40					156.0758	156.0758	156.0758		
Derecho B	38					156.1219	156.1219	156.1219		
Enfermería B	38					156.2863	156.2863	156.2863		
Administración B	39						157.4454	157.4454		
Contaduría B	39							161.4070	161.4070	
Odontología	37							162.2263	162.2263	
Psicología B	40							162.4909	162.4909	
Odontología B	42								165.6696	
Medicina	41									174.9145
Medicina B	43									179.6484
Sig.		1.000	.572	.159	.067	.255	.314	.094	.794	.616

Las diferencias detectadas entre las carreras del CUALTOS permiten afirmar que las reglas del proceso de selección en combinación con el prestigio de cada carrera y la demanda de los aspirantes generan grupos distintos por carrera y ciclo dando como resultado que ingresen estudiantes con capitales culturales diferentes, lo que a la vez caracteriza a las propias carreras y genera que cada carrera y calendario se puedan entender como un contexto específico dentro del Centro Universitario de Los Altos.

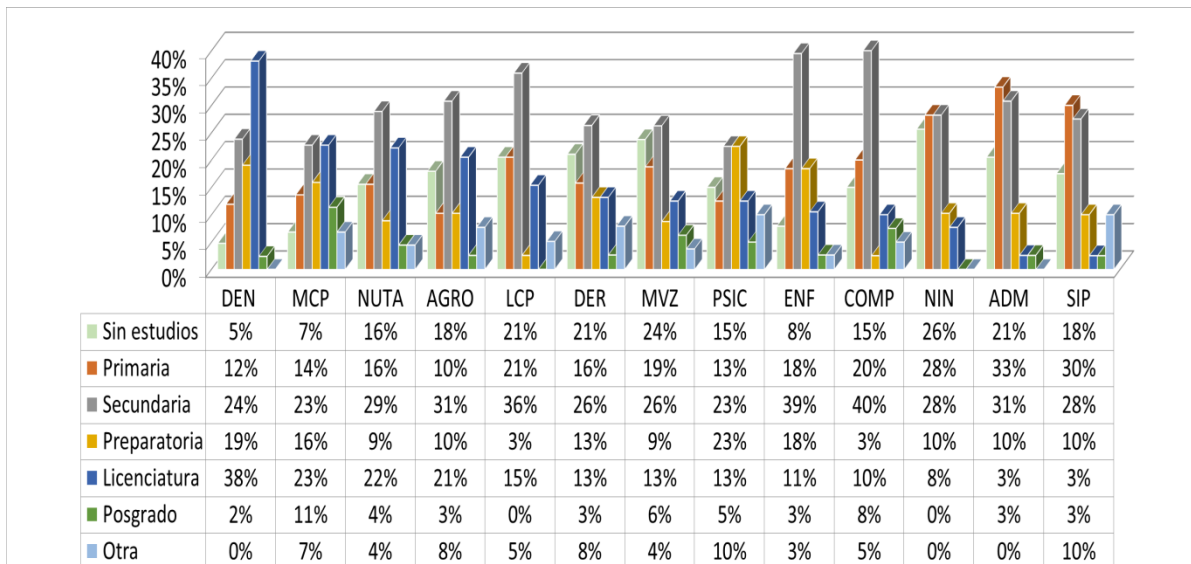
Otro elemento que permite comprender los capitales con los que ingresan los alumnos es el grado de estudios del padre y de la madre, esto como referencias del capital cultural de los estudiantes del CUALTOS. Por lo que respecta a la escolaridad del padre se registra que el 64% cuenta con un grado máximo de estudios de secundaria, mientras que apenas el 18% tiene estudios de licenciatura o posgrado. Para identificar si existen diferencias significativas por carrera y calendario se corrió la prueba de chi cuadrada que arrojó un valor de $X^2 = 197.955$, $p = 0.000$, que permite afirmar que existen

diferencias significativas. Destaca que en la mayoría de los grupos el 50% de los padres de tienen escolaridad máxima de secundaria mientras que en Medicina ciclo A y Odontología ciclo B el 40% de los padres tienen grado de licenciatura o posgrado, lo que las coloca como las únicas carreras en donde la mayoría de los padres tienen estudios superiores. Ver gráficas 8 y 9.

Gráfica 8. Escolaridad del padre calendario 2014A

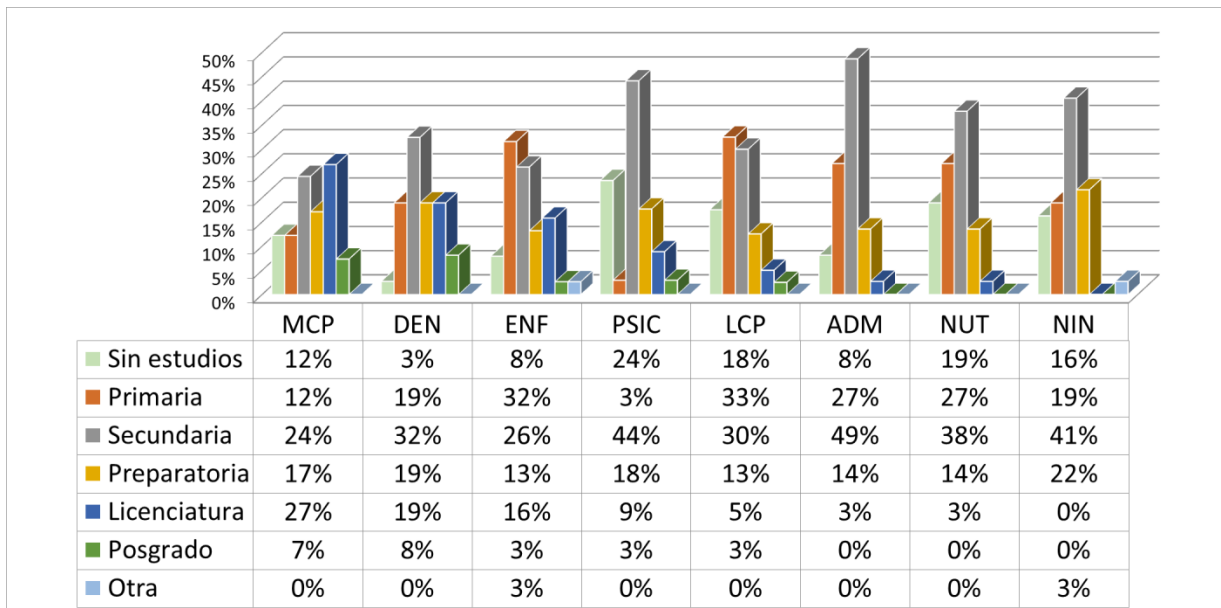


Gráfica 9. Escolaridad del padre calendario 2014B

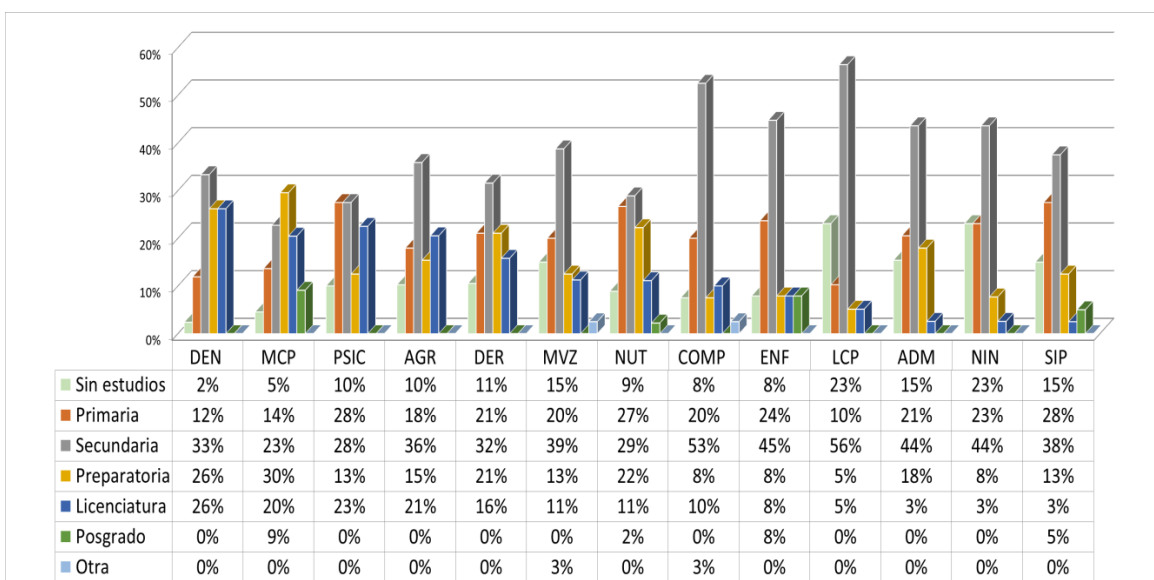


Respecto al grado de estudios de la Madre también se detectaron diferencias significativas entre los grupos, con un resultado de chi cuadrado= 177.007, $p= 0.000$. En las Gráficas 10 y 11 se puede ver que la mayoría de las madres tienen un grado máximo de estudios de secundaria con el 70%, situación que se repite en la mayoría de las carreras. Destaca que apenas el 14% de madres cuentan con estudios de licenciatura o superior y resalta el caso de la carrera de medicina en los ciclos A y B donde este porcentaje asciende a 34 y 29% respectivamente.

Gráfica 10. Escolaridad de la madre calendario 2014A



Gráfica 11. Escolaridad de la madre calendario 2014B

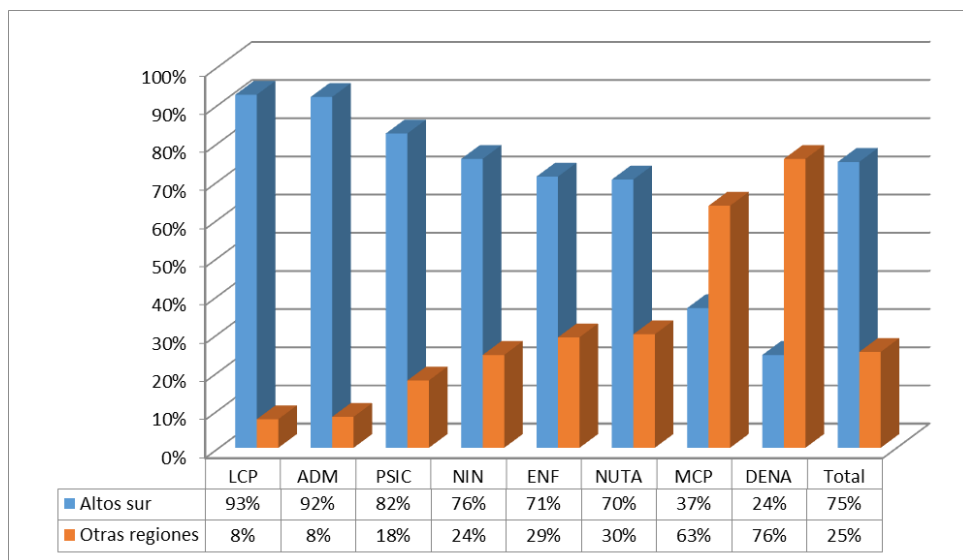


El nivel de escolaridad de los padres puede ser un indicador de qué tan cercanas están las familias de los estudiantes al campo universitario y a las carreras en particular y de qué tanto comprenden sus reglas. Que la mayoría de los padres y madres presenten bajos niveles educativos puede indicar que no están familiarizados con las reglas del campo universitario lo que puede provocar dificultades para orientar a sus hijos en la comprensión y respuesta a las reglas del campo universitario. Por otro lado, se puede decir que el CUALTOS, como universidad pública cumple con uno de sus propósitos que es brindar educación superior a sectores de la población que habían sido excluidos de esta opción.

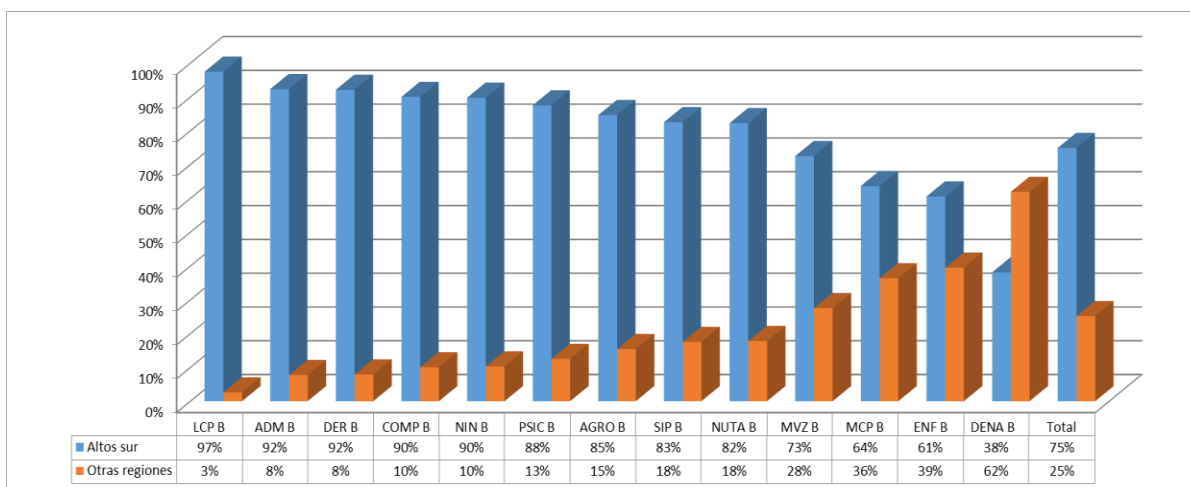
Otro elemento que permite comprender las características de los estudiantes es su lugar de procedencia, esto debido a que uno de los principales objetivos del Centro Universitario de Los Altos es brindar educación superior a los jóvenes de la región Altos Sur de Jalisco. El análisis de la procedencia de los estudiantes que ingresan a CUALTOS permite identificar qué tanto se cumple este precepto y además qué tan atractivo es el Centro Universitario para estudiantes procedentes de otras regiones.

Las Gráficas 12 y 13 reportan el lugar de origen de los estudiantes y su distribución por carrera. Los criterios de agrupación son Región Altos Sur y Otras Regiones, vale mencionar que los estudiantes procedentes de la población de Atotonilco, se incluyeron en la región Altos Sur ya que cuentan con condiciones similares en cuestiones de accesibilidad y distancia a las que presentan las poblaciones de la Región Los Altos Sur.

Gráfica 12. Lugar de procedencia calendario 2014A



Gráfica 13. Lugar de procedencia calendario 2014B



Se aprecia que la mayoría de estudiantes provienen de la Región Altos Sur. En total el 75% presenta esta característica; sin embargo, la situación de cada carrera es distinta, ya que la mayoría de los estudiantes procedentes de poblaciones fuera de la región de influencia del CUALTOS se concentran en las carreras de Odontología ciclo A y B y Medicina ciclo A con 76, 62 y 63 % respectivamente. Para detectar si estas diferencias son estadísticamente significativas se corrió la prueba de chi cuadrado que arrojó un resultado de 174.346 y $p= 0.000$, con lo que se confirman estas diferencias, mismas que se pueden deber al prestigio y demanda que tienen las carreras de Medicina y Odontología y a la vez muestra que estos estudiantes están dispuestos poner en juego una mayor cantidad de capitales en especial de tipo económico para estudiar dichas carreras.

Destaca que en el calendario 2014B la carrera de Medicina presenta un mayor número de estudiantes oriundos de la región, lo que se puede deber a que los estudiantes con altos capitales culturales provenientes de preparatorias de la región Altos Sur ingresan al CUALTOS durante este ciclo, mientras que durante el calendario A los estudiantes procedentes de otras regiones desplazan a los estudiantes alteños. El desplazamiento de los estudiantes provenientes de fuera de la región puede ser generado por distintos motivos como no contar en su comunidad con una universidad que brinde la carrera o que no hayan podido cumplir con las reglas de ingreso de otro campo universitario con mayor prestigio y más exigente y por tanto establezcan una estrategia alternativa en un campo menos exigente.

De esta manera se demuestra que las acciones prácticas de los sujetos generan la existencia de Campos Universitarios y Carreras Universitarias más demandados que

otros y por lo tanto más valorados, ante lo cual los aspirantes requieren y están dispuestos a poner en juego mayores capitales culturales, económicos y sociales con el fin de ingresar a un campo universitario y en especial a una carrera con cierto prestigio.

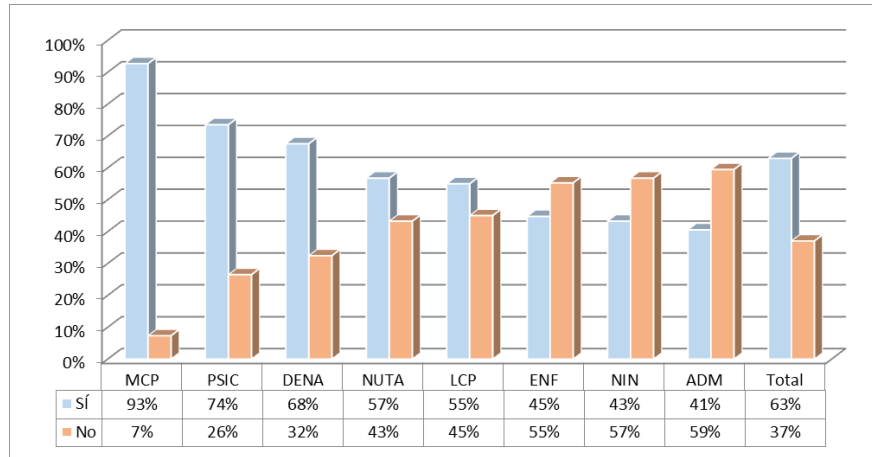
Otra característica que permite comprender mejor a los estudiantes del CUALTOS es saber si ingresaron a la carrera que tenían como primera opción, esto como medio para identificar las estrategias que despliegan para responder a las reglas de ingreso al campo universitario. Con el fin de identificar si existen diferencias significativas en este rubro se aplicó el estadístico de chi cuadrado que arrojó un valor de 102.811, $p:= 0.000$, y permite confirmar la existencia de diferencias en el ingreso como primera opción a las carreras del CUALTOS.

En las gráficas 14 y 15 se muestra el porcentaje de estudiantes que ingresan a una carrera distinta a la que deseaban estudiar originalmente, se aprecia que en ambos calendarios el 37% de los estudiantes que ingresaron al CUALTOS se encuentran en esta situación; sin embargo, cada calendario presenta condiciones distintas por carrera, en el calendario 2014A destacan Administración, Negocios Internacionales y Enfermería con porcentajes de 59, 57 y 55% respectivamente de alumnos que presentan esta característica. Por otro lado en el calendario B resaltan Agroindustrias, Contaduría y Sistemas Pecuarios con 51, 54 y 75% de estudiantes que deseaban estudiar otra carrera, mientras las carreras que registran el menor porcentaje son Medicina y Veterinaria.

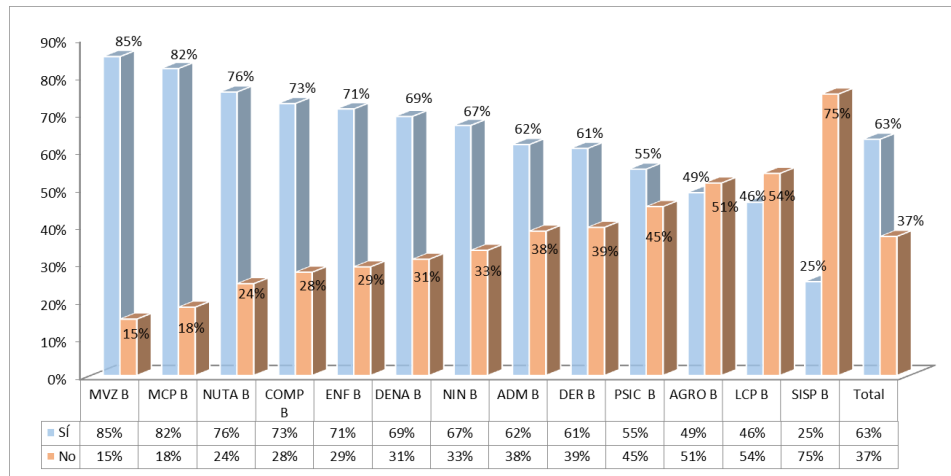
En el caso de enfermería se puede identificar que el calendario B se registra un 29% de estudiantes que ingresaron a esta carrera como segunda opción, mientras que para el calendario A el porcentaje de estudiantes en esta situación se incrementó al 45%. Puede que algunos de estos estudiantes hayan hecho trámites anteriormente a otra carrera más prestigiada y que exija mayores capitales culturales como medicina y al no contar con los capitales suficientes decidieron cambiar de aspiración.

Por otro lado, en el calendario B Contaduría presenta un alto porcentaje de alumnos que cambiaron de aspiración, si se considera que durante este ciclo la carrera tiene altos puntajes de ingreso se puede afirmar que estos alumnos deseaban ingresar a una licenciatura que no ofrece el CUALTOS, y ante la imposibilidad de mudarse a otra ciudad optaron por cambiar de aspiración. Con esta acción y gracias a sus mayores capitales desplazaron a aquellos que tenían como primera opción esta carrera, lo que no sucede en el ciclo A, donde ingresan con menores puntajes pero un mayor porcentaje en primera opción.

Gráfica 14. Carrera primera opción calendario 2014A



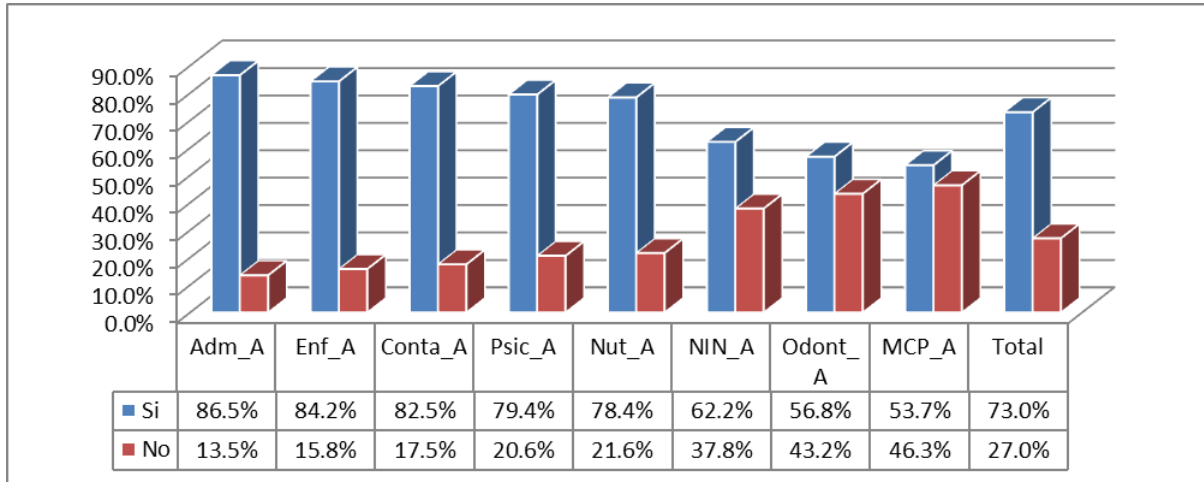
Gráfica 15. Carrera primera opción calendario 2014B



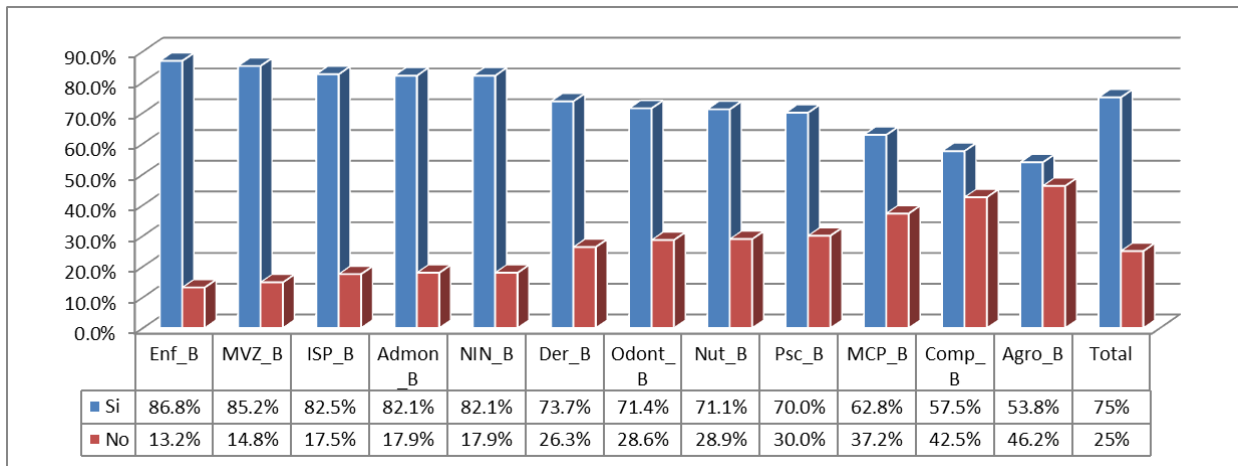
Conocer el porcentaje de alumnos que estudian una carrera diferente a la deseada permite identificar a aquellos estudiantes que se vieron obligados a realizar una elección de carrera forzada, lo que puede deberse a la falta de capitales tanto culturales como económicos. Esta elección forzada se entiende como una acción práctica a través de la cual el estudiante ajusta sus expectativas, con el fin de responder a las reglas del campo universitario y adaptarse al mismo.

Otro elemento que permite conocer si los estudiantes realizaron una elección forzada es si ingresaron a una institución diferente a la que deseaban como primera opción. En esta condición se ubica el 25% de los estudiantes encuestados y la prueba de chi cuadrado arrojó un valor de 64.278, $p= 0.000$, lo que permite confirmar que existen diferencias significativas entre las carreras (Gráficas 16 y 17).

Gráfica 16. CUALTOS primera opción calendario 2014A



Gráfica 17. CUALTOS primera opción calendario 2014B



Destaca que el porcentaje de estudiantes que deseaban ingresar a otra institución es menor al de aquellos que cambiaron de carrera que se sitúa en 37%. Cabe señalar que 64 estudiantes mencionaron al CUALTOS como su primera opción, pero previamente habían contestado que querían estudiar una carrera que no se ofrece en este Centro Universitario. En este caso, se puede afirmar que los estudiantes que implícitamente se

vieron obligados a cambiar de institución pero a pesar de ello siguieron viendo al CUALTOS como una opción atractiva. Si se añaden estos estudiantes a los que manifestaron su deseo de ingresar a otra institución el porcentaje de eleva 33%.

En primera instancia estos resultados hacen suponer que el CUALTOS es una institución atractiva para sus estudiantes. Pero también hacen evidente que en la elección de carrera intervienen diferentes factores y no sólo el interés disciplinar. Por ello se requieren análisis más complejos que permitan comprender la elección de institución en contraste con otros factores como: el geográfico, que implica la imposibilidad o falta de voluntad para cambiarse de domicilio, situaciones que se registraron en la fase cualitativa del estudio; y el hecho de si la carrera de primera opción se ofrecía o no en el CUALTOS. Para los cual se contrasta la información de lugar de procedencia, elección de carrera y elección de institución que se presentan en las gráficas 12,13, 14, 15, 16 y 17.

Se puede observar que en los grupos de enfermería y administración 2014A, se registran altos porcentajes de estudiantes originarios de la región y porcentajes superiores al 50% de estudiantes que ingresaron a dichas carreras como segunda alternativa, combinados con altos porcentajes que consideraron al CUALTOS como su primera opción. La comparación permite hacer evidente que en la estrategia de ingreso de estos estudiantes pesó más la institución que la carrera, lo que se puede atribuir al factor geográfico como primer criterio de elección.

Otro elemento que destaca respecto a la elección de institución, es que durante el calendario 2014A las carreras de medicina y odontología fueron las que registraron mayores porcentajes de estudiantes que deseaban ingresar a otra institución. Si estos resultados se comparan con el lugar de procedencia, en donde ambas carreras presentan altos porcentajes de estudiantes provenientes de otras regiones (gráfica 12) y con los resultados de elección de carrera donde también es elevado el porcentaje de estudiantes que ingresaron a su primera opción (Gráfica 14), es posible identificar que en la estrategia de ingreso de los estudiantes de odontología y medicina 2014A pesa más el factor de la disciplina que el de la ubicación geográfica, lo que los motiva a cambiar de institución, y para ello asumen el consto que implica el cambio de domicilio.

Por último, la carrera de Computación 2014B, presenta un 73% de estudiantes que ingresó a su carrera de interés (ver gráfica 15) y se combina con un 42% que deseaban ingresar a otra institución (Ver gráfica 17); además, el 90% de estudiantes proviene de la región Altos Sur de Jalisco. La combinación aquí descrita hace evidente que estos estudiantes conocen otras instituciones que ofrecen su carrera de interés y de hecho

las valoran más que al CUALTOS, pero no cuentan con los capitales culturales, económicos o sociales para ingresar a ellas. Por tanto su estrategia fue cambiar de institución pero mantenerse en su carrera de interés sin cambiar de domicilio.

El análisis de la elección del CUALTOS como institución y el contraste con otras variables permite identificar que elegir una universidad puede estar influido por diferentes factores, entre los que destaca el geográfico. Ante ello los estudiante pueden establecer diferentes estrategias que les permitan ingresar a la universidad como: a) el cambio de carrera por no poder desplazarse a otro lugar; b) desplazarse al CUALTOS con el fin de ingresar a la carrera deseada; y c) Ingresar a la carrera deseada pero no poder desplazarse para ingresar a la institución de primera opción. Cada situación puede ser generada por diversas circunstancias y requerirá estrategias de adaptación diferentes. En el primer caso el estudiante enfrenta el cambio de carrera y las modificaciones en la *illusio* y la *hexis* correspondientes. En los otros dos, lo que está en juego es que el estudiante se integre adecuadamente a la nueva institución, lo que puede requerir de ciertos apoyos por parte del Centro Universitario.

4.1.4 La dialéctica entre campo universitario y estudiantes

A manera de resumen este apartado permitió conocer mejor las características de los alumnos del CUALTOS y afirmar que en las carreras de Medicina y Odontología se presentan diferencias significativas en las variables de puntaje de ingreso, promedio de preparatoria y puntaje en la prueba de aptitud académica. Además se detectaron diferencias significativas entre carreras en las variables de grado de estudio del padre y de la madre, localidad de procedencia y carrera e institución deseada.

Estos análisis muestran que los capitales cultural y social pueden marcar ciertas diferencias en el ingreso a la carrera y por tanto en la adaptación a la universidad. También se puede mencionar que los estudiantes de las carreras de Medicina y Odontología gozan de mejores condiciones para lograr un adecuado proceso de adaptación, esto debido a que el proceso de selección de alumnos ocasiona que en esas carreras ingresen estudiantes con capitales culturales y sociales mayores que en el resto de las carreras.

Se aprecia que el 37% de los estudiantes que ingresaron al CUALTOS lo hicieron a una carrera distinta a la que deseaban originalmente y el 25% deseaban entrar a otra universidad, es decir, realizaron ajustes que los llevaron a emprender acciones de adaptación al campo universitario a través de las cuales lograron ingresar.

El análisis de los datos cuantitativos ha permitido caracterizar al CUALTOS como campo universitario que ofrece carreras que son valoradas de forma diferenciada, lo que ocasiona que cada una exija diferente cantidad de capitales a los estudiantes para ingresar a las mismas. Además, se identificaron algunas acciones prácticas emprendidas por los estudiantes que demuestran su capacidad de establecer estrategias para responder a las exigencias del campo universitario y que a través de estas acciones contribuyen a caracterizar y moldear al campo entendido como estructura social.

Todo esto en conjunto permite afirmar que desde el inicio del proceso adaptación, es decir, a partir de que el estudiante inicia sus trámites de ingreso se genera un proceso dialéctico que se puede apreciar a través de las características y las acciones de los estudiantes que ingresan. Estos estudiantes con características específicas dan forma al CUALTOS y a sus carreras desde el proceso de ingreso y como resultado cada carrera tendrá características específicas que distinguen a unas de otras. En otras palabras, si bien la universidad establece reglas, las acciones en conjunto de los estudiantes son capaces transformarlas, lo que llega a diferenciar a cada carrera y al propio CUALTOS, esto no es intencionado por la estructura sino que es ocasionado por las acciones de los estudiantes.

4.2 El proceso de ingreso a la universidad como inicio de la adaptación

En este apartado se explican las acciones prácticas que los estudiantes emprendieron y que les permitieron ingresar al campo universitario, para ello se apoya en el análisis cualitativo de 12 casos específicos de estudiantes que ingresaron a las carreras de medicina, enfermería y sistemas pecuarios. El análisis permitió identificar los momentos en que los estudiantes se percataron de las exigencias o límites que les impone la estructura del campo universitario y de cómo establecieron estrategias específicas para modificar la situación a su conveniencia o lo más cercano a ella y así cumplir con las exigencias del campo universitario. Se puede afirmar que el estudiante se amolda a la estructura, pero también que el estudiante moldea a la estructura.

La importancia de estos ajustes o adaptaciones es que modifican casi imperceptiblemente las estructuras familiar y universitaria, de manera tal que ni una ni otra vuelven a ser iguales, esto se nota más en la familia pues al ser más pequeña es más moldeable y sus cambios son más perceptibles, por ejemplo: la manera como se

valora la educación; el reconocimiento social que adquiere el estudiante o los consejos y asesorías que brinda el estudiante en su calidad de universitario y futuro profesionalista.

De manera similar a los estudios que abordan temáticas relacionadas, la presente investigación detectó que el proceso de adaptación inicia antes del ingreso a la universidad (Ambroggio, 2000; Corominas Rovira, 2001). Pero a diferencia de dichos estudios que plantean un año previo al ingreso, los datos obtenidos en esta investigación hacen evidente que la adaptación a la universidad es un proceso mucho más amplio y complejo, que se compone de tres momentos: 1) el interés por la carrera que puede generarse en etapas tempranas de la vida como la adolescencia; 2) la elección de carrera y; 3) el ingreso. Se detectó que todos los estudiantes entrevistados pasaron por estas tres etapas como parte de su proceso de adaptación, aunque cada uno generó estrategias diferentes a partir de: a) su *habitus* (expectativas y disposiciones); b) sus capitales; y c) de su capacidad para interactuar con la estructura del campo universitario.

4.2.1 El *habitus* y la adaptación.

Para comprender el proceso de adaptación a la universidad es necesario explicar cómo surgió el interés de los estudiantes por la carrera y qué hicieron para ingresar y permanecer en la universidad. Un concepto teórico que permite responder a esta cuestión es el *habitus*, el cual se entiende como el conjunto de disposiciones estructuradas y estructurantes que predisponen a actuar. Este se compone por dos elementos la *hexis* y la *illusio*. El primero de ellos permite identificar el conjunto de disposiciones que el estudiante incorpora a través de la socialización constante y lo impulsan a actuar de un modo determinado, mientras que la *illusio* se entiende como un interés en los beneficios que ofrece la carrera y la creencia de poder ingresar y cumplir con las reglas del campo universitario.

El concepto del *habitus* ayuda a explicar cómo surgió el interés por la carrera y cuáles acciones fue desarrollando el estudiante para lograr entrar. Cabe señalar que a partir de que surgió la expectativa de ingresar a la universidad esta se fue consolidando a través de las acciones del estudiante, que a su vez fortalecieron a la expectativa. En otras palabras, Primero surgió la *illusio* que consolida a la *hexis* que a su vez modifica y refuerza la *illusio* en una dinámica recurrente.

El ingreso a la universidad, se entiende como un proceso guiado principalmente por los dos componentes de la *illusio* del estudiante. El primero de ellos es la expectativa sobre

la carrera, es decir, las creencias respecto a los conocimientos que adquirirá durante la carrera y las oportunidades laborales que obtendrá una vez concluida la misma. El segundo elemento de la *illusio* del estudiante es la creencia de poder cumplir con las reglas del campo universitario. Esta creencia es lo que permite al estudiante valorar sus posibilidades tanto de ingreso como de permanencia. La suma de estos dos componentes es lo que lleva al aspirante-estudiante a poner en juego sus capitales y emprender acciones prácticas para ingresar al campo universitario.

4.2.1.1 La génesis del *habitus*, los modelos como precursores de la *illusio*

Los datos analizados permiten identificar al interés por una carrera universitaria como el germen de la *illusio* y por tanto del *habitus escolar universitario*, pues es a partir de este interés que el estudiante empieza a generar expectativas e incorporar disposiciones que lo impulsan emprender acciones prácticas que lo llevan a ingresar al campo universitario. Considerando que la mayoría de los estudiantes del CUALTOS proviene de contextos familiares alejados del campo universitario, se hace necesario identificar cómo se genera el interés por cursar estudios universitarios.

Se detectó que nueve de los estudiantes entrevistados tuvieron algún tipo de contacto con profesionistas de la carrera que estudian a quienes se les denominó *modelo*, a partir del cual se generó un interés. Es importante destacar que en la mayoría de los casos este contacto tuvo un carácter casual, por lo que el modelo no hizo ninguna acción intencionada; como relata un estudiante “Cuando estaba en la secundaria conocí a una vecina que era enfermera y me gustó que atendía a su hijo y trabajaba, no sabía qué hacía pero me gustó” (Ad1). Incluso en dos de estos casos el modelo fue personaje ficticio como el protagonista de una serie de televisión o una película. Lo importante de estas interacciones es que fueron capaces de inculcar expectativas respecto a estudiar una carrera profesional, e incluso con el paso del tiempo, provocó que el estudiante incorporara algunas disposiciones afines a la carrera.

De los estudiantes entrevistados, sólo tres no mencionaron un modelo específico, esto se explica por lo siguiente: Salvador cambió de carrera, su *illusio* estaba en computación, pero cuando tomó la decisión de ingresar a medicina le gustó el prestigio de la carrera y que no cualquiera entraba, la vio como un reto. Esto permite decir que Salvador se interesó por la carrera debido a las características de la misma. Con Pedro, sucedió algo similar, al cambiar de carrera su interés se ubicó en las características de la carrera a la que ingresó.

El caso de Gerardo es un poco distinto pues durante la entrevista mencionó en tres ocasiones que quería ser policía y su *illusio* tendía más a dicha profesión que a sistemas pecuarios, por lo que se puede decir que su modelo no era compatible con la *illusio* de la carrera. En este caso específico su ingreso se explica debido a que su mamá se negó a que fuera policía. Los padres de Gerardo son profesores normalistas, por lo que dan un valor importante a la preparación académica.

En la Tabla 28 se presenta una relación de los modelos que generaron el interés por estudiar una carrera y cómo influyeron.

Tabla 28. Modelos que generaron interés en carrera

Carrera	Estudiante	Modelo (s)	Forma de influir
Enfermería	Betty	Las enfermeras que la atendieron cuando dio a luz a su bebé	Recibió un trato cordial.
Enfermería	Pedro	No existe modelo	Una carrera que le permitía cuidar a las personas. Es una carrera más fácil que medicina.
Enfermería	Lita	Una Vecina	Era trabajadora. Sacó adelante a su hijo.
		Un profesor de prepa que es médico	La impulsaba a estudiar. La llevó a partos y cesáreas.
		Protagonistas de Películas	Vio la labor de las enfermeras.
Enfermería	Raquel	Series de televisión	Curar y cuidar pacientes.
Medicina	Mary	Doctores en consulta Un profesor de la Prepa	Con quienes platicaba sobre la profesión.
Medicina	Andrea	Un tío que es médico	Le decía que medicina brinda buenas oportunidades laborales.
Medicina	Susana	Series de televisión	Labor del médico.
Medicina	Salvador	No existe modelo	Una carrera de alto prestigio, que presenta un reto ingresar y estudiarla.
Sistemas Pecuarios	Luis	Su papá Ing. Agrónomo	El trabajo con su padre en el rancho.
		Egresados de la carrera	Le explicaron que es una carrera que se enfoca a las labores de rancho.
Sistemas Pecuarios	Gonzalo	Un profesor de la Secundaria que era Ing. Agrónomo.	Tenía un invernadero y vio que podía cultivar independientemente del temporal.
Sistemas Pecuarios	Gerardo	Su mamá que cultivaba plantas	Cuidaba plantas en su casa.
		Policías (Modelo no compatible con la carrera)	Le gustan ciertas manifestaciones de autoridad policiaca, y que tienen buenos ingresos económicos.
Sistemas Pecuarios	José	Su papá, quien es ganadero	Le ha inculcado gusto por el rancho.
		Egresados de la carrera	Le explicaron que es una carrera que se enfoca a las labores de rancho. Le advirtieron que es una carrera difícil.

Es difícil separar las expectativas de las disposiciones, o la *illusio* de la *Hexis*, pues como ya se mencionó una fortalece a la otra. Para ilustrar cómo influye el modelo en la generación de expectativas y en la incorporación de disposiciones, se toma el ejemplo de Gonzalo, quien durante la secundaria, tuvo un profesor quien era agrónomo de profesión y tenía un invernadero. A Gonzalo le gustó que su profesor cultivara frutas y verduras independientemente de la temporada que fuera y comenzó a ayudarlo esporádicamente. Estas pequeñas interacciones a la postre tuvieron la capacidad de generar una *illusio* en Gonzalo, que lo llevó a ingresar a la carrera de sistemas pecuarios pero al mismo tiempo adquirió conocimientos y disposiciones afines a esta actividad profesional.

En su inicio las expectativas tienen un carácter vago y difuso y se manifiestan como un gusto por un área de conocimiento “Todas la carreras me gustaban pero escogí medicina porque me gusta conocer el cuerpo” (An1) o incluso se pueden generar a partir del gusto por una actividad “siempre me ha gustado el rancho” (Go1) y no tanto por una carrera en específico. Este tipo de manifestaciones permite ver que los aspirantes tienen nociones de lo que es una carrera universitaria pero no necesariamente la conocen a fondo. Sin embargo, el interés por la carrera cobra importancia en la medida en que es el impulsor para que el aspirante emprenda acciones para ingresar a la misma.

De los 12 estudiantes entrevistados, sólo 5 mencionaron específicamente la carrera que les interesaba, 6 mostraban interés en un área de conocimiento, que generalmente se tradujo en mencionar dos carreras afines y 1 estudiante mencionó dos carreras totalmente distintas una de la otra.

El interés por la carrera puede surgir en edades muy tempranas, 8 de los entrevistados manifestaron que les empezó a gustar una carrera durante la secundaria o antes, 3 durante la preparatoria y 1 no mencionó un momento en específico. Esto se puede tomar como una evidencia de la complejidad del proceso de adaptación y de que puede iniciar mucho tiempo antes de ingresar al campo universitario, cuando aparece la *illusio*, en específico como un interés y una expectativa de estudiar una carrera.

4.2.1.2 Génesis de la Hexis

Mientras la *illusio* es lo que permite considerar como valiosas: a) la profesión a la que el estudiante aspira, b) alguna característica del modelo, y c) los capitales ofrecidos por el campo universitario y a la vez estimula la creencia de que se puede alcanzar a través

del ingreso al campo universitario, la *hexis* es el conjunto de disposiciones que predisponen a actuar e incorpora el estudiante a través de la socialización constante y prolongada con otros agentes. Entre más afines sean las disposiciones del sujeto con las requeridas por el campo universitario mayores serán sus probabilidades de ingreso y permanencia en la universidad.

Para el caso particular del campo universitario se pueden identificar dos tipos de disposiciones que conforman a la *hexis*, por un lado las escolares y por otro las profesionales. Las primeras son aquellas que cualquier campo escolar demanda, por ejemplo, la docilidad, que se entiende como la disposición a dejarse enseñar, la elaboración de tareas, el respeto al profesor, etc. Mientras que las disposiciones profesionales son aquellas que demanda y valora el campo profesional al que el estudiante pretende ingresar una vez terminados sus estudios universitarios, por ejemplo: ser capaz de comprender las labores del rancho en un estudiante de sistemas pecuarios o estar familiarizado con las reglas y funcionamiento de un hospital o consultorio para los estudiantes de medicina y de enfermería.

Los datos analizados permitieron identificar que los estudiantes presentan interacciones más o menos constantes con agentes sociales específicos que fomentaron la incorporación de ambas disposiciones y que éstas presentan diferencias en el grado de incorporación y afinidad con el campo universitario. De manera similar a la *illusio*, surgieron y se fortalecieron antes del ingreso a la universidad en momentos y circunstancias diferentes. A continuación se describe cómo los estudiantes fueron capaces de generar interacciones sociales que les permitieron incorporar disposiciones que desembocaron en el ingreso al campo universitario.

El escenario privilegiado para la incorporación de las disposiciones escolares es el campo escolar, entendido como los niveles de estudios previos por los que transitaron los estudiantes, en otras palabras, el campo donde naturalmente se incorporan las disposiciones escolares es la escuela en sus diferentes niveles. De hecho, el haber obtenido el certificado de preparatoria es ya una prueba de que han transitado por campos escolares donde adquirieron ciertas disposiciones, mientras que el promedio de la preparatoria es uno de los indicadores de que tan sólidas y afines son las disposiciones de los estudiantes con las que el campo escolar demanda.

Nueve de los estudiantes entrevistados presentan promedios superiores a 85 lo que indica que tuvieron un buen desempeño en la preparatoria, por lo que se puede considerar que cuentan con disposiciones afines o muy afines a las demandadas por el

campo escolar. Mientras que tres estudiantes obtuvieron promedios aproximados de 75 que refiere a un resultado entre satisfactorio y bajo.

Sin embargo, este promedio es sólo un registro numérico que sólo da un referente de las disposiciones escolares y no las explica, por ello es necesario apoyarse en los datos cualitativos con el fin de identificar cómo son y cómo se construyeron las disposiciones escolares de los alumnos entrevistados. La tabla 29 muestra un condensado de las disposiciones escolares previas al ingreso a la universidad, se aprecia que cada estudiante adquirió disposiciones escolares diferentes.

Tabla 29. Disposiciones escolares previas al ingreso

Carrera	Estudiante	Disposiciones Escolares
Medicina	Susana	En la preparatoria siempre le iba bien en los exámenes, estaba acostumbrada a eso.
Medicina	Mary	Se esforzó por sacar buenas calificaciones cuando su profesor le dijo: “con ochentas no vas a ser médico”. Entregaba todos sus trabajos y cuando se requería hacer un esfuerzo extra no le costaba dificultad.
Medicina	Salvador	No le costaba dificultad entregar tareas y estudiar para exámenes.
Medicina	Andrea	No le costaba dificultad entregar tareas y estudiar para exámenes.
Enfermería	Raquel	No le costaba dificultad entregar tareas y estudiar para exámenes. Nunca ha reprobado una materia.
Enfermería	Pedro	No le costaba dificultad entregar tareas y estudiar para exámenes. En la prepa daba preferencia realizar tareas sobre salir con amigos. Se preocupaba por las labores escolares.
Enfermería	Adelita	Desde la preparatoria era ordenada con las tareas. Realizaba búsquedas extras para elaborar tareas. Le daba vergüenza que sus profesores dijeran que hacía mal las cosas.
Enfermería	Betty	No le costaba dificultad entregar tareas y estudiar para exámenes.
Sistemas Pecuarios	Gerardo	Manifiesta carencias en su formación previa, refiere en específico las matemáticas durante la preparatoria. En la preparatoria estudiaba más y asistía a clases debido a la supervisión de profesores.
Sistemas Pecuarios	Gonzalo	Desde la preparatoria mostraba interés por los estudios.
Sistemas Pecuarios	José	Desertó de una preparatoria técnica porque no le gustaba la contaduría. Terminó en la prepa abierta. Durante la prepa abierta obtuvo una beca del CONAFE para ser instructor comunitario. Mantener la beca influyó para continuar con sus estudios de licenciatura. Reconoce deficiencias durante la prepa y que eso le ha traído dificultades. para comprender algunas materias en la carrera, en especial matemáticas. Antes de ingresar a la carrera menciona que era pura vagancia, todos los días eran fin de semana.
Sistemas Pecuarios	Luis	Dejó de estudiar un año, después de terminar la preparatoria.

Cinco estudiantes manifestaron comportamientos muy afines a los valores del campo escolar: Susana, Andrea, Raquel, Salvador y Pedro quienes mencionaron que a pesar de que no realizaban muchos esfuerzos, conseguían buenas calificaciones. Esto se ejemplifica con comentarios como “En la preparatoria siempre me iba bien en mis exámenes, estaba acostumbrada a eso” (Su2), la aparente no necesidad de esfuerzo muestra que sus disposiciones empataban con las del campo, por ello no percibían el esfuerzo.

Por otro lado, el comentario de Adelita manifiesta que desde la preparatoria le gustaba esforzarse por cumplir con sus tareas y atender a las peticiones de sus maestros “me daba vergüenza que mis profesores dijeran que hacía mal las cosas” (Ad1), lo que muestra que ella consideraba valioso e importante cumplir con las reglas de la escuela, esto la llevó a incorporar disposiciones de estudio y elaboración tareas que le permitieron responder adecuadamente a las reglas del campo.

Destaca el caso de Mary, quien tuvo la capacidad de modificar su comportamiento en la preparatoria con el fin de responder mejor a las reglas del campo escolar y elevar sus calificaciones. Para lograrlo cambió su comportamiento e incorporó disposiciones afines al campo escolar como: estudiar, entregar tareas, etc. Estos cambios fueron motivados cuando un profesor le advirtió que con calificaciones bajas no entraría a medicina. La nueva expectativa de no ingresar a la carrera deseada y de que para lograrlo requería mejores calificaciones la impulsaron a incorporar disposiciones escolares más sólidas.

También se presentaron expresiones que denotan menos compatibilidad con las reglas del campo escolar, por ejemplo: José menciona que desertó de la preparatoria porque no le gustaba la contabilidad, aunque posteriormente ingresó a la preparatoria abierta.

Los ejemplos mostrados permiten identificar que los estudiantes incorporaron disposiciones escolares de manera previa a su ingreso a la universidad y confirman que estas pueden facilitar o dificultar el ingreso y la permanencia en la universidad.

A continuación se analiza el segundo componente de la *hexis* universitaria, las disposiciones profesionales. La identificación y análisis del origen y desarrollo de las disposiciones profesionales en los estudiantes entrevistados enfrenta la dificultad de que generalmente los aspirantes no se ubicaban en una estructura social o campo específico capaz de promover el contacto con agentes sociales que facilitaran la incorporación de disposiciones como lo es la escuela para las disposiciones escolares. Es por ello que se hace más difícil la identificación y seguimiento de la incorporación de disposiciones profesionales.

Como ya se mencionó, las disposiciones profesionales surgen a la par de la *illusio* y es en este momento en el que se pueden empezar rastrear, si la *illusio* promueve un interés, la *hexis* son las acciones que incorporan disposiciones que fortalecen dicho interés. En la tabla 30 se presenta un condensado de las acciones prácticas emprendidas por los alumnos que los llevaron a incorporar disposiciones específicas de la profesión de manera previa a su ingreso.

Tabla 30. Disposiciones profesionales previas al ingreso

Carrera	Estudiante	Disposiciones profesionales
Medicina	Susana	Reflexionaba sobre temas de salud. Vio videos sobre cesáreas y operaciones.
Medicina	Mary	En la preparatoria platicaba con médicos sobre la carrera. Pedía a doctores que le explicaran cómo funcionaban los tratamientos que recetaban.
Medicina	Salvador	Debido a su cambio de aspiración no se detectaron acciones prácticas de consolidación de disposiciones previas al ingreso.
Medicina	Andrea	Compró libros de medicina para confirmar que le gustara la carrera.
Enfermería	Raquel	En la prepa tomó un curso de primeros auxilios. Veía series de televisión relacionadas con la enfermería.
Enfermería	Pedro	No se detectaron acciones prácticas de consolidación de disposiciones profesionales previas al ingreso.
Enfermería	Adelita	En la preparatoria cursó la materia de “Taller de salud pública”. Un profesor de la preparatoria la llevó a ver partos y cesáreas. Su papá le regaló materiales didácticos como láminas de cuerpo humano y modelos de órganos. Compraba objetos como portafolios pensando que algún día sería enfermera.
Enfermería	Betty	Tomó un curso de primeros auxilios es la prepa.
Sistemas Pecuarios	Gerardo	Tuvo borregas cuando estaba chico.
Sistemas Pecuarios	Gonzalo	Ayudaba a cultivar plantas en el invernadero de un maestro de la secundaria. Ayudaba a cultivar plantas a su mamá.
Sistemas Pecuarios	José	Ayudaba ocasionalmente en las labores del rancho familiar. Su papá es agrónomo zootecnista.
Sistemas Pecuarios	Luis	Trabajaba en el rancho familiar. Tenía una engorda de cerdos donde su papá lo orientaba.

La tabla anterior muestra que la mayoría de los estudiantes manifestaron pocas acciones que les llevaran a adentrarse al campo profesional de su carrera, incluso algunos no las manifestaron. Además, la mayoría de estas acciones son más bien acercamientos al campo profesional, por ejemplo, las pláticas de Mary con médicos para conocer un poco más la profesión, que si bien le permitieron comprenderla y

fomentaron en ella un gusto por la carrera, no realizó ninguna acción práctica de la carrera de medicina. Esta situación es más evidente en el caso de los acercamientos en situaciones irreales, como el ver series de televisión en el caso de Susana, en las cuales a pesar de estar fundamentadas en situaciones y personajes ficticios fueron capaces de incorporar en el estudiante incipientes disposiciones sobre la profesión. La limitada incorporación de disposiciones profesionales se debe a que los estudiantes en realidad no están en el campo profesional por lo que un acercamiento es poco probable, a menos de que logren socializar con un profesionista del campo que los adentre al mismo, como el caso de Adelita.

Por lo que toca a los estudiantes de sistemas pecuarios, destaca que debido a la vocación agropecuaria de la región, han tenido un contacto directo con el campo profesional de manera más o menos cotidiana y constante, sobre todo a nivel práctico, por ejemplo, José acompañaba a su padre al rancho donde de manera empírica se adentró en el campo agropecuario; sin embargo, no se registraron contactos específicos con profesionistas que le permitieran comprender mejor el campo profesional, sino hasta que él mismo los buscó cuando habló con egresados de la carrera de sistemas pecuarios para informarse sobre la misma.

Las disposiciones profesionales que incorporan los estudiantes antes de ingresar a la universidad generalmente son muy incipientes, más que ingresos en el campo profesional, se pueden tomar como acercamientos que incluso llegan a tener un carácter ficticio y/o erróneo. Sólo tres estudiantes presentaron contactos concretos en el campo profesional, uno de ellos es Luis, quien a través de los consejos de su padre quien es ingeniero agrónomo y zootecnista y de las pláticas con los médicos veterinarios que visitan su rancho pudo acercarse a situaciones de práctica de tipo profesional más específicas; Gonzalo al ayudarlo a su profesor en el invernadero; y Adelita, a quien sus acciones prácticas la llevaron a superar una serie de barreras que generalmente pasan inadvertidas como ingresar a un hospital para adentrarse al campo profesional de la enfermería, gracias a las relaciones que entabló con profesionales de la medicina, en especial un profesor de la preparatoria al que acompañaba a ver partos.

En resumen, la *hexis* del *habitus* escolar universitario se construye a través de la consolidación gradual de dos disposiciones, por un lado las escolares que permiten actuar de manera satisfactoria en la escuela y por otro las disposiciones profesionales que se generan a través del contacto con agentes que promuevan prácticas cercanas a la profesión deseada. Vale señalar que sería muy raro generar este tipo de contactos fuera del campo profesional, por ello, al igual que la *illusio*, la *hexis* generalmente se

presenta poco consolidada, pero deberá ser lo suficientemente fuerte como para permitir la entrada al campo universitario, el cual se entiende como la estructura social que facilita y promueve la incorporación de las disposiciones profesionales, a través de prácticas escolares específicas.

4.2.2 Las rutas de adaptación para el ingreso

La elección de carrera es un momento clave del proceso de adaptación a la universidad, pues es donde confluyen la subjetividad del aspirante y las reglas del campo universitario. Es cuando el aspirante guiado por su *illusio* y movido por su *hexis* pone en juego sus capitales cultural, económico y social con el fin de ingresar al campo universitario. Este momento se puede describir como una acción práctica en la que el aspirante valora sus posibilidades de ingresar y elige una carrera a la cual hacer trámites, misma que puede ser su carrera de interés o una distinta.

El análisis de los datos permitió encontrar que la elección de carrera se genera desde la subjetividad del aspirante, pues surge a partir del conocimiento y comprensión que pueda tener sobre las reglas del campo universitario y la carrera a la que aspira, en función de sus capitales cultural, económico y social, por lo que la elección de carrera sucede en circunstancias y momentos distintos para cada estudiante. Además hay que distinguir entre elección e ingreso pues hasta este momento el estudiante sólo hizo trámites, no sabe si fue admitido o no, por lo que toma su decisión en la incertidumbre de ingresar o no al campo universitario.

Durante la elección de carrera el estudiante se enfrenta a las reglas del campo, es cuando puede ser capaz de empezar a percibir al campo universitario como estructura social y percibir las reglas que impone, por tanto, es el momento en que está en condiciones de realizar ajustes que le permitan responder adecuadamente a las reglas. En otras palabras, en la medida en que el estudiante comprenda las reglas estará en mejores condiciones para interactuar conscientemente con el campo universitario. Por ello a partir de este momento el análisis de los datos resaltarán los momentos en los que el estudiante haya percibido estas reglas y emprendido acciones específicas para responder a ellas.

Si bien se reconoce que cada estudiante generó un proceso de elección distinto, el análisis de datos permitió identificar coincidencias en la elección de algunos de ellos a partir de las cuales se generaron cuatro rutas en el proceso de elección: 1) Elección temprana; 2) Elección temprana con valoración de posibilidades; 3) elección tardía y

poco informada; 4) Cambio de aspiración. Estas elecciones pudieron presentar la variante de volver a hacer trámites. A continuación se describe la elección de carrera a partir de las características de cada ruta.

4.2.2.1 Elección temprana

Esta forma de elección está muy relacionada con el interés por la carrera, y por lo mismo se hace difícil diferenciar entre interés y elección. Dos estudiantes siguieron esta ruta: Adelita de enfermería y Mary de medicina. Ellas se distinguen por haber mostrado un interés en la carrera desde la secundaria y porque sus acciones las llevaron a incorporar disposiciones y generar expectativas que consolidaron su gusto por la carrera, lo que a la par les ayudó a adquirir capitales sociales y culturales que les permitieron ingresar al campo universitario. Algunas de estas acciones pueden pasar desapercibidas, a estos momentos se les llamó reforzamientos del interés y en conjunto desembocaron en el ingreso de la carrera deseada.

En estas estudiantes se detectaron acciones encaminadas a conocer aspectos concretos de la carrera que deseaban estudiar y en cambios de conducta e incorporación de ciertas disposiciones con el fin específico de ingresar a la carrera.

Adelita empezó a interesarse en la carrera de enfermería cuando estudiaba la secundaria a partir de contactos casuales con una enfermera, a quien tomó como modelo. Se aprecia que al principio no comprendía en qué consistía la carrera, pero estos contactos fueron lo suficientemente potentes como para generar una *illusio* sobre las enfermeras como personas responsables y esforzadas, que mostraban logros asociados a su actividad y deseó llegar a hacer la misma actividad que el modelo “ella se iba a trabajar y tenía un hijo estudiando y me gustó eso” (Ad1). Esta *illusio* se fue fortaleciendo con otro tipo de acciones como ver películas relacionadas con la enfermería.

Durante la preparatoria Adelita ingresó a la materia de “Taller de educación para la salud” donde adquirió conocimientos relacionados con su carrera de interés, además, su profesor le permitió realizar algunas acciones concretas que fueron confirmando su gusto por la carrera: “el Doctor nos invitó al hospital, pude ver cómo funcionaba y lo que hacían las enfermeras. También vi partos y cesáreas... se me hacían padres... Iba al hospital para que me agradara más la carrera (Ad1).

Estas acciones fortalecieron la *illusio* de Adelita y le permitieron incorporar disposiciones afines a la carrera de enfermería. Al mismo tiempo su profesor se

convirtió en modelo a seguir y en un capital social que le facilitó el ingreso a un hospital, el cual se puede considerar como capital cultural para la carrera de enfermería. De esta manera Adelita, consolidó su *hexis* a través de la incorporación temprana de disposiciones, capitales culturales y sociales afines al *habitus* profesional de la enfermería, lo que a su vez reforzó su *illusio* de ingresar a esta carrera.

Otra estudiante que manifestó de manera temprana acciones prácticas a través de las cuales fue consolidando su interés en la carrera fue Mary, quien desde niña manifestó su interés por la carrera de medicina “Cuando me preguntaban qué quieres estudiar, yo siempre contestaba medicina, yo quiero ser doctora” (Ma1). Casi a manera de juego Mary manifestó acciones que la llevaron a reforzar su gusto por la carrera “si mi mamá iba con el doctor me gustaba ir con ella, me gustaba mucho platicar con los doctores me parecía muy interesante lo que hacían” (Ma1).

En el caso de Mary se detectó un momento clave en la elección de carrera. Ella obtuvo una calificación de 80 en un examen parcial de la materia de biología, que impartía un médico a quien le comentó que quería estudiar medicina, el profesor le dijo “con ochenta no vas a estudiar medicina” (Ma1). Este simple comentario, funcionó como un impulso que motivó a Mary a modificar sus disposiciones escolares durante la preparatoria, de manera que comenzó a realizar acciones prácticas para mejorar sus calificaciones “En la prepa casi ni estudiaba... entonces me apliqué y en los siguientes exámenes saqué 100” (Ma1).

En esta narración se aprecia el momento de en el que Mary se enteró de que para entrar a medicina requeriría un promedio de calificaciones alto en el bachillerato gracias a un comentario que pudo haber pasado inadvertido, pero que le mostraba que no contaba con los capitales culturales suficientes para ingresar a la carrera de medicina. Una vez percibidas sus condiciones, Mary emprendió acciones prácticas que modificaron sus disposiciones hacia el estudio con lo que mejoró sus calificaciones a lo largo de la preparatoria, estas acciones tuvieron el fin específico de mejorar sus condiciones para ingresar a medicina, por lo que muestran la capacidad de Mary para responder de manera consciente a las reglas del campo.

Los casos de Adelita y Mary tienen similitudes que permiten identificar las acciones que desplegaron y les permitieron ingresar a la carrera deseada, vale mencionar que la mayoría de estas acciones si bien estuvieron encaminadas a ingresar a la universidad, no fueron del todo conscientes. En el ilustración 2 se muestra en forma de diagrama una representación gráfica de la ruta seguida por estas dos estudiantes.

Ilustración 2. Diagrama Elección temprana



La ruta de elección temprana reúne a estudiantes que desde etapas muy tempranas generan expectativas e incorporan disposiciones que refuerzan su interés en una carrera. Estas acciones prácticamente se empalman con la elección de carrera y gradualmente fortalecen la *illusio* y la *hexis* del aspirante, es decir, sus intereses, expectativas y disposiciones. Esto les permite desde etapas muy tempranas identificar las reglas explícitas e implícitas del campo universitario y de la carrera y emprender acciones prácticas encaminadas a responder adecuadamente a ellas; además, contribuye a mantener su aspiración y a establecer estrategias para superar las dificultades que pueden enfrentar como ser rechazados o mejorar sus disposiciones escolares desde la preparatoria.

4.2.2.2 Valoración de posibilidades

En cuatro estudiantes se detectaron momentos de reflexión previos a la elección de carrera a los cuales se les denominó: elección temprana con *valoración de posibilidades* pues presentaron reflexiones que generalmente iban enfocadas a las dificultades que enfrentarían para responder a las demandas de la carrera de interés y sus posibilidades de ingreso a la misma.

Estas dudas fueron resueltas de diferente manera, Raquel y Betty, ambas estudiantes de enfermería, manifestaron que, además de esta carrera, mantenían un interés por otra, sin embargo, durante la secundaria y la prepa respectivamente, generaron la creencia de que la otra carrera presentaba mayores exigencias de ingreso y permanencia, que creyeron no poder satisfacer, ante ello, prefirieron hacer trámites a una carrera que creían presentaría menos exigencias.

Raquel mencionó "Siempre estuve entre enfermería o medicina, pero como medicina es más difícil... bueno, yo pensaba que era más difícil ingresar y estudiarla, mejor escogí

enfermería” (Ra1). La decisión tomada por Raquel estuvo influida por su *illusio*, pues ella generó una expectativa de mucha dificultad respecto a medicina, lo que desembocó en la creencia de no poder ingresar a esa carrera y de no ser capaz de cumplir con sus exigencias, por lo que decidió estudiar enfermería. En las acciones de Raquel se puede apreciar un ajuste encaminado a responder a las reglas del campo.

En las decisiones tomadas por Betty y Raquel se aprecia que el proceso de adaptación a la universidad inicia desde que el estudiante valora sus capacidades y las compara con las exigencias del campo universitario, de manera que puede definir su aspiración en función de su creencia de poder o no responder adecuadamente a las reglas del campo aún antes de haber intentado ingresar. En estos casos ambas consideraron que la opción que eligieron también les gustaba previamente, es decir, más que cambiar de carrera, descartaron una en función de sus creencias.

Susana también mostró ciertas dudas durante su elección de carrera y manifestó su temor de no ingresar por lo que valoró otra carrera: “Ya en el momento de decidirme me daba miedo no quedar en listas y vi otras carreras, estaba entre químico farmacobiólogo, que también se me hacía interesante y medicina” (Su1).

La valoración de Susana permite identificar que la elección puede ser una etapa de incertidumbre, en la que el estudiante no cuenta con los elementos suficientes para elegir una carrera. Pero Susana tuvo un elemento con el que no contaron Raquel y Betty, ella se informó sobre ambas carreras gracias a una tarea que le asignaron en la preparatoria, acción que reforzó su interés por medicina y le ayudó a descartar la carrera que tenía como segunda opción.

Al revisar las materias de la carrera de medicina Susana tuvo un contacto directo con el campo universitario, lo que le permitió reforzar su *illusio* respecto al interés por medicina y la llevó a mantener su elección sobre esta carrera. Además, a través de sus acciones prácticas Susana reconoció de manera implícita su capacidad para cumplir con las reglas del campo, es decir, con las exigencias de la carrera de medicina.

Gonzalo comenzó a interesarse por una carrera universitaria cuando estudiaba la secundaria, gracias a que uno de sus profesores era agrónomo de profesión y le inculcó el interés por el cultivo de plantas: “desde que entré a la secundaria, me llamó la atención que un profe cultivaba en lugares chiquitos, sacaba varias cosas que no había en las fruterías... yo iba con él y sí las tenía” (Go1).

Sin embargo, para estudiar agronomía Gonzalo debía mudarse a la ciudad de Guadalajara, ante lo cual no manifestó disposiciones ni expectativas lo suficientemente consolidadas como para hacerlo, al preguntarle por qué no se mudó él respondió:

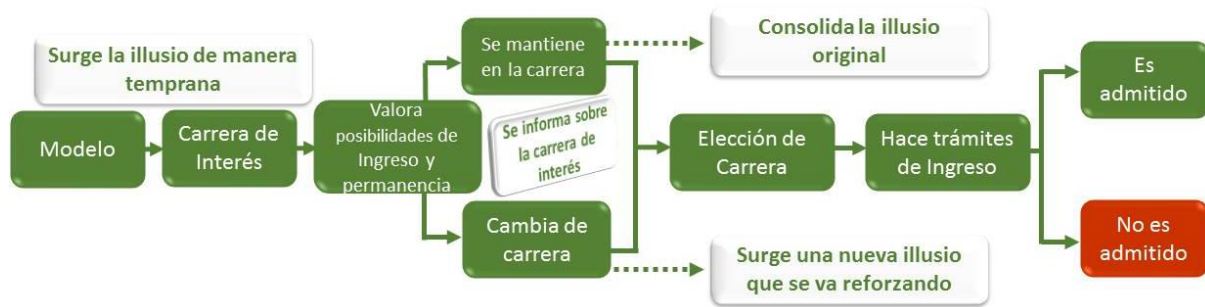
“En sí la distancia porque estar hasta allá... no me llama la atención estar fuera de mi casa. No le hace que estuviera yendo y viniendo pero estar en casa, con los amigos divirtiéndose. Porque si estuviera en otro lado como en Guadalajara o Lagos nomas estaría dentro de la casa sin distraerme” (Go1).

Las valoraciones que realizó Gonzalo se enfocaron a los cambios que debía realizar para estudiar la carrera de agronomía como el distanciamiento de su casa y amigos; además, debido a que en ocasiones mencionó algún tipo de dificultad económica como la necesidad de pedir a su patrón un préstamo para pagar su matrícula, se asume que también valoró las exigencias económicas que el cambio de ciudad implicaba.

Ante esta situación, Gonzalo valoró las carreras del CUALTOS para estudiar una que satisficiera su interés por el cultivo de plantas y al mismo tiempo permanecer en su casa y optó por hacer trámites a Sistemas Pecuarios. Él mencionó que sistemas pecuarios le gustó porque “ve mucho de las plantas, de cómo trabajar en los campos y el cultivo de semillas” (Go1) y la facilidad geográfica, pues “estaba más cerquita y hay camión de ida y venida todos los días” (Go1).

En la ilustración 3 se presenta un condensado de las acciones y decisiones desplegadas por los cuatro estudiantes se siguieron la ruta de elección temprana con valoración de posibilidades, destaca que la mayoría de las veces estas valoración se realizaron en una situación de poca información del campo universitario y las carreras de interés, además de que las creencias de los estudiantes (fundamentadas o no), promovieron acciones encaminadas a elegir su mejor opción.

Ilustración 3. Diagrama Valoración de posibilidades



Esta ruta permite afirmar que los aspirantes son capaces de valorar sus capitales y contrastarlos con las reglas que el campo universitario establece, de manera que generan una reflexión sobre las exigencias de ingreso y permanencia de la carrera a la que aspiran, esta reflexión puede desembocar en la elección de una carrera diferente a la deseada debido a la creencia de no poder responder a las exigencias del campo universitario. Es importante señalar que algunos estudiantes realizan esta valoración sin suficiente información, lo que puede llevar al aspirante a descartar opciones de manera anticipada y con argumentos erróneos. En la medida que el estudiante se informe correctamente estará en condiciones de realizar una mejor elección.

4.2.2.3 Elección tardía y poco informada

Este proceso de elección, se caracterizó por estudiantes que eligieron su carrera durante la preparatoria, pero previo a ello no habían pensado en ingresar a la universidad. En esta situación se encuentran José, Luis y Gerardo, quienes manifestaron interés en un área de conocimientos más que en una carrera, se informaron someramente sobre las carreras relacionadas con los conocimientos de interés y fueron descartando opciones hasta elegir una carrera.

Un ejemplo de este proceso es José, quien decidió ingresar a la universidad para mantener una beca que obtuvo por ser instructor comunitario y estipulaba como requisito mantenerse estudiando. Cuando José terminó la preparatoria, se vio en la necesidad decidir qué estudiar, valoró sus posibilidades y eligió como mejor opción una carrera universitaria, en vez de cursos o diplomados “obtuve una beca, para mantenerla tengo que estudiar y entonces dije bueno, pues [sistemas pecuarios] es una buena opción.” (Jo1).

A José le gustaba el rancho, los animales, la producción, comparó las carreras de veterinaria, agroindustrias y sistemas pecuarios y consideró que esta última respondía más a sus intereses. Para ello se apoyó en amigos que estudiaron esta carrera, quienes lo orientaron y advirtieron que no era una carrera fácil.

De los estudiantes que manifestaron una elección tardía Luis y José se caracterizan por un fuerte interés en las labores agropecuarias y porque han sido cercanos a las mismas ya que sus padres son dueños de ranchos y colaboran con ellos de manera regular. Esta cercanía con las actividades del rancho pudo orientar su elección de carrera, de manera que aunque pareciera una decisión apresurada, ellos ya tenían un conocimiento empírico de la profesión; además, consultaron con egresados las

características de la carrera de sistemas pecuarios. Con estas acciones lograron un alto grado de afinidad entre sus expectativas y disposiciones profesionales con las que ofrece la carrera que eligieron.

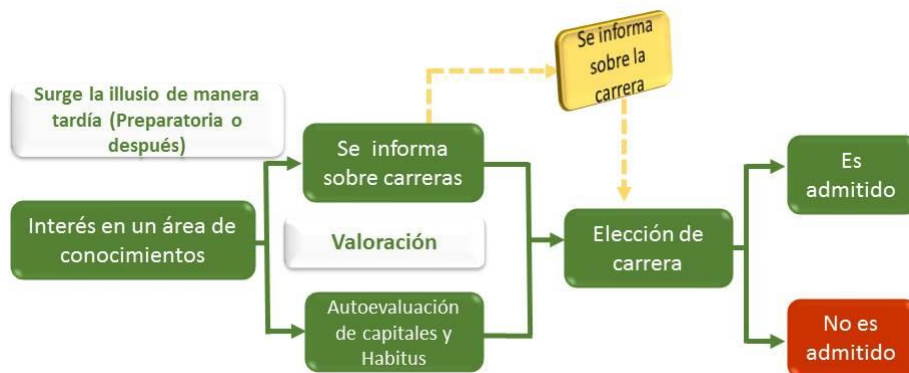
Hubo un caso en el que se muestran disposiciones y expectativas muy difusas y poco relacionadas con la carrera a la que el estudiante ingresó, Gerardo tenía como opciones estudiar ingeniería mecánica o sistemas pecuarios, aunque no mostró un proceso de valoración de ninguna carrera “al principio no estaba muy seguro, quería estudiar ingeniero mecánico... pero dije como que me gustaría aprender más cosas... Siempre me ha gustado el rancho, la producción de animales” (Ge1).

Otro de los intereses que Gerardo manifestó fue el de ser policía federal “porque se gana mucho dinero” (Ge1), aunque su mamá se opuso a ello e influyó en que hiciera trámites a la universidad “mi mamá decía que estudiara...yo ya no quería... pero no me dejó... e hice trámites...” (Ge1); Además, durante las entrevistas no mencionó que hubiera hecho alguna valoración de la carrera que estudia, sino que siguió consejos de personas alejadas de la profesión que se sustentaban en percepciones sobre la carrera y no en el conocimiento de la misma. Cuando se le preguntó que le decía su hermana respecto a que estudiara sistemas pecuarios él mencionó “Ella me decía que como me visto así vaquero, pues pa’ que traigas tus botas” (Ge1).

Cuando se dio cuenta de que ingresó a la universidad su reacción fue de inconformidad “dije: ¡Y, pa’ qué quedé! ¡Pa’ qué hacía trámites! Pues no quería venir ya pues”. Sin embargo, es relevante que a partir de su ingreso, Gerardo ha adquirido capitales simbólicos y ciertas expectativas que sumadas lo han impulsado a permanecer en el campo universitario durante segundo semestre.

La falta de interés que muestra Gerardo para informarse adecuadamente sobre la carrera que estudia y el hecho de que sus mamá lo presionó para realizar trámites, reflejan bajas expectativas por la carrera y disposiciones poco afines a la misma. Este caso se configura de manera diferente al resto y destaca por manifestar directamente que no quería seguir estudiando. Por lo que respecta a los casos de Luis y José, destaca que aunque tuvieron poco tiempo para informarse, obtuvieron información suficiente como para elegir una carrera afín a sus intereses y conociendo las exigencias de la misma. La ruta seguida por estos tres estudiantes se describe gráficamente en la ilustración 4.

Ilustración 4. Diagrama Elección tardía y poco informada



Los estudiantes que siguieron esta ruta se caracterizan porque el interés por estudiar una carrera y la elección de carrera surgieron prácticamente en el mismo momento, pero se pueden identificar algunas diferencias en las rutas seguidas, hubo dos estudiantes que a pesar de la premura emprendieron acciones encaminadas a comprender mejor la carrera de interés como preguntar a egresados por las características de la carrera, esto les permitió elegir una carrera afín a sus gustos e interés, incluso fue una elección afín a las profesiones de sus padres lo que les permitió contar con conocimientos empíricos y disposiciones afines a la carrera que estudian. Las acciones de estos dos estudiantes permiten identificar el surgimiento del *habitus escolar universitario* sólido aún a pesar de la premura con la que surgió el interés por estudiar una carrera universitaria. En contraste, Gerardo realizó pocas acciones que le permitieran comprender mejor la carrera y tomó su decisión de ingresar basado en opiniones poco fundamentadas sobre la carrera, además presenta intereses y expectativas profesionales poco afines a la carrera, lo que permite afirmar que su *habitus escolar universitario* no se ha consolidado.

De lo anterior se desprende la siguiente afirmación: a pesar de que existen estudiantes que toman su decisión de ingresar de manera apresurada, es posible detectar el surgimiento de la *illusio*, la cual se entiende como la expectativa y el interés por la carrera, incluso es posible detectar disposiciones afines a la carrera. Estas expectativas e intereses serán más acordes con lo que en realidad ofrece la carrera y el campo universitario en la medida que el aspirante-estudiante se asesore por sujetos que realmente conozcan el campo profesional, por ejemplo: egresados o miembros del gremio profesional.

4.2.2.4 Cambio de aspiración

Dos estudiantes establecieron el cambio de aspiración como estrategia de adaptación al campo universitario. En ellos el proceso de elección estuvo influido por la necesidad de elegir una carrera distinta a la que les interesaba originalmente, aunque el cambio se generó por motivos distintos, refleja que el estudiante fue capaz de identificar sus limitantes y establecer acciones prácticas para ingresar a una carrera universitaria.

Pedro eligió Enfermería después de que no salió en listas en la carrera Medicina. Ante este acontecimiento valoró sus posibilidades y estableció un ajuste: el cambio de aspiración, “cuando no entré a medicina dije: para qué perder el tiempo... si quedé a veinte puntos, creo que voy a quedar igual. Y dije pues a enfermería” (Pe1). Esta reflexión va de la mano con la búsqueda de argumentos que permitieron a Pedro resignificar su ingreso a la universidad. “creo que enfermería es mejor porque llevas menos responsabilidades o sea el responsable es el doctor. (Pe1). De esta manera comenzó a ver las ventajas que le ofrecía la carrera de enfermería, lo que se puede entender como un cambio en su *illusio*, pues empieza a identificar y generar expectativas respecto a la nueva carrera.

Los familiares de Pedro se convirtieron en soportes que le ayudaron a valorar las opciones que tenía y lo apoyaron durante su cambio de aspiración, con lo que se convirtieron en capital social. Ellos le recomendaban que entrara a enfermería pues era lo mismo que medicina pero menos complicada. Es importante señalar que el ingreso a la carrera de Enfermería representó para Pedro y sus padres una satisfacción y una oportunidad que debía aprovechar. Esto permite apreciar que Pedro y sus familiares valoran los capitales que el campo ofrece, en específico la posibilidad de que Pedro se convierta en enfermero.

El cambio de aspiración de Pedro, se puede entender como un ajuste en su proceso de adaptación, encaminado a responder a las demandas del campo, pues al estimar que su puntaje en el proceso de admisión a medicina no le permitiría ingresar optó por aspirar a otra carrera a la cual sí pudiera.

Otro elemento que entra en juego durante el proceso de adaptación que hasta el momento no se ha tocado, es el hecho de que Pedro no contempló otra universidad para estudiar la carrera de Medicina debido a los costos que representaba el cambio de domicilio “Es más gasto en renta y camiones” (Pe2). Aunque por recomendación de su papá valoró ingresar a la escuela de medicina del ejército, pero desechó la opción debido a que no le gusta esa institución.

La ruta seguida por Pedro permite hacer evidente que los aspirantes son capaces de valorar sus capitales culturales, económicos y sociales y estimar sus posibilidades de ingreso al campo, y en función de ello tomar decisiones que les permitan una mejor adaptación a la universidad. Aun a pesar de que la elección de Pedro se generó a partir de ciertas restricciones él fue capaz generar nuevas expectativas y disposiciones encaminadas a ingresar al campo universitario.

El caso de Salvador fue un proceso distinto, en su decisión intervinieron valoraciones y aspiraciones de tipo personal, familiar y escolar que desembocaron en el cambio de carrera. En un principio, Salvador había ingresado a su carrera de interés que era ingeniería en sistemas, pero mostró insatisfacción respecto a la calidad de la institución donde estudiaba, lo que lo llevó a desertar y buscar el apoyo de sus padres para estudiar la misma carrera en Guadalajara, situación que rechazaron. Ante el escenario, Salvador decidió ingresar a una carrera que le consiguiera el apoyo de sus padres para salir de su pueblo, esto lo encontró en medicina:

Yo iba estudiar ingenierías en León, me quedaba cerquita de donde vivo, pero no me llenaba la escuela, ni la carrera. Entonces busqué otra opción para que mi mamá me apoyara, fue como decidí estudiar medicina... Cuando les dije a mis papás de medicina me dijeron que sí. Ellos me apoyaban si quería esperarme [para entrar a la UdeG] o me pagaban una particular, me iban a mandar a LAMAR en Guadalajara (Sa1).

Estos apoyos diferenciados muestran que los Padres de salvador están dispuestos a invertir en medicina debido a que valoran más los capitales que ofrece esta carrera, de alguna manera indujeron en él un cambio de *illusio* al apoyarlo para ingresar a una carrera de prestigio; además, se aprecia se convirtieron en un capital social que le permitió cambiarse de ciudad.

Ante el cambio de aspiración Salvador manifiesta interés por una carrera de prestigio que representara un reto, estos elementos se incorporaron a la *illusio*, mientras que las aspiraciones y deseos de conocimientos propios de la carrera se fueron incorporando durante la misma:

Quería una carrera que valiera la pena, no cualquiera y medicina se me hace bien, es como un reto estudiarla, algo que no cualquiera lo puede hacer y por eso fue que decidí echarme el compromiso de medicina... le vas agarrando cariño, ya me emociona ir a ver el cadáver y empezar a ver qué tienes o qué sientes (Sa1).

Además Salvador contaba con capitales culturales y económicos que le permitieron considerar una serie de opciones para estudiar la carrera de Medicina, aun cuando su interés por la misma acababa de surgir, de esta manera él optó por hacer trámites a la Universidad de Guanajuato, a donde no esperaba ingresar porque su sistema de selección es más riguroso y al CUALTOS lo veía como una opción más viable:

Aquí es un examen de matemáticas y español donde la lógica te va dando las respuestas o sea nomas es de pensarle un poquito. Allá en Guanajuato te preguntan anatomía, biología, física, matemáticas... Prácticamente te hacen un examen de la vena aorta qué hace y dónde irriga... nunca vi anatomía... cuando no quedé en listas allá no me sentí mal porque yo sabía que no tenía los conocimientos necesarios, pero aquí sí y más que soy muy bueno en matemáticas (Sa1).

La capacidad de valorar sus opciones, estimar sus posibilidades y elegir entre ellas, permite apreciar cierta habilidad en Salvador para comprender las reglas del Campo Universitario y establecer acciones que maximicen sus resultados a partir de sus capitales y disposiciones incorporadas, en este caso ingresar a la carrera de medicina en el CUALTOS.

Respecto al proceso de adaptación a la universidad y su relación con la elección de carrera se puede afirmar que el estudiante establece acciones prácticas con el fin de ingresar a la universidad, que están influidas por sus disposiciones y capitales y en diferentes momentos se pueden presentar ajustes. Estos ajustes muchas veces demuestran la capacidad del estudiante para percibir las reglas del campo universitario, valorar sus capitales y disposiciones para establecer estrategias que le permitan responder e ingresar a la universidad. La ruta de cambio de carrera se presenta gráficamente en la ilustración 5.

Ilustración 5. Diagrama Cambio de carrera



Respecto al proceso de adaptación a la universidad y su relación con el cambio de carrera se puede afirmar que el estudiante establece acciones prácticas con el fin de ingresar a la universidad, las cuales están influidas por sus disposiciones y capitales. En algunos momentos se pueden presentar ajustes que demuestran la capacidad del estudiante para percibir las reglas del campo universitario, valorar sus capitales y disposiciones con el fin de establecer estrategias que le permitan responder e ingresar a la universidad, en este caso el cambio de carrera. Es importante señalar que esta nueva de estrategia va acompañada de una modificación en el *habitus* del estudiante, en específico de su *illusio*, pues la decisión de cambiar de carrera va acompañada del surgimiento de un nuevo interés y expectativa que pueden ser más o menos afines a la *illusio* anterior.

4.2.2.5 Variante: Volver a hacer trámites

Un momento clave de la adaptación a la universidad, que permitió apreciar la fuerza de reglas que impone el campo universitario y contrastarlas con las acciones prácticas del estudiante, sucedió cuando algunos de los entrevistados recibieron la notificación de que no fueron admitidos a la carrera a la que hicieron trámites por primera ocasión. Hasta el momento que supieron su puntaje de ingreso y lo pudieron comparar con el requerido para ingresar a la carrera deseada tuvieron elementos certeros para valorar sus capitales culturales y contrastarlos con los exigidos por el CUALTOS como campo.

Una vez que cada alumno tuvo dicha información estableció una estrategia de adaptación, que varió en cada sujeto a partir de su *illusio*, su *hexis* y sus *capitales*. De esta manera, los entonces aspirantes tomaron diferentes caminos, cinco optaron por hacer trámites de nuevo a la misma carrera en la misma institución; una mantuvo su elección de estudiar enfermería pero en otra institución y uno más cambió de aspiración. A continuación se presentan ejemplos de las tres estrategias y sus características.

Los casos de Adelita, Susana, Mary y Andrea comparten algunas similitudes en sus procesos de ingreso, la primera de ellas es que las cuatro realizaron trámites en dos ocasiones ya que en la primera oportunidad no ingresaron debido a que no obtuvieron el puntaje necesario. Además, tienen en común que manifestaron su capacidad de interactuar con las reglas del campo, pues identificaron sus limitantes, en este caso los puntos que les faltaron para ingresar a la carrera deseada y emprendieron acciones prácticas con el fin de mejorar sus posibilidades de ingreso en la siguiente ocasión.

Las acciones desplegadas por estas cuatro estudiantes estuvieron impulsadas por un elemento de la *illusio*, la creencia de ser capaz de responder a las reglas del campo, pero a la vez se dieron cuenta de la necesidad de incrementar sus capitales culturales, lo que las motivó a tomar un curso de preparación para el College Board y a hacer trámites de nuevo, estas acciones prácticas estuvieron encaminadas a incrementar el puntaje en el examen de admisión y lograr ingresar al campo universitario.

En el caso de volver a hacer trámites a la misma carrera en la misma institución, la única opción que tiene el aspirante para mejorar sus posibilidades de ingreso es elevar el puntaje del examen de admisión, pues el promedio de preparatoria es un resultado obtenido a través de la suma de pequeñas acciones por un periodo largo (generalmente de tres años) y una vez terminada la preparatoria es imposible su modificación, por lo que es un reflejo de sus disposiciones incorporadas.

Otra opción con la que cuentan los aspirantes para estudiar la carrera deseada, es buscar ingresar a la misma carrera en un contexto que tenga reglas de ingreso menos exigentes, este fue el caso de Raquel quien antes de ingresar al CUALTOS hizo trámites a la carrera de enfermería en el CUCS, un centro metropolitano que exige un mayor puntaje de ingreso, de esta manera, se puede considerar al CUALTOS como una institución con menos prestigio que el CUCS, pero que básicamente ofrece los mismos Capitales: estudiar una carrera universitaria.

Raquel valoró la posibilidad de estudiar en el CUALTOS debido a que amigos y familiares le decían que era más fácil ingresar a este Centro Universitario que al CUCS “Mi mamá me decía que me viniera acá y unos amigos que tienen a sus hijas estudiando aquí me decían que enfermería estaba muy bien y era más fácil entrar” (Ra1). Las acciones prácticas de Raquel se pueden entender como estrategias de adaptación al campo universitario.

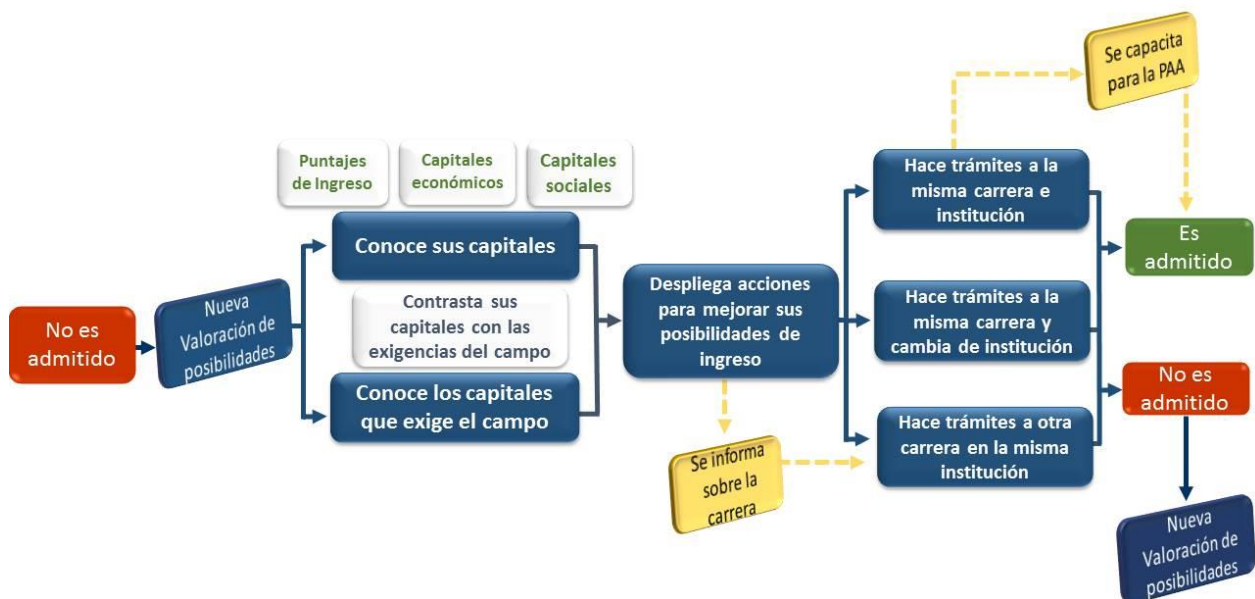
La estrategia establecida por Raquel va acompañada de una serie de decisiones y acciones que implican un esfuerzo adicional y poner en juego una mayor cantidad de capitales, económicos y sociales, como mudarse a una ciudad diferente y alejarse de su familia, en especial su hija de 4 años. Este esfuerzo adicional, se explica a través de la *illusio*, que impulsó a Raquel a realizar un esfuerzo mayor para adaptarse al campo universitario. Raquel resolvió estas exigencias extras con el apoyo de su madre y hermanos de quienes recibe una manutención y le ayudan a cuidar a su hija, lo que los convierte en capital social.

Cuando un estudiante establece una estrategia de cambio de campo universitario no se presenta un cambio de *illusio* pues realiza ajustes que le permiten ingresar la carrera que originalmente le interesaba.

Por último, Pedro estableció la estrategia de cambio de carrera esto después de estimar que su puntaje de ingreso estaba muy lejano al que requería la carrera de Medicina, ante tal situación valoró algunas características de la carrera de enfermería como exigencias de ingreso, exigencias escolares y contenidos de la carrera y los contrastó con sus capitales culturales y con sus intereses. Esta reflexión que estuvo acompañada de consejos de familiares y amigos, lo llevó a generar nuevas expectativas e intereses, es decir se modificó su *illusio* lo que se tradujo en un cambio de aspiración.

La variante de volverá a hacer trámites se presentó en 7 de los 12 casos. Cinco estudiantes se mantuvieron en la misma aspiración y centro universitario; Adelita, Mary, Susana y Andrea no ingresaron durante su primer intento e hicieron trámites a la misma carrera y en la misma institución Rebeca hizo trámites a la misma carrera en diferente institución; Pedro hizo trámites a una carrera distinta en la misma institución; y Betty ingresó a la carrera deseada después de varios intentos en la misma institución. Aunque todos tomaron caminos y decisiones diferentes, sus acciones desembocaron en el ingreso al campo universitario. En la ilustración 6 se presenta gráficamente esta variante en las rutas de ingreso.

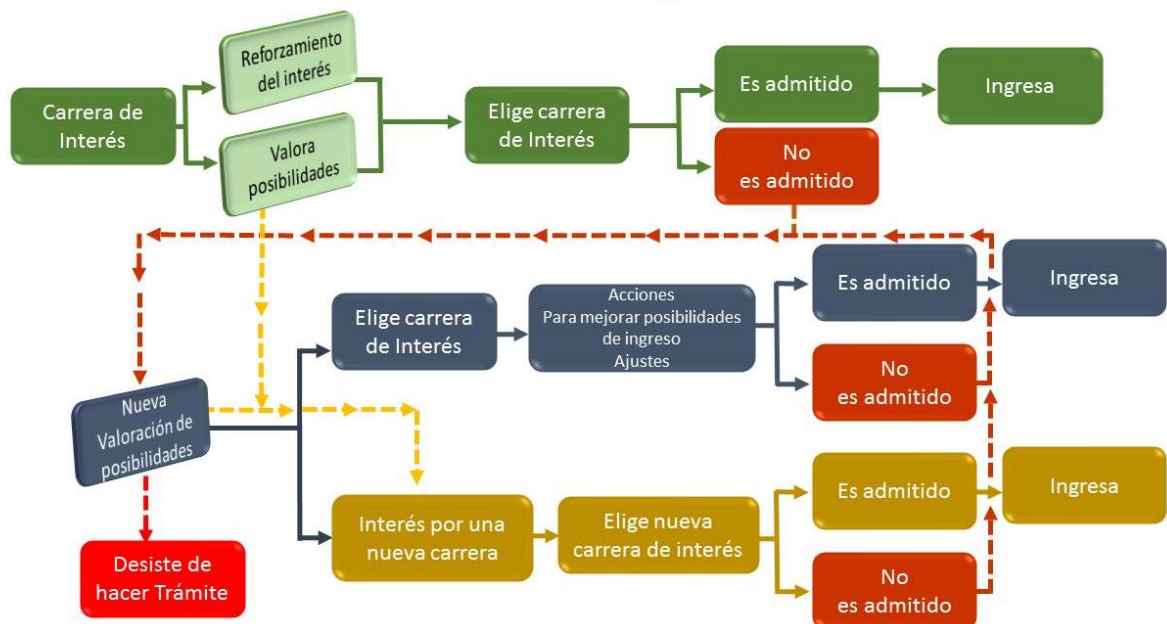
Ilustración 6. Diagrama Volver a hacer trámites



Los estudiantes que atravesaron por esta variación tienen en común que para ingresar al campo universitario realizaron trámites al menos dos veces, lo que los llevó por procesos reflexivos y de toma de decisiones diferentes. Para algunos requirió la incorporación de capitales culturales encaminados a aumentar su calificación en la prueba de aptitud académica, para otros implicó la inversión de mayores capitales y la consecución de apoyos que le permitieran el cambio de domicilio y para otros el cambio de *habitus* que le permitió interesarse en una nueva carrera y generar expectativas positivas hacia la misma. Estas acciones son una muestra clara de la capacidad para interactuar con las reglas del campo universitario por parte de estos estudiantes, lo que muestra su capacidad de agencia.

En general se aprecia que los doce estudiantes han seguido rutas diferenciadas que les permitieron ingresar al campo universitario, estas rutas tienen en común que surgió un interés por la carrera que generó una expectativa, la cual se convirtió en germen de la *illusio* del estudiante y por tanto en el inicio de un *habitus escolar universitario* que los impulsó a ingresar al campo. Para lo cual pusieron en juego sus capitales culturales, económicos y sociales. En la ilustración 7 se muestran las características generales de las rutas establecidas por los estudiantes y sus resultados.

Ilustración 7. Ruta general de ingreso



Se detectó que en la medida que los capitales, expectativas y disposiciones de los estudiantes empataron con lo que el campo universitario ofrece y exige fue que lograron una mejor adaptación. Si bien prácticamente todos los casos lograron en buena medida una coincidencia que los satisfizo, requirió del esfuerzo de cada uno. Este esfuerzo se puede apreciar en la estrategia de ingreso desplegada por cada estudiante que los llevó a suplir carencias de capitales a través del cambio de carrera e *illusio* o a conseguir los capitales culturales y/o económicos necesarios para mantenerse en la misma carrera con la misma *illusio*.

4.2.3 Ser admitido a la universidad: Reacciones y ajustes del estudiante

Ser admitido en la universidad es uno de los puntos más complejos y trascendentales del proceso de adaptación, es a la vez un logro y un reto. En ese momento el estudiante consolida la expectativa de convertirse en profesionalista y a la vez, se enfrenta al reto de hacer ajustes en sus rutinas diarias con el fin de responder a las reglas del campo, para lo cual echa mano de sus capitales principalmente sociales y económicos a partir de su *habitus*. Este conjunto de elementos facilitan o dificultan su proceso de adaptación, lo que se ve reflejado en sus reacciones ante el ingreso.

La admisión a la universidad se puede entender entonces como el momento en el que la estructura social, es decir, la universidad, abre las puertas al estudiante, o en otras palabras, es el momento en el que a través de sus acciones prácticas y capitales el estudiante se abrió las puertas de la universidad. Es cuando define si ingresa o no, esta decisión la toma después de una nueva valoración en la que estima si los capitales económicos y sociales con los que cuenta le permitirán responder a las demandas que el campo establece.

Atendiendo a lo anterior la admisión a la universidad se analiza desde tres elementos que interactúan entre sí: los ajustes que realizan los estudiantes para ingresar, los apoyos con que contaron para realizar estos cambios y sus reacciones al momento de ser admitidos. Estas reacciones y ajustes suceden en un corto periodo de tiempo, que inicia el día de la publicación del dictamen de admisión y termina el primer día de clases, lapso durante el cual, el aspirante toma la decisión de ingresar o no a la universidad y ejerce las acciones necesarias para iniciar sus estudios universitarios.

Al ver la tabla 31 destaca que los capitales con los que cuentan los estudiantes y los ajustes que realizaron son distintos en cada caso, por ello, las reacciones manifestadas también lo fueron. Esto muestra la complejidad del proceso de adaptación en general y

que ser admitido a la universidad conlleva una serie de reflexiones y valoraciones por parte del estudiante.

Tabla 31. Reacciones, ajustes y apoyos del estudiante ante la admisión

Carrera	Estudiante	Estudiantes									Padres					Otros		
		Reacciones				Ajustes					Apoyos					Apoyos		
		Alegría	Dudas	Asumió un reto	Disgusto	Mudarse	Desertar de una carrera técnica	Renuncia trabajo	Ajustes trabajo	Cuidados hijos	Enfrentar Cuestionamientos	Manutención	Apoyo moral	Cuidado de hijos	Comida/Vivienda	Consejos Académicos	Becas	Ajustes laborales
MCP	Susana	*				*						*	*					
MCP	Mary	*						*					*		*			
MCP	Salvador	*				*						*	*					
MCP	Andrea		*			*	*					*	*		*			
Enf	Pedro	*										*	*		*			
Enf	Adelita	*		*					*						*			*
Enf	Betty	*							*			*	*		*			
Enf	Raquel		*			*		*	*			*	*	*				
ISP	Gonzalo			*				*		*		*	*		*			*
ISP	José			*				*		*		*	*		*		*	
ISP	Luis			*				*		*		*	*		*	*		*
ISP	Gerardo				*			*		*		*	*		*			*

Las reacciones que se detectaron a partir del ingreso a la universidad fueron cinco: a) el júbilo y la alegría, que se manifestaron en cinco de los casos analizados; b) tres de asumieron su ingreso como un reto; c) una expresó la combinación de alegría y reto; d) dos manifestaron dudas para inscribirse; y d) otro más se disgustó por haber ingresado. Normalmente se pensaría que la primera reacción de un joven al ser admitido en la universidad sería la de júbilo y alegría; sin embargo, el hecho de que menos de la mitad de los entrevistados hayan manifestado esta reacción hace necesario profundizar sobre las reacciones y reflexiones de los estudiantes al momento de ingresar.

A continuación se describen las reacciones de los estudiantes, los ajustes que hicieron y los capitales de los que echaron mano con el fin de ingresar al campo universitario. Se detectaron cinco combinaciones generales que propiciaron reacciones diferentes, pero todas desembocaron en la decisión de ingresar.

- a)** La alegría de ingresar a la universidad con apoyo. Llama la atención que cinco de los seis estudiantes que expresaron alegría cuando ingresaron al campo universitario cuentan con apoyos económicos y morales por parte de sus padres que les permiten dedicarse de tiempo completo a las actividades universitarias. Este tipo de apoyos puede ser tan cotidianos para quien los recibe que en ocasiones llegan a obviarse.

De los cinco estudiantes que cuentan con apoyos económicos y morales por parte de sus padres, sólo Mary mencionó un momento de reflexión junto a su padre respecto a los costos de estudiar medicina. Esto sucedió cuando una amiga les comentó que medicina era una carrera muy cara a lo que su papá le dijo “Si es lo que tú quieres yo te voy a apoyar hasta el final” (Ma1). Esta reflexión no se hubiera dado sin la intervención de una tercera persona que la promoviera y que la contundencia del apoyo mostrado por su padre, permite a Mary ser una estudiante de tiempo completo.

Otro ejemplo que permite ilustrar este tipo de apoyos y que en alguna medida son valorados por los estudiantes es la experiencia de Betty quien mencionó que uno de los factores por los que estudio en CUALTOS era no hacer gastar a sus papás y que estando en Tepatitlán se le facilitaría que la apoyaran en el cuidado de su hija.

Por último, se puede notar que algunos estudiantes requieren más recursos que otros, por ejemplo, cuatro tuvieron que cambiar de domicilio para ingresar a la carrera deseada. En suma, los padres de este grupo de estudiantes se han constituido en un capital social que alienta y brinda capitales económicos para financiar la estancia de los estudiantes en el campo, lo que se ha convertido en un apoyo fundamental, pues les permite concentrarse en sus estudios sin necesidad preocuparse por otros aspectos como generar ingresos para cumplir con las reglas del campo.

- b)** Alegría por ingresar sin apoyo o apoyos restringidos La mejor manera de identificar los beneficios de contar con apoyos que normalmente se dan por sentados es contrastarlos con quien no los tiene. Entre los estudiantes entrevistados resalta la situación de Adelita, quien no sólo carece del apoyo económico por parte de sus padres, sino que debe cooperar con los gastos de su casa. Esto la llevó a resolver su situación económica antes de tomar la decisión de ingresar a la universidad. Antes de aceptar un trabajo Adelita acordó con sus futuros patrones que le dieran permiso de ajustar sus horarios laborales en caso de que ingresara a la universidad, “les comenté que quería estudiar esta carrera

y que tendría que reducir mi horario de trabajo si entraba y me dijeron que sí... por eso accedí a trabajar” (Ad1).

La acción establecida por Adelita no sólo representa un sobreesfuerzo que normalmente no realizaría otro estudiante, sino que hace evidente que fue capaz de evaluar su situación y compararla con las reglas del campo universitario, con lo que estableció una estrategia específica para ingresar a la universidad. Sus jefes se convierten en capital social y su trabajo en capital económico, en los que ella se apoya para ingresar. Adelita fue capaz de ver las estructuras sociales que normalmente pasan desapercibidas a la mayoría de las personas y establecer acciones consientes para responder a sus reglas.

Otro aspecto que permite apreciar este caso es el hecho de que aunque parezca que no se reciben apoyos por parte de los padres estos sí aparecen, e incluso llegan a ser reconocidos y valorados por los estudiantes: la vivienda y la comida, son apoyos que Adelita reconoce que recibe de sus padres y que le facilitan estudiar.

- c)** Dudas para ingresar. Dos estudiantes se enfrentaron a la necesidad de resolver una situación de tipo personal antes de tomar la decisión de ingresar a la universidad. Lo que distingue a estos casos es que una vez admitidas, ambas estudiantes valoraron la posibilidad de no ingresar. Andrea se enteró que fue admitida días después de la publicación del dictamen, debido a que algunos estudiantes se dieron de baja y ella ocupó una de esas vacantes. Pero antes de eso Andrea ya había ingresado a una carrera técnica de fisioterapia, donde se sentía cómoda e integrada. Ante la disyuntiva ella reflexionó “Pues ya estaba allá... me llevaba bien con los compañeros, era lo mismo, llevas lo mismo, pero tenía la espinita...me gustaba medicina, más que fisioterapia” (An1).

Por su parte, Raquel enfrentó la disyuntiva de mudarse a Tepatitlán y dejar a su hija en Guadalajara para estudiar enfermería. Su decisión estuvo respaldada por su madre y hermanos quienes la alentaron a continuar con sus estudios, la apoyan económicamente y cuidan a su hija, estos apoyos fueron decisivos para que Raquel continuara con sus estudios.

Ambos casos permiten ilustrar que aun siendo admitidos, los estudiantes evalúan la decisión de ingresar o no ingresar al campo universitario y que de manera similar a la mayoría de los casos, fue la *illusio* a través de la expectativa y el interés por la carrera lo que impulsó a ambas a ingresar.

- d)** Asumir el reto. “¿Por qué no, calarle? y marcar la diferencia... ¿por qué no intentar mejorarla?” (Jo1). Tres estudiantes de la carrera de sistemas pecuarios

enfrentaron su ingreso a manera de reto, su característica principal es que asumen que deberán realizar un esfuerzo para cumplir con las exigencias de la carrera y se muestran dispuestos a hacerlo. Esta postura no sólo tiene que ver con los aprendizajes y las actividades académicas, sino que también se refiere al reto de estudiar una carrera poco conocida e incluso menospreciada.

En este sentido, los tres estudiantes se caracterizan porque todos viven con sus padres pero contaban con trabajos que les brindaban cierto grado de independencia económica, por lo que los ajustes que realizaron fueron en función de resolver cómo mantener un ingreso económico y combinarlo con sus estudios.

Por ejemplo, aunque José y Luis saben que podrían recibir apoyos por parte de sus padres para continuar con sus estudios, ellos prefieren generar sus propios ingresos. Hasta el momento del ingreso Luis lo consiguió con su engorda de cerdos y José con una beca.

Otro aspecto que resalta es que el apoyo moral que reciben por sus padres muestra una combinación de respaldo con búsqueda de afirmación por parte del estudiante, los padres de Gonzalo le dijeron: “Pues ya estás adentro y no hay vuelta atrás porque si te vas a hacer pa’atrás de una vez antes que entres... Ya estás admitido de una vez di sí o no” (Go1). Y sus hermanos le dijeron “pos órale, ya estás adentro, ahora te toca echarle ganas y si no pues aquí te esperamos en el trabajo” (Go1).

- e) “Yo no quería estudiar Chin Pa’qué entré” (Ge1). Por último uno de los estudiantes expresó su abierto rechazo respecto a ingresar a la carrera. Como ya se mencionó en el apartado anterior, este estudiante presenta un *habitus* poco afín al campo universitario, pero sus padres, en especial su madre, lo impulsan a que continúe sus estudios universitarios. Al parecer este tipo de presión ha sido lo suficientemente fuertes para impulsarlo a ingresar.

Al igual que sus compañeros de sistemas pecuarios, Gerardo cuenta con un empleo que le brinda cierto grado de independencia y de manera similar a estudiantes de otras carreras recibe apoyo incondicional por parte de sus padres, pero él deseaba ser policía. En la decisión de Gerardo se aprecia un doble conflicto, por un lado él no muestra interés en continuar con sus estudios y por otro su *illusio* está en la profesión de policía, de manera que su ingreso al campo universitario estuvo marcado por la presión de sus padres más que por un deseo personal.

En general se puede apreciar que para ingresar a la universidad surgió en los estudiantes una expectativa que sirvió como germen a la *illusio* creando interés por una carrera, lo que impulsó a la *hexis* a través de la incorporación de disposiciones escolares y profesionales en los estudiantes, las cuales les permitieron ingresar a la universidad, para lo cual tuvieron que apoyarse en sus capitales sociales e invertir capitales culturales y económicos con el fin de realizar los ajustes necesarios y responder a las demandas del campo universitario. Los ajustes realizados y los capitales culturales, económicos y sociales son diferentes para cada estudiante por lo que cada uno siguió rutas diferentes para solventar sus necesidades y cumplir con las reglas del campo universitario.

4.3 La adaptación a la universidad a partir del ingreso

Anteriormente se analizaron los esfuerzos realizados y los recursos invertidos por los aspirantes para ingresar a la universidad. Una vez lograda esta meta, los estudiantes desplegaron una serie de acciones encaminadas a permanecer en el campo universitario. Para ello pusieron en juego sus capitales culturales, económicos y sociales. Estas acciones emanaron de su *habitus*, es decir, de la *hexis* y la *Illusio*. La primera se compone por disposiciones escolares y profesionales del estudiante, mientras que a la segunda la integran sus expectativas e intereses profesionales y escolares. El *habitus escolar universitario* impulsa y permite al estudiante adquirir los capitales culturales, sociales y económicos que ofrece el campo universitario los cuales le permitirán ingresar al campo profesional.

En el presente apartado se analizan las estrategias encaminadas a responder a las reglas del campo desplegadas por los estudiantes durante su primer año en la universidad: a) la adquisición y uso de capital cultural objetivado necesario para incorporar los conocimientos propios de la carrera; b) la interacción con capitales sociales, entendida como la convivencia con aquellas personas que brindan apoyos económicos y morales o ayudan a comprender la profesión y las reglas del campo universitario; c) la adquisición y manejo de capital simbólico a través del cual el estudiante es reconocido socialmente como futuro profesionalista y; d) el proceso de incorporación y consolidación del *habitus escolar universitario* a través del cual el estudiante genera expectativas e incorpora disposiciones que le permiten responder a las reglas del campo universitario y a la postre convertirse en profesionalista.

Se detectó que los doce estudiantes entrevistados pasaron por un proceso en el que intervienen todos los elementos mencionados en el párrafo anterior, pero existen diferencias por carreras y entre los sujetos. Lo que hace evidente que los alumnos ingresan a la universidad con diferentes dotaciones de capitales culturales, económicos y sociales, los cuales utilizan de diversas maneras con el fin de responder a las demandas del campo universitario a partir de las expectativas y disposiciones que incorporan previamente y que cada carrera se puede entender como un contexto específico que demanda *capitales* y *habitus* diferentes.

4.3.1 Conseguir capital cultural objetivado

Uno de los capitales más valorados en el campo universitario y por ende más importantes para la comprensión del proceso de adaptación a la universidad es el *capital cultural*, pues representa el conocimiento al que los estudiantes acceden e incorporan con el fin de convertirse en profesionistas. Es importante señalar que los conocimientos de cada carrera son diferentes y por ende lo serán los capitales culturales requeridos para cada una, en especial si se compara la carrera de sistemas pecuarios con las pertenecientes a las áreas de la salud como medicina y enfermería.

Una forma de identificar cómo se adaptan los estudiantes a la universidad es la adquisición y utilización de capital cultural objetivado, que se traduce en los objetos materiales que facilitan la transmisión e incorporación de capital cultural. Este puede consistir en libros, internet, escritorios, instrumental y herramientas específicas de la profesión. Por ejemplo: en el caso de los estudiantes de ciencias de la salud instrumental médico o herramientas para medir y eficientar la productividad en granjas para los de sistemas pecuarios.

En el presente apartado se analizan los capitales culturales objetivados a los que los estudiantes tuvieron acceso, su adquisición y uso.

Dos herramientas básicas para la búsqueda de información y elaboración de tareas son la computadora y el internet, pues permiten a los estudiantes acceder a una gran cantidad de información y facilitan la elaboración de tareas. Todos los estudiantes entrevistados manifestaron que en su casa cuentan con ambas herramientas; sin embargo, se detectaron peculiaridades en algunos estudiantes, sobre todo en la manera como las adquirieron.

La mayoría de los estudiantes manifestó que antes de entrar a la universidad contaban con computadora en su hogar, que fue adquirida por sus padres. La generalización en

el uso de aparatos de cómputo podría sugerir que todos los estudiantes están en la misma situación; sin embargo no es así, pues esto no sucedió en el caso de cuatro estudiantes, quienes se vieron en la necesidad de conseguir esta herramienta. A Raquel y Gonzalo sus padres y hermanos les compraron una computadora cuando ingresaron a la universidad “Hace poquito me compraron la computadora entre mi mamá y mi hermano... la sacaron a crédito” (Ra1). Dos alumnos compraron con sus propios recursos sus laptops: Adelita de enfermería y José de sistemas pecuarios. Lo hicieron desde la preparatoria, pensando en que fuera un apoyo para su desarrollo escolar: “la computadora la conseguí cuando estaba en el otro trabajo, mi jefe la compró y yo se la pagué en abonos... dije: primero la computadora, luego los estudios” (Ad1).

Una situación similar pasa con la manera como los estudiantes consiguen internet ya que todos manifestaron que en sus casas cuentan con este medio de acceso a la información. Sin embargo, se detectó que Adelita, estudiante de enfermería enfrenta problemas al respecto ya que debido a las carencias económicas de sus padres en ocasiones cortan el servicio. Ante esta situación ella ha pedido a vecinos que le permitan conectarse a su red, ha utilizado el internet de su trabajo y el del CUALTOS.

El contar con computadora con internet hace evidente que por lo general el estudiante dispone de ciertos capitales culturales básicos para responder a las reglas que impone el campo universitario, en este caso la elaboración de tareas. Esto implica que la mayoría de los alumnos no requiere realizar un esfuerzo específico para obtenerlos, pero cuando carecen de ellos, pueden establecer estrategias para conseguirlos como acudir a amigos parientes, conocidos, patrones, etc., quienes son sus capitales sociales. Además, a través de las acciones específicas de los estudiantes que se vieron en la necesidad de conseguir estos capitales, se hace visible una regla del campo universitario, en este caso contar con herramientas que les faciliten la elaboración de tareas.

Conocer si los estudiantes tienen un espacio adecuado para estudiar y realizar tareas es otro elemento que permite comprender su proceso de adaptación y qué tan importante son para ellos las labores universitarias. Destaca que sólo Adelita, Raquel, Susana y Luis, disponen de un espacio acondicionado con escritorio, computadora e internet en su cuarto a donde acuden a realizar sus labores. Los demás estudiantes generalmente hacen sus tareas en la sala o en la mesa de la cocina. Solamente José mencionó que en su casa hay un estudio, pero no lo utiliza porque le parece aburrido.

Por su parte Salvador comparte casa con compañeras del salón, esto ocasiona que los espacios comunes como el comedor y la cocina sean utilizados para elaborar tareas “donde estudiamos es en la cocina, en donde comemos... limpiamos todo y ahí estudiamos... los tres estamos en medicina” (Sa1). En este caso vale señalar que debido a que sólo ellos viven ahí, no se presentan distractores como personas hablando de otros temas, hermanos menores jugando, etc.

Los otros seis estudiantes mencionaron que normalmente estudian y hacen sus tareas en el comedor o en la cocina de su casa, a donde llevan su computadora, libros y los materiales necesarios para esta labor. Aunque mencionaron que si los ven estudiar no los interrumpen, esto no elimina posibles distracciones provocadas por la convivencia cotidiana en una casa. Mary menciona que en ocasiones cuando está haciendo tarea su sobrino la distrae “mi sobrinito vive en mi casa, de repente quiere que juegue con él o está dando lata... entonces mi papá se lo lleva” (Ma2). En general se aprecia que los estudiantes disponen de un espacio en casa donde estudian y realizan tareas, aunque algunos han generado una mejor condición pues cuentan con escritorio en su cuarto, el resto utilizan un espacio común de la casa como el comedor o la sala, lo que puede facilitar la presencia de distractores.

Un elemento básico a considerar como capital cultural objetivado son los libros correspondientes a la carrera. Destaca que durante el primer año solamente los estudiantes de medicina compraron libros. En primer semestre Susana había comprado dos libros y uno se lo prestó su hermana, para segundo semestre contaba con todos los libros básicos que hasta el momento le habían solicitado. En segundo semestre Mary y Andrea ya contaban con 5 y 3 libros respectivamente. Mientras que Salvador en primero no había comprado libros y para segundo ya tenía dos. Vale destacar que sus compañeras de casa sí tenían libros y se los prestaban. Es evidente que ninguno de los estudiantes contaba con todos los libros que la carrera requiere, esto lo solucionaron acudiendo a la biblioteca.

Comprar libros es una señal de que se aprecia el conocimiento y en alguna medida de la consolidación del *habitus escolar universitario*, ya que para adquirirlos los estudiantes hicieron una valoración con el fin de estimar cuáles les convenía comprar en función de qué tanto les servirían durante el transcurso de la carrera y en su práctica profesional o fueron recomendados por algún maestro, “busco que me sirvan en otras materias... de repente los maestros dicen: compren este libro porque lo van utilizar toda su vida” (Ma2). La adquisición de libros en gran medida es fomentada por los profesores, ya que en todos los estudiantes de medicina se detectó que los profesores recomendaron la

compra de ciertos libros. Esta acción representa un acercamiento entre el campo universitario y el profesional que promueve la incorporación del *habitus escolar universitario* a través de la disposición de valorar los conocimientos profesionales de un libro.

Por lo que toca a los estudiantes de enfermería y sistemas pecuarios, hasta el término del segundo semestre no habían comprado ningún libro y acudían a la biblioteca del CUALTOS cuando requerían alguno. Por un lado esto permite apreciar la importancia que cobra el CUALTOS como facilitador de capital cultural objetivado, en especial tomando en cuenta que difícilmente van a encontrar bibliografía especializada en las bibliotecas públicas de la región. Pero también evidencia cierto grado de desinterés por materiales que les permitan aumentar sus conocimientos. La única que manifestó deseos por comprar libros fue Adelita quien mencionó: “Lo que me gusta de aquí es la biblioteca, tiene todos los libros, entonces no gasto, todos me los puedo llevar. De todas maneras sí quiero comprarlos para seguir repasando” (Ad2).

Los libros electrónicos pueden ser un elemento que permita disminuir los costos de un libro impreso y facilitar el acceso a conocimientos específicos. De los estudiantes entrevistados, Betty, Raquel, Susana y Salvador cuentan con libros en este formato, aunque mencionan que prefieren los libros impresos porque es más cómoda la lectura.

Otra forma de adquirir libros fue a través de préstamos por parte de amigos y familiares, a Raquel una amiga de la familia le prestó dos libros; Susana recibió ayuda de su hermana quien le facilitó libros de bioquímica; Salvador utilizó los libros que sus compañeras de casa tenían; Luis cuenta con los libros de su papá quien es agrónomo y José tiene acceso a las revistas de ganadería de su padre. Es importante señalar que los libros prestados, no necesariamente son utilizados por los estudiantes, pero se convierte en un recurso a su alcance, Raquel mencionó “una señora me prestó unos [libros] que yo siento que son para cuando esté más avanzada en la carrera, dicen cómo aplicar sondas”. Este tipo de préstamos muestran cómo los amigos y familiares de los estudiantes se convierten en facilitadores de capital cultural, de esta manera y de forma casi imperceptible su red de amigos y familiares se va convirtiendo en capital social, que les permite suplir ciertas carencias y responder de mejor manera a las exigencias del campo universitario.

Otro tipo de capital cultural objetivado, son los instrumentos y herramientas relacionados directamente con la carrera que se estudia, en este sentido los estudiantes de medicina han adquirido gradualmente instrumentos e instrumentarias como: trajes quirúrgicos, bata, material quirúrgico y material de sutura, normalmente los

cuatro estudiantes recurrieron a sus padres para comprar sus instrumentos. Sólo en una ocasión Mary pidió suturas vencidas a un Doctor de su pueblo quien de manera previa le había ofrecido su ayuda en caso de que necesitara.

Los estudiantes de enfermería adquirieron equipo de disección, material de canalización y uniformes. Betty y Pedro los compraron con el apoyo de sus padres, Raquel con los recursos que su madre y hermanos le facilitan y Adelita ahorró parte de su sueldo y pidió un préstamo a sus patronos para poder comprarlos.

Por su parte, los estudiantes de sistemas pecuarios cuentan con una ventaja en este rubro, ya que su carrera se enfoca a las actividades agropecuarias, esto permite que el rancho junto con todos sus elementos sean considerados como capital cultural. En este sentido Luis y José tienen rancho familiar, mientras que Gonzalo puede acceder a los ranchos de familiares y amigos. El único que no cuenta con acceso a este tipo de capitales es Gerardo. Aunque cabe señalar que durante las entrevistas ninguno manifestó la necesidad de utilizar el rancho ni de adquirir herramientas debido a una exigencia del campo universitario, es decir, no fueron utilizados para responder a alguna tarea ni para estudiar. A pesar de ello sí se registraron actividades en ranchos en las que demostraron la aplicación de conocimientos, esto último se señala para diferenciar entre exigencias del campo universitario y la aplicación de conocimientos fuera del mismo.

En la Tabla 32 se aprecia que los estudiantes han adquirido diversos capitales, algunos de ellos específicos para cada carrera y otros comunes a todas.

Tabla 32. Capital cultural objetivado

Carrera	Estudiante	Computadora	Internet	Libros			Instrumentos	Instrumentos	Espacio de estudio
				Propios	Prestados	Electrónicos			
						Biblioteca CUALTOS			
Enf	Betty	Sí	Sí	0		Sí	Sí	Equipo de disección Material de canalización Uniformes	Su cuarto La sala La cocina
Enf	Adelita	Sí	Sí	0			Sí	Equipo de disección Uniformes	Espacio adecuado en su cuarto
Enf	Pedro	Sí	Sí	0			Sí	Equipo de disección Material de canalización Uniformes	Su cuarto El comedor
Enf	Raquel	Sí	Sí	0	2	Sí	Sí	Equipo de disección Material de canalización Uniformes	Espacio adecuado en su cuarto
MCP	Andrea	Sí	Sí	3			Sí	Traje quirúrgico	El comedor Su cuarto
MCP	Mary	Sí	Sí	5			Sí	Traje quirúrgico Material de sutura	El comedor
MCP	Salvador	Sí	Sí	2	6	Sí	Sí	Bata Traje quirúrgico	El comedor La cocina
MCP	Susana	Sí	Sí	6	2	Sí	Sí	Traje quirúrgico	Espacio adecuado en su cuarto
ISP	Gerardo	Sí	Sí	0			Sí	No tiene rancho ni instrumentos	El comedor
ISP	Gonzalo	Sí	Sí	0			Sí	Rancho de amigos	Espacio adecuado en su cuarto
ISP	José	Sí	Sí	0			Sí	Rancho familiar	Estudio (no lo utiliza)
ISP	Luis	Sí	Sí	0			Sí	Rancho familiar	Espacio adecuado en su cuarto

Los capitales culturales objetivados, son esenciales para lograr una buena adaptación al campo universitario y su consecución se entiende como una acción de adaptación debido a que son herramientas que permitirán responder a las demandas del campo universitario. En este sentido se pudo detectar que la mayoría de estudiantes cuenta con el apoyo de sus padres para adquirirlos. De no contar con este apoyo deben emprender acciones con el fin de conseguirlos ya sea acudir a otros agentes como hermanos, amigos, etc., o generando ingresos propios, lo que les requerirá un esfuerzo mayor. Además, el hecho de conseguir este tipo de capitales, independientemente del esfuerzo que deba realizar muestra que el estudiante tiene disposiciones afines al campo universitario lo que consolida su *habitus escolar universitario*.

Si el análisis de adquisición de capital cultural objetivado se enfoca a las carreras, se puede apreciar que en medicina se presentan un mayor número de acciones en la compra de libros e instrumental requerido; en enfermería los alumnos sólo registraron la compra de material e instrumental, mientras que los estudiantes de sistemas pecuarios no manifestaron la adquisición de ningún capital cultural objetivado relacionado con su profesión. Estas diferencias se pueden atribuir a la carrera y no al estudiante, de esta manera el campo establece la regla de contar con capital cultural objetivado, pero varía en cada contexto de manera que en una es más exigente que en otras.

4.3.2 Interacción con capitales sociales

Otro elemento a tomar en cuenta durante la adaptación a la universidad son las interacciones que los estudiantes generaron con su capital social, el cual se conforma por aquellas personas cercanas a los estudiantes que los apoyaron durante este proceso y facilitaron su permanencia en el campo universitario. El análisis de datos permitió identificar dos tipos de capitales sociales a los que recurrieron: el primero de ellos se conforma por aquellas personas que les brindaron capitales económicos y apoyo moral; el segundo, por personas que los asesoraron y aconsejaron en cuestiones específicas de las reglas del campo universitario o de la carrera estudiada, de manera que facilitaron su aprendizaje profesional o la comprensión de las reglas del campo universitario.

Las personas que se constituyen en capital social pueden pasar desapercibidas debido a que en ocasiones el estudiante aparentemente no realiza esfuerzos para conseguirlos, en especial si se trata de sus padres. En este sentido se detectó que algunos estudiantes sólo necesitaban solicitar algún tipo de ayuda para conseguirla, mientras que otros estudiantes tuvieron que acudir a personas alejadas de su familia como patronos o amigos para resolver ciertas demandas del campo universitario. Esto evidencia que algunos estudiantes requieren realizar mayores esfuerzos que a la vez se hacen más notorios; sin embargo, ambos casos muestran que el estudiante fue capaz de encontrar personas que financiaran los gastos de la universidad o los aconsejaron y asesoraron sobre las reglas del campo universitario y/o conocimientos profesionales.

Por lo general los capitales sociales más cercanos a los estudiantes son sus familiares directos, en especial sus padres, quienes se convierten en los principales apoyos para conseguir los recursos económicos que los estudiantes invierten en el campo universitario. A la vez, pueden facilitar, en mayor o menor medida, el contacto con

sujetos que permitan la comprensión de las reglas del campo universitario y de los conocimientos específicos de la carrera.

Respecto a la inversión de recursos económicos, se detectó que, en siete de los casos analizados los padres fueron el principal apoyo de los estudiantes y desde primero han sido quienes solventan: la adquisición capitales culturales (libros, instrumental, uniformes, etc.); el traslado a la universidad ya sea pagando camiones o prestando vehículo; en caso de requerirlo, realizan inversiones más fuertes como los pagos que implica el cambio de residencia del alumno, entre otros apoyos destinados a facilitar la adaptación de sus hijos al campo universitario.

El efecto más importante de los apoyos otorgados por los padres es que permiten al estudiante despreocuparse de responsabilidades como trabajar, para destinar todo su tiempo a las labores universitarias. Sin embargo, aunque los siete han logrado lo anterior los esfuerzos que sus padres realizan no son iguales. En otras palabras, esta inversión puede representar mayores esfuerzos para algunas familias. Por ejemplo Mary, Betty, Pedro y Salvador son apoyados sólo por sus padres, mientras que en los casos de Raquel, Susana y Andrea también participan sus hermanos mayores.

Una situación especial se presenta en Raquel, pues ella recibe apoyo de sus hermanos y principalmente de su mamá, quien trabaja en una fábrica y vende comida afuera de su casa los viernes y sábados por las noches. Raquel menciona: “la admiro mucho porque desde que se enfermó la noto más cansada, ya no aguanta tantas desveladas y hace muchos esfuerzos para ayudarme a estudiar” (Ra1). Comentarios como este son muestra de que el capital social es crucial para lograr la adaptación a la universidad y que algunas familias son capaces de realizar sobreesfuerzos para financiar los estudios universitarios de alguno de sus hijos, aún a pesar de las dificultades económicas que enfrentan; además, revela que el campo universitario establece reglas y que los estudiantes deben responder a ellas para adaptarse, independientemente del esfuerzo que represente cumplirlas.

Por su parte, José, Gonzalo, Gerardo y Luis, también han recibido apoyos de sus padres, aunque continuaron trabajando durante sus estudios. Ellos se caracterizan porque pagan parte de los gastos que genera la universidad y al mismo tiempo sus familias los apoyan con hospedaje, alimentación, tiempos libres para realizar tareas, entre otros. Sus horarios de trabajo son flexibles durante los fines de semana o cuando ellos tienen oportunidad, lo que les permite combinar sus actividades escolares con las laborales: “vendo garrafones de agua...me hablan y si tengo chance, les digo que sí... no es de todos los días, y me va bien” (Go2). Los cuatro estudiantes son conscientes de

que pueden contar con total apoyo por parte de sus padres y dedicarse sólo a estudiar. Por ejemplo, Luis menciona “mi papá me decía: si quieres estudia aquí o en Guadalajara” (Lu1). Lo que hace evidente que trabajan más por una motivación propia que por necesidad.

El caso de Adelita es diferente al resto de los estudiantes, pues su familia enfrenta considerables carencias económicas y al parecer la educación superior de sus hijos no representa una prioridad. Esto ocasiona que los apoyos que recibe sean muy reducidos. Incluso desde primer semestre los padres de Adelita le pedían que apoyara económicamente a la casa y ella se había negado, ya en segundo menciona: “Este semestre soy yo la que les da dinero, 50 pesos... mi papá me dijo dame \$50 a la semana... es lo que doy para que ya no me moleste” (Ad1).

Ante los limitados apoyos familiares, Adelita trabaja para solventar sus estudios y sus gastos personales. Ella ha sido capaz de conseguir empleos que le permitan adecuar sus horarios laborales a las exigencias universitarias, de este modo ha convertido a sus jefes en capitales sociales ya que la apoyan más que a una trabajadora común. Un ejemplo de esto es que pudo negociar con ellos la reducción en sus horas de trabajo para asistir a clases durante el segundo semestre y a pesar de esta concesión Adelita mantuvo su mismo salario, incluso, poco tiempo después recibió un aumento de 100 pesos. Estas acciones se pueden considerar como estrategias de adaptación que le permiten a Adelita responder las reglas del campo universitario y a la vez generar los ingresos económicos que requiere. Esto lo logró a través de la consecución de capitales sociales fuera de la familia.

Cabe señalar que a pesar de las restricciones que Adelita menciona, ella sí recibe apoyos por parte de su familia, e incluso es capaz de reconocerlos. Estos consisten en, hospedaje, alimentación y ocasionalmente el lavado y planchado de sus uniformes. Ella menciona que en primer semestre valoró la posibilidad de salirse de su casa debido a las presiones y exigencias para que aportara ayuda económica; sin embargo, estimó que no sería capaz de solventar sus gastos de manera independiente y decidió permanecer en su casa.

La reflexión de Adelita y su decisión de quedarse en casa de sus padres hace evidente que existe una especie de estira y afloja, una negociación entre estudiantes y padres respecto a los apoyos que son otorgados, si bien el caso Adelita presenta ciertos extremos que lo hacen muy evidente. Estas negociaciones se registraron en los doce alumnos entrevistados, aunque los padres se vieron mucho más dispuestos a cubrir las necesidades requeridas. Por ejemplo, para la compra de libros Andrea menciona “a

veces se me hacen muy caros los libros, tengo la opción de sacarle copias... pero no es lo mismo tener el libro... entonces platico con mis papás y me dicen: no, pues es que mejor que tu tengas tus libros y que vayas haciendo tu biblioteca” (An1).

El apoyo económico que reciben los estudiantes por parte de sus padres varía en cada caso, pero de manera general se distinguen tres grupos: a) Las familias que brindan una cobertura total de necesidades, donde el estudiante se dedica exclusivamente a las labores universitarias, en este grupo se encuentran 7 estudiantes, cuatro de medicina y tres de enfermería; b) las familias que cubren parcialmente las necesidades, en las que el estudiante trabaja más por voluntad propia que por necesidad y lo hace con la intención de solventar algunos gastos de la escuela y/o personales, en este grupo se encuentran los 4 estudiantes sistemas pecuarios; y c) las familias que brindan apoyos limitados y el estudiante trabaja para solventar prácticamente todos sus gastos, tanto personales como escolares, ocasionalmente aporta a los gastos de la casa y recibe apoyos básicos como alimentos y hospedaje.

En la tabla 33 se aprecian los apoyos recibidos por los estudiantes y quién los otorga, se puede apreciar que la mayoría solventa sus necesidades con el apoyo de sus padres y que en la medida en que estos apoyos son más reducidos, aparecen nuevos actores, como hermanos, jefes o amigos, incluso en algunos casos aparece la universidad como facilitadora de algún recurso.

Tabla 33. Capitales sociales que brindaron capital económico y ayuda para comprar capital cultural

Carrera	Estudiante	Apoyos Económicos					Capital Cultural					
		Manutención	Gastos de Vivienda Independiente	Vive con sus Padres	Gastos de Traslado	Pago de matrícula	Compra de Libros	Compra de Equipo de Computo	Internet*	Compra de materiales	Préstamo de Libros	Préstamo de Equipo de Cómputo*
MCP	Susana	P,H	P		P	P	P,H	P	P	P	H	
MCP	Mary	P	P		P	P	P	P	P	P	A	
MCP	Salvador	P	P		P	P	P	P	P	P	C	
MCP	Andrea	P,H	P		P	P	P	P	P	P		
Enf	Pedro	P		P	P	P		P	P	P		
Enf	Adelita			P		E,J		E,J	P,E,A,U	E		U
Enf	Betty	P		P	P	P		P	P	P		
Enf	Raquel	P	P		P	P,H		P,H	P,H	P,H	A	
ISP	Gonzalo	P		P		E,J		P,H	P			
ISP	José	P		P		E		E	P		P	
ISP	Luis	P		P		P		P	P		P	
ISP	Gerardo	P		P		P		P	P			

Personas que brindan el apoyo
P= Padres
E= Estudiante
C= Compañeros
H= Hermanos
J= Jefe
A= Amigos
U=Universidad

- Son servicios que el CUALTOS brinda de manera general y que los estudiantes utilizan cotidianamente, por lo que en esta tabla sólo se considera cuando el estudiante presenta la carencia en su casa.

Se observó que en la medida que los estudiantes tuvieron menos necesidad de solventar por ellos mismo sus gastos pudieron dedicar más tiempo a las actividades universitarias y por tanto se facilitó su proceso de adaptación; además, no se aprecian grandes diferencias entre primer y segundo semestre, es decir, los alumnos han mantenido las mismas condiciones de apoyo económico durante su primer año en la universidad y lo más probable es que así continúe el resto de la carrera.

Además del apoyo económico, el estudiante requiere conseguir tiempo libre para dedicarse a las labores universitarias. Los datos permitieron identificar que los padres

facilitan al estudiante tiempo para que realice sus labores. A este tipo de apoyo se le denominó *descarga de responsabilidades* y se caracteriza porque los padres asumen actividades que el estudiante realizaría en caso de no haber ingresado a la universidad, por ejemplo: aseo de la casa, preparación de alimentos, cuidado de hijos, hermanos menores o sobrinos, entre otras. Gracias a estas acciones el estudiante puede disponer de las condiciones que la elaboración de tareas y el estudio en casa requieren.

Dichos apoyos los reciben principalmente quienes aún viven con sus papás: Mary, Andrea, Adelita, Betty, Pedro, José, Gonzalo, Gerardo y Luis. Esto se debe a que quienes se mudaron de casa deben asumir algunas de estas responsabilidades, aunque no por ello dejaron de recibir apoyos similares, ya el hecho de recibir una manutención para pagar su vivienda y que esta se convierte en un espacio de estudio es muestra de ello.

Algo común en Mary, Andrea, Adelita, Betty, Pedro, José, Gonzalo, Gerardo y Luis fue que cuando realizaban tareas sus padres colaboraban con ellos para brindarles un espacio tranquilo de estudios. Adelita, Gonzalo, Luis y José estudiaban a puerta cerrada en su cuarto y nadie los molestaba “Entro a mi cuarto mis papás saben que estoy haciendo tarea y no me molestan” (Go1). Por su parte Adelita mencionó “estudio en mi cuarto, cierro la puerta y pongo música” (Ad1), lo que le sirve para no escuchar a sus hermanos en la casa. Por su parte Luis, Pedro, Andrea y Mary estudian en un espacio de convivencia de su casa, como el comedor o la cocina ante ello sus padres procuraban no distraerlos. Por ejemplo Mary comentó, “A veces cuando estoy haciendo tarea mi sobrinito quiere jugar conmigo y me distrae, entonces mi papá le habla y lo atiende para que no me distraiga” (Ma2). Este tipo de apoyos aunque parezcan pequeños, muestran que los padres de los estudiantes valoran la actividad de estudio de sus hijos y en la medida de sus posibilidades les brindan espacios adecuados para realizar tareas y estudiar.

Un apoyo que cobra gran relevancia para dos estudiantes es el cuidado de sus hijas, para Betty y Raquel esto ha sido fundamental para contar con espacios de tiempo tanto para asistir a la escuela como para realizar tareas en casa, de esta manera, ellas pueden concentrarse en responder a sus obligaciones como estudiantes. Betty menciona “en la mañana mi papá cuida a mi hija y en las tardes me ayuda mi mamá” (Be1). Raquel menciona “Mi hija está en Guadalajara, mi mamá la cuida” (Ra1).

Gran parte de los apoyos recibidos por parte de los padres no necesariamente son solicitados por los estudiantes, en especial cuando se trata de tiempo. Por ejemplo, para hacer la tarea el estudiante no necesita pedir permiso, simplemente va a su lugar

de trabajo y realiza sus labores, pero los padres procuran respetar el espacio físico y temporal que su hijo requiere. De esta manera, recibe ayuda que no necesariamente es solicitada pero sí otorgada. Se genera una especie de acuerdo implícito con los padres de manera que participan activamente en la educación de su hijo brindando condiciones adecuadas de estudio. Esto implica que las familias pueden desplegar estrategias que se ven reflejadas en diferentes apoyos que ayudan al estudiante en su proceso de adaptación, y sólo en caso de no contar con dichos apoyos deberá encontrar capitales sociales que lo proporcionen.

En la tabla 34 se muestran los apoyos de descarga de responsabilidades recibidos por los estudiantes y a través de quién lo han conseguido, destaca que la mayoría los obtienen de sus padres y que no han sido solicitados expresamente, sólo Adelita ha requerido solicitar a sus jefes tiempo libre para realizar tareas o asistir a clases lo que se convierte en una estrategia de adaptación consciente para disponer de tiempo para realizar tareas.

Tabla 34. Capitales sociales que brindaron descarga de responsabilidades

		Apoyos otorgados			
Carrera	Estudiante	Brindan espacio y tiempo de estudios	Cuidan a sus hijos	Liberan de Quehacer doméstico	Flexibilizan horario Laboral
MCP	Susana	P		P	
MCP	Mary	P		P	
MCP	Salvador	P		P	
MCP	Andrea	P		P	
Enf	Pedro	P			
Enf	Adelita	P		P	J
Enf	Betty	P	P	P	
Enf	Raquel	P	P	P	
ISP	Gonzalo	P		P	
ISP	José	P		P	
ISP	Luis	P		P	P
ISP	Gerardo	P		P	
Personas que brindan el apoyo P= Padres J= Jefe					

La importancia de las descargas de responsabilidades es que le brindan al estudiante tiempo libre para dedicarlo a las labores universitarias, se puede apreciar que algunos requieren mayores apoyos, como el cuidado de los hijos y otros parecerían mínimos como lavado y planchado de ropa, pero por grandes o pequeños que sean cumplen con el mismo fin y son de gran utilidad para el estudiante: contar con tiempo para asistir a clases y realizar tareas.

Otra manera de ayuda por parte de familiares y amigos fue dando a los estudiantes apoyo moral. Este apoyo se identifica a través de las manifestaciones de aliento y buenos deseos hacia el estudiante por sus familiares cercanos y amigos para que el estudiante curse y termine su carrera. Este apoyo se expresó de diferentes maneras y con distintos alcances, a partir de los datos analizados, se pudieron detectar cuatro formas generales: a) Aliento para continuar; b) aliento para estudiar con cuestionamiento; c) indiferencia ante los estudios con reclamo por no cooperar con los gastos de la casa; y d) presión para estudiar.

Los estudiantes reaccionaron a esta forma de apoyo de diferentes maneras a partir precisamente del tipo de interacción que se generó. A través del contraste entre muestras de apoyo y reacción del estudiante es posible apreciar qué tan afines son los *habitus* de la familia y del estudiante con el *habitus escolar universitario* que exige el campo. Así, esta interacción es otro elemento que permite comprender la adaptación a la universidad.

Siete estudiantes se ubicaron en el grupo de aliento para estudiar: Mary, Susana, Andrea y Salvador de medicina y Betty, Raquel y Pedro de Enfermería. Lo que caracteriza a estos estudiantes es que desde el momento en que ingresaron a la universidad, sus padres y amigos los felicitaron y alentaron a continuar con sus estudios. Un ejemplo de este tipo de aliento se toma de los padres de Pedro quienes le dijeron “échale ganas, es una oportunidad que no se debes perder... no te salgas por más que te enfades o por más que hagas tareas” (Pe1). Por su parte, la madre y hermanos de Raquel le dicen “eres la única que va a estudiar así que tienes que echarle ganas” (Ra1). La principal característica de este tipo de apoyo moral es la confianza que se manifiesta al estudiante de que puede con las exigencias de la universidad, para lo cual debe realizar un esfuerzo.

Los estudiantes que recibieron aliento para continuar mostraron reconocimiento y agradecimiento aunque no de manera efusiva. Se manifestaron confiados en recibir el apoyo, lo que expresaron a través de sus reacciones más que con palabras. Al preguntarle a Betty su opinión sobre la ayuda que recibe de sus padres respondió “no

sé... los quiero mucho porque sé que siempre han estado ahí y que hacen su esfuerzo para que yo salga adelante” (Be1). Sólo Raquel sale de este esquema, pues ella se sentía comprometida ante el esfuerzo que realizan su mamá y hermanos: “he pensado en salirme... pero luego me pongo a pensar en todo lo que han gastado [mi mamá y mis hermanos] todo lo que hemos sacrificado y mejor le hecho más ganas a la escuela es lo que me motiva” (Ra1).

A los estudiantes que recibieron muestras de apoyo combinadas con algún tipo de cuestionamiento los invitaban a definir desde primer semestre si en verdad querían estudiar la carrera, de lo contrario los exhortaban a ingresar a otra o a ponerse a trabajar. En este caso están los estudiantes de sistemas pecuarios Luis, Gonzalo y José. La madre de Gonzalo le dijo: “Pues ya estás adentro y no hay vuelta atrás, porque si te vas a hacer para atrás de una vez antes que entres. No quiero que empezando segundo semestre ya no quieras estudiar. Ya estás admitido de una vez di sí o no” (Go1), mientras que sus hermanos le dijeron: “pos órale, ya estás adentro, ahora te toca poner de tu parte a echarle ganas y si no pues aquí te esperamos en el trabajo”. En estos casos los estudiantes también mostraron confiados en el apoyo de sus padres pero a la vez manifestaron una actitud de querer enfrentar el reto, y dieron muestras de estar seguros de que querían y podían estudiar la carrera, aun a pesar de los cuestionamientos “es lo que me gusta y lo que quiero” (Go1).

Adelita se ubica en un grupo distinto que destaca por la indiferencia de sus papás hacia los estudios. Cuando se le preguntó qué le decían sus papás respecto a que ella estudiara enfermería mencionó “casi no platico con ellos, no me dicen nada, llego y me encierro en mi cuarto” (Ad1). Estas acciones pueden indicar que la falta de apoyo moral en alguna medida puede ser motivada por el alejamiento que la misma Adelita manifiesta. La reacción de Adelita ante el desinterés de sus padres es el reclamo y muestra el deseo de que la apoyaran, en especial en lo económico:

“había tenido problemas familiares porque mi papá me pidió dinero para el gas y no traía, aparte de que tenía que ajustar mis cosas... Le dije que no se lo iba a dar y se molestó... entonces me dio coraje y otra vez le volví a decir: es que tú no tienes que cobrarnos eso porque eres mi papá, se supone que tienes que darnos aunque sea lo básico vivienda, comida, vestimenta y estudios le digo y no cobrarme” (Ad1).

Es importante señalar que aún a pesar de este tipo de complicaciones Adelita recibe algunos apoyos por parte de sus papás como ayuda para preparar comida, lavado y planchado de ropa e incluso en una ocasión su papá le dio posters y maquetas de

órganos del cuerpo humano que encontró tirados, los cuales han servido a Adelita para elaborar tareas y preparar presentaciones.

Por último, el caso de Gerardo se caracteriza porque el apoyo moral recibido en ocasiones trasciende los límites del aliento y llega a convertirse en presión por parte de su mamá para que estudie una carrera, en este caso sistemas pecuarios. Se registraron ambas situaciones por ejemplo, en una ocasión sus papás le dijeron “échale ganas, para después comprar un rancho” (Ge1). Esta expresión se puede entender como aliento, a través de ella le muestran a Gerardo una expectativa positiva de la carrera. Pero también se mostraron situaciones en las que se aprecia cierto grado de presión para que continúe estudiando, en una ocasión Gerardo expresó que se aburre en la carrera y que preferiría hacer trámites para ingresar a trabajar a la policía, pero su mamá rechaza esta posibilidad. Él menciona “A veces me enfado... un amigo me dice: vámonos de policías y sí quiero, pero mi mamá dice que primero estudie y si no me gusta la carrera, que me salga y me meta a una que me guste” (Ge2).

Las interacciones entre Gerardo y su mamá muestran que ella valora más los estudios superiores de manera que su apoyo en ocasiones se convierte en presión para que su hijo continúe estudiando. La reacción de Gerardo ante esta situación es el desinterés, aunque acepta asistir a la universidad no se muestra comprometido con sus estudios.

En la tabla 35 se presentan los tipos de apoyo moral recibidos y la reacción de los estudiantes.

Tabla 35. Capitales sociales que brindaron apoyo moral

Carrera	Estudiante	Tipo de apoyo				Reacción del estudiante
		Alientan a continuar	Aliento con cuestionamiento	Indiferencia ante los estudios	Presión para estudiar	
MCP	Susana	P				Agradecimiento confiado
MCP	Mary	P				Agradecimiento confiado
MCP	Salvador	P				Agradecimiento confiado
MCP	Andrea	P				Agradecimiento confiado
Enf	Pedro	P,A				Agradecimiento confiado
Enf	Adelita			P		Reclama la falta de apoyo
Enf	Betty	P				Agradecimiento confiado
Enf	Raquel	P,H,A,C				Agradecimiento y compromiso
ISP	Gonzalo		P			Demostrar que si puede
ISP	José		P			Demostrar que si puede
ISP	Luis		P			Demostrar que si puede
ISP	Gerardo				P	Indiferencia
Personas que brindan el apoyo P= Padres C= Compañeros H= Hermanos J= Jefe A= Amigos						

El contraste entre el apoyo moral otorgado por los padres y familiares y la reacción de los estudiantes permite hacer evidente la afinidad entre los *habitus* del estudiante y su familia de manera que entre más cercanos sean ambos al *habitus* que requiere el campo universitario mayor será el apoyo pero pasará más desapercibido, ello explica que algunos estudiantes requieran explicar o defender su ingreso a la universidad como es el caso de los estudiante de sistemas pecuarios. Cuando el *habitus* del estudiante fue afín al campo universitario y el de la familia no, surgieron conflictos generados por la falta de apoyo al estudiante quien reclamó las carencias. Cuando sucedió lo contrario, el estudiante se mostró indiferente ante los apoyos y reclamos de sus padres.

Durante las entrevistas destacó la frase “échale ganas” ya que se repitió constantemente para expresar el apoyo moral otorgado por los padres. Pero más allá de las veces que se repitió, la frase resalta porque condensa las características del apoyo moral. Cuando padres, familiares y amigos dicen al estudiante “échale ganas” se hace evidente su buena intención y al mismo tiempo su falta de capacidad para brindar orientación en la comprensión de las reglas del campo universitario y/o profesional; además, reitera que la responsabilidad de obtener buenos resultados es del estudiante. En otras palabras la frase “échale ganas” es una felicitación explícita que implícitamente reitera que la responsabilidad de cumplir con las demandas del campo universitario es del estudiante y en alguna medida manifiesta el desconocimiento de las reglas del campo universitario y del campo profesional por parte de quien la expresa y con ello la incapacidad para brindar apoyos escolares o profesionales.

La frase *échale ganas* también permite comprender el *habitus* de las familias de los estudiantes, pues devela que valoran los estudios universitarios y que al mismo tiempo desconocen en algún grado la dinámica y las reglas de los campos universitario y profesional. De esta forma, se puede afirmar que el *habitus* familiar se compone por una *illusio* que valora los capitales que ofrece el campo y una *hexis* que no cuenta con disposiciones incorporadas suficientes que le permitan orientar al estudiante, aunque sí impulsa acciones para ayudar a sus hijos a cumplirlas. La única familia que sale de este esquema es la de Adelita, lo que puede explicar los conflictos entre ella y sus papás.

El segundo tipo de capital social analizado en este apartado se constituye por aquellas personas que fueron capaces de ayudar al estudiante a comprender las reglas del campo universitario y fomentar el acceso a conocimientos específicos de la carrera. En este caso se detectó que a partir de su ingreso los estudiantes incrementaron gradualmente su contacto con personas que reúnen dichas características y que la mayoría de estas interacciones se produjeron en la convivencia cotidiana que se generó dentro del campo universitario.

Lo mencionado en el párrafo anterior hace necesario revisar qué tan compatibles son los capitales sociales que brinda la familia del estudiante con la comprensión de las reglas del campo universitario y la adquisición de conocimientos específicos de la carrera. Para ello se analiza la escolaridad de los padres y su ocupación. Se detectó que siete estudiantes provienen de familias cuyos tutores no estudiaron una carrera universitaria. En esta situación se encuentran Adelita, Raquel, Mary, Susana, Andrea, José y Gonzalo. Aunque se debe señalar que Susana y Andrea tienen hermanos que han cursado estudios superiores, por lo que sus familias no son totalmente ajenas al

campo universitario, mientras que los 5 estudiantes restantes se distinguen porque al menos uno de sus padres realizó estudios de licenciatura o superiores.

En este punto se debe hacer notar que uno de los criterios utilizados para seleccionar a los estudiantes entrevistados fue el grado de escolaridad de los padres, lo que provocó que prácticamente el 50% de los casos tuviera la característica de ser hijo de un profesionalista, pero el 81% de los estudiantes que ingresaron al CUALTOS durante el año 2014 provienen de familias cuyos padres no estudiaron una licenciatura.

La ocupación de los padres permite complementar los datos de escolaridad, donde destaca que solamente el padre de José y el de Luis realizan actividades productivas afines a la carrera que estudian sus hijos. El resto de los padres y madres se dedican a actividades distintas a las carreras que sus hijos estudian; Además, sólo el padre de Luis presenta la característica de combinar estudios superiores y ocupación afines a la carrera.

Los datos presentados en los párrafos anteriores permiten apreciar que la mayoría de los estudiantes entrevistados y en general del CUALTOS, provienen de familias poco familiarizadas con el campo universitario, sus características y reglas, lo que puede provocar algunas dificultades durante el proceso de adaptación de éstos a la universidad.

En resumen, sólo unos cuantos estudiantes son hijos de profesionistas quienes pueden tener más nociones de lo que implica ser estudiante universitario, pero estudiaron una carrera diferente a la que estudian sus hijos, por lo que sus consejos sólo irán encaminados a responder a ciertas reglas del campo universitario en general. Únicamente el Padre de Luis presenta la combinación de ser un profesionalista en un área afín a la que estudia su hijo lo que le permite transmitir a su hijo conocimientos del campo universitario y del campo profesional. La situación arriba mencionada convierte al CUALTOS en prácticamente el único espacio donde los estudiantes tienen contacto directo y constante con miembros del campo profesional al que aspiran llegar y hace evidente tres cosas: a) la importancia que cobra como facilitador de relaciones sociales capaces de transmitir expectativas, disposiciones y conocimientos profesionales; b) la necesidad de comprender qué tipo de relaciones generan los estudiantes en el campo universitario; y c) la necesidad de comprender cómo influyen estas relaciones en el proceso de adaptación a la universidad.

Se identificaron tres tipos de agentes capaces de orientar sobre los requisitos, las reglas y características del campo universitario y del campo profesional con los que los

estudiantes establecieron relaciones: 1) con otros estudiantes; 2) con profesores; y 3) con miembros del campo profesional al que aspiran ingresar. Las interacciones con los dos primeros fueron las más comunes y se generaron directamente en el campo universitario. Mientras que los contactos con miembros del campo profesional tuvieron un carácter esporádico y surgieron fuera del CUALTOS, aunque la mayoría de las veces se generaron gracias a que los alumnos son miembros en formación del campo profesional. A continuación se describen algunas de las interacciones más relevantes para el proceso de adaptación a la universidad.

De los tres tipos de interacciones mencionadas en el párrafo anterior, la más común y recurrente en el proceso de adaptación a la universidad fue la convivencia entre alumnos. Se detectó que desde el primer día de clases los estudiantes se incorporaron a un proceso de convivencia constante entre ellos, a partir de este momento se integraron a un nuevo grupo cuyos miembros prácticamente no se conocían. Sólo Pedro mencionó que previamente era amigo de una de sus compañeras; Adelita y Betty conocían a una persona cada una pero no convivían anteriormente con ellas. Los estudiantes de sistemas pecuarios Luis, Gonzalo y Gerardo mencionaron que algunos de sus compañeros son oriundos del mismo pueblo; sin embargo, no mencionaron lazos de amistad previos a su ingreso al CUALTOS, ni que esta situación generara una mayor afinidad. Mientras que ningún estudiante de medicina coincidió con algún amigo o conocido en el salón.

A partir de su ingreso siete de los ocho estudiantes de medicina y enfermería fueron construyendo relaciones de amistad al interior de sus grupos, de manera que cada uno se integró a un subgrupo conformado por 3 o 4 compañeros con quienes han consolidado lazos de amistad “el primer día conocí a unas muchachas y desde entonces nos hicimos amigas” (Be1). Sólo Adelita sale un poco de este esquema pues aunque sí se integró a un subgrupo de su salón y buscó que estos fueran alumnos responsables, no generó fuertes lazos de amistad, esto quizás por el poco tiempo libre del que dispone.

La convivencia en el grupo de sistemas pecuarios fue más general. Ellos no mencionaron la conformación de pequeños grupos, Luis, José y Gonzalo dijeron que se llevan bien con todos sus compañeros, mientras Gerardo se mostró más alejado del grupo y convivía poco, “Casi no me junto con mis compañeros, prefiero andar sólo” (Ge1).

Las relaciones sociales que se establecen entre alumnos cobran relevancia para el proceso de adaptación a la universidad ya que once de los doce entrevistados

mencionaron que cuando tienen una duda de tipo académico generalmente recurren a sus compañeros, la única que no hace esto es Adelita debido a que cree que va a causar una mala impresión, “siento que me ven como cosa fea” (Ad1). Incluso, los seis estudiantes que conformaron sus grupos específicos de amigos mostraron que han sido capaces de coordinarse entre ellos para elaborar tareas y estudiar, de esta manera, Salvador y sus amigas siempre estudian y hacen tarea juntos; Pedro, Betty, Raquel y Susana, utilizan las redes sociales como WhatsApp y Facebook para, compartirse información entre sus grupos.

Estos lazos de amistad se generaron en un ambiente escolar. En el caso de Salvador la amistad con dos de sus compañeras inició porque se juntaban para estudiar y hacer tareas. Poco tiempo después, rentaron un departamento que ahora comparten y que a la vez les ha servido para consolidar sus hábitos de estudio en equipo.

Una de las ventajas de estos grupos es que todos sus integrantes estuvieron al tanto sobre los temas que se trataron en clases, lo que hizo posible brindar ayudas específicas para aclarar dudas. Raquel mencionó “entre nosotras mismas nos apoyamos pasándonos información que sentimos que nos puede ayudar para resolver las dudas... ellas me dicen tal video te ayuda a comprender lo de anatomía” (Ra1). Incluso estos grupos llegan a servir como apoyo para la permanencia en el campo universitario, Raquel dijo que en caso de llegar a estar en riesgo de reprobar una materia, sabía que podía contar con el apoyo de sus amigas para que le explicaran.

Los estudiantes de sistemas pecuarios no conformaron grupos pequeños de amigos. Ellos entablaron interacciones bilaterales o grupales con compañeros de su grupo y/o de semestres más avanzados que les ayudaron a resolver dudas. Estas interacciones tuvieron un carácter pasajero y se expresaron a manera de consulta en pláticas de pasillo. Los temas tratados generalmente fueron de dos tipos: a) escolares donde aclaraban dudas de alguna materia en específico; y b) profesional en las que se compartían experiencias y conocimientos sobre actividades relacionadas a la profesión como cuidados y técnicas para mejorar la producción agropecuaria.

Las relaciones entre los estudiantes muestran que los alumnos se pueden constituir como capital social de apoyo para el proceso de adaptación, pues llegan a entablar interacciones en las cuales, transmiten conocimientos, brindan apoyo moral y fomentan la permanencia, lo que se maximiza cuando se generan lazos de amistad.

Otro elemento que influye en la adaptación a la universidad es la relación entre profesores y alumnos, se detectó que esta no se reduce a una convivencia de tipo

escolar en el aula, donde el primero transmite conocimientos y el segundo los recibe (lo que de entrada convierte a los profesores un capital social para los estudiantes), sino que se encontró que esta convivencia es más compleja y se puede identificar que los profesores además de facilitadores de conocimientos se constituyeron en agentes que proveyeron: explicaciones del campo profesional, prácticas profesionales, consejos académicos, transmisión de capital cultural objetivado y orientación de tipo profesional, todo esto en interacciones tanto dentro como fuera del aula.

Respecto a la convivencia en clases, se detectó que los estudiantes de medicina y enfermería manifestaron una buena relación con sus profesores y se mostraron conformes con las clases recibidas. Solamente Pedro expresó algunas quejas debido a desacuerdos con un profesor, ya que en algunos momentos no aclaró la forma de trabajar ni los contenidos de un examen. Por su parte los estudiantes de sistemas pecuarios registraron más inconformidades pues los cuatro mencionaron que tuvieron problemas con un maestro debido a que éste no les explicó la forma en que evaluaría por lo que al final del semestre la mayoría reprobó y sólo unos cuantos pasaron con bajas calificaciones. Estos ejemplos permiten hacer evidente la importancia de establecer ciertos acuerdos y mantener una buena comunicación entre profesores y alumnos, ya que pueden ser factores que influyan en el desempeño escolar de los estudiantes y por consecuencia en su adaptación a la universidad.

El segundo tipo de interacción entre profesores y alumnos es menos evidente, pues se da en la cotidianidad de las clases o en interacciones fuera del aula, generalmente a manera de consejo por parte del profesor o cuando provee apoyos o herramientas que facilitan la adquisición de conocimientos y la comprensión de las reglas del campo universitario, lo que abona a una mejor adaptación del estudiante, a continuación se describen algunas de estas acciones.

Uno de los apoyos más destacados fue que los profesores llevaran a sus alumnos a espacios donde podían realizar prácticas profesionales relacionadas con su carrera, aunque en todas las carreras se generaron estas interacciones, en cada una la reacción de los estudiantes fue diferente. Durante el primer semestre dos profesores de la carrera de medicina invitaron a sus estudiantes a presenciar operaciones, esto lo hicieron fuera del horario de clases como complemento a sus cursos, a las operaciones asistieron los cuatro estudiantes entrevistados, en donde participaron como observadores, quienes se mostraron interesados y tomaron las prácticas como una oportunidad de comprender mejor la profesión y confirmar su gusto por la carrera. Algo similar sucedió con un profesor de sistemas pecuarios, quien llevó a sus alumnos a un

rancho para realizar una práctica, ocasión que aprovecharon los estudiantes para adquirir aprendizajes prácticos que en las aulas del CUALTOS no obtendrían.

Los estudiantes de enfermería asistieron a un hospital en donde realizaron una práctica que fue promovida y supervisada por la maestra de nutrición. Consistió en que las estudiantes impartieran una plática de información nutricional dirigida a pacientes con algún padecimiento o necesidad específica (nutrición de niños de preescolar, a diabéticos, etc.). Durante la exposición explicaron a sus interlocutores los cuidados alimenticios que deben seguir. En esta práctica los estudiantes reconocieron que adquirieron aprendizajes, sin embargo sus expresiones mostraron cierta indiferencia y le restaron importancia. Raquel dijo “sí es interesante, pero la gente como que no pone mucha atención cuando son pláticas... Bueno es que la paciente que nos tocó era una muchacha y ella más bien estaba en otras cosas” (Ra2). Si bien estos ejercicios se consideran como prácticas profesionales, se generaron en una materia complementaria al ejercicio de la enfermería, quizás esto provocó el desinterés por parte de las estudiantes. Lo anterior puede explicar que los estudiantes de enfermería mostraran inconformidad respecto a no haber recibido prácticas profesionales y solicitaron a algunos de sus profesores que los llevaran a presenciar operaciones, quienes sólo les contestaban que posteriormente los llevarían. Ante tal situación los propios alumnos gestionaron una tutoría para realizar una práctica en donde aprendieron a inyectar y canalizar.

Las interacciones que se generan en las prácticas profesionales constituyen a los profesores en capitales sociales de los estudiantes pues facilitaron el acceso a espacios que les permitieron comprender mejor el campo profesional de su carrera. Las interacciones analizadas permiten detectar algunas diferencias entre carreras, que se atribuyen los distintos contextos que cada una genera. Destaca que en la carrera de medicina se generaron mayor número y fueron más personalizadas, pues cada estudiante participó en dos prácticas en las que máximo había tres estudiantes; los estudiantes de sistemas pecuarios participaron en una práctica a la que asistió todo el grupo, mientras que las estudiantes de enfermería participaron en una práctica en un área secundaria de su carrera y promovieron otra que fue voluntaria.

Otra acción que cobra relevancia respecto a la comprensión de las reglas del campo universitario fue que algunos profesores alentaron a los estudiantes a cursar un posgrado al terminar su carrera. Raquel de enfermería comentó: “nos aconsejan que sigamos estudiando, incluso hay maestros que nos dicen que podemos especializarnos

donde haya más trabajo”. A partir de este consejo Raquel piensa en la posibilidad de estudiar una especialidad en oncología.

Otros apoyos por parte de profesores que aunque parezcan mínimos permiten una mejor adaptación a la universidad fueron los siguientes: han dado libros electrónicos a los ocho estudiantes de enfermería y medicina; un profesor ofreció su ayuda a Salvador para facilitar tratamientos médicos a un familiar; los estudiantes José, Gonzalo y Luis, de sistemas pecuarios, han recibido asesorías técnicas en cuestiones de productividad agropecuaria por parte de sus profesores.

Por último se presenta otro tipo de capital social que se constituye por miembros del gremio profesional al que los estudiantes aspiran ingresar. Su principal característica es que no se generaron directamente en el campo universitario, sino que surgieron de manera indirecta gracias a que los estudiantes comienzan a ser miembros del campo profesional. La mayoría de estas interacciones sucedieron durante las prácticas profesionales, pues los estudiantes tuvieron contacto con profesionistas quienes les explicaron procedimientos específicos que les permitieron comprender mejor el ejercicio de su profesión. Por ejemplo las explicaciones que los médicos daban a estudiantes durante las operaciones a las que asistieron, o las explicaciones que los estudiantes de sistemas pecuarios recibieron cuando visitaron un rancho.

Otro medio a través del cual Adelita, Mary y Luis tuvieron contacto con profesionistas del campo al que aspiran a ingresar fueron sus propios capitales sociales. Adelita tuvo acceso a hospitales donde incrementó su contacto con enfermeras gracias a un profesor de la prepa. Luis tiene contactos con profesionistas cercanos a su carrera gracias al rancho de su papá e incluso el más cercano es su papá, y en el caso de Mary, destaca que a partir de que en su pueblo se dieron cuenta que ingresó a medicina, algunos médicos la empezaron a tratar diferente ofreciéndole su apoyo y orientación, un ejemplo fue que uno de ellos le dio suturas vencidas para que ella practicara.

En la tabla 36 se presenta un condensado de los capitales sociales que apoyaron a los estudiantes en la comprensión de las reglas del campo universitario y de la profesión a la que aspiran.

Tabla 36. Capitales sociales que brindan conocimiento de la profesión y comprensión del campo universitario con los que interactuaron los estudiantes

Carrera	Estudiante	Se integró a un grupos de amigos	Primea opción para resolver dudas	Comparten videos, Información, etc.	Alientan a permanecer	Facilita el ingreso a prácticas	Alienta a estudiar posgrados	Recomiendan Libros	Facilitan libros electrónicos	Facilitan ingreso a prácticas profesionales	Ofrecen ayuda para tratamientos médicos	Asesoría en aspectos técnicos de la carrera	Facilitan comprensión del campo profesional
MCP	Susana	Sí	Ga	Ga		P	P	P	P	P			Mcp
MCP	Mary	Sí	Ga	Ga		P	P	P	P	P			Mcp
MCP	Salvador	Sí	Ga	Ga		P	P	P	P	P	P		Mcp
MCP	Andrea	Sí	Ga	Ga		P	P	P	P	P			Mcp
Enf	Pedro	Sí	Ga	Ga			P						
Enf	Adelita	No	P			Mcp	P						Mcp
Enf	Betty	Sí	Ga	Ga	Ga		P	P	P				
Enf	Raquel	Sí	Ga	Ga			P						
ISP	Gonzalo		C			P, F	P			P		P	Mcp
ISP	José		C			P,F	P			P		P	Mcp
ISP	Luis		C			P,F	P			P		P	Mcp
ISP	Gerardo		C			P	P			P		P	Mcp
<p>Personas con quienes interactuaron P= Profesores Ga, Grupo de amigos C= Compañeros Mcp= Miembros del campo profesional F= Familiares</p>													

Se puede apreciar que los estudiantes interactuaron con diferentes agentes sociales que les permitieron comprender campo universitario y el profesional, estas interacciones se generaron principalmente en la universidad. Su importancia estriba en que ayudaron a la incorporación el *habitus escolar universitario*; Además, se puede identificar que en cada carrera hubo diferencias lo que indica que cada contexto es diferente.

En general la sección permitió identificar dos tipos de capitales sociales: el primero de ellos se ubica principalmente en la familia y es de donde el estudiante obtiene capitales económicos y apoyo moral que le facilitan su estancia en la universidad; el segundo tipo de capital social tiene que ver con aquellos sujetos que fueron capaces de orientar a los estudiantes en algún aspecto específico de su desarrollo escolar-profesional ya sea brindando conocimientos de la profesión o asesorías sobre las reglas del campo, por

ello, estos capitales normalmente se encontrarán en la universidad y pueden ser otros estudiantes, sus profesores o miembros del gremio profesional.

El contraste de las características de los capitales sociales que brindan apoyo económico y moral y los que brindan conocimiento del campo universitario y del campo profesional permite notar la importancia de ambos para lograr una adecuada adaptación a la universidad, pues mientras unos permiten al estudiante cubrir los gastos y contar con la libertad de tiempo que la universidad requiere, otros ayudan a adquirir los conocimientos propios del campo universitario y de la profesión.

Además, permitió identificar las características de las interacciones que se generaron entre estudiantes y sus capitales sociales. Destaca que la mayoría tienen un carácter cotidiano por lo que las acciones de los estudiantes pueden pasar desapercibidas y se aprecia que no fueron planeadas a manera de estrategia específica. Pero a la vez, muestran la capacidad de algunos estudiantes para generar interacciones con personas cercanas ya sean familiares, amigos o miembros del campo universitario que se convierten en capitales sociales que lo apoyan en su proceso de adaptación.

4.3.3 Adquisición y manejo de capital simbólico

A partir de que el estudiante ingresa a la universidad adquiere casi en automático el reconocimiento social de la carrera que estudia, a esto se le denominó *capital simbólico*. Es a través de este capital que se le reconoce como el estudiante de medicina, enfermería o de sistemas pecuarios por parte de las demás personas, en especial por familiares, amigos y otros estudiantes, quienes generan expectativas positivas o negativas que modifican su relación con el futuro profesionista. Así, las nuevas interacciones sociales del estudiante y la cómo las maneja facilitan o dificultan su proceso de adaptación a la universidad. Este capital simbólico es, además, un ejemplo de cómo el campo universitario trasciende su propio espacio y se traslada a la vida cotidiana del estudiante.

El análisis permitió identificar que el reconocimiento social adquirido por los estudiantes es similar a la valoración socialmente construida de la profesión. De esta manera, aquellos estudiantes que ingresan a una carrera con alto prestigio social reciben muestras de reconocimiento y admiración. En esta situación se encuentran los estudiantes de medicina y enfermería; mientras que los que ingresan a carreras poco conocidas como sistemas pecuarios llegan a ser cuestionados y subestimados. Esto se

hace evidente a través de las reacciones de amigos y familiares ante el ingreso a la carrera y ante las asesorías de tipo profesional que el estudiante brindó.

Una interacción que permite hacer evidente el capital simbólico que adquieren los estudiantes al ingresar a la universidad son las reacciones de alumnos de otras carreras, amigos y familiares al saber la carrera que cursan los entrevistados. Se detectaron diferencias generadas a partir de cada carrera. A los estudiantes de medicina y enfermería fue común que los felicitaran y les dijeran que estudian una buena carrera. Sólo Pedro recibió cuestionamientos por parte de algunos amigos “Unos [amigos] me dicen que por qué no entré a medicina, que era mejor...y otros me dicen que está muy bien la carrera que ganan igual que el médico” (Pe1). En general los estudiantes de Medicina y enfermería recibieron comentarios positivos respecto a su carrera que denotan un alto reconocimiento social, Raquel menciona que cuando llega a su casa le dicen “ya llegó la enfermera” (Ra2).

Una situación diferente enfrentaron los cuatro estudiantes de sistemas pecuarios, quienes se vieron en la necesidad de explicar en qué consiste la carrera. Luis mencionó: “se me hace que ni tienen idea de qué es... les digo cómo es la carrera y ya se imaginan... pero si les digo sistemas pecuarios se quedan y eso qué” (Lu1). En algunas ocasiones tuvieron que justificar su ingreso a sistemas pecuarios “Les digo que yo entré a esta carrera porque me gusta” (Go1). Además, recibieron comentarios que menospreciaban el logro de ingresar “A sistemas pecuarios, que chiste, si ahí regalan puntos para entrar... cualquiera entra” (Jo1) y expresiones que descalificaban los conocimientos de la carrera “¿estudiar para darle de comer a las vacas?” (Jo1).

Es importante señalar que los comentarios que recibieron los estudiantes reflejan la opinión de personas alejadas de los campos universitario y/o profesional, que no están fundamentadas y pueden ser equivocadas, en especial cuando se sobrevaloran o menosprecian los conocimientos de las carreras, pero en conjunto, este tipo de opiniones manifiestan una imagen positiva o negativa de cada carrera, lo que ocasiona que para lograr una adecuada adaptación, los estudiantes deben asumir la valoración social de su carrera y actuar en consecuencia.

Ante los comentarios positivos que recibieron, los estudiantes de las carreras de medicina y enfermería manifestaron reacciones también positivas como aceptar el reconocimiento, quien lo expresó más abiertamente fue Salvador: “es que los médicos siempre son interesantes porque lo que practicas no es muy común” (Sa2). Sólo Adelita de enfermería quien evita socializar con vecinos y Mary de medicina manifestaron cierta apatía ante las felicitaciones y muestras de admiración cuando le dicen doctora ella

piensa “No soy doctora soy estudiante” (Ma1). Raquel y Pedro expresaron abiertamente que estas manifestaciones les motivan a seguir estudiando. Raquel menciona que cuando llega a su casa le dicen “Ya llegó la enfermera, son cosas que me animan a seguir” (Ra1).

Por su parte, los estudiantes de sistemas pecuarios que recibieron comentarios negativos respecto a su ingreso a la carrera mostraron reacciones en las que manifestaban su convicción de estudiar la carrera, en este caso se encuentran Luis, Gonzalo y José. Este último menciona: “Si está menospreciada pues voy a hacer que funcione para mí” (Jo2). Mientras que Gerardo se defendía ante los cuestionamientos de sus amigos respecto a que es una carrera que pide pocos puntos y les decía “pues lo bueno fue que quedé, les echaba carrilla a ellos [porque no entraron]” (Ge1), aunque al final optó por no seguir diciendo a amigos que estudia sistemas pecuarios para que no lo molestaran “ya al último yo ni les decía nada para no... como para no presumir, porque dicen hay que... mi hermano no entro y sacó tantos puntos” (Ge1).

En la tabla 37 se muestran las manifestaciones de amigos y familiares que los estudiantes recibieron y cómo actuaron ante ellas.

Tabla 37. Reconocimiento social de la carrera

Carrera	Estudiante	Manifestaciones de amigos y familiares por ser estudiar se carrera	Reacción del estudiante ante el reconocimiento social
MCP	Susana	Felicitaciones Reconocimiento	Bromea y acepta el reconocimiento.
MCP	Mary	Felicitaciones Reconocimiento	Acepta el reconocimiento. Pero no le gusta que la reconozcan.
MCP	Salvador	Felicitaciones Reconocimiento	Acepta el reconocimiento. Cree que el conocimiento de los médicos siempre es importante.
MCP	Andrea	Felicitaciones Reconocimiento	Acepta el reconocimiento.
Enf	Pedro	Felicitaciones Reconocimiento Cuestionamiento	Acepta el reconocimiento positivo. Lo motivan a seguir estudiando. Explica que enfermería es más humana.
Enf	Adelita	Felicitaciones Reconocimiento	No le gusta presumir que estudia enfermería.
Enf	Betty	Felicitaciones Reconocimiento	No expresó reacciones.
Enf	Raquel	Felicitaciones Reconocimiento	Acepta el reconocimiento. Le anima a seguir estudiando.
ISP	Gonzalo	Cuestionan la carrera Menosprecian esfuerzo Menosprecian conocimientos	Demuestra que puede ser buena carrera.
ISP	José	Cuestionan la carrera Menosprecian esfuerzo Menosprecian conocimientos	Demuestra que puede ser buena carrera.
ISP	Luis	Desconocen la carrera	Demuestra que puede ser buena carrera. Explica en qué consiste la carrera.
ISP	Gerardo	Cuestionan la carrera Menosprecian esfuerzo	Ignora los comentarios negativos. No dice que estudia sistemas pecuarios para que no le digan nada.

Las valoraciones que los estudiantes reciben son muestra de que las interacciones que mantienen en su vida cotidiana con amigos y familiares son un elemento a contemplar durante el proceso de adaptación a la universidad. Estas interacciones permiten hacer evidente que existen carreras con un alto reconocimiento social en las cuales es común que el estudiante reciba reconocimiento y felicitaciones que lo motivan a continuar con sus estudios, en este caso, la reacción del estudiante es menos notoria y se limita a recibir las felicitaciones las que lo motivan a continuar, pero cuando el alumno estudia una carrera con poco reconocimiento generalmente recibe cuestionamientos y descalificaciones. Ante esto algunos defienden su decisión, explican en qué consiste la

carrera y asumen una postura de demostrar que puede ser una buena opción, mientras que otros pueden optar por evitar alusiones a la carrera. Estas acciones les permiten adaptarse a la carrera.

La *illusio*, elemento del *habitus escolar universitario* puede explicar las reacciones de los estudiantes tanto a los comentarios positivos como a los negativos, pues en sus argumentaciones los estudiantes expresaron sus creencias de que la carrera que estudian les brinda buenas posibilidades laborales; además, permite identificar que cuando hay felicitaciones se debe a que las expectativas de los estudiantes y de sus amigos y familiares son compatibles, mientras que las discrepancias manifiestan incompatibilidades.

Otro elemento que permite apreciar la valoración social de las carreras y en consecuencia el capital simbólico adquirido por los estudiantes, es la interacción que se genera cuando brinda asesorías relacionadas con la carrera su carrera, las cuales permiten identificar cómo valoran otras personas los conocimientos que adquieren los estudiantes. De los doce entrevistados seis realizaron este tipo de acciones, quienes no las manifestaron fueron Susana y Andrea de medicina, Pedro de enfermería y Luis y Gerardo de sistemas pecuarios.

Destaca que a Andrea, Mary y Salvador, estudiantes de medicina, así como a Betty, Raquel y Adelita de enfermería en distintos momentos les solicitaron algún tipo asesoría en cuestiones relacionadas a su carrera, como: emitir un diagnóstico, información sobre las funciones del cuerpo humano o solicitar la aplicación de inyecciones. La mayoría de las veces la opinión del estudiante fue tomada en cuenta por quien la solicitó y en ningún momento fue cuestionada. Por ejemplo, Raquel alerto a una vecina sobre los peligros que podría correr su hija embarazada si la llevaba a que la sobaran para acomodar a su bebé y le aconsejó que acudieran al ginecólogo. La reacción de la vecina fue seguir la recomendación de Raquel.

Los estudiantes de sistemas pecuarios también realizaron asesorías de tipo profesional pero las reacciones de sus interlocutores fueron distintas. Por ejemplo, José mencionó que cuando intentaba asesorar a una persona respecto a cambios que podía realizar para mejorar la producción éste le contestó “Yo tengo toda la vida de ganadero, ¿vas a venir tú y me vas a decir qué es mejor?” (Jo1). Otros han menospreciado su carrera diciéndole “yo sin estudiar ya lo sé” (Jo1). Sin embargo, esos mismos que desprecian su carrera, también reconocen que los conocimientos que adquiere José pueden ser útiles en sus ranchos “ah pásanos todos los datos que te vayan diciendo (Jo1)”.

En la Tabla 38 se muestra un condensado de las asesorías brindadas, las reacciones que generó entre amigos y familiares el ingreso de los estudiantes a la carrera y las reacciones ante las asesorías.

Tabla 38. Asesorías de tipo profesional brindadas por el estudiante

Carrera	Estudiante	Cantidad	Descripción de asesoría	Recomendación del estudiante	Reacción del interlocutor
MCP	Mary	2	Una amiga la consultó por tener la mano hinchada	Advirtió que no sabía Mencionó Posible alergia y aconsejó ir al médico	Fue al médico
			Resolvió dudas a estudiantes de otras carrera respecto al funcionamiento del cuerpo	Resolvió la pregunta	Creyó lo que le dijo
MCP	Salvador	2	Amigos le preguntan qué medicamento tomar cuando sienten algún malestar	En primero Advertía que no sabía	No especifica
				En segundo si sabe hace una recomendación	No especifica
Enf	Adelita	2	Inyectó a su papá Inyectó a una vecina	Los inyecto porque tenían receta médica	Aceptaron su ayuda
Enf	Betty	2	Una amiga le pidió que la inyectara	Le explicó que no sabía inyectar	No la inyectó
			Explica a sus papás en aspectos básicos de salud	Explica características de algunas enfermedades	Le hacen caso
Enf	Raquel	3	Explicó a sus hermanos aspectos básicos de salud	Explica características de algunas enfermedades	Siguieron sus recomendaciones
			Advirtió sobre los peligros de ir a que "sobaran" a una embarazada	Explicó los riesgos de acudir con personas no capacitadas y recomendó ir al doctor	Siguieron sus recomendaciones
			Explicó a su mamá la causa de un dolor y le recomendó ir al doctor	Emitió un posible diagnóstico pero recomendó ir al doctor	Siguió sus recomendaciones
ISP	Gonzalo	2	Explicó los cuidados a seguir en baños garrapaticidas	Explicó que debían reducir la cantidad de aplicaciones de garrapaticida	Siguieron sus recomendaciones
			Explicó los cuidados a seguir en la medicación del ganado	Explicó que debían reducir la cantidad de medicamento aplicado	Siguieron sus recomendaciones
ISP	José	Varias	Asesoró a su papá sobre posibles cruza de ganado para mejorar la producción	Recomendó una cruz en específico	Siguió su recomendación
			Aconsejó sobre las características de bebederos y comederos de vacas	Explicó la altura que deben tener los bebederos y comederos	No atendieron su recomendación (implica altos costos). Cuestionaron sus conocimientos

Se puede apreciar que las asesorías que realizaron los estudiantes tienen un carácter básico respecto a los conocimientos de sus carreras. En el caso de los estudiantes de medicina y enfermería fue común que reconocieran que no tenían los conocimientos suficientes para emitir un diagnóstico por lo que aconsejaron a sus interlocutores acudir con un médico, quienes hicieron caso de la recomendación. Respecto a los estudiantes de sistemas pecuarios, aconsejaron en la medida de sus conocimientos, sin embargo, sus recomendaciones en ocasiones fueron subestimadas.

En general destaca que el reconocimiento social de los estudiantes es distinto en cada carrera, lo que ocasiona diferencias en el proceso de adaptación a la universidad, mientras aquellos que cursan una carrera reconocida socialmente la mayoría de las veces son alentados y sus asesorías valoradas, en contraparte, los estudiantes inscritos en carreras poco conocidas deben defender sus razones para ingresar y argumentar sus asesorías. Esto último puede tener su origen en el hecho de que los conocimientos de la carreras de sistemas pecuarios son más difundidos y practicados por los receptores de los servicios profesionales, en este caso ganaderos, con lo que generan un conocimiento empírico que les permite cuestionar el conocimiento profesional de los estudiantes, mientras que los estudiantes de medicina y enfermería adquieren conocimientos poco difundidos empíricamente y por tanto más valorados y menos propensos a ser cuestionados.

4.3.4 La incorporación del *habitus* escolar universitario

A partir de su ingreso los estudiantes registraron cambios importantes que les permitieron adaptarse a la universidad entre los que destacan: a) la adquisición de capitales culturales que ayudaron a incorporar conocimientos de su carrera; b) la convivencia con personas que se constituyeron en capitales sociales, unas han brindado recursos económicos y otras han facilitado la adquisición de conocimientos y la comprensión de las reglas del campo universitario; y c) han adquirido un reconocimiento social en función de la carrera que estudian. Todo esto se generó de manera constante y gradual en un espacio específico: el CUALTOS. En otras palabras, a partir de su ingreso a la universidad el estudiante convivió constantemente con otros sujetos con los que comparte intereses en común, adquiere, capitales culturales y sociales que en conjunto fomentan la incorporación de un nuevo *habitus* compuesto de disposiciones y expectativas tanto escolares como profesionales que le permiten adaptarse a la universidad y a la postre convertirse en profesionalista.

A continuación se utiliza el concepto de *habitus* como herramienta teórica para comprender la adaptación a la universidad ya que permite hacer evidentes las cogniciones y acciones desplegadas por el estudiante que le ayudaron a responder a las demandas del campo universitario; además, es posible identificar la relación dialéctica que surge entre el estudiante y el campo universitario la cual provoca que la universidad entendida como estructura social moldee a los estudiante y éstos, a través de sus acciones contribuyan a su caracterización.

El *habitus escolar universitario* se compone por la *illusio* y la *hexis* que generan expectativas y disposiciones, las primeras permiten al estudiante identificar, valorar y desear los capitales que ofrece el campo y con ello anhelar convertirse en profesionalista y las segundas le impulsan a actuar de conformidad con las demandas del campo universitario y responder a sus reglas, esto tiene un efecto de espiral ascendente en el que las expectativas impulsan la adquisición de nuevas disposiciones y a su vez las nuevas disposiciones generan nuevas expectativas tanto escolares como profesionales.

Los componentes del *habitus escolar universitario* son indisociables, es decir, no se pueden separar *illusio* de *hexis*, o expectativas de disposiciones, porque una influye y genera cambios a la otra. En el presente análisis se muestran por separado sólo con fines explicativos y se procuró identificar los momentos en los que fue evidente esta relación dialéctica, que de manera general podría resumirse en lo siguiente: entre más consolidadas estén las disposiciones escolares y profesionales mayores expectativas escolares y profesionales generará el estudiante, las que a su vez alentarán la incorporarán disposiciones más sólidas.

Los apartados anteriores muestran que todos los estudiantes entrevistados tuvieron acceso a cantidades de capitales culturales, sociales y económicos diferenciadas, pero suficientes para garantizar su estancia en el campo, lo que hace evidente que cada uno tomó la decisión de continuar en la universidad por un interés y una voluntad personales. Si partimos de la premisa general de que todos los estudiantes entrevistados lograron pasar al segundo semestre y que hicieron los esfuerzos necesarios para cursarlo, se puede decir que todos se adaptaron a la universidad; sin embargo, cada uno generó estrategias distintas, enfrentó limitantes particulares y presentó disposiciones y expectativas diferentes que los llevaron a realizar sus propios ajustes. A continuación se analiza la manera como cada estudiante utilizó las relaciones y capitales mencionados fueran abundantes o escasos, con el fin de responder a las demandas del campo.

En primer término se analizan los cambios de rutina realizados por el estudiante, en el entendido que responder a las demandas de la universidad cobra un lugar central en la vida diaria del estudiante y que a través de dichos cambios es posible un primer acercamiento a la incorporación de disposiciones y expectativas que permiten responder a sus demandas.

Posteriormente se analiza el proceso de incorporación del *habitus escolar universitario* que se integra por la *hexis* y la *illusio*, la primera se compone por las disposiciones que impulsan acciones tanto escolares como profesionales que permiten responder a las reglas del campo; mientras que la *Illusio* son las expectativas escolares y profesionales que generan el interés por parte del estudiante en los capitales que ofrece.

El análisis inicia a partir del ingreso a la universidad cuando surge en el estudiante la expectativa de convertirse en profesionalista y para consolidarla requiere desplegar acciones que le permitan responder a las demandas del campo universitario y en específico de su carrera, esto lo logra gracias a las disposiciones escolares que tiene incorporadas en su *hexis* y a la motivación que genera la *illusio* a través de las expectativas profesionales del estudiante.

4.3.4.1 Cambio de rutinas

Una vez que el estudiante decidió ingresar a la universidad realiza cambios en sus rutinas diarias con el fin de responder a las reglas del campo universitario. A diferencia de la decisión de ingresar, analizada anteriormente, en este momento se materializa gran parte de lo que el estudiante visualizó; además, en ciertos momentos se enfrentó a situaciones no previstas. A partir del ingreso, la universidad cobra un peso importante en su vida, de manera que gran parte de sus acciones giran en torno a responder a sus reglas. El ejemplo más claro de esto es que los 12 estudiantes permanecieron en el CUALTOS aproximadamente seis horas diarias de lunes a viernes, a lo que se suma que durante el primer semestre los grupos de medicina y sistemas pecuarios tuvieron clases los sábados, esto mismo sucedió con el grupo de enfermería durante el segundo semestre.

Aunque parece muy elemental, respetar los horarios estipulados representa el cumplimiento de una de las reglas básicas del campo universitario, que es la asistencia a clases. Normalmente el CUALTOS establece horarios específicos, de manera que los alumnos inscritos en el turno matutino inician sus actividades a partir de las 8:00 A.M. y terminan a las 2:00 P.M., mientras el turno vespertino asiste de 2:00 a 8:00 P.M.,

generalmente de lunes a viernes. Pero estos horarios pueden registrar variaciones impuestas por el campo, que obliga a los estudiantes a realizar ciertos ajustes, por ejemplo, asistir a clases los sábados, como les sucedió a los tres grupos, o incluso modificaciones más fuertes como asistir en un horario diferente al estipulado previamente, situación que vivió el grupo de enfermería durante el segundo semestre.

Si bien, todos los alumnos entrevistados aceptaron sus nuevos horarios, se detectaron algunas diferencias en sus reacciones. Por ejemplo, los estudiantes de medicina no mencionaron ningún tipo de inconformidad con sus horarios, aun cuando en el primer semestre tuvieron clases los sábados. Por su parte, los estudiantes de sistemas pecuarios expresaron cierta incomodidad ante la misma situación. En el caso de Luis fue debido a que dejó de trabajar en la carnicería de su familia: “los fines de semana iba a la carnicería de mi papá, pero ahora ya sólo voy los sábados por la tarde” (Lu1). Mientras que Gonzalo, José y Gerardo se quejaron por no poder descansar ese día.

Durante el segundo semestre los estudiantes de enfermería enfrentaron un cambio más drástico en sus horarios de clases, pues, además de asistir los sábados, tres días iniciaban sus actividades desde las 12:00 P.M. y terminaban a las 8:00 P.M., mientras que un día iban sólo a una clase. Esta situación provocó su inconformidad e intentaron modificarla, aunque no tuvieron resultados favorables y terminaron aceptando su horario. Se puede afirmar que independientemente de estar o no de acuerdo con su horario los estudiantes lo acataron, esto muestra que los 12 estudiantes poseen una *hexis* compuesta por disposiciones que los impulsan a respetar las reglas del campo.

Por lo que toca al tiempo que permanecen en el CUALTOS, destaca que los alumnos de las carreras de enfermería y medicina permanecían entre una y dos horas más al día en comparación con los de sistemas pecuarios, esto se pudo registrar a través de las visitas para realizar las entrevistas, ya que era común que los estudiantes de sistemas pecuarios se retiraran antes a las 12:00 del día, mientras los de enfermería y medicina regularmente permanecían en aulas de 2:00 a 8:00 P.M. A esto se le suma que el registro en el Kardex del primer semestre hace evidente una carga de materias diferenciada, en donde los alumnos de enfermería cursaron nueve materias, los de medicina siete y los de sistemas pecuarios seis.

Las diferencias en tiempo de permanencia, materias cursadas y ajustes a sus rutinas que realizaron los estudiantes indican que si bien los tres grupos atendieron a la misma regla de permanecer en la universidad, cumplirla demandó mayores esfuerzos para unos y menores para otros, lo que es un primer indicador de que las exigencias del

campo universitario pueden variar en función del contexto que establece cada carrera, lo que a la vez influye en las disposiciones escolares que exigen e inculcan.

Para contar con el tiempo requerido para asistir a la universidad, estudiar y elaborar tareas los alumnos realizaron ajustes que van mucho más allá de un simple cambio de horario, los datos analizados permitieron identificar que los estudiantes adecuaron sus rutinas diarias en diferentes áreas de sus vidas, las modificaciones más notorias fueron: disminución de sus actividades sociales, cambios en sus horas de sueño, ajustes laborales y descarga de responsabilidades en el hogar.

De los doce alumnos entrevistados, nueve redujeron su asistencia a fiestas y reuniones debido a la necesidad de cumplir con sus actividades universitarias. Por ejemplo, Mary estudiante de medicina menciona “antes tenía amigos donde quiera... iba a todas partes, a fiestas y todo eso, ahora no puedo, tengo que hacer tareas... antes dormía 8 horas, hasta más, ahora no, a veces no se puede” (Ma1). Por su parte, José, estudiante de sistemas pecuarios menciona “todos los días era fin de semana para mí, ahora que entré, ya ni salgo, porque hasta los sábados tengo clases...a veces las tareas no te dejan” (Jo1).

Solamente Betty, Raquel y Andrea, mencionaron que no han modificado sus actividades sociales como asistir a fiestas o reuniones. Esto se debe a que antes de ingresar a la universidad no frecuentaban este tipo de eventos, “nunca he sido de ir todos los fines de semana a fiestas...a veces quedo cansada de la escuela y no se me antoja ir” (An1). En el comentario de Andrea se aprecia que desde la prepa incorporó disposiciones que la impulsan a dar preferencia a las actividades escolares sobre las de esparcimiento.

Un caso particular es el de Gerardo, quien menciona que ha dejado de frecuentar a sus amigos, pero prefiere ir a dar la vuelta en vez de hacer tareas, en este caso específico, su distanciamiento de las convivencias sociales está más relacionado con la obligación de despertar temprano al día siguiente para asistir a la universidad que con la elaboración de tareas. Menciona que en especial los viernes no puede desvelarse porque el sábado va a clases “los viernes vamos a dar la vuelta a la plaza, mis amigos llegan tarde [a su casa] y yo debo regresarme pronto porque tengo que venir a la escuela al día siguiente” (Ge1).

Otro de los cambios detectados fueron las horas de sueño, en especial tres estudiantes de medicina y tres enfermería manifestaron que a partir de que ingresaron dormían menos, pues al regresar de la escuela realizaban tareas y estudiaban, generalmente

desde las 9 de la noche hasta la 1 de la mañana. Esto se debe a que asistían a clases en el turno vespertino y les era más cómodo desvelarse para hacer tarea que levantarse temprano. Solamente Raquel y Susana mencionaron que normalmente se dormían a media noche y se levantaban temprano para concluir sus tareas o estudiar. Los estudiantes de Sistemas Pecuarios, no mencionaron que se desvelaran haciendo tarea, ya que sus clases eran en la mañana y realizaban sus tareas en el transcurso de la tarde, pero desde que entraron a la universidad procuraban no desvelarse para asistir temprano a clases.

Aquellos estudiantes que se mantuvieron trabajando tuvieron que hacer ajustes en sus horarios laborales con el fin de responder adecuadamente a las exigencias del campo universitario, por ejemplo: en primer semestre Adelita consiguió que la dejaran salir más temprano de su trabajo para alcanzar a llegar a la escuela, “en el trabajo me están dando permiso de salir a la 1:00 P.M. para tener una hora y llegar rápido a agarrar mis cosas y venirme en el camión” (Ad1). Incluso en segundo semestre cuando tenía que asistir tres días a partir de las 12:00 logró ajustar su horario de trabajo y menciona:

“este semestre los horarios están descontrolados, por eso tuve que pedir permiso en mi trabajo para ver si me iban a dejar... acordamos que los días que entro a las 12 a la universidad salgo a las 11:30, media hora antes para alcanzar a llegar. El camión dura más, como una hora, pero está bien... los martes y viernes salgo de la Universidad a las cuatro, me regreso para llegar a las cinco a trabajar una hora u hora y media y reponer aunque sea poquitas horas, porque casi no asisto.” (Ad2).

El esfuerzo que Adelita realizó para combinar sus actividades laborales y escolares durante el segundo semestre fue más notorio y requirió de apoyos de otras personas, en primer lugar de sus patrones, quienes al permitirle tal flexibilidad laboral se convirtieron en un capital social importante para ella. Por otro lado, aun cuando salía más temprano de su trabajo llegaba tarde a algunas clases, para resolver esta situación pidió la comprensión de su profesor a quien explicó: “yo trabajo... hay días que voy a llegar tarde...no sé cuánto me demore el camión ¿Cómo le podemos hacer?” (Ad2), Ante esta situación el profesor accedió a ponerle retardo y Adelita se comprometió a llegar a las 12:20. Esta concesión fue sólo en cuestiones de horario, pues Adelita debía entregar todas las tareas y trabajos que solicitaba el profesor “a fin de cuentas tengo que entregar a tiempo todo para que no me baje calificación” (Ad2).

Otros alumnos que modificaron sus horarios laborales fueron Luis, Gonzalo y Gerardo, estudiantes de sistemas pecuarios. Luis disminuyó la frecuencia con la que asistía al

rancho y a la carnicería, ambos negocios familiares; además, cerró temporalmente su engorda de cerdos, con el fin de responder mejor a las exigencias de horarios y entrega de tareas durante primer semestre. Gerardo trabaja por su cuenta como laminero, esto le facilitó modificar sus horarios laborales en función de los universitarios. Por su parte, José y Gonzalo, renunciaron a los trabajos que tenían en primer semestre, pues no eran compatibles con los horarios de la universidad y en segundo consiguieron trabajos más flexibles, José trabaja como mesero los domingos y Gonzalo repartiendo agua en garrafón cuando tiene oportunidad, lo que les permite recibir un ingreso sin desatender sus actividades escolares. A diferencia de Adelita, los estudiantes de sistemas pecuarios que trabajan lo hacen más por el gusto de generar sus propios ingresos y no depender de sus padres que por necesidad. En este sentido, José se mostró confiado de contar con el apoyo de sus padres en caso de requerirlo “yo creo que sí me apoyarían, porque a mi hermano le ayudan para estudiar” (Jo2).

Finalmente destaca que los cinco estudiantes que trabajan han seguido tres tipos de estrategias que les han permitido adecuar sus jornadas laborales al horario de la universidad y con ello permanecer en el campo: 1) Negociar con su patrón la flexibilización de horarios, en este caso se encuentra Adelita; 2) Ajustar los horarios del negocio familiar o propio a las exigencias del Campo universitario, situación en la que se encuentran Gerardo y Luis; y 3) renunciar al trabajo para conseguir uno más flexible, acción que tomaron José y Gonzalo. Destaca que aunque las tres estrategias son diferentes y cada caso enfrentó situaciones particulares, las decisiones que tomaron los estudiantes fueron encaminadas a mantener un ingreso económico y al mismo tiempo responder a las exigencias del campo universitario en especial asistir a clases. Lo que hace evidente una disposición escolar afín al campo universitario: dar preferencia a los estudios sobre otras actividades.

Otro ajuste importante se detectó en cuatro estudiantes, quienes se cambiaron de residencia para continuar con sus estudios. Durante el primer semestre se mudaron Raquel, Susana y Salvador, mientras que Andrea lo hizo al iniciar el segundo semestre. El cambio de domicilio conlleva nuevas responsabilidades para el estudiante, Salvador menciona “no es lo mismo llegar a casa donde tienes tu comida hecha, te lavan, te planchan... a estar acá, donde tú debes ver qué comer, qué comprar...” (Sa1). Si bien estos estudiantes cuentan con el apoyo de sus padres, deben de resolver una serie de retos a los que antes no se enfrentaban.

Por el contrario, los estudiantes que permanecieron en sus casas vieron disminuidas sus responsabilidades en el hogar, aunque esto no lo expresaron directamente, se

puede detectar que cuentan con tiempo para elaborar tareas: Adelita en varias ocasiones mencionó que no recibía apoyo de sus padres, sin embargo, cuando lo requería su mamá le planchaba su uniforme y le preparaba la comida, “a veces mi mamá me ayuda a planchar la ropa... o a hacer el lonche para irme a la universidad” (Ad1). La característica de este tipo de apoyos es que, al ser tan cotidianos casi siempre pasan desapercibidos, lo que no los hace menos importantes pues permite a los alumnos despreocuparse de una gran cantidad de responsabilidades y destinar su tiempo a estudiar.

Por último, dos estudiantes tuvieron que hacer ajustes más complejos ya que ellas son madres y se vieron en la necesidad de conseguir quién cuidara de sus hijas, esto lo resolvieron con el apoyo de sus padres. Para Betty fue un poco menos complicado, pues aún vive con ellos y le ayudan a cuidar a su hija mientras asiste a la universidad. Por su parte, Raquel ha enfrentado más dificultades ya que tuvo que dejar a su hija en Guadalajara al cuidado de su madre. Ella mencionó “me hablaba mi niña y me decía: ya vente, ya no quiero que estés allá en tú casa y yo pensaba, es que tengo que quedarme acá” (Ra1).

Se aprecia que los ajustes en las responsabilidades del hogar generalmente se refieren a que el alumno deja de realizar ciertas actividades como lavar, planchar, cocinar, etc. y que por su carácter cotidiano muchas veces pasan desapercibidos. Sin embargo, en ciertas circunstancias estos ajustes son más complicados, por ejemplo cuando el estudiante cambia de domicilio o cuando debe dejar encargados a sus hijos.

En general la modificación de rutinas para responder a las demandas del campo universitario se detectaron tres grupos: a) quienes prácticamente no modificaron sus rutinas y previo a su ingreso a la universidad ya poseían disposiciones que los hacía tener rutinas compatibles con el campo universitario; b) Los que cambiaron de rutinas y a la vez modificaron su *hexis* pues empezaron a destinar más tiempo a actividades escolares en sustitución de las de esparcimiento; y c) un estudiante que modificó sus rutinas, pero no utilizó el tiempo que ganó con los cambios para responder a las demandas del campo por lo que no modificó su *hexis* en lo que refiere a las disposiciones escolares. Los ajustes realizados por los estudiantes pudieron ser más o menos complicados, pero en general tuvieron la finalidad de destinar tiempo a las actividades universitarias, en la tabla 39 se muestra un concentrado de los cambios que realizaron los estudiantes.

Tabla 39. Ajustes realizados durante el primer año

Carrera	Estudiante	Horas de estancia en el CUALTOS	Disminución de actividad social	Cambios en las horas de sueño	Renuncia al trabajo	Reducción de horas de trabajo	Modificación de horario laboral	Descarga de responsabilidades en el hogar	Suplencia de responsabilidades maternas	Adquisición de responsabilidades en el hogar
MCP	Susana	6	*	*						*
MCP	Mary	6	*	*	*			*		
MCP	Salvador	6	*	*						*
MCP	Andrea	6		*						*
Enf	Pedro	6	*	*				*		
Enf	Adelita	6	*	*		*	*			
Enf	Betty	6		*				*	*	
Enf	Raquel	6		*	*				*	*
ISP	Gonzalo	4	*			*		*		
ISP	José	4	*		*	*		*		
ISP	Luis	4	*			*		*		
ISP	Gerardo	4	*			*		*		

Se aprecia que todos los estudiantes tuvieron que hacer ajustes en sus rutinas diarias esto representa un primer indicio de que han incorporado disposiciones afines al campo universitario que les permiten responder a sus demandas; además, brinda un primer acercamiento a la relación dialéctica entre campo y estudiantes a través de la detección de las diferencias en el tiempo de permanencia en la universidad y de trabajo extra aula entre las carreras, pues si bien todos los alumnos deben contar con disposiciones escolares que les permitan modificar sus rutinas para responder a las tareas escolares, en cada carrera se presentan escenarios y exigencias distintas. Sin embargo, estas modificaciones son apenas una primera aproximación a los esfuerzos realizados para permanecer en la universidad, en los siguientes apartados se analiza cómo invirtieron su tiempo y que tipo de recursos utilizaron, con el fin de comprender a detalle los elementos que intervinieron en su proceso de adaptación.

4.3.4.2 La hexis: Disposiciones escolares que impulsan la adaptación

Una adecuada adaptación a la universidad requiere de acciones concretas que permitan alcanzar las expectativas y los intereses que genera la *illusio*. El concepto de *hexis* ayuda a identificar las disposiciones escolares y profesionales de los estudiantes que los impulsan a actuar de manera afín a las reglas establecidas por el campo

universitario. Los datos analizados permiten identificar que al ser un campo escolar las disposiciones de este tipo son primordiales para responder a las demandas de la universidad, de esta manera el análisis es guiado por la premisa de que las disposiciones escolares permiten la incorporación de disposiciones profesionales y el surgimiento de nuevas expectativas tanto escolares como profesionales.

Las disposiciones escolares cobran una gran relevancia para comprender la adaptación a la universidad, pues son las que impulsan en el estudiante las acciones encaminadas a responder a las reglas del campo universitario como conseguir materiales de estudio, elaborar tareas, estudiar, etc., que le permiten adquirir conocimientos e incorporar disposiciones profesionales y a la vez, generar nuevas expectativas tanto escolares como profesionales. Se entiende que estas disposiciones son alentadas por la *illusio* del estudiante que genera la expectativa de convertirse en profesionalista; sin embargo, el estudiante requiere desplegar acciones para alcanzar sus expectativas, lo que se logra gracias a una *hexis* que incorpora disposiciones a actuar de manera afín al campo universitario. A continuación se analiza la manera como los estudiantes seleccionaron y utilizaron las fuentes de información, el tiempo invertido en la confección y entrega de tareas y la forma de estudiar, con el fin de identificar sus disposiciones escolares y como se han modificado para responder adecuadamente a las demandas del campo universitario.

En primer lugar se presentan las fuentes a las que los entrevistados recurrieron para estudiar y elaborar tareas. Se encontraron puntos de coincidencia respecto a que la mayoría de ellos mencionaron que utilizan libros y páginas especializadas de internet. Las principales diferencias se pueden identificar en el uso que hacen de las mismas, ya que algunos estudiantes utilizaron los libros como primera opción, mientras que otros recurrieron a páginas de internet especializadas, estas diferencias fueron notorias entre alumnos y por carrera.

En lo que concierne a la elaboración de tareas, se detectó que generalmente los estudiantes tomaron una fuente de información principal y la complementaron con otras secundarias. De hecho todos mencionaron que realizaron la actividad de comparar y contrastar diferentes fuentes de información. Los estudiantes de medicina y enfermería se apoyan primordialmente en libros y los combinan con páginas de internet; mientras que los de sistemas pecuarios encuentran su principal apoyo en páginas de internet especializadas y complementan la información con otro tipo de fuentes como libros o Wikipedia.

El uso de libros se atribuye a que se los consideran fuentes de información confiables, en especial si se trata de temas muy especializados. Por ejemplo, Betty de enfermería menciona que para hacer tareas siempre utiliza libros “para tener la seguridad de que la información es verídica” (Be2). Mientras que Gerardo y José dijeron abiertamente que en algunas ocasiones utilizan Wikipedia como apoyo para entregar tareas, esto a pesar de que sus profesores les recomendaron no utilizarla debido a que no es una fuente confiable de información. Aunque se debe reiterar que estos estudiantes hacen el ejercicio de comparar la información con otras fuentes y sólo la utilizan cuando creen que el contenido es adecuado, José menciona: “normalmente, [acudo] a Wikipedia, la verdad, porque aunque digan; no entres a esa porque puede estar adulterada, a mí se me hace completa, leo y lo comparo con otras páginas, si está bien, digo: es lo mismo” (Jo1).

Cabe señalar que cuando lo consideran necesario, los mismos estudiantes de sistemas pecuarios recurren a libros para la realización de sus actividades escolares fuera de la universidad, por ejemplo José y Gonzalo mencionan que acuden a la biblioteca para consultar libros, señalan que en la materia de Bioquímica sí se apoyaban en un libro específico por lo complicado de la materia.

Estas diferencias se pueden atribuir a dos factores: a) las disposiciones escolares de los estudiantes y b) a las reglas del campo. Las primeras impulsan al estudiante a actuar de determinada manera, en este caso a aceptar o descartar fuentes de información en base a su confiabilidad; mientras que las exigencias por carrera hacen visible que cada contexto puede endurecer o suavizar las reglas del campo universitario. Por ejemplo, medicina y enfermería presentan más exigencias en comparación con sistemas pecuarios que se muestra más laxa. Incluso las clases específicas se pueden considerar como contexto diferente, de manera que en sistemas pecuarios la presencia de una materia complicada y muy probablemente un profesor más estricto impulsa a los estudiantes a esforzarse más y utilizar libros.

Lo planteado en el párrafo anterior evidencia que al reconocer ciertas fuentes de información como válidas, los profesores imponen una regla y la interacción con los alumnos puede determinar su cumplimiento. De esta manera la misma regla de no consultar fuentes de información de dudosa calidad es respetada por los alumnos de enfermería y medicina, mientras que los estudiantes de sistemas pecuarios se muestran capaces de identificar cuando pueden romperla.

Más allá de juzgar si este tipo de acciones son correctas o no, el hecho es que independientemente del tipo de fuente de información que utilizan, el contexto les ha

exigido a unos estudiantes mayores esfuerzos que a otros y a la vez, los estudiantes cumplen la regla a partir de sus propios recursos, en este caso la disposición a actuar de determinada manera, con ello los estudiantes respondieron a las reglas del campo y mostraron su capacidad de adaptación.

Respecto a los materiales para estudiar se detectó una mayor cantidad de fuentes de información, en comparación con los utilizados para realizar tareas. Los cuatro estudiantes de medicina mencionaron que para estudiar se apoyaban principalmente en libros; Adelita en los materiales que entregaban los profesores; Raquel y Betty tomaron las presentaciones de PowerPoint que sus compañeros elaboraron cuando expusieron un tema; Pedro se apoyó en los apuntes que tomó en clase; y José, Gonzalo y Luis de sistemas pecuarios procuraron las páginas de internet; el único que no refirió alguna fuente específica fue Gerardo. Al igual que en las tareas los estudiantes generalmente recurren a fuentes complementarias como videos, pláticas con compañeros entre otras, pero esto lo hacen principalmente para aclarar dudas.

Cada fuente de información implicó un manejo y esfuerzos diferentes por parte del alumno, por ejemplo: las fuentes primarias como libros y materiales que proporcionó el profesor requirieron más dedicación por parte del estudiante, Mary mencionó “para estudiar generalmente leo de 30 a 35 páginas”, mientras que Betty comentó “No soy de estar macheteando” (Be2) para referirse a que sólo repasaba las presentaciones de PowerPoint en las que sus compañeras se apoyaban para exponer en clases y posteriormente compartieron con el grupo.

Los estudiantes de sistemas pecuarios utilizaron páginas de internet para estudiar, lo que puede tener el beneficio de generar habilidades de búsqueda y selección de información que abona a la incorporación de disposiciones escolares; sin embargo, para que esto se logre adecuadamente, el estudiante debe contar con ciertos conocimientos y habilidades, las cuales se adquieren durante los primeros semestres de la carrera, por lo que corrieron el riesgo de acudir a fuentes de poca confiabilidad y con información errónea o de estudiar temáticas diferentes a las que abordaron en clases. De manera que esta acción se puede atribuir a la facilidad que el internet brinda para acceder a información lo cual se puede entender como una disposición escolar poco afín al campo universitario, esta idea se refuerza con el hecho de que los estudiantes acudieron a páginas que sus profesores aconsejaron descartar como Wikipedia.

Que los estudiantes hayan utilizado una mayor variedad de fuentes de información para estudiar, en comparación con las que utilizaron para elaborar tareas se puede deber a

que durante los exámenes el profesor cuenta con menos recursos para cerciorarse del tipo de fuentes a las recurren los alumnos, porque la lógica de este ejercicio es básicamente contestar bien o mal a las preguntas por lo que el estudiante cuenta con una mayor libertad para utilizar diversas fuentes.

Por último resalta que Gerardo de sistemas pecuarios no hizo referencia a la utilización de alguna fuente de información para estudiar, en sus respuestas no se detectó que normalmente realizara esta actividad y cuando se le preguntó sobre cómo estudiaba mencionó que no lo hace, lo que es una muestra de disposiciones escolares poco desarrolladas.

En la tabla 40 se muestran las fuentes de información a las que acudieron los estudiantes.

Tabla 40. Fuentes de información

Carrera	Estudiante	Para elaborar tareas						Para estudiar							
		Libros	Libros electrónicos	Páginas de internet especializadas	Materiales que entrega los profesores	Presentaciones de compañeros	Apuntes de clase	Wikipedia	Libros	Páginas de Internet	Materiales que entrega los profesores	Apuntes de clase	Presentaciones de compañeros	Resuelve dudas con compañeros	Videos en internet (Para aclarar dudas)
MCP	Susana	Fp		*				2do				2do		*	*
MCP	Mary	Fp		*	*			*		*	*			*	
MCP	Salvador	Fp							Fp					*	
MCP	Andrea	Fp		*					Fp						
Enf	Pedro	Fp		*		*			*			Fp	*		
Enf	Adelita	Fp	*	*	*						Fp				
Enf	Betty	Fp	*	*	*	*			*		*		Fp		
Enf	Raquel	Fp		*		*			*		*	Fp			
ISP	Gonzalo	*		Fp					*	Fp					
ISP	José	*		Fp				*	*	Fp		*			
ISP	Luis			Fp					*	Fp					
ISP	Gerardo			Fp				*	Ne						

Fp= Fuente principal
Ne= No estudia

Se aprecia que once de los doce estudiantes han incorporado la disposición de recurrir a fuentes de información para estudiar y elaborar tareas; sin embargo, se detectaron

diferencias en el tipo de fuentes que los estudiantes consultan a partir de las carreras, lo que sustenta la afirmación de que los diferentes contextos del campo universitario pueden establecer reglas distintas. De esta manera mientras en unas carreras los estudiantes recurrieron a libros como su fuente de consulta principal, en otras acudieron a páginas de internet que los mismos profesores recomendaban evitar.

Otro elemento que permite comprender cómo influyen las disposiciones escolares en la adaptación a la universidad es el tiempo que los entrevistados destinaron a estudiar y a hacer tareas, en primera instancia se aprecia que todos dedican diariamente parte de su *tiempo libre* a esta actividad, lo que de entrada muestra su interés por responder a las reglas del campo. Con ello dan preferencia a las labores escolares sobre aquellas de otro índole, aunque esto parece muy obvio, es una disposición que exige la universidad y de no contar con la misma, el estudiante sería expulsado del campo.

Se encontraron diferencias en el tiempo que destinaron los entrevistados a estudiar y elaborar tareas, Mary, Andrea y Betty, mencionaron que normalmente invertían 6 horas a esta actividad, Adelita y Raquel dedicaron 5 horas, Susana Salvador y Pedro 4 horas, José 2 horas, Luis y Gonzalo 1:30 y Gerardo de 30 minutos a 1 hora diaria. Si se toma en cuenta la carrera se puede afirmar que los estudiantes de medicina y enfermería dedican de 4 a 6 horas diarias a la labor de estudiar y hacer tareas, mientras los de sistemas pecuarios destinan de 1 a 2 horas diarias. Es importante señalar que todos los estudiantes mencionaron que cuando identifican una exigencia especial como un examen o un trabajo importante le destinan aproximadamente 2 horas extras, aunque esto es ocasional.

Las diferencias en el tiempo que los estudiantes invierten para estudiar y elaborar tareas es otro indicio de que sus disposiciones escolares registran diferencias en la incorporación de disposiciones escolares y de que cada carrera, entendida como contexto específico puede establecer reglas más o menos estrictas, el hecho de que haya tanta diferencia entre las carreras de sistemas pecuarios con las de medicina y enfermería, lo demuestra. De manera que si bien las tres carreras pertenecen al campo universitario en cada una imponen reglas diferentes, que se establecen a partir de contextos distintos y por lo tanto pueden ser más o menos rigurosas.

Otro elemento que permite comprender el grado incorporación de disposiciones escolares en los estudiantes es la forma de organizar su tiempo para realizar tareas y estudiar, en este rubro Pedro y Betty manifestaron realizar un horario para organizarse; Mary, Andrea, Adelita y Raquel procuran adelantar tareas y estudiar con tiempo; Mary, Susana y Adelita aprovechan los tiempos muertos como espacios entre clases y

traslados en camión para estudiar. Este conjunto de acciones permite identificar cómo interviene las disposiciones de los estudiantes en el proceso de adaptación, recordemos que estas disposiciones son eminentemente escolares, por ello quienes las manifiestan tienen mayor facilidad para adaptarse al campo universitario.

Otro dato que permite comprender mejor las disposiciones escolares de los estudiantes es el lugar donde normalmente estudian y elaboran tareas, en este sentido, la mayoría manifestó realizarlas en su casa. Sólo tres estudiantes mencionaron alguna variación, entre ellos están Betty y Raquel, quienes debido al cambio de horario de segundo semestre comenzaron a hacer tareas en la biblioteca del CUALTOS, esto con el fin de aprovechar tiempos muertos entre clases o para reunirse con compañeras a elaborar trabajos en equipo.

Adelita mencionó que normalmente realizaba sus tareas en casa, aunque debido a la falta de tiempo o de recursos en ocasiones las hacía en el trabajo “las tareas que no alcanzo a terminar en la casa porque no tengo impresora o internet las hago rápido en el trabajo y las imprimo ahí.” Otro lugar en donde Adelita imprime es el CUALTOS aunque no mencionó que ahí hiciera tarea, esto quizás debido a su falta de tiempo. En este caso Adelita muestra algunos esfuerzos extras que debe realizar a causa de sus carencias económicas, que en gran medida ha logrado superar gracias al apoyo de sus jefes, a quienes son parte de su capital social.

Un elemento que permite apreciar el resultado de los esfuerzos escolares fuera de la hora de clases es la entrega de tareas, ya que esto permite hacer evidente si la *hexis* de los estudiantes se compone por disposiciones a actuar de una manera afín a las demandas del campo universitario, esto en especial porque fuera de los horarios de clases, el estudiante queda libre para hacer o no hacer tareas. En este sentido casi todos mostraron evidencia de que cotidianamente realizan y entregan sus tareas y de que son conscientes de las consecuencias de cumplir o no con dicho requisito. A continuación se presentan los casos de Adelita y Gerardo quienes mostraron las disposiciones más y menos afines al campo

Adelita fue la estudiante que mostró acciones más afines en torno al cumplimiento de tareas, en varias ocasiones manifestó su interés por entregar trabajos bien elaborados y de manera puntual. Durante la entrevista mencionó “la verdad siempre me he estresado un poco por las tareas porque quiero hacerlas bien... cuando entregas algo bien te dan puntos extras” (Ad1). En otra ocasión dijo que se esforzó más que sus compañeros para entregar una tarea: “Busqué información extra, puse todas las definiciones, fueron

varias hojas y lo que yo entendí... La maestra les regresó a muchos su trabajo les dijo estaba mal... a mí me felicitó” (Ad1).

El único estudiante que mencionó abiertamente que no entregaba tareas fue Gerardo, quien sólo cumplía con las tareas que consideraba importantes, como exposiciones. Cuando les pedían una definición o complementar información de la clase omitía su entrega. Al preguntarle sobre por qué hacía eso, dijo “no piden las tareas por nombre, sólo entreguen sus tareas y si no la entregas no te dicen nada” (Ge1). Al cuestionarle sobre las consecuencias de sus acciones él se mostró consciente de las consecuencias pero pareció no importarle demasiado, se limitó a decir “pues si las tengo las entrego” (Ge1). En vez de hacer tarea prefiere salir con sus amigos, “me voy a dar la vuelta en el carro... o de vago con mis amigos” (Ge1). Es importante mencionar que Gerardo identifica las demandas del campo universitario, incluso se siente capaz de cumplir con ellas, sin embargo reconoce que no hace el esfuerzo necesario para cumplir con las tareas, “está fácil aprobar nada más ocupas hacer las cosas, dedicarte, pero como ahorita no le pongo mucha atención, no hago las tareas... me voy a dar la vuelta, pero está fácil.” (Ge1).

El contraste de ambos extremos permite afirmar que a pesar de que cada estudiante manifiesta una *hexis* con características distintas ambos se adaptaron al campo y respondieron a sus demandas, uno buscó cumplir cabalmente con la regla que establece el campo, es decir entregar sus tareas completas y de manera puntual y otro cumplió la regla en su nivel más básico de manera que sólo entregaba aquellas tareas que le parecían importantes. Se aprecia entonces, que esta disposición debe combinarse con la *illusio* que genera la expectativa de que al cumplir con ciertas reglas se obtendrá un beneficio, algo que es valioso, en este caso una calificación alta y el reconocimiento del profesor.

Por último es posible apreciar que durante los dos primeros semestres se registraron pocos cambios en la manera de estudiar y hacer tareas por parte de los entrevistados. Esto es un indicador de que las disposiciones escolares son estables y sólo se modifican en ciertas situaciones, la mayoría de los cambios detectados fueron poco significativos por ejemplo: Susana, Mary, Salvador y Betty aumentaron el tiempo que dedican al estudio y realización de tareas; caso contrario a Adelita quien mencionó una reducción en el tiempo destinado a estas labores. Estos cambios estuvieron encaminados a responder a las demandas del campo universitario que en comparación con la preparatoria es más exigente.

El cambio más significativo lo presentó Susana quien mencionó que debido las bajas calificaciones que obtuvo durante los primeros meses del primer semestre, se dio cuenta de que tenía que modificar su forma de estudiar, durante la primer entrevista mencionó que en la prepa no realizaba muchos esfuerzos para estudiar pues con poner atención en clases y repasar le bastaba para aprobar y reflexiona: “aquí [en universidad] sí tengo qué estudiar... al principio quería hacer lo mismo que en la prepa, pero me di cuenta qué no funcionaba y fui leyendo más profundamente o repetía la lectura” (Su1), ya para segundo dio muestras de realizar mayores esfuerzos como hacer resúmenes, esquemas y adelantar tareas. Los cambios que realizó Susana son muestra de acciones que le permitieron adaptarse al campo universitario y con ello responder de manera más adecuada a sus reglas.

En la Tabla 41 se muestran un concentrado de las actividades que los estudiantes realizaron fuera del horario de clases para responder a las demandas del Campo Universitario:

Tabla 41. Forma de estudiar y hacer tareas

Carrera	Estudiante	Tiempo elaboración de tareas en horas	Tiempo elaboración tareas en horas 2do	Tiempo invertido en actividades extras en horas	Tiempo para realizar actividades extras en horas	Lugar de elaboración de tareas	Elabora horario	Adelanta tareas	Utiliza tiempos muertos para estudiar	Entrega tareas a tiempo	Lee	Hace resúmenes	Hace esquemas	Busca información complementaria	Compara fuentes de información	Repasa	Resuelven dudas entre compañeros
MCP	Susana	4	+	2	=	C			*	*	*	2do	2do	*	*		*
MCP	Mary	6	+	2	=	C		2do	*	*	*	*		*		*	
MCP	Salvador	4	+	2	=	C			*	*	*	*		*		*	*
MCP	Andrea	6	=	2	=	C		1ro	*	*	*	*		*		*	
Enf	Pedro	4	=	2	=	C	*			*				*	*	*	
Enf	Adelita	5	-	2	=	C, T		1ro	*	*	*	*		*	*		
Enf	Betty	6	+	2	=	C, Cu	*			*	*			*		*	
Enf	Raquel	5	=	2	=	C		1ro		*				*		*	
ISP	Gonzalo	1:30	=	2	=	C				*				*			
ISP	José	2	=	2	=	C				*				*	*	*	
ISP	Luis	1.30	=	2	=	C				*				*			*
ISP	Gerardo	0.30	=	2	=	C								*	*		

C: Casa
CU: CUALTOS

En general los estudiantes mostraron que sus disposiciones escolares les han permitido responder adecuadamente a las demandas del campo universitario en lo que refiere a actividades fuera de su horario de clases como hacer tareas y estudiar; además se aprecia que algunos dedican mayor tiempo y empeño a este tipo de labores, los datos analizados en este apartado muestran cómo funcionan las disposiciones escolares de los estudiantes que los impulsan a desplegar acciones con el fin de responder a las exigencias del campo universitario. Además evidencian que cada carrera establece reglas diferentes que requieren de un *habitus* con disposiciones escolares distintas.

4.3.4.3 La *illusio* como generadora de expectativas que impulsan a adaptarse

En los datos analizados se aprecia que la *illusio* del estudiante juega un papel primordial en su proceso de adaptación pues es la que le permite identificar valorar y luchar por los capitales que el campo universitario ofrece. Son las expectativas que componen a la *illusio* las que generan la aspiración de convertirse en profesionista y para ello deben estudiar una carrera en específico. Los estudiantes no ingresan a la universidad porque quieren ser universitarios, sino porque aspiran a ser profesionistas y la universidad es un medio para alcanzarlo.

La *illusio* de los estudiantes está compuesta por expectativas profesionales y escolares, las primeras lo alientan a alcanzar su meta de ser profesionista porque valoran los capitales que la profesión ofrece, mientras que las expectativas escolares le permiten valorar los capitales que el campo universitario, entendido como campo escolar, ofrece y estimulan su creencia de que al obtenerlos lograrán convertirse en mejores profesionistas. Todo esto en conjunto estimula la incorporación de nuevas disposiciones tanto escolares como profesionales que le permiten responder a las demandas del campo universitario y a la postre convertirse en profesionista.

Expectativas e intereses profesionales

Las expectativas profesionales de los estudiantes juegan un papel fundamental en el proceso de adaptación a la universidad pues son las que les permiten visualizarse a sí mismos como futuros profesionistas. Gracias al contacto con profesores, compañeros, miembros del gremio y a los conocimientos que adquieren a partir de su ingreso a la carrera las expectativas que componen a la *illusio* de los estudiantes se enfocan, aclaran y consolidan de manera que su *habitus escolar universitario* también se consolida.

Ya se había mencionado que previo a su ingreso los estudiantes poseen una *illusio* que se compone por expectativas escolares y profesionales, es decir, sus expectativas respecto a lo que será estudiar y ejercer una profesión, a partir de su ingreso los estudiantes contrastan sus expectativas previas con lo que en realidad les ofrece el campo universitario y lo que es la profesión a la que aspiran. Para que el estudiante logre una adecuada adaptación debe ajustar sus expectativas a lo que le ofrece el campo. Esto se facilitará o dificultará en la medida que sus expectativas previas al ingreso concuerden con lo que el campo les ofrece y en función de qué tanto las nuevas expectativas generadas son afines a sus intereses y por consecuencia los impulsan a continuar en la carrera. En este proceso interviene como apoyo la *hexis* es decir, las disposiciones escolares y profesionales.

En primer término se analizan las expectativas laborales, se aprecia que once de los doce estudiantes entrevistados mostraron un claro interés por trabajar en un área afín a su carrera al terminar sus estudios. Esto no se debe pasar por alto pues es esencial para impulsar al estudiante a realizar los esfuerzos necesarios para responder a las reglas del campo universitario y adquirir los conocimientos y las disposiciones que lo convertirán en profesionista.

Los cuatro estudiantes de medicina desde primer semestre mencionaron que al terminar la carrera les gustaría ejercer su profesión, aunque antes de ello se interesan por estudiar una especialidad. Quienes estudian enfermería en primer lugar buscaban trabajar en hospitales sin distinguir entre públicos o privados, posteriormente surgió la aspiración de estudiar una especialidad. Los estudiantes de sistemas pecuarios Luis y José deseaban laborar en una empresa agroproductora y tener su propio rancho. Esta última aspiración también la expresó Gonzalo. Solamente Gerardo presentó ambigüedades, pues durante las entrevistas mostró más interés en trabajar como policía que en algo relacionado con su carrera, “Un amigo me invita a irme de policía, yo sí quiero” (Ge1) aunque se debe mencionar que también indicó que le gustaría trabajar en áreas afines a su profesión como la SAGARPA, tener un rancho o instalando sistemas de riego en Estados Unidos.

Respecto a sus expectativas laborales todos manifestaron explícita o implícitamente su creencia de que una vez terminada la carrera podrán aspirar a mejores condiciones de trabajo. Los cuatro estudiantes de medicina en diferentes momentos se refirieron a la carrera como una profesión en la que siempre tendrán trabajo y esto es algo que los alienta a convertirse en médicos. De hecho el cambio de aspiración de Salvador se relaciona con esa expectativa, al preguntarle por qué cree que sus papás lo apoyaron

más para estudiar medicina él respondió “pienso que porque es una carrera en la que vale la pena invertir, de una u otra forma por muy buen o mal médico que seas siempre vas a tener una buena remuneración económica... es como una inversión” (Sa2). Incluso esta misma reflexión la traslada a otras carreras pero resalta las ventajas de medicina “todas las carreras son una inversión, unas retribuyen más pronto que otras, pero al final de cuentas estudias para vivir bien. Pienso que me apoyan porque es una carrera que fácilmente se obtiene una buena calidad de vida” (Sa1). En la reflexión de Salvador se aprecia que tanto sus padres como él mantienen la creencia de que medicina es una carrera en la que conviene invertir lo que genera una *illusio* compartida que permite consolidar el *habitus escolar universitario* de Salvador y con ello lograr una mejor adaptación.

Por su parte los estudiantes de Enfermería también ven su carrera como un medio para acceder a mejores oportunidades laborales. Por ejemplo, Raquel en varias ocasiones mencionó que una de las razones para permanecer fueron sus pláticas con familiares y amigos donde manifestaban su creencia de que estudiar la carrera de enfermería representa una gran oportunidad para ella y su hija, pues al terminar tendría un mejor trabajo y lo comparaban con su empleo anterior como obrera de una fábrica. Por ello valía la pena hacer el sacrificio de dejar a su hija bajo los cuidados de su madre. “si les digo ya me voy a dar de baja que ya quiero estar allá, me dicen: tienes que seguir... eres la única que va a estudiar así que tienes que echarle ganas... por mi hija, para darle un buen futuro” (Sa1).

En los estudiantes de sistemas pecuarios se aprecian dos tipos de aspiración laboral: a) trabajar en una empresa del ramo agropecuario; y b) tener su propio rancho o en su caso mejorar la productividad del rancho familiar. Gonzalo sólo mencionó que le gustaría tener su propio rancho “quiero abrir mi propio negocio... una granja de borregas” (Go1). Luis y José presentaron ambas aspiraciones “acabando la carrera quiero buscar un trabajo o tener un negocio propio” (Lu2). José permite apreciar más claramente la elevación de aspiraciones laborales, pues antes de iniciar la carrera hizo solicitud para ingresar como recolector de huevo en una empresa cercana a su comunidad, aunque en ese momento no ingresó, ahora cree que una vez que termine podría aspirar a un puesto de supervisor en la misma empresa “antes de estudiar la prepa buscaba un trabajo, el que fuera, recolectar huevo y ahorita pues si ya me veo trabajando en un puesto, no de los más altos, pero si en uno [mejor]” (Jo2).

Incluso Gerardo quien es el único que mostró un interés laboral ajeno a su carrera es capaz de percibir sus estudios universitarios como una oportunidad de mejorar sus

posibilidades de trabajo, al preguntarle qué le gustaría hacer al terminar la sus estudios mencionó como posibilidad migrar a Estados Unidos para trabajar en la instalación de sistemas de riego “un amigo... me dice que me vaya a Estados Unidos a trabajar con él... primero quiero terminar la carrera, porque dicen que es mejor así” (Ge2).

Once de los doce casos mostraron expectativas laborales afines a las que la carrera ofrece, sólo Adelita mostró un ajuste de aspiraciones considerable pues a ella le atrae la investigación en inmunología, pero en su estancia en el campo universitario y su convivencia con compañeros de medicina le ha permitido darse cuenta que para laborar en esa área requiere estudiar medicina. Ante lo cual valora la posibilidad de ingresar a esa carrera cuando termine enfermería, pero lo ve complicado debido a los años que requeriría.

“Me llamaba más la atención las personas que hacen vacunas o que inventan esas cosas... pero se necesita ser médico para luego especializarte en inmunología o alguna cosa así... entonces no sé, todavía estoy indecisa. Antes decía bueno termino enfermería trabajo y luego regreso otra vez a la universidad para estudiar medicina, que al cabo nada más sería como revalidar materias y ya... Pero pensé: van a ser todavía muchos años y si después tengo hijos pues ya no voy a tener tiempo, todas esas cosas” (Ad2).

Al preguntarle si se cambiaría a la carrera de medicina mostró que ha valorado la posibilidad, pero al reflexionar sobre las exigencias económicas y de disponibilidad de horario se da cuenta de que no le sería posible estudiarla “sí pensé pero no... Vi que es más tiempo para ellos... Si dejo enfermería sería no trabajar, sólo estudiar pero implica camiones, comida, entonces no puedo... van a prácticas, están todo el día estudiando” (Ad2). Ante la comprensión de ambas carreras y la imposibilidad de cambiar, Adelita enfocó sus expectativas a lo que le brinda la enfermería “las dos son muy buenas, enfermería sinceramente es muy padre porque está más con el paciente, un doctor diagnostica receta y se va. Una enfermera está todo el día con el paciente, sabe más que de canalizar, inyectar y esas cosas” (Ad2).

Los ajustes que Adelita realizó fueron gracias a su estancia en el campo universitario y en función a responder a sus reglas, de esta manera al darse cuenta de que la carrera de enfermería no es lo que ella creía modificó su *illusio* para generar expectativas profesionales afines a las que la profesión requiere.

Destaca que los estudiantes de medicina dese su ingreso aspiran a estudiar una especialidad, incluso Salvador quien cambió de carrera, al preguntarle cómo se veía al

terminar contestó “¿terminando la carrera o terminando la especialidad que quiero?” (Sa1), la naturalidad de su respuesta muestra que la expectativa de estudiar una especialidad está fuertemente asociada a la carrera. Esto puede deberse al hecho de que medicina es una profesión muy reconocida socialmente, al igual que sus especialidades.

Los estudiantes de enfermería hicieron explícito su interés por una especialidad hasta segundo semestre y se detectó que fue gracias a la socialización con miembros del campo universitario como profesores y compañeros quienes recomendaron estudiar una especialidad. Pedro mencionó “me gustaría especializarme en enfermería quirúrgica” (Pe2), al preguntarle cómo conoció esa opción contestó “por mis amigos [compañeros], ellos decían que querían especializarse en eso, yo no lo conocía... me dijeron más o menos que era y me llamó la atención” (Pe2). Esto permite afirmar que la estancia en el campo universitario permite generar nuevas expectativas profesionales en los estudiantes.

Por lo que toca a los estudiantes de sistemas pecuarios sólo Luis mencionó que le interesa estudiar una maestría, esto se puede deber más a la socialización con su papá quien es agrónomo y puede fungir como un capital social que contribuye a generar expectativas afines al campo universitario.

Las diferencias entre carreras permiten apreciar que el campo universitario entendido como estructura social moldea el *habitus* de los estudiantes a través de la convivencia social con profesores y compañeros inculca expectativas y disposiciones, lo que permite una mejor adaptación a la universidad.

En la tabla 42 se muestra un condensado de las expectativas profesionales de los estudiantes y como se modificaron.

Tabla 42. Modificación de las expectativas profesionales

Carrera	Estudiante	Expectativas originales	Modificación de expectativas
MCP	Susana	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere estudiar una especialidad • Quiere tener su consultorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Espera poder decidir durante la carrera • Los profesores le advierten que en ocasiones sentirán impotencia por no poder hacer nada • Descarta pediatría porque no le gusta ver niños sufriendo
MCP	Mary	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere estudiar una especialidad Pediatría o ginecología • Quiere trabajar como médico 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistir a las operaciones le ayudó a confirmar su interés por la carrera y a generar la expectativa de que sí puede terminarla. • Los profesores les advierten sobre la responsabilidad del médico y las consecuencias de errores que no puedan reparar
MCP	Salvador	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere estudiar una especialidad , urología, cirugía estética o administración hospitalaria • Reflexiona sobre la responsabilidad del médico • Cree que medicina le permitirá un buen nivel de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Ya desea operar • Desea ser cirujano plástico o director de hospital • Al entrar a la cesárea confirmó su gusto por la carrera
MCP	Andrea	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere estudiar una especialidad • Se preocupa por atender adecuadamente a los pacientes • Quiere tener su consultorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Aún no define qué especialidad tomar pero cree que durante la carrera conocerá sus opciones
Enf	Pedro	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere trabajar en un hospital • Curar personas • Espera percibir n buen sueldo • Espera conocer mucha gente 	<ul style="list-style-type: none"> • Surge el interés por estudiar una especialidad en enfermería quirúrgica
Enf	Adelita	<ul style="list-style-type: none"> • Cree que siempre va a tener trabajo • Identifica campos de especialización • Desea atender adecuadamente a los pacientes • Desea realizar investigación en inmunología 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de 2do aparece el deseo de estudiar la especialidad enfermería quirúrgica • Quiere conocer más especialidades durante la carrera • Se dio cuenta de que para especializarse en inmunología debe ser médico • Piensa en la posibilidad de estudiar medicina cuando termine enfermería • Piensa en un intercambio y que a ahí podría quedarse a trabajar
Enf	Betty	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere trabajar con niños con cáncer • Creía que era una carrera fácil 	<ul style="list-style-type: none"> • Surge el interés por estudiar una especialidad en enfermería instrumentista • Se dio cuenta que es una carrera muy exigente
Enf	Raquel	<ul style="list-style-type: none"> • Le gusta conocer el cuerpo humano • Quiere curar a las personas • Espera tener un buen trabajo • Esperaba que le enseñaran cosas básicas como inyectar y tomar la presión 	<ul style="list-style-type: none"> • Se dio cuenta de que la carrera es más compleja de lo que esperaba • Surgió el interés por estudiar una maestría en oncología
ISP	Gonzalo	<ul style="list-style-type: none"> • Le gusta cultivar plantas 	<ul style="list-style-type: none"> • Le gustaría tener un rancho con borregos
ISP	José	<ul style="list-style-type: none"> • Le interesa conocer de genética para mejorar la producción • Le gustaría trabajar en una empresa agropecuaria • Le gustaría ayudar en el rancho de su papá • Crear su propia empresa agroproductora 	<ul style="list-style-type: none"> • Cree que podría trabajar en un alto puesto en una empresa agropecuaria • Desea tener su propio rancho
ISP	Luis	<ul style="list-style-type: none"> • Cree que su experiencia en el rancho_familiar facilita sus estudios • Quiere estudiar una maestría 	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere estudiar una maestría • Quiere trabajar en una empresa agropecuaria • Desea tener su propio rancho
ISP	Gerardo	<ul style="list-style-type: none"> • Le gustaría ser policía • Le gustaría trabajar en la SAGARPA • Hay muchos profesionistas que no ejercen • Quiere ser policía • Aspira a trabajar en SAGARPA 	<ul style="list-style-type: none"> • No encuentra relación entre los conocimientos de la carrera y las posibilidades laborales • Piensa en la posibilidad de trabajar en Estados Unidos • Le gustaría criar borregos

La estancia en el campo universitario ha ayudado a los estudiantes a comprender mejor la profesión a la que aspiran, lo que se refleja en la modificación de sus expectativas laborales de manera que son más claras y enfocadas gracias a que han incorporado

nuevos conocimientos y disposiciones que les permiten comprender mejor su carrera y responder de manera más adecuada a las demandas del campo universitario.

Otro elemento de la *illusio* que fortalece al *habitus escolar universitario* es el interés por desarrollar atributos o habilidades específicas que permiten un adecuado ejercicio profesional. Esto se aprecia cuando los estudiantes manifiestan su gusto o deseo por aprender a realizar actividades relacionadas con su carrera como curar a un enfermo, comprender cómo funciona el cuerpo humano o mejorar la actividad productiva de un rancho. Estas manifestaciones no tienen como prioridad un beneficio económico sino el gusto por ejercer la profesión.

Los cuatro estudiantes de medicina mencionaron que les gusta comprender cómo funciona el cuerpo humano y ayudar a mejorar la salud de las personas; además, Salvador mencionó su deseo de participar en cirugías; y Andrea quiere ayudar a personas de comunidades marginadas.

Los estudiantes de enfermería manifestaron intereses más variados, Adelita, Betty y Pedro mencionaron que un atributo que les gusta de su carrera es que las enfermeras están más cerca del paciente que los médicos; Raquel, Adelita y Pedro desean conocer cómo funciona el cuerpo humano y curar a los pacientes.

Por su parte los estudiantes de sistemas pecuarios Luis, José y Gonzalo mencionan que les gusta el rancho. Su interés se enfoca en adquirir conocimientos sobre mejora genética, nutrición animal y lograr una mayor productividad en granjas. Mientras que Gerardo mostró mayor interés por los atributos correspondientes a la actividad policiaca, aunque mencionó que ya comprende mejor sobre qué trata la carrera esto gracias a los contenidos de algunas materias que cursó en primero y segundo semestres. En la tabla 43 se muestran los gustos e intereses profesionales de los estudiantes.

Tabla 43. Gustos e intereses profesionales

Carrera	Estudiante	Gustos e intereses profesionales
MCP	Susana	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere saber cómo funciona el cuerpo humano • Quiere ayudar a las personas • Le gusta saber las causas de una enfermedad • Le gusta poder curar a las personas • Ha tenido prácticas en las que confirma el gusto por la carrera
MCP	Mary	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere saber cómo funciona el cuerpo humano • Quiere ayudar a las personas • Le ha gustado asistir a operaciones
MCP	Salvador	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere saber cómo funciona el cuerpo humano • Quiere operar, hacer cirugías
MCP	Andrea	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere saber cómo funciona el cuerpo humano • Se preocupa por atender adecuadamente a los pacientes • Quiere ayudar a personas marginadas
Enf	Pedro	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere ayudar a las personas • Le gusta que el enfermero tiene más contacto con el paciente • Le gusta enfermería porque tiene menos responsabilidad que el médico • Quiere curar a las personas • Orientarlas en prevención
Enf	Adelita	<ul style="list-style-type: none"> • Cree que la enfermera en más cercana al paciente • Las enfermeras son más prácticas • Le interesa conocer cómo funciona el cuerpo humano • Desea atender adecuadamente a los pacientes • Le interesa la investigación • Comprende que sus intereses de investigación son más afines a la carrera de medicina
Enf	Betty	<ul style="list-style-type: none"> • Le gusta ayudar a la gente • Quiere estar cerca de los pacientes para cuidarlos • Le parece una carrera muy humana
Enf	Raquel	<ul style="list-style-type: none"> • Le interesa conocer cómo funciona el cuerpo humano • Quiere curar a las personas
ISP	Gonzalo	<ul style="list-style-type: none"> • Le gusta el rancho • Le gusta cultivar plantas
ISP	José	<ul style="list-style-type: none"> • Le gusta el rancho • Le gusta el campo • Le interesa la mejora genética
ISP	Luis	<ul style="list-style-type: none"> • Le gusta el rancho • Quiere aprender sobre genética • Quiere aprender sobre producción
ISP	Gerardo	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere ser policía • Sabe que la carrera estudia cuestiones sobre mejora genética del ganado

El gusto e interés por la carrera permiten hacer evidente que las aspiraciones de los estudiantes van más allá de las retribuciones económicas, pues los conocimientos que buscan son aquellos que les generan un cierto grado de satisfacción, con ello surge la expectativa de que su estancia en el campo universitario les permitirá adquirirlos y aplicarlos de manera profesional. Esto muestra que los alumnos esperan que el campo universitario les brinde conocimientos específicos gracias a los cuales podrán ejercer una profesión que les gusta llámese medicina, enfermería o sistemas pecuarios. Cuando los nuevos conocimientos son incorporados el estudiante genera nuevas expectativas las cuales fomentan una mejor adaptación en la medida que correspondan con los gustos e intereses del estudiante.

En resumen: las expectativas y los intereses profesionales de los estudiantes se han enfocado y aclarado, lo que en conjunto genera una *illusio* sólida que los motiva a incorporar disposiciones que impulsan a cumplir con las reglas de los campos universitario y profesional. De esta forma la *illusio* del estudiante le permite buscar y anhelar aquello que ofrece su carrera, de manera que cuando el propio estudiante se da cuenta de que algo que desea no lo encontrará en su carrera él mismo lo desecha. De persistir en la *illusio* del estudiante expectativas diferentes a las que el campo universitario y la carrera ofrecen es más probable que el estudiante pierda el interés y busque aquella que satisfaga sus expectativas profesionales, esto no sólo porque el propio estudiante lo desee si no porque el mismo campo lo expulsaría.

Los estudiantes aspiran a adquirir conocimientos relacionados con su carrera, eso los lleva a desear cursar materias que atiendan a dicha aspiración. A continuación se analiza qué tanto concuerdan los intereses de los estudiantes con lo que el campo les ofrece. Se encontró que prefieren las materias prácticas que son más cercanas a su ejercicio profesional, ya que les brindan una mejor comprensión del campo profesional al que aspiran y a la vez incorporan disposiciones que les permitirán ejercerla. Además, se aprecia que cada carrera brindó una cantidad diferente de materias prácticas y cercanas a la profesión. En este rubro destaca medicina pues los cuatro estudiantes mencionaron varias participaciones en materias que los acercaban a la práctica profesional, como la asistencia a ceremonias de iniciación, prácticas con el cadáver y operaciones, en estas últimas participaron como espectadores. Por su parte los estudiantes de sistemas pecuarios mencionaron algunas materias que les permitieron comprender mejor la profesión y la carrera y la asistencia a una granja donde adquirieron conocimientos específicos de la carrera. Mientras que los estudiantes de enfermería no registraron ninguna materia que los acercara a su práctica profesional, ante ello solicitaron una tutoría para aprender a inyectar y a canalizar aunque fue voluntaria. A continuación se analizarán las materias prácticas que permitieron una mejor comprensión del campo profesional y cómo influyeron en los estudiantes.

Algunos estudiantes participaron en ceremonias donde se transmiten y aceptan valores propios de su carrera que van más allá del campo universitario y trascienden hasta el campo profesional. A estos eventos se les denominó ceremonias de iniciación porque su principal intención es la de aceptar al estudiante como miembro en formación del gremio profesional. La importancia de estos rituales para la presente investigación es que están cargados de una gran cantidad de simbolismos y significados que inculcan en el estudiante expectativas y disposiciones brindándole una identidad profesional lo

que fortalece su *habitus* profesional universitario y alienta su adaptación a la universidad.

Las ceremonias de iniciación no se realizan en todas las carreras, para el caso de la presente investigación sólo se presentaron en medicina. Aunque en enfermería se llevan a cabo las ceremonias de imposición de cofia y el paso de la luz que cumplen con esta función; sin embargo, los estudiantes entrevistados las realizaron en semestres que no coincidieron con el periodo de recolección de datos. Mientras que para los estudiantes de sistemas pecuarios no se tiene conocimiento de que participen en este tipo de eventos.

De los cuatro estudiantes de medicina Mary, Salvador y Andrea mencionaron su participación en dos ceremonias que se realizaron de manera simultánea: el juramento hipocrático y el juramento al cadáver anónimo, Mary y Salvador manifestaron que estas ceremonia los llevó a reflexionar sobre aspectos éticos de la práctica médica, por ejemplo, Mary mencionó que reflexionó y pensó que no debe tener miedo al cadáver y que debe tratarlo con respeto y se sintió más comprometida para actuar correctamente “ya es más obligación, es un símbolo de respeto... es siempre pensar en hacer el bien y que todo lo que estamos estudiando es para hacer el bien y no para perjudicar a las personas” (Ma2).

Salvador manifestó reflexiones similares, en él destaca que previo a esta ceremonia no daba tanta importancia a las responsabilidades éticas del médico, esto debido a su cambio de aspiración, por ello la ceremonia se convirtió en un espacio que le inculcó el interés de pensar sobre el correcto ejercicio profesional y aspirar a cumplirlo:

Hicimos el Juramento Hipocrático y el Juramento al cadáver anónimo... Nos llevaron con el cadáver y tuvimos que prometer que no vamos a hacer mal uso de nuestros conocimientos... Antes... no le daba mucha importancia, pensaba: ¿Quién va a hacer malas prácticas con un cadáver?, pero ya cuando te pones a analizar... pues sí tiene mucha lógica que nos hagan hacerlo y que estemos conscientes de que estamos para ayudar a las personas y no para otras cosas (Sa2).

Otro aspecto que resalta en estas ceremonias es que inculcaron un sentimiento de pertenencia al gremio médico, es decir, los compromisos que adquirieron cuando el juramento quedó sellado les abrió las puertas del campo profesional de los médicos aunque ellos se saben estudiantes, al preguntarle a Salvador que le significaron estos juramentos mencionó “Pues ya pertenecer al médico en formación. Es cuando te

empiezas a adentrar, ya estás jurando que como médico vas a actuar bien, ya te hablan como médico” (Sa2).

En la tabla 44 se muestra manera como las ceremonias de iniciación influyeron en los estudiantes de medicina

Tabla 44. Participación en ceremonias de iniciación

Carrera	Estudiante	Expectativas que generaron las ceremonias de iniciación
MCP	Susana	No mencionó su participación Sintió que ingresó al gremio como médico en formación Reflexionó sobre cuestiones éticas de la profesión
MCP	Mary	Se siente comprometida a actuar con responsabilidad y respeto Se siente comprometida a actuar sin miedo Se siente comprometida a hacer el bien y a no perjudicar a las personas Sintió que ingresó al gremio como médico en formación
MCP	Salvador	Reflexionó sobre cuestiones éticas de la profesión Se siente comprometido a actuar con responsabilidad y respeto
MCP	Andrea	Mencionó que se sintió normal al hacer el juramento

La formalidad con que se realizan estos eventos hace evidente que el campo universitario los promueve y con ello inculca un *habitus* específico con disposiciones y expectativas afines a la profesión, que en caso de ser compatibles con los intereses del estudiante alimentarán su *illusio* lo que incrementará su interés por permanecer en la universidad y responder a sus demandas, con ello logrará una mejor adaptación. En caso contrario, este tipo de ceremonias pasarían desapercibidas pues el estudiante no las valoraría debido a que las disposiciones y expectativas que ofrece la carrera no son afines a sus intereses.

Las ceremonias de iniciación cobran un papel fundamental en la adaptación a la universidad, se circunscriben exclusivamente a la carrera y contribuyen a la incorporación del *habitus escolar universitario* y en especial al *habitus* profesional específico de la carrera que se estudia. Así este tipo de ceremonias quedan en un espacio mixto, en la frontera entre el campo universitario y el profesional, pues sólo la pueden realizar quienes ingresen al campo universitario y únicamente participan en la correspondiente a la profesión que se estudia.

En la *illusio* de los estudiantes se puede apreciar que se interesan más por aquellas materias prácticas que les permiten un mayor acercamiento al ejercicio profesional, a continuación se analiza uno de los eventos que permitieron un mayor acercamiento al campo profesional y por ende registraron una mayor generación de expectativas e

incorporación de disposiciones que consolidaron el *habitus escolar universitario*: las prácticas profesionales, que para fines de la investigación se entienden como la asistencia a actividades de tipo profesional en las que el alumno es acompañado y supervisado por un profesor. Los estudiantes entrevistados generalmente participaron como observadores esto debido a que cursaban los primeros semestres.

Los estudiantes que registraron un mayor número de prácticas profesionales fueron los de medicina, Salvador, Susana y Mary registraron en conjunto 10 actividades de este tipo entre prácticas de sutura con el cadáver, asistencia a operaciones y consultas. La única que no mencionó su participación en este tipo de eventos fue Andrea, sin embargo debido que la mayoría de las prácticas fueron parte de sus materias se puede suponer que sí asistió pero no las mencionó.

Las prácticas de sutura se realizaron en las instalaciones del CUALTOS y fue un momento que confrontó a los estudiantes con sus creencias de lo que sucedería, en especial mencionaron que antes de su primer contacto sentían temor pero una vez superado se convirtió en interés y deseo de aprender como es el cuerpo por dentro y a suturar “la primera vez que fui al laboratorio no me sentía tan preparado, dije aquí me voy a desplomar en cuanto vea el cadáver... ya la segunda vez en lugar de eso te emocionas, abrirlo verlo aprender a suturar” (Sa1). En este ejemplo se puede apreciar que Salvador comienza a generar un gusto por las prácticas médicas y con ello generó nuevas expectativas e intereses que fortalecieron su *illusio* y su *habitus* profesional.

Otro evento que permitió incorporar expectativas y disposiciones profesionales fue la presencia de Susana en una consulta otorrinolaringológica, en la que pudo ver cómo su profesor sacó un objeto atorado en la nariz de un niño, en el evento pudo ver instrumental especializado, además escuchó la explicación que el médico daba a la madre de la niña. Una vez que terminó la consulta el profesor sacó un libro y les explicó en donde estaba alojado el objeto y cómo es el tejido de la nariz. Para terminar su explicación les dijo “para que vean que nosotros seguimos estudiando cuando ejercemos” (Su1). Susana sintió emoción y se emocionó de estar en esa consulta. Aunque Susana no lo expresó conscientemente, este evento estuvo de nuevos conocimientos para ella pues le permitió ver cómo es una consulta, comprender aspectos específicos de una especialidad y como es la interacción entre el médico. Todo ello en conjunto ayuda a la incorporación de expectativas y disposiciones profesionales del *habitus escolar universitario* que consolidan apoyan su adaptación.

El tipo de evento que más contribuyó a la generación de nuevas expectativas y a la incorporación de disposiciones fue la asistencia a operaciones, en ellas los estudiantes

tuvieron la oportunidad de conocer el quirófano, aprendieron los procedimientos de limpieza y vestimenta en el quirófano y convivieron con enfermeras y médicos, estos últimos les explicaron algunos de los procedimientos que realizaron. De esta manera, la presencia en una operación que tenía como objetivo que los estudiantes conocieran la placenta, trascendió ese aprendizaje y generó experiencias y reflexiones en Susana, Mary y Salvador, que les permitió comprender mejor la práctica médica y consolidar su *habitus escolar universitario*.

Los estudiantes de sistemas pecuarios mencionaron dos tipos de prácticas Gonzalo realizó un análisis de rastrojo, mientras que Luis y José comentaron su asistencia a un rancho lechero, donde aprendieron aspectos técnicos de la producción. El único que no reportó ninguna práctica fue Gerardo. La práctica más destacada fue la asistencia al Rancho lechero, José menciona que en esta visita fueron guiados por el encargado del rancho quien es ingeniero agrónomo. Durante el recorrido el ingeniero les explicó diversas cuestiones técnicas de la producción como cuantos litros produce una vaca, conocieron la sala de ordeño, entre otras cosas. Esta práctica permitió a José comparar los conocimientos de su papá con los del encargado del rancho y menciona “el ingeniero sabe decir qué sucede y por qué sucede”. Al igual que sucedió con los estudiantes de medicina cuando asistieron a operaciones, la asistencia al rancho permitió a José generar nuevas expectativas y disposiciones profesionales, que consolidan su *habitus escolar universitario*.

Los estudiantes de enfermería también mencionaron algunas prácticas, Raquel y Pedro mencionaron que vieron células a través del microscopio; Betty, Raquel y Adelita dieron pláticas informativas sobre nutrición y Betty participó en una práctica de inyección y canalización. A diferencia de lo que sucedió en las carreras de medicina y sistemas pecuarios, estas prácticas no generaron un gran impacto en los estudiantes esto se debe a que las percibieron lejanas a su práctica profesional. Pedro menciona “sólo hemos ido a prácticas de cómo se ven las células de cebolla... pero a mí no me interesa... a mí lo que me interesa ver operaciones” (Pe2). Una percepción similar tuvieron las estudiantes que participaron en la plática de nutrición “Nada más le dimos información nutrimental” (Sd2).

Ante la falta de prácticas los estudiantes solicitaron a sus profesores que los llevaran a presenciar operaciones pero estos se negaron, Pedro mencionó “sólo nos dicen: “ahorita no, después sí” (Pe2). Esta falta de prácticas llevó a las estudiantes de enfermería a solicitar una tutoría para aprender a inyectar y canalizar, la única que mencionó esta práctica fue Betty, quien narra que primero les dieron una explicación

teórica de cómo se hace y posteriormente practicaron con compañeros formando parejas. Betty mencionó que al principio estaba asustada, pero luego lo superó.

Se puede apreciar que en cada carrera realizaron diferentes tipos de prácticas las cuales generaron diferentes expectativas y disposiciones en los estudiantes. En la tabla 45 se presenta un condensado de las prácticas profesionales al as que asistieron los estudiantes, cómo reaccionaron ante ellas.

Tabla 45. Prácticas profesionales y reacciones de los estudiantes

Carrera	Nombre	Prácticas realizadas	Aprendizajes	Reacción del estudiante	Interacción con profesionistas
MCP	Susana	Sutura en el cadáver	Realizar suturas.	Sentía miedo por ver al cadáver pero lo superó y ya le parece normal.	
		Presenció una cesárea	Usó ropa de quirófano. Realizó una práctica, la tocó y sabe describirla.	Sintió bonito cuando nació el bebé, estaba sorprendida. Le gustó conocer la placenta.	
		Presenció una consulta en la que profesor retiraba un objeto de la nariz de un niño	Conoció instrumental específico. Vieron el procedimiento. Escuchó la explicación a la mamá del niño. El profesor un libro con el que se apoyó para explicarles el tejido de la nariz y donde estaba el objeto.	Le gustó. Se emocionó. No le sorprendió.	El profesor les explicó el procedimiento. Les dijo "para que vean que nosotros seguimos estudiando cuando ejercemos" (Al decirles nosotros los incluyen como parte del gremio).
		Presenció una operación de tabique	Vio el cartílago. Vio el procedimiento de rebajar el cartílago. Ayudó a la enfermera pasándole objetos. Vio cómo preparaban al paciente.	Le gustó ver la operación. Se emocionó. No se sorprendió porque ya había visto operaciones de ese tipo en YouTube.	La enfermera le decía doctora y le pedía objetos. La elogió por ser valiente.
MCP	Mary	Presenció operación de extracción de amígdalas	Conoció un quirófano. Aprendió los preparativos para entrar al quirófano. Aprendió a ponerse la ropa de quirófano. Aprendió a lavarse las manos. Comprende que es un interno.	Le gustó. Reafirmó su gusto por la carrera. Tenía miedo de ponerse nerviosa al ver sangre pero no sucedió. Le dio ansia ver que le quebraban la nariz al paciente. Le gustó ir a las operaciones. Comprende mejor especialidades, antes las veía como un lujo y ya aprecia su importancia para la salud de las personas.	El profesor la presentó con otros médicos. Los doctores le explicaban lo que hacían. Al terminar desayunaron con los médicos y un interno. Los participantes los alentaban a seguir les decían échenle ganas.
		Presenció una cesárea	Realizó una práctica de la placenta.	Le gustó, se le hace muy bonito.	El profesor llevó a 4 estudiantes porque tenía operación a la hora de la clase. Al terminar el profesor les explicó aspectos de la placenta.

Carrera	Nombre	Prácticas realizadas	Aprendizajes	Reacción del estudiante	Interacción con profesionistas
MCP	Salvador	Sutura en el cadáver	Conoció el cuerpo humano por dentro Aprendió a suturar.	La primera vez tenía miedo. La segunda vez sentía emoción. Confirmó que le gustaba la carrera.	
		Presenció una cirugía de nariz	Aprendió a ponerse el traje quirúrgico. Aprendió a hacer el bloque para esterilizar. Vio como leer el cardiograma si el paciente es diabético o hipertenso.	Le gustó Ya quiere operar	El profesor les habló como médicos. La anestesióloga les explicó sus procedimientos. Era una estudiante de la especialidad.
		Presenció una cesárea	Realizó una práctica de placenta. Manipuló la placenta. Cargó al bebé. Comprende la manera como los médicos asisten al recién nacido.	Le gustó cargar al bebé. Se sintió inseguro al cargarlo. Comparó su habilidad con la de los médicos. Reflexionó sobre la concepción y el nacimiento.	
MCP	Andrea	No mencionó ninguna participación			
Enf	Pedro	Prácticas de sutura	Realizar suturas.	Cree que es lo único que le ayuda para el campo clínico.	
		Prácticas de ver en el microscopio células de cebolla y otros objetos		No le interesó, su interés está en las operaciones. Le interesa el campo clínico y no el laboratorio.	
Enf	Adelita	Plática de nutrición a pacientes	A explicar a pacientes aspectos de nutrición.	Restó importancia a la práctica porque no se relaciona mucho con su carrera.	La maestra observó cómo transmitían la información a los pacientes. Proporcionó información nutricional a pacientes.
		No asistió a la práctica de canalización		No disponía de tiempo. Reflexionó que no le convenía gastar en materiales si en el transcurso de la carrera se lo enseñarían.	
Enf	Betty	Plática de nutrición a pacientes	Explicar aspectos básicos de nutrición a pacientes. Convivir con pacientes.	Estuvo nerviosa pero se tranquilizó Le gustó asesorar pacientes.	La profesora observó la práctica Socializó con pacientes.
Enf	Raquel	Plática de nutrición a pacientes	Explicar aspectos básicos de nutrición a pacientes.	Le pareció interesante pero percibió que su interlocutora no ponía atención.	La profesora observó la práctica Socializó con pacientes.
ISP	Gonzalo	Análisis de rastrojo	Identificaron diferencias en fibra, humedad y grano en cuatro diferentes tipos de alimento para ganado.		
ISP	José	Asistió a un rancho lechero	Conoció el rancho. Un ingeniero les explicó los procesos. Conocieron el número de vacas del rancho. A qué edad las destetan. Cuanta leche produce una vaca. Cómo las alimentan. El tratamiento que se da a la leche. Aprendieron qué es y para qué sirve la lombricultura. Vieron la sala de ordeño. Conocieron experimentos de tetrical (cruza de trigo y avena). Les explicó en qué consiste un cultivo de experimentación.	Le gustó mucho. Comparó los conocimientos de su papá con los del ingeniero. Reconoce que el ingeniero sabe decir qué sucede y por qué sucede.	Los llevó el profesor de bioestadística. Es el único profesor que los ha llevado a un rancho aunque no era parte de su materia. Convivieron con un ingeniero encargado del rancho quien les explicó a detalle los procesos del rancho.
ISP	Luis	Asistió a un rancho lechero	No comentó su experiencia.		
ISP	Gerardo	No mencionó prácticas			

Las prácticas profesionales se pueden entender como acercamientos directos con la profesión, durante los cuales: conviven con otros profesionistas en instalaciones equipadas y adecuadas para el desempeño profesional, lo que da la oportunidad al estudiante de adquirir conocimientos, disposiciones y expectativas específicas de la profesión. Estas interacciones pueden confirmar su gusto por la carrera, consolidando su *illusio* y su *habitus escolar universitario*, lo que le permite una mejor adaptación. En general, se puede afirmar que las expectativas profesionales permiten al estudiante comprender mejor su carrera y generar expectativas que le permiten valorar el ejercicio profesional lo que genera disposiciones que lo impulsan a mantenerse en el campo universitario.

Expectativas escolares

Estas expectativas son aquellas que tienen relación directa con el campo universitario entendido como escuela, y se traducen en el interés de los estudiantes por obtener buenas notas u obtener ciertos capitales de tipo escolar que el campo universitario ofrece, como: becas e intercambios. Los estudiantes no mostraron muchas expectativas escolares, aunque esto no quiere decir que no las tengan, de hecho las necesitan para lograr una adecuada adaptación. Que no las hagan manifiestas es muestra de que su prioridad son las expectativas profesionales y lo escolar pasa a segundo término, aunque sólo en lo que concierne a sus preocupaciones explícitas, es decir el estudiante se preocupa más por adquirir conocimientos de su carrera que por obtener buenas calificaciones.

La mayoría de los estudiantes hicieron evidentes sus expectativas escolares cuando se les preguntó cómo creían que sería estudiar su carrera, a lo que once dijeron que sería difícil, pero se sentían capaces de responder a las demandas que el campo universitario les impone, por ejemplo: José menciona “ En principio difícil ... todos se van con la finta de que va a estar fácil [creen que] como ves animales no llevas matemáticas ni nada de eso, y zápalas llegas y es una ingeniería y entonces son puras matemáticas y química y todo... y no está como tan fácil, pero pues a mí se me hace muy interesante ” (Jo1), José fue capaz de hacer esta reflexión en gran medida gracias a que se asesoró por egresados quienes le advirtieron de la diferencia entre entrar a la carrera y estudiarla. “Entrar es lo fácil, salir es lo difícil” (Jo1). Por su parte Susana fue

muy contundente al expresar su creencia de poder cumplir con las reglas del campo “por eso estoy aquí, me siento capaz” (Su1).

Un ejemplo de cómo el campo promueve la generación de expectativas lo dio Mary quien comentó que desde el primer día de clases en el curso de inducción los profesores les advertían de la dificultad de la carrera y la necesidad de que se comprometieran con sus estudios “nos decían tienen que leer mucho, estudiar mucho, aprender mucho... un profesor nos dijo: en otras carrera son números y si te equivocas lo puedes corregir, pero ustedes a veces no van a poder corregir lo que hagan tienen que prepararse de verdad” (Ma1). Esta advertencia generó en Mary y sus compañeros un alto nivel de conciencia respecto a las exigencias de la carrera “nos asustaron muchísimo a todos mis compañeros estábamos así de no pues ya definitivamente no vamos a volver a salir nunca y cosas así” (Ma1).

Otro ejemplo de cómo al ingresar a la universidad se modifican las expectativas son los casos de Betty y Raquel, pues uno de los factores por los que ellas decidieron estudiar enfermería fue su creencia de que era una carrera fácil, Raquel mencionó “yo creía que era sólo inyectar” (Ra1), mientras que Betty esperaba no llevar materias como bioquímica. Sin embargo, cuando entraron se dieron cuenta que las exigencias de la carrera eran mucho más altas de lo que esperaban, este cambio de expectativas lo expresaron de la siguiente manera: “sí es difícil, yo pensé que la carrera era más fácil... pero es más compleja... a veces si llego a pensar que a lo mejor no termine”. Aún a pesar que de las dos se dieron cuenta de que la carrera les exigiría más de lo que ellas creían, ambas fueron capaces de establecer ajustes que les permitieron responder a este nuevo panorama, este cambio expectativas modificó su *illusio* que a su vez modificó sus disposiciones escolares y les permitió adaptarse.

El único estudiante que manifestó que la carrera le parecía fácil fue Gerardo, quien dijo: “aprobar está fácil, sólo ocupas dedicarte. Pero ahorita no le pongo mucha atención, no hago las tareas y me voy a dar la vuelta. Pero está fácil. En la prepa trabajaba más que aquí”. El comentario de Gerardo denota desinterés pues él muestra su capacidad de identificar las reglas del Campo Universitario y su creencia de poder cumplir con ellas; sin embargo, reconoce que no hace el esfuerzo que el campo le exige. Esto puede deberse a una *illusio* débil y desenfocada que no considera valiosos los conocimientos que el campo le ofrece y por tanto no lo alienta a generar disposiciones que permitan responder satisfactoriamente a sus exigencias.

El hecho de que once de los doce estudiantes muestren creencias de que la carrera será difícil permite hacer evidente que reconocen que para llegar a convertirse en

profesionistas deben realizar un esfuerzo en gran medida de tipo escolar que les permita adquirir los conocimientos propios de la profesión.

Resultados obtenidos y valoración del estudiante

El promedio de calificaciones obtenidas durante el primer semestre se puede entender como un índice, de que tan sólidas son las disposiciones escolares de los estudiantes y de su grado de adaptación, es la manera como el campo informa al estudiante cómo está cumpliendo con las reglas que le impone. Se aprecia que los de medicina y enfermería obtuvieron calificaciones altas y homogéneas, todos superaron el 90 a excepción de una estudiante que se quedó a sólo dos puntos de alcanzar dicho promedio. Mientras que los estudiantes de sistemas pecuarios registran una mayor variación en este rubro, pues los promedios obtenidos fueron de 69, 73, 75 y 89. Además, se considera el número de materias aprobadas y reprobadas, en este rubro todos los estudiantes de enfermería y medicina aprobaron la totalidad de sus materias en ordinario, mientras que en los estudiantes de sistemas pecuarios Gonzalo y Luis reprobaron 1 materia, mientras que Gerardo reprobó 3.

Las reacciones de los estudiantes ante sus calificaciones parciales permiten apreciar que el campo universitario establece como regla que las calificaciones aprobatorias van del 60 al 100, pero las valoraciones que cada estudiante realiza de su propia calificación no necesariamente está de acuerdo con dicho parámetro, en otras palabras la misma calificación, por ejemplo 80 puede parecer buena para algunos estudiantes, mientras que para otros puede representar una alerta para esforzarse más. Estas diferencias se pueden explicar desde la *illusio* del estudiante, de esta manera entre más altas sean las expectativas escolares el estudiante buscará obtener mejores calificaciones y la *illusio* alentarán a la *hexis* a incorporar disposiciones escolares que impulsen la obtención de altas calificaciones.

En este rubro destaca que la mayoría de los estudiantes se mostraron conformes con los resultados parciales obtenidos, solamente Mary, Adelita, Susana, Gonzalo y José, hicieron evidente algún tipo de inconformidad, algunas de estas reacciones fueron casi imperceptibles. Por ejemplo, Mary mencionó en la primera entrevista que generalmente obtiene calificaciones de 9 y 10 en los exámenes parciales, y que cuando obtiene menos procura esforzarse; sin embargo, hasta ese momento sólo había sucedido en una ocasión. Esta es una muestra de que Mary ha incorporado disposiciones escolares

afines al campo universitario y de cómo la impulsan a actuar para responder a sus reglas esto aparentemente con poco o nulo esfuerzo.

Por su parte Adelita se mostró inconforme con la calificación de 85 obtenida en el trabajo final de una materia, esto debido a que presentó un ensayo que no cumplía con los requerimientos estipulados por el profesor. Esta deficiencia no fue ocasionada por desinterés o falta de capacidad académica de Adelita sino porque no anotó correctamente las instrucciones y entregó su tarea incompleta.

Los dos casos mencionados hasta el momento son pequeños episodios que no influyen demasiado ni en las calificaciones ni en las reacciones de las estudiantes mencionadas y ambos acontecimientos permiten apreciar disposiciones escolares sólidas y acordes a las exigencias del campo universitario.

Un caso relevante que permite apreciar cómo las expectativas que componen a la *illusio* pueden generar un cambio de disposiciones es el de Susana, ya que durante el primer semestre obtuvo calificaciones parciales de 70 e incluso 60. Esta situación la incomodó pues le parecen bajas calificaciones, situación que la llevó esforzarse más y a mejorar gradualmente su forma de estudiar lo que a la postre motivó a su *hexis* a incorporar disposiciones que le permitieran mejorar sus calificaciones.

Quizás la reacción más relevante ante las calificaciones la presentó Raquel, quien durante todo el primer semestre y parte del segundo, mantuvo la duda de continuar o no en la carrera debido a que deseaba regresar a Guadalajara con su hija. Esta situación la hizo valorar constantemente la posibilidad de desertar. Uno de los factores que alentó la adaptación de Raquel fue la combinación una *illusio* que valora las altas calificaciones y una *hexis* compuesta por disposiciones escolares sólidas y afines al campo universitario, que en conjunto la impulsaron a aprobar y obtener buenas calificaciones, ella mencionaba “si repruebo mejor me salgo” (Ra1), pero cuando se le preguntó y que prefería respondió con seguridad “pasar, nunca he reprobado una materia” (Ra1), en esta respuesta se aprecia que su *illusio* no contempla reprobado aún a pesar de que tenía fuertes motivos para regresar a Guadalajara. El momento en que ella decidió continuar fue cuando a pesar de las dudas de continuar o no, vio sus calificaciones y reflexionó que no había reprobado ninguna materia y que sólo en morfología una de las materias más difíciles había obtenido una baja calificación, Ante esta situación su mamá le dijo “ya ves, capacidad sí tienes sólo es que te decidas”. Los buenos resultados y el comentario de su mamá generaron en la *Illusio* de Raquel la expectativa de poder cumplir con las reglas del campo y decidió continuar.

Otro ejemplo de cómo un estudiante puede valorar las calificaciones se encuentra en Gonzalo, estudiante de sistemas pecuarios, quien manifestó complicaciones en la materia de matemáticas. Durante la primera entrevista dejó ver que se le dificultaba y estableció acciones para mejorar sus notas, por ejemplo, acudir a asesorías con amigos; sin embargo, en la segunda entrevista mencionó que la había reprobado. Desde el tercer examen parcial Gonzalo estimaba que reprobaría la materia, pero su reacción no fue negativa ante la situación y decidió continuar asistiendo a clases, menciona “Pues no me dio pa’ bajo, le seguí... ahí estaba ya nada más para aprender... para que el otro semestre que voy a repetir no me tome de sorpresa.” (Go2).

Este evento permite ver que la *illusio* de Gonzalo genera más interés por adquirir aprendizajes que obtener buenas calificaciones, el hecho de que continuara asistiendo a clases a pesar de que consideraba que reprobaría lo comprueba. Además permite apreciar que ha sido capaz de identificar las reglas del campo y establecer estrategias para responder a ellas al menos en dos sentidos: por un lado reconoce que debe consolidar sus disposiciones escolares para aprobar una materia, y a la vez es capaz de visualizar cómo lo hará.

Por último se presenta el caso de Gerardo, quien contrario al resto de los estudiantes presentó un marcado desinterés respecto a responder a las reglas del campo como la entrega de tareas y la preparación de exámenes, a lo largo de la entrevista mencionó que prefería salir con sus amigos que hacer tareas y cuando se le preguntó cómo se preparaba para los exámenes él contestó, “no pues no estudio... de todos modos se me olvida, mejor no estudio” (Ge2). Este desinterés también se refleja en sus reacciones ante exámenes reprobados, él menciona “pues está bien... no sabía nada, pues está bien” (Ge2).

Las acciones de Gerardo y su desinterés por aprobar exámenes y entregar tareas, muestran que su *habitus* se compone por una *illusio* que no valora el obtener buenas notas y que tampoco motiva a la *hexis* a incorporar disposiciones escolares para responder a las demandas del campo. A pesar de su desinterés Gerardo ha sido capaz de responder a las reglas del campo y logró pasar a segundo semestre, esto lo logró cumpliendo con las reglas mínimas del campo universitario, es decir aprobó con bajas calificaciones e incluso reprobó algunas materias.

En la Tabla 46 se muestran los resultados obtenidos en primer semestre y las valoraciones de los estudiantes.

Tabla 46. Valoración de resultado obtenidos por el estudiante

Carrera	Estudiante	Promedio de primero	Materias reprobadas	Calificación que considera buena	Calificación que considera baja	Obtiene mejores resultados en 2do	Reacción del alumno ante sus resultados
MCP	Susana	91		90	60	*	Modificó acciones ante bajas calificaciones
MCP	Mary	98			80	*	Se muestra conforme con sus resultados
MCP	Salvador	98				*	Se muestra conforme con sus resultados
MCP	Andrea						Se muestra conforme con sus resultados
Enf	Pedro	94		88			Se muestra conforme con sus resultados
Enf	Adelita	94			85		Se muestra conforme con sus resultados
Enf	Betty	88				*	Se muestra conforme con sus resultados
Enf	Raquel	93					Los buenos resultados la motivaron a continuar estudiando
ISP	Gonzalo	75	1				Se muestra conforme con sus resultados
ISP	José	89					Se muestra conforme con sus resultados
ISP	Luis	69	1				Reconoce que no se esforzó lo suficiente
ISP	Gerardo	73	3	80			Indiferente

Los datos analizados permitieron identificar que no siempre se requieren disposiciones escolares sólidas y enfocadas para adaptarse al campo universitario. De hecho esto permite recordar que la estancia en el campo universitario es pasajera y que los estudiantes ingresan a él por el interés de ser profesionistas y no por el simple hecho de estar en la universidad. De esta manera, el *habitus escolar universitario* se compone por una *illusio* con fuertes expectativas profesionales que genera un interés por adquirir conocimientos que les sirvan para desempeñarse en el campo profesional, independientemente de las calificaciones que obtenga. Así, las expectativas escolares pueden variar, pueden ser altas o bajas mientras respondan a las demandas del campo.

Un elemento que puede motivar expectativas escolares altas y con ello alcanzar buenas notas, son los capitales de carácter escolar que el campo universitario ofrece, por ejemplo becas, intercambios o la posibilidad de continuar estudios de posgrado. Si el estudiante aspira a cualquiera de estos capitales requiere obtener altas calificaciones lo que puede motivar la generación de altas expectativas escolares y con ello la incorporación de sólidas disposiciones escolares.

Por último fue posible identificar diferencias en lo que respecta a la exigencia en el nivel de consolidación de las disposiciones escolares y esto fue en función de los diferentes contextos que cada carrera establece, de manera que en algunas la misma regla puede ser más estricta en algunas carreras, mientras que en otras son más laxas. De esta manera los estudiantes tienen capitales, expectativas y disposiciones diferentes; sin embargo todos se adaptaron pues continuaron en el campo universitario, con ello obtienen los capitales culturales y simbólicos que ofrece, aunque en cada carrera son distintos.

4.3.5 La ruta de la adaptación

La adaptación a la universidad es un proceso que inicia desde antes del ingreso y que tiene como momentos centrales la admisión y el primer año, donde a partir del ingreso comienza a incorporar disposiciones que le permiten generar nuevas expectativas de tipo profesional que en conjunto lo acercan de manera gradual al campo profesional al que aspira. Para lograrlo requiere invertir tiempo, capitales económicos y culturales que en conjunto le permitan responder a las reglas del campo universitario e incorporar el *habitus escolar universitario*. El cual puede variar dependiendo de la carrera, debido a que las características de los estudiantes, profesores y de la profesión misma son distintas.

A partir de su ingreso convive con personas tanto fuera como dentro del campo que le ayudan a conseguir tiempo y capitales culturales objetivados, mientras que otras le orientan en la comprensión de los campos universitario y profesional (compañeros, profesores y miembros del gremio profesional). Generalmente las personas que se constituyen en sus capitales sociales y que brindan apoyos económicos es su familia, quienes en conjunto con el estudiante despliegan estrategia para responder a las demandas del campo universitario. Cuando el estudiante carece de estos apoyos por parte de su familia, debe establecer estrategias para solventar los requerimientos que el

campo universitario impone, para lo cual recurre a otras personas como amigos, vecinos o patrones.

Independientemente de que los recursos con los que cuente el estudiante sean abundantes o escasos debe responder a las demandas del campo universitario, aunque la manera como lo hace puede variar a partir de sus disposiciones y expectativas. Además, las reglas del campo pueden ser diferentes debido a que en cada carrera se establecen contextos distintos. Esto implica que algunos estudiantes pueden presentar un *habitus escolar universitario* más consolidado y otros menos. Lo que llevará a unos a mostrar más interés y disposición para cumplir cabalmente con las reglas del campo y a otros a cumplir apenas con los mínimos indispensables; sin embargo, en ambos casos se presenta la adaptación.

De esta manera, sólo hay una ruta de adaptación a la universidad, pero en cada carrera se presentan exigencias diferentes y cada estudiante responde a ella de manera distinta porque cuenta con *habitus* y capitales distintos.

5. Conclusiones

A continuación se presenta un breve recuento de los hallazgos más importantes de la investigación, posteriormente se exponen los alcances de la misma y se cierra con una reflexión sobre la adaptación a la universidad y los trabajos de investigación y propuestas de intervención que pueden surgir a partir de los aportes del presente trabajo.

La investigación mostró que existe una relación dialéctica entre campo universitario y los estudiantes. La estructura social establece reglas, pero las acciones conjuntas de los estudiantes contribuyen a caracterizarlas y a darles forma; es decir, los estudiantes no son actores inermes a expensas de las reglas que establece la universidad, sino que la suma de sus acciones moldea al campo universitario.

Las reglas de una universidad no se limitan a las establecidas en los ordenamientos institucionales, sino que se extienden a las rutinas y costumbres que se generan en cada institución universitaria y en sus carreras a partir de las interacciones cotidianas entre estudiantes, profesores, directivos e incluso agentes externos al campo universitario como familiares de los estudiantes, empleadores, etc. Dichas interacciones son precisamente las que permiten encontrar las diferencias en los distintos contextos de un mismo campo. Atendiendo a lo anterior, se puede afirmar que al pertenecer al campo universitario, todas las universidades tienen ciertos atributos básicos, pero en cada una se generan particularidades.

Mediante el análisis de datos se identificaron cuatro premisas del proceso de adaptación a la universidad:

- a) El campo universitario es una estructura social cerrada y sólo aquellos que pertenecen a él están en posibilidades de acceder a los capitales que ofrece ya sean culturales, sociales, simbólicos o económicos;
- b) Para ingresar y permanecer en el campo, el estudiante debe responder a las reglas que éste establece, poniendo en juego su *habitus* y sus capitales para adquirir el *habitus escolar universitario*;
- c) El campo universitario transforma al estudiante y su estancia en él es temporal, es decir, quienes ingresan tienen la intención de adquirir en un tiempo determinado las habilidades y el reconocimiento social necesarios para ingresar a un campo profesional; y

- d) Al ser parte del campo universitario los estudiantes contribuyen a darle forma y caracterizarlo a través de sus *capitales* –culturales, sociales y económicos– y sus *habitus*.

Hacer visibles estas premisas contribuye a comprender el proceso de adaptación a la universidad de manera integral. Las reflexiones que se presentan a continuación están permeadas por una o varias de ellas.

Los hallazgos principales fueron:

1. Se encontró que para responder a las demandas del campo universitario los alumnos deben poseer ciertos capitales culturales objetivados y económicos, los cuales generalmente obtienen con ayuda de sus padres. Es común que estos apoyos se den por sentados, pero en caso de no contar con ellos el estudiante debe establecer estrategias específicas para conseguirlos. Cuando el estudiante proviene de contextos de escasos recursos, todos los miembros de la familia establecen una estrategia común para apoyarlo; además, se estas estrategias llegan a trascender el círculo familiar directo, pues el estudiante también recibe apoyo de una red más amplia como amigos y familiares, quienes principalmente ayudan con préstamos de materiales y libros que pueden ser útiles para los estudios, en especial cuando los apoyos por parte de sus padres son escasos.
2. El capital cultural, dentro de los que el campo demanda, es el más evidente, en especial para las universidades públicas de México en donde la calificación del examen de admisión (que generalmente es una prueba de aptitud académica) y el promedio de preparatoria son los principales y, en algunos casos, los únicos elementos que se toman en cuenta para determinar el ingreso.

Respecto a los capitales económicos resaltan tres aspectos que a continuación se describen: a) los requerimientos económicos de la carrera, pues algunas demandan tiempo completo y capitales culturales objetivados costosos. Esta combinación genera que los estudiantes necesiten respaldos sociales que les permitan solventar dichos gastos y al mismo tiempo los apoyen para no trabajar; b) la ubicación geográfica se constituye en un factor que puede influir en el acceso, pues mudarse para ingresar a una determinada institución y carrera implica gastos y en caso de no poder solventarlos el estudiante se verá obligado ingresar a una universidad más cercana a su domicilio y posiblemente a cambiar de carrera; y c) el carácter público o privado de la universidad, debido a que los costos varían de una institución a otra lo que determina el acceso de los estudiantes.

3. Otro elemento que permite comprender la adaptación a la universidad son los capitales sociales del estudiante. Quizás este es el capital menos percibido y a la vez uno de los que más influyen en la elección de carrera, pues es el que permite al aspirante conocer las opciones con las que cuenta para estudiar y financiar su educación, lo que se traduce en la posibilidad real de ingresar a una determinada carrera. De esta manera, aquellos estudiantes que provienen de familias de bajos recursos y alejadas del ámbito universitario contarán con menos conocimientos del campo universitario (comprensión de las carreras, características de las universidades que las imparten, requisitos de ingreso, etc.) y menos recursos para responder a sus demandas (Dedicación exclusiva a los estudios, compra de materiales, etc.), situaciones que en muchas ocasiones no llegan a percibir y que a la postre limita sus opciones.
4. Respecto al ingreso y la dialéctica entre campo universitario y estudiantes, cada institución universitaria establece sus propias reglas de ingreso y permanencia; sin embargo, están supeditadas a las acciones y capitales de sus aspirantes y estudiantes, de manera que entre mayor sea la demanda para ingresar a una carrera y universidad específicas, los estudiantes requerirán mayores capitales. Para el caso de las universidad públicas el principal capital sería el cultural institucionalizado, es decir, su promedio de preparatoria y el puntaje de la prueba de aptitud académica. Aun cuando alguna universidad podría establecer reglas adicionales como fijar promedios mínimos en el certificado de preparatoria para ser candidato a ingresar, este tipo de normas sólo podrá sostenerse en caso de que existan estudiantes con las características requeridas interesados en hacer trámites, de lo contrario lo más probables es que la propia institución baje sus parámetros.

De la idea de que la acción conjunta de los aspirantes determina los parámetros de ingreso y permanencia en una universidad y/o carrera se desprende el planteamiento de que entre más laxos sean estos criterios, la universidad aceptará a estudiantes con disposiciones escolares menos consolidadas y con bajos capitales culturales y/o económicos, lo que contribuye a caracterizar a las instituciones universitarias y a generar diferencias que tenderán a reproducirse.

5. Se encontró que los precursores de la adaptación aparecen cuando surge la *illusio* como una aspiración a estudiar una carrera, lo que puede suceder en edades tempranas como la secundaria o uno mese antes de hacer trámites. A partir de este acontecimiento los estudiantes empiezan a formar un *habitus* más cercano al universitario, que se manifiesta más claramente cuando interactúan

con el campo, es decir, cuando deben tomar la decisión de qué carrera estudiar y en dónde, periodo que generalmente dura 1 año. Identificar al interés por estudiar una profesión como precursor de la *illusio* de la adaptación a la universidad, permitió a la presente investigación hacer evidente que cuando surgió de manera temprana los aspirantes estuvieron en mejores condiciones para realizar acciones que les facilitaron la incorporación de disposiciones tanto profesionales como escolares y así mejorar sus posibilidades de ingresar al campo universitario.

Un personaje que puede motivar el surgimiento de la *illusio* en los aspirantes es el modelo, es decir, un profesionalista que genera el interés en estudiar una carrera; sin embargo, es común que este modelo se encuentre alejado del aspirante e incluso sea irreal. Pero independientemente de su cercanía o incluso de su carácter ficticio, su importancia estriba en que motiva en el estudiante el surgimiento del *habitus escolar universitario* y con ello su aspiración a ingresar a una carrera universitaria.

6. Quizás el punto más importante del proceso de adaptación a la universidad es el ingreso a una carrera e institución, pues es cuando el estudiante pone en juego sus capitales y su *habitus* con el fin de alcanzar el objetivo de estudiar una carrera universitaria. Se debe mencionar que el proceso de ingreso se genera en una situación de incertidumbre, pues los aspirantes no conocen a ciencia cierta si sus capitales y sus *habitus* les permitirán cumplir con los requerimientos que el campo universitario exige y a la vez son conscientes de que ser rechazado representa ver truncado su proyecto de vida.
7. Se encontró que existen estudiantes que debido a la falta de capitales culturales y económicos ingresan a una carrera diferente a la que originalmente deseaban. Sin embargo, quienes estuvieron en esta situación fueron capaces de establecer rutas de ingreso que los llevaron a contrastar sus capitales e intereses con los que exige y ofrece el campo, de manera que resignificaron su ingreso a la universidad y generaron una nueva *illusio* profesional que los llevó a valorar y generar nuevas expectativas afines a una nueva carrera, lo que facilitó e incluso impulsó el ingreso al campo universitario. Una vez que estos estudiantes ingresaron a la universidad incorporaron un nuevo *habitus escolar universitario* a través del cual lograron consolidar su interés en la nueva carrera, con ello se adaptaron a la universidad y permanecieron en el campo. Esto es evidencia de que para algunos estudiantes el proceso de cambio de aspiración no es

traumático sino que consiste en un cambio de expectativas e intereses gracias a los cuales logran adaptarse a la universidad.

Además, el ingreso representa un cambio importante para los estudiantes, pues la universidad y en especial la carrera los define socialmente. Ser admitido a una determinada institución y carrera dota al estudiante de un prestigio social y de capitales culturales diferenciados que podrá convertir en capitales económicos según sea el caso. Como ejemplo, un médico y una enfermera tendrán diferentes conocimientos y valoraciones sociales y por tanto diferentes oportunidades laborales. De esta manera, los filtros que se establecen durante el proceso de ingreso llegan a determinar el futuro de los estudiantes.

8. La carrera influye en el proceso de adaptación a la universidad, pues desde que los estudiantes ingresan adquieren el reconocimiento social de ésta, el cual puede ser positivo o negativo.

Existen carreras cuyos conocimientos y prácticas empíricas son poco difundidos y su ejercicio profesional requiere de un título universitario, lo que trae como consecuencia que sean altamente valoradas, mientras que existen otras cuyo conocimiento y prácticas empíricas son ampliamente difundidos, lo que ocasiona una valoración social baja e incluso cuestionamientos sobre la utilidad de la profesión. La manera en que el estudiante maneja esta valoración social sea positiva o negativa influye en su proceso de adaptación.

9. Lo anterior permite afirmar que el ingreso a una carrera está cargado de la subjetividad del estudiante, ya que a través de su *illusio* genera expectativas que son las principales impulsoras del interés por estudiar una carrera y la creencia de poder hacerlo. Estas expectativas generalmente están poco fundamentadas o son erróneas debido al alejamiento del aspirante con el campo universitario.

10. Así, el conocimiento de las reglas del campo universitario es un elemento básico para tomar decisiones adecuadas y cercanas a los intereses del estudiante. En la medida que los aspirantes cuentan con información de calidad sobre las reglas del campo universitario y las características de la carrera, logran realizar una elección más congruente con sus intereses y posibilidades. Sin embargo, son pocos los estudiantes que realizan una reflexión de este tipo, lo que se puede atribuir a su falta de familiaridad con el medio universitario.

Los aspirantes que realizan dicha reflexión pueden acudir a profesores, profesionistas y estudiantes, quienes a través de conversaciones casuales y esporádicas brindan orientación respecto a las características de la carrera y de la universidad. Estas acciones generalmente pasan desapercibidas, pero son de

suma importancia ya que ayudan a develar reglas que aparentemente son evidentes para todo mundo y que en realidad sólo son capaces de ver las personas que conocen la universidad. Por ejemplo: Comprender aspectos importantes de la profesión a la que aspiran, los lugares donde se imparte una carrera, si existen cursos de capacitación para los exámenes de aptitud académica o la importancia de mantener un buen promedio desde la preparatoria.

11. A partir del ingreso a la universidad el estudiante incorpora y consolida gradualmente el *habitus escolar universitario*. Durante este proceso incorpora disposiciones cada vez más sólidas y cercanas a su profesión, que a su vez generan una *illusio* más enfocada con expectativas realistas, lo que a la postre le permite convirtiéndose en un profesionalista. Para responder a las exigencias del campo universitario e incorporar el *habitus escolar universitario* el estudiante establece cambios en sus rutinas e invierte capitales económicos y culturales, para ello se apoya en sus capitales sociales. En la medida que sus capitales sociales le ayudan cumplir con las exigencias del campo, el proceso de adaptación es más terso para el estudiante, de lo contrario debe establecer estrategias para solventar las exigencias.

Una vez descritos los principales hallazgos de la investigación se dimensionan los alcances de cada una de las fases del proceso.

Los resultados de la fase cuantitativa ayudaron a caracterizar de manera general al CUALTOS y a sus carreras como parte del campo universitario; sin embargo, se reconoce que al haber sido un estudio transversal se enfoca en un momento específico, por lo que en el futuro estas características pueden variar. Por otro lado, los análisis se sustentaron en relaciones bivariadas que permitieron identificar la existencia de diferencias significativas entre una variable seleccionada y el ingreso a las licenciaturas del CUALTOS, pero estas técnicas de análisis no permiten identificar el peso de cada variable ni cómo interactúan en el procesos de ingreso a las carreras del CUALTOS. Esto da pie a plantear la pertinencia de realizar estudios longitudinales y multifactoriales que hagan posible explicar el proceso adaptación a la universidad a partir de la interacción de un conjunto variables y como un proceso largo y continuo.

La fase cualitativa se enfocó en la comprensión del proceso de adaptación en un centro universitario y en casos específicos dentro del mismo. Por la naturaleza de la investigación no se pretendía generalizar los resultados sino comprender, desde la visión de los actores, qué y cómo hicieron para adaptarse. Cada institución universitaria

tiene características particulares, incluso lo mismo sucede al interior de cada una de las carreras del CUALTOS, pues, las características de los alumnos y la *hexis* y la *illusio* profesionales y escolares presentan particularidades que imposibilitan la generalización de los resultados.

Se reconoce que debido a las características de la población estudiada y a los recursos disponibles, la fase cualitativa de la investigación se limitó a la entrevista como técnica de recolección de datos, por ello, en los resultados se debe considerar que las respuestas de los estudiantes son expresiones de lo que les resulta significativo. Sería conveniente promover investigaciones que estén en condiciones de utilizar técnicas de observación que permitan apreciar de forma directa las acciones de los estudiantes durante su proceso de adaptación al campo universitario.

No se pueden generalizar a toda la población los resultados obtenidos a partir de doce casos analizados con profundidad, y menos a escenarios distintos; sin embargo, la investigación contribuye a comprender el fenómeno en este contexto en particular y sienta las bases para elaborar nuevos estudios de tipo confirmatorio.

Una vez terminada la investigación se presentan algunas reflexiones sobre las implicaciones de estos resultados para el campo de estudios referente a las trayectorias escolares y la permanencia en la universidad, y para plantear programas de intervención en la institución en donde se llevó a cabo el estudio.

Si bien la presente investigación hizo evidente que el interés por estudiar una carrera puede surgir en diferentes momentos y que el modelo es un personaje que puede influir fuertemente en el surgimiento de este interés, en especial en estudiantes alejados del contexto universitario, aún queda pendiente profundizar sobre cómo surgen estos modelos y los alcances que tienen. Además, se debe considerar que el trabajo que aquí se reporta se enfocó a los estudiantes que se adaptaron a la universidad, de esta manera los modelos generalmente tuvieron un carácter positivo que alentó el ingreso y la permanencia en la universidad. Por ello se hace necesario emprender investigaciones que permitan comprender los imaginarios que generan los estudiantes de niveles escolares previos y sus familias respecto a la universidad y sus carreras. Esto ayudará a profundizar en el conocimiento de cómo surge y se consolida el interés por estudiar una carrera, en especial en sectores alejados del campo universitario; además, permitirá comprender las creencias que alejan a los aspirantes de la universidad; y cómo influyen en cualquiera de los casos, ya sea para alentar o desalentar las aspiraciones de estudiar una carrera. En el entendido de que estas creencias se pueden transformar en acciones por parte de los jóvenes preuniversitarios

que de manera consciente o inconsciente terminan acercándolos o alejándolos de la universidad.

Otro aspecto a reflexionar se refiere a la equidad, pues si bien los estudiantes aquí entrevistados lograron adaptarse a la universidad de manera más o menos exitosa, no se puede obviar que algunos de ellos se vieron obligados a hacer fuertes ajustes para lograr ser admitidos, como cambiarse de domicilio o incluso de carrera, lo que representa una elección forzada. Más aún, si esta reflexión se enfoca a los aspirantes que fueron rechazados la falta de oportunidades para acceder a la universidad cobra una mayor dimensión.

Por un lado existe una demanda de aspirantes que lejos de disminuir va en aumento, la cual se combina con un número de espacios insuficientes en especial en ciertas carreras, lo que hace que sean más competidos. A esto se le suma que la mayoría de los aspirantes no cuentan con los elementos suficientes para comprender las exigencias del campo universitario ni con los capitales y los *habitus* necesarios que les permita acceder al mismo.

Lo mencionado en los párrafos anteriores, trae como consecuencia que aquellos estudiantes provenientes de familias cercanas al campo universitarios estén más familiarizados con sus reglas y gocen de ciertas ventajas para ingresar y permanecer en él. De esta manera los estudiantes alejados del contexto universitario enfrentan la dificultad de competir en un campo del cual no comprenden sus reglas y por ende es muy probable que no tengan un *habitus* que les permita aprovechar sus capitales culturales, económicos o sociales.

Las inequidades en el ingreso a la universidad no sólo son relevantes por el alto número de aspirantes que son rechazados, sino por las características de algunos de ellos. La presente investigación reveló que algunos aspirantes en realidad son buenos estudiantes, es decir, tienen altos promedios en la preparatoria y altos puntajes en la prueba de aptitud académica, sin embargo no logran ingresar a una carrera debido a su alta demanda.

La reflexión del párrafo anterior invita a realizar la siguiente pregunta ¿Es justo que un aspirante a la carrera de medicina se quede fuera de la universidad aun siendo buen estudiante? En este sentido la elección misma puede determinar el ingreso, pues si los puntajes de admisión son altos en ciertas carreras y bajos en otras, implica que un buen número de estudiantes rechazados en medicina habrían entrado a otras carreras menos exigentes como enfermería. Por otro lado ¿Sería correcto que estudiantes con

buenos promedios cambien de carrera a una menos exigente aunque no sea de su interés y que con esta acción desplacen a estudiantes que sí deseaban ingresar a esa carrera? Estas dos preguntas llevan a una más fuerte ¿Es correcto que el ingreso a la universidad se establezca bajo una lógica de mercado en la que aquellos con mayores capitales y mejor comprensión del campo gozan de ventajas para ingresar y permanecer en él?

Estas reflexiones invitan no sólo a realizar nuevas investigaciones que profundicen en el conocimiento del proceso de adaptación a la universidad, sino que hacen evidente la necesidad de establecer programas que permitan una mejor comprensión de las reglas del campo universitario a aquellos estudiantes provenientes de contextos alejados del mismo. Para ello, es necesario aumentar la comprensión de los imaginarios de los estudiantes de preparatoria y secundaria, lo que brindaría un elemento de comparación entre las creencias y expectativas que tienen los aspirantes y permitiría contrastarlos con lo que realmente ofrece y exige el campo universitario y sus diferentes contextos, y permitiría generar conocimientos para brindar una mejor orientación a estos jóvenes y daría elementos para hacer ajustes a los planes de estudios con el fin de formar mejores profesionistas.

Por otro lado, si se considera que un número considerable de estudiantes ingresan a la universidad con un *habitus escolar universitario* poco consolidado, sería conveniente que las instituciones universitarias generaran programas de orientación encaminados a facilitar la comprensión del campo universitario y del campo profesional, esto fortalecería las expectativas del estudiante y le permitiría consolidar sus disposiciones.

Para que estos programas sean efectivos deben brindar información de manera oportuna. Esto significa que los estudiantes de preparatoria deben ser conscientes desde el primer semestre de la importancia que tiene su promedio de preparatoria para ingresar a la universidad, los puntajes mínimos que exige su carrera de interés, las instituciones que la imparten, las becas por las que pueden concursar, etc. Todo ello con el fin de que estén en condiciones de establecer acciones encaminadas a ingresar a la universidad.

Otro programa de apoyo que podría mejorar la adaptación a la universidad sería que desde los niveles previos, incluida la secundaria, los estudiantes tengan acceso a sesiones de orientación profesional con el fin de que comprendan las características de la carrera a la que aspiran y algunas opciones alternativas, en que universidades se imparten, que costos deben solventar, por ejemplo: compra de materiales, instrumental,

uniformes, libros, etc.; las opciones de especialización y estudios posteriores, entre otras.

Este tipo orientación permitiría que los estudiantes emprendan acciones conscientes desde los primeros semestres de la preparatoria, y al menos en cuestiones de comprensión de las reglas del campo universitario fomentarían un piso más parejo y mejores condiciones para muchos aspirantes, lo que lleva a dos preguntas ¿Cuántos estudiantes podrían entrar sólo por haber tenido información adecuada a tiempo? Y ¿Cómo mejoraría la educación superior si ingresaran a las universidades estudiantes con una mejor comprensión de las reglas del campo universitario y del campo profesional al que aspiran?

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ambroggio, G. A. (2000). El Primer Año en la Universidad y la Permanencia en la Carrera. *Cuadernos de Educación* .
- Atkinson, P. (1988). Ethnomethodology: A critical review. *Annual Review of Sociology*, 441-465.
- Bathmaker, A.-M., Ingram, N., & Wal, R. (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*.
- Becerra, C. G. (2010). El impacto de la crisis en dos parroquias rurales y el movimiento de población, 1785-1787. *Relaciones*, 83-107.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5-31.
- Bourdieu, P. (1979/2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, P. (1980/1991). *El sentido práctico* . Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1984/1990). *Sociología y cultura*. México: CONACULTA/Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1984/2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 11-17.
- Bourdieu, P. (1989/2013). *La Nobleza de estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo* . Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1994/1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción en Capital cultural, escuela y espacio social. En P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (págs. 23-40). México: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (1997/ 2002). Profesión: Científico. En P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (págs. 65-73). México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997/1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997/2002). Entrevista sobre la educación. En P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (págs. 145-176). México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2002b). Las constantes del campo intelectual. En P. Bourdieu, *Campo de poder y campo intelectual. Itineraio de un concepto* (págs. 51-60). Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P. (2002c). Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase. En P. Bourdieu, *Campo de poder y campo intelectual. Itineraio de un concepto* (págs. 97-118). Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P. (2002d). Algunas propiedades de los campos. En P. Bourdieu, *Campo, Poder Intelectual. Itinerario del Concepto* (págs. 119-126). Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964/2003). *Los Herederos*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970/1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bravo, T. (2000). Prologo. En R. Ochoa, *El College Board Efectos sociales y académicos de los criterios de selección de alumnos en una universidad pública*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Caldera, J., Fregoso, G., Martínez , M., Narváez, A., Pulido, B., & Zamora, M. (2006). *Propuesta de programa institucional de tutoría para el Centro Universitario de Los Altos*. Tepatitlán de Morelos: Universidad de Guadalajara.
- Calhoun, C., & Wacquant, L. (2005). Todo es Social In memoriam Pierre Bourdieu. En I. Jiménez, *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra* (págs. 27-33). México: UNAM; CESU; Plaza y Valdés Editores.
- Camarena, M., & Garibay, C. R. (2005). Regionalización de Los Altos de Jalisco desde la perspectiva de sus corredores y circuitos. *Carta Económica Regional*, 3-14.

- Camarena, M., Valdez, A., Gilabert, C., & Salgado, M. (2005). Corredores y circuitos que estructuran la región de Los Altos de Jalisco. *Espiral*, 151-191.
- Casas, J., Repullo, J., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria* 31(8), 527-538.
- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. V *Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*, 1-13.
- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. V *Encuentro Nacional y Segundo Encuentro Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación.*, 1-13.
- Casillas, M., Chain, R., & Jácome, N. (2007). Origen Social de los Estudiantes y Trayectorias Estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 7-29.
- Cea D'Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa : estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- COEPO. (2011). *Estado de Jalisco. Región 03 Altos Sur. Análisis Sociodemográfico* . Guadalajara: Consejo Estatal de Población.
- COPLADE. (2009). *Plan Regional de Desarrollo 2030. Región Altos Sur*. Tepatitlan de Morelos: Gobierno del Estado de Jalisco.
- COPLADE. (2011). *Plan Regional de Desarrollo 2030. Región Altos Sur*. Tepatitlan de Morelos: Gobierno del Estado de Jalisco.
- Corcuff, P. (1999/2005). Lo colectivo en el desafío de lo singular: partiendo del habitus. . En B. Lahire, *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas* (págs. 113-142). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Corominas Rovira, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 128.
- Coulon, A. (1987/1988). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Coulon, A. (1993/1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches. Second edition*. SAGE, Publications, Inc. : Estados Unidos .

- Creswell, J. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Third Edition*. United States of America: SAGE.
- Creswell, J., & Plano, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. United States of America: Sage.
- de Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Ediciones Pomares.
- de Garay, A. (2013). La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales. *ercera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educacion superior*, 1-12.
- de Vries, W., León, P., Romero, J. F., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 30-49.
- DeGaray, A. (2013). La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales. *Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educacion superior*, 1-12.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de investigación educativa* 1, 1-78.
- Echarri, C., & Pérez, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: Eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 43-77.
- Engstrom, C., & Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change*, 46-50.
- Espinoza, A., & Medina, J. (1997). *Reforma universitaria: el caso específico de la Universidd de Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Estrada, N., De la Paz, M., & Gil, M. (2007). De “¿cuál te pinta mejor?” a “¿ para cuál te alcanza ?”: desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación superior en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-49.
- Farías, I. (2010). Adieu à Bourdieu? Asimetrías, límites y paradojas en la noción de habitus. *Convergencia*, 11-34.
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso y Sociedad*, 597-614.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fuentes, A. (1990). Harold Garfinkel: la etnometodología. *Revista de sociología*.
- García, J. (29 de Agosto de 2008). uguna entre Padilla y Briseño, un capítulo en la larga historia de traiciones en la UdeG. *La Jornada*.
- Garfinkel, H. (1968/2006). *Estudios en etnometodología*. España: Anthropos.
- Gilabert, C., & Camarena, M. (2004). *El alteño global. Trayectorias evolutivas de Los Altos de Jalisco: evolución política y sociocultural en la era de la sociedad global*. Tepatitlán de Morelos: Universidad de Guadalajara / El Colegio de Jalisco.
- Giménez, G. (2005). Introducción a la Sociología de Bourdieu. En I. Jiménez, *Ensayos sobre Pierre Bourdieu* (págs. 79-89). México: CESU, UNAM, Plaza y Valdez Editores.
- González, L. (1998/2002). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En R. Mejía, & S. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (págs. 155-173). México: ITESO.
- Gubrium, J., & Holstein, J. (2000). Analyzing interpretive practice. En *Handbook of qualitative research* (págs. 487-508). United States of America: Sage Publications.
- Guerra, M. I. (2007). La transición a la escuela media superior en jóvenes de sectores populares: entre la inclusión/exclusión social. *Memorias del IX Congreso de Investigación Educativa*.
- Guerra, M. I. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares*. México: ANUIES.
- Guzmán, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa. *Perfiles Educativos*, 38-56.
- Guzmán, C. (2003). Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos. En P. Ducoing, *La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, Actores y Procesos de Formación (Tomo II). Parte II La Investigación Sobre Alumnos en México: Recuento de una Década (1992-2002)*. Mexico: COMIE.
- Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. Las situaciones y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: UNAM/CRIM.

- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 91-101.
- Guzmán, C. (2013). Los estudiantes y la universidad: integración experiencias e identidades. Introducción. En C. Guzmán, *Los estudiantes y la universidad: integración experiencias e identidades* (págs. 7-24). México, D.F.: ANUIES.
- Guzmán, C. (2013). Querer ser estudiante: Experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. En C. Guzmán, *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades* (págs. 63-92). México: ANUIES.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2005). Aproximaciones y elaboraciones conceptuales sobre los alumnos. Aportes de diversos países. En P. Ducoing, *Sujetos, Actores y Procesos de Formación (Tomo II). La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)* (págs. 649-658). México: COMIE.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2013). La investigación sobre estudiantes en México: Tendencias y hallazgos. Introducción a la primera parte. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval, & J. Galaz, *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011* (págs. 29-35). México: ANUIES / COMIE.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2013). La investigación sobre estudiantes en México: Tendencias y hallazgos. Introducción a la primera parte. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval, & J. Galaz, *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011* (págs. 29-35). México: ANUIES / COMIE.
- Heritage, J. (1987/1990). Etnometodología. En A. Giddens, & J. Turner, *La teoría social hoy* (págs. 290-350). Mexico: Alianza.
- Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona: Sendai.
- James, R., Krause, K.-L., & Jennings, C. (2010). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from 1994 to 2009*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.

- Jiménez, I. (2005). Crítica al habitus escolástico en Bourdieu. En J. Isabel, *Ensayos Sobre Pierre Bourdieu* (págs. 173-186). México: UNAM, CESU, Plaza y Valdés Editores.
- Jiménez, I. (2005). Para estudiar la génesis del pensamiento Bourdiano. En I. Jiménez, *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra* (págs. 35-52). México: UNAM; CESU; Plaza y Valdés Editores.
- Johnson, J. (2002). In-Depth Interviewing. En J. Gubrium, & J. Holstein, *Handbook of Interview Research Context & Method* (págs. 103-119). United States of America: Sage Publications.
- Lahire, B. (1999/2005). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. En B. Lahire, *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas* (págs. 143-179). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Leal, L. (2014). *1er. Informe de Actividades 2013-14*. Tepatitlán de Morelos: Universidad de Guadalajara.
- Lehmann, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 89-110.
- Lehmann, W. (2013). Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. *Sociology of Education*, 1-15.
- Macías, H. A., Pulido, B. E., Fregoso, G., Caldera, J. F., & Sustay, J. C. (2003). El Caso del Centro Universitario de Los Altos. En V. M. Rosario, & E. Marúm, *Desarrollo y Consolidación de los Modelos Académicos de los Centros Universitarios de la Universidad de Guadalajara (1994-2004)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Macías, J. (1990). Caracterización regional de Los Altos de Jalisco. En J. Alonso, & J. García de Quevedo, *Política y región: Los Altos de Jalisco* (págs. 9-34). México: Cuadernos de la Casa Chata.
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 801-819.
- Mariscal, L. (2013). La integración de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año. En C. Guzmán, *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades* (págs. 129-154). México: ANUIES.

- Martínez, M. (2006). Pertinencia social en la investigación endógena. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 725-740.
- Meo, A., & Dabenigno, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-13.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and case study aplicaciones en education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *An expanded Sourcebook Quiallitative data analysis Second edition* . Estados Unidos: Sage.
- Miller, D. G. (2007). *Trayectorias Escolares Universitarias e Institucionalización del PRONABES en la UAM. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: Ciudad de México.
- Miller, D. G. (2009). Perspectiva dinámica de la oportunidad educativa: Trayectorias escolares y eventos biográficos de juventud. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10.
- Mills, C. (2008). Opportunity and resignation within marginalised students: towards a theorisation of the reproductive and transformative habitus. *Crítica! Studies in Education*, 99-111.
- Mota, M. (2013). *El habitus internético escolar de estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tesis para obtener el Grado de Doctor en Educación*. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Muñiz, P. (1997). *Trayectorias educativas y deserción universitaria en los años ochenta*. México: ANUIES.
- Nel, C., Troskie-de Bruin; , C., & Bitzer, E. (2009). Students' transition from school to university: Possibilities for a pre-university intervention. *South African Journal of Higher Education*, 974-991.
- Ochoa, R. (2000). *El College Board Efectos sociales y académicos de los criterios de selección de alumnos en una universidad pública*. Guadalajara : Universidad de Guadalajara.

- Organista, J., McAnally, L., & Henríquez, P. (2012). Clasificación de estudiantes de nuevo ingreso a una universidad pública, con base a variables de desempeño académico, uso de tecnología digital y escolaridad de los padres. . *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 34-55.
- Orozco, G., & González, R. (2010). *Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. México: Editorial Tintable.
- Padilla, J., González, A., & Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A. Rojas, J. Fernández, & C. Pérez, *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid, España: Síntesis.
- Pascarella, E. T. (2006). How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Journal of College Student Development*, 508-520.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students : Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How the college affects the students. Volume 2. A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. United States of America: Sage .
- Pavan, J. V., Márquez, E., Peirotti, G., Biganzoli, P., Nates, S. V., González, S., . . . Cannistraci, R. (2008). La construcción de las diferencias en el espacio universitario un análisis desde las teorías sociales del aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-16.
- Ramos, M. (2013). Integración universitaria de estudiantes foraneos. En C. Guzmán, *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades* (págs. 157-178). México: ANUIES.
- Reese, L., Kroesen, K., & Gallimore, R. (1998/2002). Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs. cuantitativos. En R. Mejía, & S. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. (págs. 39-75). Guadalajara: ITESO.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2002). El rendimiento académico en la transición secundaria - universidad. *Revista de Educación*, 391-414.

- Sánchez, R. (2008). Análisis etnometodológico sobre el dinamismo del habitus en Bourdieu y Elias dentro del desarrollo de actividades corporales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 209-231.
- Sánchez, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis el proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-21.
- Scanlon, L., Rowling, L., & Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity . . . you are just lost in a crowd' : Forming a Student Identity in the First-year Transition to University. *Journal of Youth Studies*, 223-241.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 102-114.
- Silva, M., & Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México D.F: ANUIES.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 249.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 249.
- Tapia, M., Burdiles, G., & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Signos*, 249-257.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998/2003). *Mixed Methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Estados Unidos: Sage.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984/1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu. conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tinto, V. (1975/1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 1-9.

- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: The University of Chicago.
- Torres, L. E., & Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento Académico y Contexto Familiar en Estudiantes Universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 255-270.
- UdeG. (Mayo de 1994). Dictamen de Creación del Centro Universitario de Los Altos. Guadalajara, Jalisco, México.
- UdeG. (06 de Agosto de 2014). *Coordinación de Control Escolar Universidad de Guadalajara*. Obtenido de Estadísticas de ingreso. Estadísticas de puntajes mínimos: <http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/puntajes-minimos>
- Universitario, H. C. (Mayo de 1994). Dictamen de Creación del Centro Universitario de Los Altos.
- Velasco, D. (2000). *Habitus, democracia y acción popular. La sociología de Pierre Bourdieu aplicada a un estudio de caso*. Guadalajara: ITESO.
- Wacquant, L. (1995). Introducción a Respuestas por una antropología reflexiva. En P. Bourdieu, & L. Wacquant, *Respuestas por una antropología reflexiva* (págs. 15-38). México: Grijalbo.
- Wacquant, L. (2005). Claves para entender a Bourdieu. En I. Jiménez, *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra* (págs. 53-78). México : UNAM; CESU; Plaza y Valdés Editores.
- Warren, C. (2002). Qualitative interviewing. En J. Gubrium, & J. Holstein, *Handbook of interview research Context & Method* (págs. 83-101). United States of America: Sage Publications.
- Wells, R. S., & Lynch, C. M. (2012). Delayed College Entry and the Socioeconomic Gap: Examining the Roles of Student Plans, Family Income, Parental Education, and Parental Occupation. *The Journal of Higher Education*, 372-694.
- Woods, P. (1986/1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Zapata, R. (19 de Noviembre de 2010). Recuerdan a Carlos Briseño, rector destituido de la UdeG. *El Infromador*.

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Características metodológicas de estudios anteriores</i>	40
<i>Tabla 2. Población de la Región Altos Sur de Jalisco por municipio</i>	45
<i>Tabla 3. Población joven de la región Altos Sur por rangos de edad</i>	46
<i>Tabla 4. Índice y grado de desarrollo humano, marginación y rezago social por municipio</i>	47
<i>Tabla 5. Rezago educativo en educación básica 2010</i>	48
<i>Tabla 6. Población de 15 a 24 años según condición de asistencia escolar 2010</i>	49
<i>Tabla 7. Población de preparatoria por municipios ciclo 2009-2010</i>	49
<i>Tabla 8. Escuelas preparatorias de la Región Altos Sur de Jalisco</i>	50
<i>Tabla 9. Población preparatorias UdeG Ciclo 2010 A</i>	51
<i>Tabla 10. Población de 18 años y más con educación superior 2010</i>	52
<i>Tabla 11. Oferta de educación superior en Los Altos Sur</i>	53
<i>Tabla 12. Distribución de la población estudiantil, por Género y PE</i>	57
<i>Tabla 13. Histórico de puntajes de ingreso a las carreras del Centro Universitario de Los Altos</i>	58
<i>Tabla 14. Registro alumnos encuestados</i>	102
<i>Tabla 15. Características de los participantes</i>	110
<i>Tabla 16. Temas de la guía de entrevista</i>	113
<i>Tabla 17. Familia Acciones de adaptación</i>	117
<i>Tabla 18. Familia Acciones de ingreso</i>	118
<i>Tabla 19. Familia Obtención de recursos materiales</i>	119
<i>Tabla 20. Familia Adquiere Capital Simbólico</i>	119
<i>Tabla 21. Familia Capital Cultural</i>	120
<i>Tabla 22. Familia Capital Social</i>	121
<i>Tabla 23. Familia Conformación en estudiante</i>	121
<i>Tabla 24. Familia Incorporación de la Hexis</i>	122
<i>Tabla 25. Familia Incorporación de la Illusio</i>	123
<i>Tabla 26. Frecuencias de Puntaje Total de Ingreso</i>	143
<i>Tabla 27. Análisis de Tukey para Puntaje Total</i>	145
<i>Tabla 28. Modelos que generaron interés en carrera</i>	158
<i>Tabla 29. Disposiciones escolares previas al ingreso</i>	161
<i>Tabla 30. Disposiciones profesionales previas al ingreso</i>	163
<i>Tabla 31. Reacciones, ajustes y apoyos del estudiante ante la admisión</i>	182
<i>Tabla 32. Capital cultural objetivado</i>	192
<i>Tabla 33. Capitales sociales que brindaron capital económico y ayuda para comprar capital cultural</i>	197
<i>Tabla 34. Capitales sociales que brindaron descarga de responsabilidades</i>	199
<i>Tabla 35. Capitales sociales que brindaron apoyo moral</i>	203

<i>Tabla 36. Capitales sociales que brindan conocimiento de la profesión y comprensión del campo universitario con los que interactuaron los estudiantes</i>	211
<i>Tabla 37. Reconocimiento social de la carrera</i>	215
<i>Tabla 38. Asesorías de tipo profesional brindadas por el estudiante</i>	217
<i>Tabla 39. Ajustes realizados durante el primer año</i>	226
<i>Tabla 40. Fuentes de información</i>	230
<i>Tabla 41. Forma de estudiar y hacer tareas</i>	234
<i>Tabla 42. Modificación de las expectativas profesionales.....</i>	240
<i>Tabla 43. Gustos e intereses profesionales.....</i>	242
<i>Tabla 44. Participación en ceremonias de iniciación</i>	245
<i>Tabla 45. Prácticas profesionales y reacciones de los estudiantes</i>	248
<i>Tabla 46. Valoración de resultado obtenidos por el estudiante.....</i>	255

Índice de gráficas

<i>Gráfica 1. Cobertura y oferta académica en centros regionales y de la ZMG</i>	135
<i>Gráfica 2. Demanda y oferta académica en centros regionales Ciclos 2014A y 2014B</i>	137
<i>Gráfica 3. Demanda y oferta para la carrera de Medicina ciclos 2014A y 204B.....</i>	139
<i>Gráfica 4. Demanda y oferta para la carrera de Contaduría ciclos 204A y 2014B</i>	139
<i>Gráfica 5. Demanda y oferta académica en el CUALTOS Ciclos 2014A 2014B</i>	140
<i>Gráfica 6. Puntajes de Ingreso calendario 2014A.....</i>	142
<i>Gráfica 7. Puntajes de Ingreso calendario 2014B.....</i>	142
<i>Gráfica 8. Escolaridad del padre calendario 2014A</i>	146
<i>Gráfica 9. Escolaridad del padre calendario 2014B.....</i>	146
<i>Gráfica 10. Escolaridad de la madre calendario 2014A</i>	147
<i>Gráfica 11. Escolaridad de la madre calendario 2014B</i>	147
<i>Gráfica 12. Lugar de procedencia calendario 2014A</i>	148
<i>Gráfica 13. Lugar de procedencia calendario 2014B</i>	149
<i>Gráfica 14. Carrera primera opción calendario 2014A.....</i>	151
<i>Gráfica 15. Carrera primera opción calendario 2014B.....</i>	151
<i>Gráfica 16. CUALTOS primera opción calendario 2014A</i>	152
<i>Gráfica 17. CUALTOS primera opción calendario 2014B</i>	152

Índice de Ilustraciones

<i>Ilustración 1. Regionalización de Los Altos de Jalisco desde la perspectiva de sus corredores y circuitos.....</i>	<i>44</i>
<i>Ilustración 2. Diagrama Elección temprana</i>	<i>168</i>
<i>Ilustración 3. Diagrama Valoración de posibilidades.....</i>	<i>170</i>
<i>Ilustración 4. Diagrama Elección tardía y poco informada</i>	<i>173</i>
<i>Ilustración 5. Diagrama Cambio de carrera</i>	<i>176</i>
<i>Ilustración 6. Diagrama Volver a hacer trámites</i>	<i>179</i>
<i>Ilustración 7. Ruta general de ingreso</i>	<i>180</i>

Anexos

Anexo 1 Cuestionario de la fase cuantitativa

INFORMACIÓN SOCIOECONÓMICA DEL ESTUDIANTE UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

1. DATOS GENERALES

Nombre _____

H	M
---	---

Apellido paterno Apellido materno Nombre (s) Género

Fecha de nacimiento ____/____/____ Lugar de Nacimiento _____
Día Mes Año País Estado Ciudad

Carrera _____ Código _____ Calendario de Ingreso _____

Puntaje de ingreso a la carrera _____

Domicilio actual _____
Calle Número Interior Código Postal

_____ Estado Municipio Población o Colonia

Correo Electrónico _____

Actualmente vives en (Marca con una "X" las opciones que correspondan)

a) Casa de tus padres b) Casa propia c) Casa rentada
d) Casa de huéspedes e) Casa de un pariente f) Casa compartida con compañeros o amigos
g) Otra (específica)

En caso de no vivir con tus padres especifica los motivos:

a) Me mudé para continuar con mis estudios b) Me casé c) Me independicé
d) Otra (específica)

Domicilio antes de ingresar al CUALTOS
(Contestar sólo en caso de haberte mudado para continuar tus estudios)

_____ Calle Número Interior Código Postal

_____ Estado Municipio Población o Colonia

Estado Civil a) Soltero (a) b) Casado (a) c) Unión Libre (a)
d) Separado (a) e) Divorciado (a) f) Viudo (a)

Número de Hijos Trabajas actualmente Sí No Salario Mensual \$ _____

¿Gasto mensual en actividades universitarias?

Rubro	Cantidad aproximada	Rubro	Cantidad aproximada
a) Casa o habitación	\$ _____	b) Alimentación	\$ _____
c) Libros o revistas	\$ _____	d) Útiles escolares	\$ _____
e) Transporte	\$ _____	f) Otros	\$ _____

2. DATOS DE LOS PADRES

2.1 Datos de la Madre

Sabe Leer y Escribir Sí No

Último grado de estudios de la madre

Sin Estudios Primaria no terminada Primaria Terminada
Secundaria terminada Preparatoria no terminada Preparatoria terminada
Licenciatura (Específica) _____
Especialidad (Específica) _____
Maestría (Específica) _____
Doctorado (Específica) _____

Ocupación de la Madre _____ Salario mensual de la Madre \$ _____

2.2 Datos del Padre

Sabe Leer y Escribir Sí No

Último grado de estudios del padre

Sin Estudios	<input type="checkbox"/>	Primaria no terminada	<input type="checkbox"/>	Primaria Terminada	<input type="checkbox"/>
Secundaria terminada	<input type="checkbox"/>	Preparatoria no terminada	<input type="checkbox"/>	Preparatoria terminada	<input type="checkbox"/>
Licenciatura (Específica)	<input type="checkbox"/>	_____			
Especialidad (Específica)	<input type="checkbox"/>	_____			
Maestría (Específica)	<input type="checkbox"/>	_____			
Doctorado (Específica)	<input type="checkbox"/>	_____			

Ocupación del Padre _____ Salario mensual del padre \$ _____

3. ESTUDIOS PREVIOS

Nombre de la institución en que cursaste la preparatoria o su equivalente

Régimen jurídico de la institución en que cursaste la preparatoria o su equivalente
(Marca con una "X" la opción que corresponda)

a) U de G	<input type="checkbox"/>	b) Privada	<input type="checkbox"/>
c) Incorporada a la U de G	<input type="checkbox"/>	d) Pública distinta a la U de G	<input type="checkbox"/>
e) Otra (Específica)	<input type="checkbox"/>	_____	

Lugar donde realizaste tus estudios de preparatoria o su equivalente

País _____ Estado _____ Ciudad _____

Dominio del inglés Sí No Porcentaje de dominio _____ de _____

¿Has cursado estudios universitarios antes de esta carrera? Sí No

Carrera que estudiaste _____

Situación de la carrera anterior Titulado Total de créditos aprobados Trunca

4. ESTUDIOS DE LICENCIATURA

¿Recibiste orientación vocacional para la elección de tu carrera? Sí No

Número de veces que hiciste trámites a la carrera que ingresaste 1 2 3 4 5 Más

¿La carrera que cursas actualmente fue tu primera opción? Sí No

En caso de que la carrera que cursas no sea tu primera opción ¿Qué carrera habrías elegido?

¿El CUALTOS fue tu primera opción para realizar tus estudios de licenciatura? Sí No

Nombre de la institución en donde hubieras preferido realizar tus estudios

Gracias por tu participación

Anexo 2 Guía de entrevista fase cualitativa comentada

1 Cuéntame ¿Cómo decidiste ingresar a esta carrera? (*Illusio*)

Esta pregunta permitirá identificar la manera como el estudiante empezó a interesarse por la carrera.

Cómo imagina el alumno que será tu vida una vez que termines la carrera

Puesto laboral

Ingresos

En donde se imagina trabajando

Cree que continuará con sus estudios

Cómo cree que lo verán los demás.

2 Me podrías decir cómo fue que elegiste estudiar en el CUALTOS (*Illusio/Acciones de adaptación*)

Esta pregunta busca identificar la manera como el estudiante decidió ingresar al Centro Universitario de Los Altos. Esta información permitirá identificar:

Si el estudiante conoce otros campos universitarios.

El valor que le da al CUALTOS como campo

Estrategias de adaptación del estudiante (en el caso de que hubiera preferido estudiar en otra universidad)

3 ¿Cómo crees que va a ser estudiar una carrera universitaria? (*Illusio*)

Creencia respecto a si podrá cubrir los costos de estudiar

Creencia respecto a la factibilidad de aprobar las materias

Creencia respecto a la factibilidad de entablar buenas relaciones con sus compañeros

Materias que cree que aprobará fácilmente

Materias que cree que reprobará

Calificaciones que estima obtener en las materias de primer semestre

4 ¿Podrías contarme qué hiciste cuando te enteraste que habías entrado a la universidad? (*Acciones de adaptación, Capital social del estudiante*)

Esta pregunta pretende identificar:

Reacciones del estudiante (alegría, nerviosismo, gestión de apoyos)

Cambios en la vida del estudiante

Reacciones de familiares y amigos

5 Podrías contarme en general cómo organizas tus actividades diarias (Hexis, acciones de adaptación)

Esta pregunta busca identificar cómo el estudiante organiza y prioriza sus actividades diarias a cuáles le da prioridad a las universitarias o a otro tipo de actividades

Actividades universitarias

Asistencia a clases (puntualidad, frecuencia de inasistencias)

Causas por las que falta a clases

Actividades no universitarias

6 Podrías describirme cómo haces tus tareas y cómo estudias (Hexis)

Esta pregunta busca identificar las disposiciones del estudiante hace las actividades escolares universitarias como:

Horas en que estudia y/o realiza sus tareas

Utilización de técnicas de estudio

Lugar donde estudia y/o realiza sus tareas

Templo dedicado a estudiar y/o realizar tareas

Se adelanta o se atrasa respecto al programa de estudios

7. Cuéntame qué cambios has Realizado desde que ingresaste a la universidad. (Incorporación del *Habitus escolar universitario*)

Esta pregunta busca:

Identificar los cambios en la vida del estudiante a partir de su ingreso

Cambios en sus actividades cotidianas para atender a los horarios de clases.

Cambios en sus actividades cotidianas para generar espacios de tiempo para realizar estudiar y tareas.

Ajustes en sus gastos para redirigirlos a la compra de capital cultural (libros, materiales de trabajo, uniformes, etc.).

Cambios en su espacio de estudios (incluso la creación de un espacio de estudio).

8. ¿Cuál es la razón por la que tuviste que hacer estos cambios? (Incorporación del *Habitus escolar universitario*).

Esta pregunta permite una mejor comprensión de los cambios que ha tenido que hacer el estudiante para adquirir las disposiciones que exige el *habitus escolar universitario*, se busca identificar si de alguna manera los cambios realizados permiten y van encaminados a la incorporación de las disposiciones que componen el *habitus escolar universitario* (aunque esta incorporación sea de manera inconsciente o semiconsciente). Se esperan respuestas como:

Es que necesito atender los horarios de clases.

Es que necesito comprar libros, materiales de trabajo, uniformes, etc. (Capital cultural objetivado).

Es que necesito hacerme un espacio para estudiar.

La pregunta puede motivar la expresión de motivaciones, aspiraciones y expectativas por lo que también puede develar la *illusio* del estudiante cuando este se exprese de la siguiente manera:

La razón por la que hice estos cambios es porque aspiro a sacar buenas calificaciones

La razón por la que hice estos cambios es porque quiero ser un buen profesionista.

(Nota) Cuando se presenten este tipo de expresiones se procurará registrarlas pero a la vez reencaminar al estudiante para que exprese acciones encaminadas a incorporar disposiciones afines al *habitus escolar universitario*. Esto se puede lograr a través de la siguiente pregunta:

8.1 ¿Y qué crees que te pasaría como estudiante si no realizaras esos cambios?

Con esta pregunta se busca que a través de identificar las consecuencias que provocaría no realizar los cambios que mencionó sea capaz de referir si los cambios van encaminados a la incorporación de las disposiciones que requiere el campo universitario.

9 ¿Podrías describirme el lugar donde realizas tus tareas? (Capital Cultural Objetivado)

Esta pregunta busca identificar el capital cultural objetivado del estudiante y saber con qué materiales y herramientas contaba antes de ingresar a la carrera y si ha adquirido este tipo de materiales necesarios para sus estudios como:

Espacio para realizar tareas

Computadora y gadgets

Libros (relacionados con su carrera, no relacionados con su carrera)

Internet

Instrumental o herramientas específicas requeridas en la carrera

10 Además de ti ¿alguien de tu familia ha estudiado una carrera universitaria? (Capital social)

Esta pregunta busca identificar el capital social del estudiante, lo que a la vez permitirá identificar si el estudiante ha tenido, aunque sea de manera indirecta, contacto con el *habitus escolar universitario*.

Además permitirá identificar si el estudiante tiene o no cercanía con personas capaces de comprender y orientar sus actividades universitarias, por lo que se relaciona con la siguiente pregunta.

11 ¿Existe alguna persona que te oriente o ayude cuando tienes alguna duda respecto a tu carrera? (Capital social)

Esta pregunta complementa a la pregunta 9 y busca identificar las redes sociales en las que el estudiante se apoya para cumplir con sus actividades universitarias.

11.1 Podrías describir en que consiste esta ayuda

Qué tipo de apoyos le brindan al estudiante (académico, orientación universitaria, etc.).

Qué tan frecuentemente platica con etas personas.

12 ¿Existe alguna persona que te brinde ayuda de otro tipo con el fin de realizar tus estudios? (Capital social)

Identificar a las personas que le brindan apoyo económico, moral, hospedaje, etc.

13. ¿Podrías describir tu relación con tus compañeros?

¿Hacen tareas o trabajos juntos, estudias con ellos, se ayudan a aclarar dudas? (Capital social)

Esta pregunta busca identificar la relación con sus compañeros y si esta relación se está convirtiendo en un medio de apoyo para realización de sus estudios

14. ¿Ha cambiado tu relación con tus familiares y amigos a partir de que entraste a la universidad? (Adaptación. Convivencia entre *habitus escolar universitario-Habitus incorporado socialmente*)

Esta pregunta busca identificar los cambios en la convivencia con las personas que forman su círculo social y averiguar si existen muestras de:

Conflicto, apoyo, orgullo, indiferencia, reclamos, etc., por parte de familiares y amigos hacia el estudiante por el hecho de ser universitario.

Conocer si el estudiante percibe muestras de apoyo o rechazo por parte de sus familiares y amigos puede ser medio para identificar su *habitus* Incorporado Socialmente y qué tan afín es al *habitus escolar universitario*.

De esta manera a través de la comparación será posible identificar:

El proceso de incorporación y la adquisición de disposiciones, valores y aspiraciones que componen el *habitus escolar universitario*.

Las dificultades que ha enfrentado en este proceso de incorporación del *habitus escolar universitario*.

Los apoyos y facilidades con los que cuenta.

15. ¿Hasta el momento has detectado algo que no esperabas y que ha dificultado tus estudios? (Acciones Adaptación)

Esta pregunta busca detectar las situaciones que identifica el alumno como desbordantes de su capacidad en aspectos tales como: Exigencias académicas, Costos económicos, Cambio de domicilio. Etc.

16¿Cómo has resuelto estas situaciones inesperadas? (Acciones de adaptación)

Esta pregunta pretende identificar las estrategias que el alumno emplea para responder a los retos que le impone la universidad como:

Acciones para compensar las carencias económicas.

- a. Solicitud de becas
- b. Utilización de las computadoras del CUALTOS
- c. Utilización de la biblioteca del CUALTOS
- d. Prestamos económicos
- e. Prestamos de materiales de estudio
- f. Prestamos económicos
- g. Compra/venta de materiales de estudio usados
- h. Trabajar en tiempos libres

Acciones realizadas para organizar mejor su tiempo

Acciones para adquirir capital cultural incorporado

- a. Clases de regularización
- b. Horas extras de estudios
- c. Asesorías con profesores
- d. Asesorías con compañeros

Anexo 3 Tabla de códigos

Número	Código	Definición	Citas	Familias
1	Actividades laborales del Estudiante	Actividades y tiempo dedicado por el estudiante a su trabajo	19	Acciones de Adaptación
2	Adquisición de Capital Cultural Incorporado	Demostraciones consientes o inconscientes por parte del estudiante de que ha adquirido algún conocimiento relacionado con la carrera, ya sea antes o después de haber ingresado. Esto se puede identificar a través de explicaciones, dudas bien estructuradas. También incluye conocimientos generales que influyen indirectamente en el conocimiento de la carrera	38	Capital Cultural
3	Apoyos Otorgados	Acciones que el estudiantes realiza con el fin de ayudar a otro estudiante o aspirante en actividades relacionadas al campo universitario	20	Adquiere capital Simbólico
4	Apoyos Recibidos	Apoyos económicos brindados por los padres, familiares, amigos, instituciones, destinados al desarrollo de las actividades universitarias	154	Obtención de Recursos Materiales
5	Aprendizajes en la carrera	Cosas que el estudiante ha aprendido, o que aprenderá durante la carrera, generalmente es avalado por un documento oficial como programa de materia, certificado etc.	69	Capital Cultural, Conformación en estudiante
6	Asesorías de tipo profesional	Consultas y asesorías profesionales solicitadas al estudiante, que no podría brindar de no estar estudiando la carrera que estudia	43	Adquiere capital Simbólico, Incorporación de <i>Hexis</i>
7	Auto concepto académico	Manera como el estudiante valora sus esfuerzos académicos	54	Conformación en estudiante
8	Autolimitación en asesorías profesionales	Reconocimiento por parte del estudiante de que sus conocimientos respecto a un tema concreto de su profesión son aún limitados, por lo que procura evitar un diagnóstico o recomendación y generalmente recomienda que se acuda con un profesionista aunque el estudiante haya emitido una recomendación. Tiene que ver con la incorporación de la <i>Hexis</i> y con la <i>illusio</i> , ya que al mismo tiempo que es capaz de emitir una recomendación es capaz de reconocer y respetar su limites en cuestiones profesionales	23	Adquiere capital Simbólico, Incorporación de <i>Hexis</i>

Número	Código	Definición	Citas	Familias
9	Busca confirmación	Acciones del Estudiante que lo llevan a confirmar el gusto por la carrera	27	Acciones de Ingreso
10	Buscar/Obtener reconocimiento	Muestras del estudiante de que está dispuesto a realizar acciones que le permitan ganar el reconocimiento como alumno destacado por parte de sus profesores, del modelo, y otros	16	comparativo, Incorporación de <i>Hexis</i>
11	Cambio de carrera	Proceso a través del que el estudiante decide ingresar a una carrera distinta a su primera opción.	37	Acciones de Adaptación, Acciones de Ingreso, Incorporación de <i>Illusio</i>
12	Capital Cultural Objetivado	Objetos como libros, computadora, internet, escritorio, que el estudiante utiliza como un apoyo para adquirir conocimientos. Estos objetos pueden ser comprados, prestados, transmitidos por sus padres. También se incluye cuando le son solicitados en el campo y la manera como son adquiridos	131	Capital Cultural, Obtención de Recursos Materiales
13	Capital Social	Personas a las que el estudiante recurre o puede recurrir para resolver limitantes académicas, económicas, laborales, etc.	169	Capital Social
14	Ceremonias de iniciación	Ceremonias en las que los estudiantes participan y que simbolizan el ingreso a un gremio, generalmente tienen como finalidad comprometerse con los principios ético-morales de la profesión	9	Adquiere capital Simbólico, Incorporación de <i>Hexis</i>
15	Combinación actividades laborales y educativas	Manera como el estudiante combina sus actividades laborales con sus actividades universitarias	42	Acciones de Adaptación
16	Comparación con el semestre anterior	El alumno establece diferencias entre el semestre que cursa actualmente y el anterior	21	- n/a -
17	Comparación con otras carreras	Expresiones del estudiante en las que identifica diferencias y similitudes entre la carrera que estudia y otras carreras sean positivas o negativas	39	Conformación en estudiante
18	Comparación con otras instituciones	Momentos en que el estudiante compara el CUALTOS con otras instituciones de educación superior, puede incluirse la educación técnica	15	Conformación en estudiante
19	Comparación con otros compañeros	Momentos en los que el estudiante compara sus habilidades, actividades, compromiso, ideas, resultados, etc., respecto a la carrera con sus compañeros, ya sea la comparación positiva o negativa. También puede incluir comparaciones con compañeros de estudios previos	42	Conformación en estudiante

Número	Código	Definición	Citas	Familias
20	Comprensión de las reglas del campo	Identificación por parte del estudiantes de aquellas reglas que debe cumplir para responder a las demandas del Campo Universitario, ya sean escritas o implícitas. Este reconocimiento representa la base para responder adecuadamente a estas reglas o romperlas	39	Conformación en estudiante, Incorporación de <i>Hexis</i>
21	Consecuencias de la falta de recursos económicos	Repercusiones en la vida académica del estudiante debido a la falta de recursos económicos	3	Obtención de Recursos Materiales
22	Convivencia con familiares y amigos	Manera como el estudiante convive con familiares y amigos que no están en la universidad, estas amistades pueden haber cursado o no una carrera universitaria	229	Capital Social
23	Cuestionamiento de la autoridad del profesor	Acciones en las que el estudiante cuestiona los conocimientos o la autoridad de un profesor	7	Conformación en estudiante
24	Disposición al esfuerzo Académico	Demostraciones de que el estudiante está dispuesto a realizar acciones concretas para responder a las exigencias de la carrera	250	Acciones de Adaptación, Incorporación de <i>Hexis</i>
25	Docilidad/rebeldía	Manifestaciones del estudiante en donde se hace evidente que reconoce y acepta/rechaza ciertas reglas, sobre todo cuando no esté de acuerdo con dichas reglas	16	Incorporación de <i>Hexis</i>
26	Elaboración de tareas	Forma en que el estudiante realiza sus tareas y estudia.	77	Incorporación de <i>Hexis</i>
27	Elección de la Carrera	Proceso a través del cual el estudiante toma la decisión de estudiar la carrera, es diferente al interés por la carrera y al ingreso a la carrera ya que esta es una decisión que el estudiante toma en función de sus posibilidades "reales", es decir es aquí donde echa mano de sus recursos, de sus capitales: cultural, social y económico, e incluso lleva a cabo acciones de afrontamiento que lo llevan a persistir en ingresar a la carrera deseada o cambiar de opción Además tiene un carácter hipotético ya que generalmente la decisión se toma antes de entrar, sin saber si será admitido o no, es decir el hacer trámites no le garantiza al estudiante su ingreso, aunque sus calificaciones e intentos de ingresar lo ponen en una situación de mayor conocimiento, pues al no ingresar sabe a "cuantos puntos quedó" y con ello estima sus posibilidades lo que le da elementos para persistir, prepararse mejor o cambiar de carrera	53	Acciones de Ingreso

Número	Código	Definición	Citas	Familias
28	Elección del CUALTOS	Proceso a través del cual el estudiante eligió al CUALTOS	23	Acciones de Ingreso
29	Esfuerzos del estudiante Económicos	Acciones del estudiante encaminadas a conseguir recursos económicos para destinarlos a sus estudios	35	Obtención de Recursos Materiales
30	Esfuerzos para conseguir CCO~	Esfuerzos que el estudiante realiza para allegarse de materiales de estudio, tales como computadora, cuadernos, libros. Este esfuerzo puede pasar desapercibido, sobre todo cuando los padres son los que proveen al estudiante de los materiales requeridos	24	Acciones de Adaptación
31	Esfuerzos para ingresar a la carrera	Acciones del estudiante encaminadas a ingresar a la carrera	67	Acciones de Adaptación, Acciones de Ingreso
32	Espacio de estudios	Lugar donde regularmente el estudiante realiza tareas y estudia	20	Capital Cultural, Obtención de Recursos Materiales
33	Estrés Ocasionado por actividades académicas	Causas a las que el estudiante atribuye que las actividades de estudio le generen estrés	9	Acciones de Adaptación
34	Estudios previos	Opiniones del estudiante que pueden orientar sobre la calidad académica de la preparatoria en que estudió	5	Acciones de Ingreso
35	Expectativa/resultados 1ro	Se refiere al contraste entre los resultados esperados por el estudiante y el resultado obtenido en primer semestre	18	Acciones de Adaptación, Incorporación de <i>Illusio</i>
36	Expectativas del estudiante	Creencias del estudiante respecto a cómo serán las exigencias de la carrera, cómo será su desempeño académico y cómo será su desempeño laboral una vez terminada la carrera	189	Acciones de Adaptación, Acciones de Ingreso, Incorporación de <i>Illusio</i>
37	Forma de estudiar	Estrategias, momentos y tiempo dedicado a estudiar ya sea para un examen en concreto o para comprender temas de la carrera, antes y después de ingresar a la carrera	75	Incorporación de <i>Hexis</i>
38	Grado de estudios de familiares	Grado de estudios de los familiares directos e indirectos del estudiante, Preferentemente con los que tiene más convivencia o que se incrementó su convivencia a partir de que ingresaron a la universidad	7	Capital Social
39	Identidad profesional	Identificación de las características de un profesionista de su carrera, puede realizarse a través de la comparación de las características de otras profesiones	40	Incorporación de <i>Hexis</i>

Número	Código	Definición	Citas	Familias
40	Identifica deficiencias carrera	El alumno percibe deficiencias en su formación que pueden ser atribuidas a profesores, equipamiento universitario, personales	27	Conformación en estudiante
41	Identifica retos	Manifestaciones del alumno en las que expresa dificultades de tipo académico, económico, que debe superar para poder responder a las demandas de la carrera	34	Acciones de Adaptación, Incorporación de <i>Hexis</i>
42	Interés en la carrera	Motivación que impulsó al estudiante a ingresar a la carrera que estudia	81	Acciones de Ingreso, Incorporación de <i>Illusio</i>
43	Lenguaje coloquial/Lenguaje Técnico	Manera como se expresa el estudiante en cuestiones relacionadas a su profesional, donde puede utilizar lenguaje técnico o lenguaje coloquial. Puede convertirse en un indicador de la adquisición del <i>Habitus Escolar Universitario</i>	5	Adquiere capital Simbólico
44	Logros académicos	Obtención de notas satisfactorias en exámenes o trabajos	10	Incorporación de <i>Hexis</i>
45	Metas del estudiante	Aspiraciones específicas del estudiante ya sean asociadas o no asociadas a la vida universitaria	3	Incorporación de <i>Illusio</i>
46	Modelo	Persona real o hipotética que inspira o refuerza al estudiante el interés del estudiante por la carrera	22	Acciones de Ingreso, Capital Social, Incorporación de <i>Illusio</i>
47	Origen temporal	Momento temporal en el que decidió que quería estudiar la carrera a la que ingresó	7	Acciones de Adaptación, Acciones de Ingreso
48	Prácticas profesionales	Asistencia a eventos en donde se realizan actividades de tipo profesional, generalmente el alumno acompañado o supervisado por un profesor y la participación del alumno es limitada en el caso de los estudiantes de los primeros semestres de medicina prácticamente son espectadores	62	Incorporación de <i>Hexis</i>
49	Reacciones al ingresar a la carrera	Acciones, que realiza, sentimientos, expectativas que el estudiante demuestra al recordar su ingreso a la universidad.	29	Acciones de Adaptación, Acciones de Ingreso, Incorporación de <i>Illusio</i>
50	Reconocimiento social	El reconocimiento que obtiene el joven por estudiar una carrera, este puede variar a partir de que tan conocida es la carrera que estudia. Un alto reconocimiento social puede ser un elemento que influya en la permanencia en la universidad	83	Adquiere capital Simbólico, comparativo

Número	Código	Definición	Citas	Familias
51	Recursos económicos	Recursos económicos destinados a actividades universitarias con los que cuenta el estudiante	17	Obtención de Recursos Materiales
52	Recursos que ofrece el CUALTOS	Recursos que ofrece el CUALTOS identificados y/o utilizados por el estudiante	42	Obtención de Recursos Materiales
53	Relación con compañeros	Manera como el estudiante convive con compañeros ya sean de grupo, de la carrera o del Centro Universitario	110	Capital Social
54	Relación con miembros del gremio	Vínculos sociales y de tipo profesional que se generan con profesionistas del ramo a partir de que el estudiante ingresa a estudiar una carrera	16	Capital Social
55	Relación con profesores	Descripciones de cómo convive el estudiante con sus profesores	80	Capital Social
56	Relación estudio/actividad profesional	Momentos en los que el estudiante identifica una relación entre la manera como estudia y cómo será su vida profesional	4	Incorporación de <i>Illusio</i>
57	Respeto/rompimiento de reglas del campo	Acciones en las que el estudiante respeta o rompe las reglas del campo universitario	72	Incorporación de <i>Hexis</i>
58	Responsabilidad profesional	Identificación por parte del estudiante de las obligaciones y responsabilidades, legales y éticas del ejercicio profesional de su carrera	13	Incorporación de <i>Hexis</i>
59	Rutina del estudiante	Actividades cotidianas del estudiante, tanto universitarias como no universitarias.	98	Acciones de Adaptación
60	Se constituye en modelo	Expresiones por parte de familiares y amigos que manifiestan el deseo de ser cómo el estudiante	4	Adquiere capital Simbólico
61	Situación académica antes del ingreso	Condiciones académicas que facilitan o dificultan el ingreso a la universidad, en especial a la carrera deseada	5	Acciones de Ingreso
62	Utilización de CCO	Manifestaciones del estudiante referentes a su inclinación a utilizar algún recurso en específico sobre otro	28	Capital Cultural

Anexo 4 Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Como estudiante del primer semestre del Centro Universitario de Los Altos, y después de haber conocido y comprendido el proyecto de investigación denominado *El proceso de adaptación a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos*, acepto participar en él de manera voluntaria.

Comprendo que mi participación como estudiante no afectará mis actividades académicas ordinarias. Además, estoy consciente de que toda la información recabada será utilizada con fines estrictamente académicos y que se conservará siempre una rigurosa confidencialidad sobre mi persona y sobre los datos proporcionados para este proyecto, en especial en el momento en que sea necesario publicar la información obtenida.

Concretamente acepto que el investigador:

- Realice entrevistas que tratarán sobre mis actividades como estudiante del CUALTOS.

Además, soy consciente de que durante el proceso de la investigación y durante la entrevista tengo los siguientes derechos:

- Tengo derecho de requerir información sobre la investigación, tanto en curso como al final de ella.
- Al momento de la entrevista podré autorizar o rechazar que el investigador videografe y audiografe la misma.
- Conozco mi derecho a solicitar en cualquier momento de la entrevista se omita de la investigación los datos que crea convenientes.
- Estoy consciente de que puedo retirarme del proyecto en caso de no considerarlo afín a mis intereses.

Tepatitlán de Morelos, Jalisco, ____ de _____ de 2014

Nombre y firma del Entrevistado

Ignacio Pérez Pulido
Investigador