

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

LEÓN

ESTUDIOS CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ

OFICIAL POR DECRETO PRESIDENCIAL DEL 3 DE ABRIL DE 1981



**“EL VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON LA UNIVERSIDAD EN LA
PERMANENCIA ESCOLAR”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO

DE DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

MARÍA DEL CARMEN MANZO CHÁVEZ

ASESORA

DRA. SUSANA CUEVAS DE LA GARZA

LEÓN, GUANAJUATO

2016

DEDICATORIA

A mi abuela María López (q.p.d.)
y a mis padres Jesús Manzo y María del Carmen Chávez,
con amor y agradecimiento infinito.

AGRADECIMIENTOS

Durante el proceso de elaboración de este trabajo he recibido el apoyo, ayuda, compañía, tolerancia, escucha, contención, motivación, cariño, amistad, tiempo y por supuesto el conocimiento de muchas personas, que sin ellas no hubiera sido posible su conclusión. Por lo que agradezco a:

-Dios y a la vida, por esta oportunidad.

-Jesús Manzo y María del Carmen Chávez, mis padres.

-Jesús y Ricardo Manzo, mis hermanos y a sus esposas Janet y Martha.

-Naomi, Jesús, Martha, Ricardo y Amaya, mis sobrinos.

- Miguel Ángel Robles, por su apoyo incondicional.

-Dra. Susana Cuevas, mi asesora de tesis y tutora del Doctorado.

-Mis compañeras del grupo del Doctorado, Marisol Origel, Roxana Contreras, y en especial a Dalid Cervantes, mi “roomie”.

-Mi Comité del Doctorado: Doctores, Luis Felipe Gómez, Enrique Luengo, Guadalupe Acle y Susana Cuevas y compañeros, José Luis Bonilla, Ignacio Pérez y Rosaura Ruiz.

-Doctoras Guadalupe Acle y Patricia Serna, mis sinodales.

-Doctores Cecilia Fierro, Noemí Gómez y Guillermo Tapia, por sus atinados comentarios en los Seminarios de Avances.

-Thalia Montelongo, Mauricio López, Alejandra Martínez, Magali Sánchez y Yuridia Tellez, por su invaluable ayuda.

-Dra. Susana Elizabeth Martínez, mi terapeuta.

-Dras. Gabriela Regueyra, Teresita Cordero, Wendy Paéz y Jacqueline García, investigadoras del Instituto Nacional de Investigaciones en Educación, de la Universidad de Costa Rica, por sus comentarios a este trabajo y su hospitalidad durante mi estancia en ese país.

-Universidad Iberoamericana Campus León, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y CONACYT.

- Participantes de la investigación, por compartir su vivencia conmigo.

Muchas gracias.

“El vínculo entre las personas propone ese difícil tránsito bidireccional entre la relación con los objetos internos y la relación con el o los otros. Difícil estar con los otros sino se está consigo mismo y difícil la vida interior si no se está con los otros”.

Berenstein, 2007.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1. ANTECEDENTES.....	5
1.1. El vínculo en los estudiantes universitarios	5
1.2. Problema	10
1.3. Pregunta de investigación.....	14
2. OBJETIVOS	14
2.1. Objetivo general	14
2.2. Objetivos particulares.....	15
3. JUSTIFICACIÓN	15
 CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	 18
1. EL VÍNCULO Y EL APEGO EN LA UNIVERSIDAD	18
1.1. TEORÍA DEL APEGO	18
1.1.1. Naturaleza del apego y conceptos básicos	19
1.1.2. Características del apego.....	24
1.2. TEORÍA DEL VÍNCULO	25
1.2.1. Aspectos generales de la teoría del vínculo.....	26
1.2.2. Estadios del establecimiento del vínculo.....	31
1.2.3. Tipos de vínculo.....	33
1.2.4. El vínculo en la etapa universitaria	35
1.2.5. Teoría del vínculo en las instituciones educativas	45
2. EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	50
2.1. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	50
2.2. LAS ETAPAS DE LA VIDA UNIVERSITARIA.....	56
2.2.1. El pre - ingreso a la universidad.....	57
2.2.2. El ingreso y primer año en la universidad.....	62
2.2.3. La estancia en la universidad	64
2.2.4. El egreso y la titulación.....	66

2.3. FENÓMENOS ESCOLARES EN LA UNIVERSIDAD	67
2.3.1. La discriminación en la universidad.....	75
2.3.2. El problema de la permanencia en las universidades	76

CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL 87

1. LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO.....	87
1.1. Situación actual de la UMSNH	88
1.2. Filosofía institucional nicolaita	92
2. LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UMSNH.	93

CAPÍTULO IV. MÉTODO 98

1. PRONUNCIAMIENTO GENERAL Y TIPO DE APROXIMACIÓN METODOLÓGICA .	98
2. SUJETOS	100
3. TÉCNICAS DE RECOLECCION DE DATOS	103
3.1. Cuestionario	103
3.2. Entrevista.....	104
4. PROCEDIMIENTO	104
5. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	120
6. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD PARA ESTUDIOS CUALITATIVOS	120

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y RESULTADOS 122

1. EL VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON LA UNIVERSIDAD	122
1.1. El vínculo con compañeros	123
1.2. El vínculo con profesores	133
1.3 El vínculo con las autoridades escolares y personal administrativo.....	139
1.4. El vínculo con la universidad a través de las representaciones simbólicas	141
2. LOS ESTADIOS DEL ESTABLECIMIENTO DEL VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON LA UNIVERSIDAD	146
2.1. Estadio de los precursores del vínculo	147
2.2. Estadio del desarrollo del vínculo	160
2.3. Momentos críticos en el establecimiento del vínculo con la universidad	177
3. LA IDEA DE DESERCIÓN, LA PERMANENCIA ESCOLAR Y EL VÍNCULO CON LA UNIVERSIDAD	190

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN.....	202
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.....	214
CAPÍTULO VIII. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	220
REFERENCIAS	224

ANEXOS	235
Anexo 1. Escudo, juramento y lema de la UMNSH	235
Anexo 2. Consentimiento informado	237
Anexo 3. Datos de los participantes	239
Anexo 4. Ficha de entrada.....	243
Anexo 5. Ficha de identificación complementaria	245
Anexo 6. Guía de entrevista	248
Anexo 7. Cronograma de trabajo de campo	249
Anexo 8 .Test sociométrico.....	250
Anexo 9. Sociograma de elecciones de 5º semestre.....	251
Anexo 10. Sociograma de rechazos de 5º semestre	252
Anexo 11. Sociograma de elecciones de 7º semestre.....	255
Anexo 12. Sociograma de rechazos de 7º semestre	256
Anexo 13. Sociograma de elecciones y rechazo de 9º semestre	257
Anexo 14. Tabla de consistencia.....	259
Anexo 15. Sesión de observación de 7º semestre.....	263
Anexo 16. Sesión de observación de 9º semestre.....	274
Anexo 17. La idea de deserción en los estudiantes universitarios	279

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Sistema de apego y vínculo	20
Figura 2. Triángulo del aprendizaje	45
Figura 3. Triángulo del aprendizaje en el contexto social	46
Figura 4. Etapas de la vida universitaria	57
Figura 5. Modelo de Tinto sobre el abandono escolar	83
Gráfica 1. Matrícula de la Facultad de Psicología	94
Gráfica 2. Estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Psicología	95
Tabla 1. Características de los grupos y caso de estudio	102
Figura 6. Proceso de selección de los sujetos	106
Tabla 2. Trabajo de campo y procesamiento de la información	112
Tabla 3. Categorías y subcategorías apriorísticas definidas	115
Tabla 4. Categorías revisadas	117
Figura 7. Procedimiento por etapas	119
Figura 8. El vínculo del estudiante con compañeros	133
Figura 9. El vínculo del estudiante con profesores	139
Tabla 5. El vínculo del estudiante con la universidad a través de las representaciones simbólicas	142
Figura 10. El vínculo del estudiante con los actores educativos y las representaciones simbólicas de la universidad	146
Tabla 6. Expectativas de los estudiantes	155
Figura 11. Estadio de los precursores del vínculo	160
Tabla 7. Etapa de reestructuración del vínculo	173
Figura 12. Estadio del desarrollo del vínculo	176
Figura 13. Momentos críticos de la vida universitaria y amenazas a la vinculación	188
Tabla 8. Momentos críticos en el establecimiento del vínculo con la universidad y riesgo vincular	189
Figura 14. Implicaciones del vínculo en la idea de deserción	199
Figura 15. El vínculo del estudiante con la universidad	200
Figura 16. Modelo de vinculación del estudiante con la universidad	203

RESUMEN

El vínculo es un lazo abstracto de orden emocional que permite la compenetración afectiva. El ser humano establece vínculos con figuras significativas a lo largo de toda su vida y en diferentes contextos, siendo uno de ellos la escuela. En la universidad se forman vínculos con los actores educativos y con la misma universidad como institución a lo largo de la estancia del estudiante. El objetivo de la presente investigación cualitativa fue generar conocimiento sobre el vínculo del estudiante con la universidad durante su permanencia escolar, con la finalidad de comprender este fenómeno en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UMSNH. Se trabajó a partir del método interpretativo con 22 participantes (21 estudiantes y una desertora) de dicha Facultad, con una edad entre los 19 y 16 años, hombres y mujeres, a los que se les aplicaron cuestionarios y entrevistas, así como el Test Sociométrico y observaciones. Se conformaron dos grupos, el de estudiantes regulares y el de estudiantes irregulares, además el caso de contraste. Los datos se categorizaron y analizaron, encontrando que el estudiante establece vínculos afiliativos, afectivos y académicos con sus compañeros y profesores significativos, así como con la universidad a través de sus representaciones simbólicas, a lo largo de un proceso que pasa por dos estadios (pre – vincular y vincular) y que coincide con los diferentes momentos de la vida universitaria; en algunos periodos, el vínculo se vio amenazado por diversas situaciones como las huelgas. También se presentaron dificultades en la vinculación y ausencia del vínculo; así mismo, el vínculo es un factor más de permanencia escolar ya que dio sostén psicológico cuando el estudiante tuvo el deseo de desertar. Finalmente se propone un modelo de vinculación del estudiante con la universidad como aportación de este trabajo.

PALABRAS CLAVE: estudiante universitario, vínculo, actores educativos, universidad, permanencia escolar.

INTRODUCCIÓN

El estudio del vínculo en los estudiantes universitarios es un tema novedoso, que se ha enfocado a las relaciones interpersonales y de pareja (Pérez, 2012), al vínculo del estudiante con el profesor (Meza, 2006), a la identidad estudiantil (Villanueva, Cabral, Estrada, González, Juárez, Hernández, Flores y Nacar, 2013) y al desapego con la escuela (Navarro, 2013), pero pocas son las investigaciones que se han centrado en la permanencia escolar como lo ha hecho Carbajal (2013) a pesar de la relevancia de este aspecto.

En este proyecto, se estudió el vínculo del estudiante con la universidad durante su permanencia en dicha institución, ya que se consideró que tiene una incidencia importante en las relaciones interpersonales y en la integración académica y social que mencionan Tinto (1989), Ambroggio (2000), Giovagnoli (2002), Braxton, Hirsch y McCledon (2004) y Seidman (2005) como clave en la permanencia. Para ello se planteó como objetivo general generar conocimiento sobre el vínculo del estudiante con la universidad durante su permanencia escolar, con la finalidad de comprender este fenómeno en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UMSNH, planteando como problema de investigación, ¿Cómo es el vínculo del estudiante con la universidad a través de los actores educativos y representaciones simbólicas durante la permanencia escolar?

El estudio se realizó en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH); se eligió debido a que es una Universidad con características propias que las distingue de las otras universidades públicas, como la alta matrícula, la diversidad de la población, su carácter popular, la gratuidad de los estudios, los múltiples programas de apoyo a los estudiantes, la presencia de altos índices de deserción, rezago, problemas laborales y estudiantiles, entre otras. Lo que la torna como una institución interesante como escenario de investigación, ya que estudiar el vínculo en un contexto complejo puede dar luz sobre la importancia de éste en una universidad masificada y difícil, sobre las vicisitudes en el proceso de vinculación.

Se realizó una investigación con enfoque cualitativo y con el método interpretativo, utilizando como técnica principal de recolección de datos, la entrevista y el cuestionario y cómo técnicas secundarias la observación y el test sociométrico, que sirvieron para triangular la información; se trabajó con 22 sujetos hombres y mujeres entre los 19 y 26 años de edad, del 5º al 9º semestre de la licenciatura en Psicología de la UMSNH y una desertora de esta misma Facultad, de Morelia, Michoacán, considerando los tipos representativos de estudiantes de esta Facultad. Para estudiar desde su propia perspectiva y vivencia los vínculos durante su permanencia en la universidad, tomando en cuenta el contexto tan peculiar de la mencionada institución en la que por su alta matrícula hay un ambiente de masificación e impersonalidad que impide las relaciones interpersonales estrechas.

El presente trabajo, consta de 7 capítulos, las referencias y los anexos. En el capítulo 1 Planteamiento del Problema, está compuesto por los antecedentes, el problema, la pregunta de investigación, los objetivos, y la justificación. El capítulo 2 Marco Teórico, hace una exposición de los temas del Vínculo y el Estudiante universitario, sustentado principalmente en las teorías de Bowlby, Lafuente y Cantero y Tinto, enriquecido con ideas de otros teóricos que han seguido estas teorías y que en, conjunto dan el soporte teórico de este estudio.

En el capítulo 3, Marco Contextual, se presenta una reseña de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y de la Facultad de Psicología, para que el lector conozca la historia, su filosofía, su misión y visión, y los servicios que ofrece a la comunidad, así como su importancia a nivel social, económico, político y educativo en el estado de Michoacán, así como su conflictiva interna y los problemas educativos que presenta.

En el capítulo 4 Método, se describe el pronunciamiento metodológico que llevó a la elección del método interpretativo, la descripción de los sujetos y proceso de su selección, y el procedimiento que se siguió para realizar la investigación.

El Capítulo 5, Análisis y resultados, presenta los resultados de esta investigación de forma descriptiva y analítica, en el que el lector va a encontrar tablas y diagramas que integran los datos a manera de síntesis.

En los capítulos 6 y 7, Discusión y conclusiones, pretende resaltar los hallazgos importantes y analizarlos a la luz de las teorías, proponiendo un modelo de vinculación del estudiante con la universidad; para finalmente cerrar el trabajo de investigación con las conclusiones del mismo y las limitaciones y sugerencias. También se presentan las referencias bibliográficas de este estudio y un apartado de Anexos con información que se consideró importante para que el lector conociera y que además complementaria el estudio.

Finalmente, se espera que este trabajo de investigación pueda contribuir a la comprensión de este fenómeno desde una perspectiva psicopedagógica y que aporte un mayor conocimiento sobre el tema y abra nuevas líneas de investigación.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. ANTECEDENTES

Desde el siglo pasado se ha presentado un aumento en la matrícula en las universidades, debido al incremento de las posibilidades de ingreso y a la apertura de instituciones de educación superior. Esto ha centrado la atención de investigadores en los estudiantes universitarios para conocer fenómenos educativos que se presentan en sus aulas, como el proceso de enseñanza – aprendizaje, las trayectorias, el desempeño escolar, el ingreso, el fracaso, la eficiencia terminal, la deserción, la permanencia, etc.

Un tema poco estudiado es el de los vínculos en los estudiantes universitarios, a pesar de que éstos son la plataforma para las relaciones interpersonales y las interacciones sociales, temas que han sido estudiados y a los cuales se les atribuyen funciones dentro de la integración a la vida universitaria y la deserción, por mencionar algunos.

Asimismo, no se ha estudiado el rol del vínculo del estudiante con la universidad y con los actores educativos durante su permanencia desde la perspectiva del propio estudiante, que conforma el tema de este proyecto visto desde una perspectiva psicopedagógica, basada en la Teoría de la Retención de Tinto (1989), la Teoría del Apego de Bowlby (1989) y la Teoría del Vínculo de Lafuente y Cantero (2010).

Este apartado de los antecedentes, se basa principalmente en el tema del vínculo en los estudiantes universitarios, que se presenta con una lógica deductiva y con la intención de delimitar el problema, revisar los hallazgos de las investigaciones previas y ubicarlo en un campo de estudio.

1.1. El vínculo en los estudiantes universitarios

El ingreso a la universidad coincide con otra etapa de la vida que es la etapa adulta emergente, por lo que el estudiante se ve inmerso en una serie de cambios físicos, psicológicos, sociales y académicos. Respecto al vínculo, también se presentan cambios

ya que se da un desprendimiento de los vínculos con los padres y la familia para buscar nuevos vínculos ahora fuera del hogar que encaminen hacia la independencia, la autonomía y la vida adulta. El papel de las interacciones sociales que establezca en la universidad lo llevarán a encontrar profesores, amigos, compañeros e incluso pareja que serán figuras de transición en este proceso y con los que establecerá un lazo y le ayudarán a pasar por la transición y consolidación en esta nueva etapa de la vida.

El vínculo es una relación emocional, un lazo afectivo que une a una persona con otra, o a una persona con alguna representación simbólica como las ideas, las instituciones, etc. La persona establece vínculos a partir de la capacidad vincular y mecanismos psicológicos internos. Los vínculos a partir de la adolescencia se dan con objetos externos e internos, es decir, con otras personas y con aspectos, situaciones y representaciones simbólicas, y se ven matizados con diferentes características

En cuanto a los vínculos en la universidad hay pocas investigaciones; los estudios encontrados se enfocan a diversos aspectos sobre el vínculo en la escuela en nivel básico y sobre todo a los estilos de apego en el aula y las relaciones interpersonales, el vínculo del niño con el profesor y programas de intervención para mejorar las relaciones interpersonales basadas en el vínculo, tal como lo mencionan Kennedy y Kennedy (2004) en la revisión que hacen sobre el estado del arte del vínculo en la escuela.

Las investigaciones con estudiantes universitarios se orientan a aspectos como el diseño de instrumentos de medición del apego y del vínculo (Bartholomew y Horowitz, 1991; Libbey, 2004; Martínez y Santelices, 2005; Martínez y Nuñez, 2007; Frías, 2011); las relaciones de pareja y vínculo entre los universitarios (Frías y Díaz-Loving, 2011; Pérez, 2012); y el apego y el vínculo desde la psicopatología (Soarez y Dias, 2006); sin embargo, en cuanto a los temas del vínculo del estudiante con los actores educativos y la universidad, el proceso de establecimiento del vínculo y el vínculo y sus implicaciones en la permanencia escolar, se encontraron solo algunas, y que son importantes por sus hallazgos.

Uno de estos hallazgos los reporta Kirton (citado por Cabrera, Tomas, Álvarez y González, 2006), es que el vínculo entre los compañeros de clase es un factor de permanencia y que además fortalece del desarrollo de habilidades académicas. Esta investigación es relevante ya que aborda el tema del vínculo dentro de la permanencia

escolar desde una perspectiva diferente a los tradicionales estudios sobre permanencia escolar que se enfocan a analizar el fenómeno de la permanencia universitaria (Regueyra y Rojas, 2013); el proceso de permanencia y abandono escolar en la universidad (De los Santos, 2000); la deserción y la repitencia (Romo y Hernández, 2005); la permanencia durante el primer año universitario (Silva, 2011; Carbajal, 2013); y las estrategias para favorecer la permanencia universitaria (Vélez y López, 2004), que aunque tocan el aspecto del vínculo lo hacen de manera indirecta, a pesar de que el vínculo es la base de cualquier relación interpersonal (Vives y Lartigue, 1994, Bowlby, 1999, Lafuente y Cantero, 2010, Riley, 2011).

El estudiante establece un vínculo a partir de un proceso en el que éste concibe a la escuela como un objeto simbólico de carácter social, que se convertiría en la base segura que menciona Bowlby (1999) y a partir de ella puede desenvolverse sabiendo que habrá contención y respuesta de ella a través de los actores educativos y que las relaciones interpersonales que pueda establecer dentro de este ámbito darán una respuesta a sus necesidades.

Respecto al vínculo del estudiante con el profesor, Meza (2006) menciona que funciona como facilitador en la construcción del significado que el estudiante le otorga a su universidad. A este respecto, Bishop (2008) argumenta además, que si el vínculo con el docente no es sano, sino más bien patológico, (donde el docente desvaloriza al alumno situándolo en un estado de vulnerabilidad, no sólo para la escuela sino para la vida) afecta no sólo la actitud del alumno sino a su percepción del medio universitario. Asimismo, Klem y Connell (2004), encontraron en sus estudios con universitarios una relación entre vínculo con el profesor y la implicación y éxito escolar. Los autores afirman que el vínculo da soporte al estudiante, lo que hace que sus niveles de implicación escolar sean altos y esto lo lleva a tener éxito escolar.

En cuanto al vínculo con la universidad, Navarro (2013) retoma las pautas de apego en donde la escuela tiene una función cuidadora, se convierte en la figura de apego y puede influir en el desarrollo del estudiante. Menciona además que el vínculo debe existir no solamente dentro del entorno escolar, sino también fuera del mismo, para que éste se mantenga. Por su parte, Bohoslavsky (1975) analiza el vínculo dual entre docente y

alumno, las relaciones de poder y la percepción de la escuela como una “segunda madre”, lo que facilita la vinculación con la institución escolar.

Ahora bien, los vínculos que pueda establecer el alumno con sus profesores y compañeros, no solo se verán reflejados en la dinámica grupal sino también en la implicación escolar. Ésta se refiere al compromiso del estudiante con su formación escolar, que se caracteriza por el mayor o menor grado de apego, interés, compromiso, participación activa, vinculaciones emocionales y sentido de pertenencia en relación con el centro escolar y su formación (Finn, 1993), y que es un factor importante en la permanencia escolar, en el éxito académico y en la obtención del grado académico (Seidman, 2005, Fernández, 2011).

Por lo tanto, los vínculos que se construyen durante la estancia del estudiante en la universidad pueden favorecer a que el alumno persista, ya que éste le daría sostén psicológico al estudiante en sus relaciones interpersonales, en su ajuste escolar y en su proceso de integración social y académica, por lo que el vínculo sería la parte emocional de la permanencia vista desde esta perspectiva. Esto abre otro aspecto por el cual se requiere estudiar el vínculo del estudiante con la universidad, ya que es un factor para lograr la permanencia escolar.

El estudio de la permanencia escolar se ha visto ligado con la deserción y ha sido considerada comúnmente como una dicotomía (Seidman, 2005). De hecho, las investigaciones apuntan más hacia la deserción que hacia la permanencia, quizás porque la pérdida de estudiantes tiene mayor impacto y lo que se conoce sobre la permanencia, muchas veces se deduce o se adapta de los datos obtenidos sobre deserción. Sin embargo, este mismo autor, ha ampliado esta visión y menciona que ambos fenómenos son muy complejos como para considerarlos solo como una dicotomía, por lo que dentro de sus propuestas está la de ampliar los conocimientos sobre este fenómeno para proponer incluso programas de intervención dentro de las universidades.

Siguiendo este enfoque, en México, las investigaciones sobre la permanencia escolar comúnmente se asocian a la deserción, incluso han sido llamadas por los investigadores como estudios sobre retención-deserción (Gutiérrez, Granados y Landeros, 2011). A pesar de que la permanencia escolar, junto con el logro académico y la eficiencia

terminal no sólo son metas individuales sino también institucionales (Silva, 2011), no se le ha posicionado como un fenómeno educativo por sí mismo y apuntan más hacia la deserción, como son los estudios de Corominas (2001) y Parrino (2010), sobre la deserción en el primer año de la universidad; Navarro (2001), Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2007), Rodríguez y Hernández (2008), Durán y Díaz (2009), De Anda (2010) y Vries, León, Romero y Hernández (2011), que estudiaron las causas de la deserción en diferentes contextos universitarios; Giovagnoli (2002), que propone un modelo para evitar la deserción y lograr la graduación de los estudiantes; González (2006) que habla de la relación entre deserción y exclusión educativa; Cabrera, Tomas, Álvarez y González (2006), hacen una revisión del problema de la deserción en la universidad, por mencionar algunas.

Siguiendo estas investigaciones, Regueyra y Rojas (2014) mencionan, que la deserción es un tema complejo que afecta a la educación y analiza los factores que influyen en la permanencia de los alumnos; estos procesos de seguimiento a la permanencia retoman las implicaciones de reconocer a los alumnos como personas, haciéndolos sentir importantes dentro del proceso educativo.

Relacionado con en el tema del vínculo, se ha encontrado que durante la estancia del alumno en la universidad, se pueden presentar diversas situaciones que pueden incidir para que el estudiante deserte o se quede en la escuela, siendo una de ellas la integración al ámbito educativo que desde la postura de Tinto (1989), se genera a partir de las interacciones sociales. La integración social es el punto central para entender la permanencia desde este modelo teórico.

La integración al medio escolar, se da cuando el estudiante pasa a formar parte de la comunidad universitaria, esto implica no solo el estar matriculado sino ser un elemento activo académica y socialmente en la universidad. La integración al medio escolar se genera a partir de las experiencias escolares y de la interacción social y que además construyen una identidad propia y una trayectoria social y académica como estudiante universitario, asociada con la permanencia.

En la interacción el alumno irá experimentado el grado de congruencia y la consistencia entre sus expectativas y la escuela, modificará sus percepciones sobre los motivos y su

condición de estudiante y constituirá la identidad del estudiante y del tipo de identidad dependerá su orientación a la permanencia en la escuela (Ambroggio, 2000) ya que las interacciones sociales al estar cargadas de afecto y ser sistemas motivacionales, orientan al individuo en todos los aspectos de su vida y hace que la persona se ajuste a sus expectativas y a las de los demás.

Estas interacciones propician la integración al ámbito universitario. Sin embargo, no todos los estudiantes logran esta integración, debido a que establecen interacciones sociales débiles, superficiales u ocasionales. Al respecto, Tinto (1989), menciona que los estudiantes con interacciones sociales deficientes o inadecuadas, son alumnos que generalmente provienen de grupos minoritarios y tienen dificultades para establecer relaciones sociales, ocurriendo lo mismo en aquellos alumnos que estudian en facultades con alta matrícula y/o en grupos escolares numerosos, ya que hay pocas oportunidades de interacción, las relaciones se vuelven impersonales y los profesores (sobre todo si son poco experimentados) no propician las interacciones en los grupos, por lo que se pueden identificar dos tipos de alumnos, los integrados y los no integrados (Tinto, 1989; Serra, 2005). Por lo tanto, la interacción social está relacionada con el vínculo.

Para una universidad es importante, que sus alumnos permanezcan y tener una alta eficiencia terminal porque habla de la eficiencia y calidad educativa de la institución y que impacta directamente en sus procesos de evaluación institucional tanto internos como externos. Por lo que resulta relevante estudiar a la permanencia en la universidad y los procesos individuales y sociales que llevan a un alumno a tomar la decisión de continuar con sus estudios a nivel superior y el papel que tienen los vínculos en este fenómeno educativo.

1.2. Problema

Con la llegada de este nuevo siglo, la educación en todos sus niveles enfrenta el reto de transformarse para atender a las nuevas necesidades y demandas que trajo consigo. En el caso de la educación superior, las universidades se han visto inmersas en innumerables cambios no solo en las orientaciones de sus modelos educativos y

pedagógicos y en la formación de sus alumnos, sino en los mismos procesos como organización. Por otro lado, la equidad en el acceso y el aumento en la matrícula, ha traído consigo una amplia diversidad de alumnos dentro de las aulas, que provienen de sectores económicos y sociales diferentes de los que comúnmente provenían hace años, en los que la población era más homogénea, sobre todo en las universidades públicas; lo que enfrenta al profesor y a la misma institución a tener un alumnado heterogéneo en todos los aspectos, en el que se encuentran alumnos en situaciones de más desventaja que otros, siendo obligación tanto de los docentes como de la institución proporcionarles a estos estudiantes diversas herramientas para facilitar su estancia, su adaptación al medio universitario y asegurarse de que adquieran los conocimientos que marca el plan de estudios.

Esto conlleva a que las universidades han tenido que diseñar e implementar planes de intervención que remedien los problemas educativos que se presentan en su quehacer diario, por lo que han incrementado su interés en la investigación ya que es la base para entender cualquier fenómeno o problema educativo. Los fenómenos educativos comúnmente estudiados a nivel superior son el acceso, el ingreso, las trayectorias escolares, el rezago, el fracaso escolar, el logro académico, el rendimiento escolar, la eficiencia terminal, la deserción y la permanencia escolar. Estos fenómenos como objeto de investigación han sido abordados desde diferentes ángulos como son los procesos educativos (Aguilar y Viniegra, 1998, Martínez, 2011), los programas (Martínez, 2011), las políticas (Cordero, Contreras, Rodríguez y Caso, 2013), las innovaciones (Schmelkes, 2001, Flores y De la Torre, 2010), etc. pero en muchas ocasiones han dejado a un lado la visión psicopedagógica, que habla del fenómeno desde los aspectos cognitivos, de personalidad, afectivos, relacionales, etc., que se ven inmersos en dicho fenómeno.

Dicho abordaje psicopedagógico puede hacerse desde diversas teorías, algunas con mucha tradición como por ejemplo, el conductismo, el constructivismo, la psicogenética, la sociocultural, etc. (Hernández, 2006), sin embargo, existen otras teorías que han sido retomadas en pocas ocasiones con estos fines como es la Teoría del Apego por considerarse más de la línea de la psicología profunda; sin embargo, en la actualidad los estudios de Riley (2011), Aspelmaier (2003), y Kirton (citado por

Cabrera et al., 2006), entre otros, han demostrado la aplicación de esta teoría al área educativa. Ya que después del hogar, la escuela es el lugar donde pasa más tiempo una persona y en donde despliega sus habilidades en búsqueda de un aprendizaje.

La escuela (sin importar el nivel) tiene un entorno educativo y social, que se encuentra conformado por espacios físicos, materiales didácticos, interacciones sociales y que crean un determinado clima o ambiente que lo identifica, dándole un carácter único al trabajo que distingue a cada aula y en donde el estudiante se vincula y comporta en base a sus propios patrones, generando además una conexión y compromiso con la escuela y así como motivación para aprender, rendir y permanecer en ella hasta concluir sus estudios, (Simon-Morth y Chen, 2009, citados por González, 2010).

Es así que la escuela no solo es un lugar de aprendizaje sino un lugar de interacciones sociales y afectivas, en donde se establecen vínculos con los profesores, los compañeros de clase y con la propia institución, que influyen de manera determinante en la percepción del estudiante sobre ésta e impactan en otros aspectos como pueden ser la permanencia, el desempeño, la implicación, el fracaso, la motivación escolar, entre otros. El vínculo, al ser un lazo psicológico, fortalece la relación del estudiante con la escuela y le puede permitir superar las adversidades de la vida estudiantil, porque le proporciona seguridad y apoyo. Lo anterior, se puede explorar a mayor profundidad desde una perspectiva psicopedagógica.

Por otro lado, los estudiantes universitarios están pasando por una etapa de su vida en donde se puede observar, un desprendimiento de los padres y familia de origen y una búsqueda de nuevos vínculos con sus pares, la pareja y los profesores, e incluso con la misma universidad, ya que la escuela es un objeto social y un campo donde se espera florezcan estos nuevos vínculos, que proporcionen al estudiante la seguridad básica requerida para la interacción social e integración al medio universitario, elementos necesarios para que se dé la permanencia escolar y se logre el grado académico.

Por lo que el establecimiento de vínculos en la universidad, resulta crucial por la etapa de la vida en la que se encuentra el estudiante, en la que se despiden de la adolescencia para entrar a la edad adulta emergente y en la que además se presentan cambios en su

situación de vida, al momento de ingresar en la universidad y cursar una carrera, como son la mudanza a una nueva ciudad y/o casa, integrarse al medio universitario, trabajar medio tiempo, tomar decisiones por sí mismo, integrarse a un nuevo círculo social, etc. que están orientados a la independencia y la autonomía.

Todo lo anterior, ha dado pauta al interés por investigar el vínculo del estudiante con la universidad a través de los actores educativos y representaciones simbólicas desde la perspectiva de los propios estudiantes. En específico, en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), en donde existe una población diversa ya que los alumnos provienen de todos los sectores sociales y diferentes lugares de origen, hay diferencias en el capital cultural, además de que es una Facultad con alta matrícula, con grupos numerosos en los que prevalece el poco contacto social y el trato impersonal con los profesores y con los mismos compañeros de clase, se tiene un flujo constante de alumnos y poca estabilidad grupal; asimismo, los alumnos enfrentan muchas dificultades de tipo burocrático y administrativo dentro de la Facultad como el proceso de ingreso, los constantes paros y huelgas que llevan a tener semestres “intensivos” para cubrir los programas, trámites complicados y prolongados, cambios en planes de estudios, que han originado la elevación de índices de deserción y rezago y la poca eficiencia terminal. Todo esto, ha llevado a que el estudiante tenga que desenvolverse en un medio difícil en el que para permanecer y sobresalir, requiera de muchos ajustes para adaptarse y un alto nivel de implicación para que no deserte como es común en esta Facultad, en la que el 37% de los estudiantes lo hacen; este porcentaje se encuentra por arriba del porcentaje general de deserción de la UMSNH que es de un 30%. Asimismo, para la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo como para cualquier otra universidad pública, evitar la deserción y lograr la permanencia, es un reto que enfrenta, por el alto costo económico y social, que conlleva el perder a un alumno al que se le invirtió y no rindió frutos para la Institución ni para la sociedad.

Finalmente el aporte de esta investigación sería el estudio del vínculo en los universitarios y las relaciones interpersonales, para explicar parte de un fenómeno educativo como es la permanencia y que de pautas a la UMSNH y a las universidades

para crear programas de intervención para el fortalecimiento del vínculo en sus estudiantes y como aspecto importante de la permanencia.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cómo se vinculan los estudiantes con la universidad y los actores educativos?

1.3.1. Preguntas secundarias

1. ¿Cuáles son las representaciones simbólicas de la universidad con las que se vincula el estudiante?
2. ¿Cómo se desarrollan las etapas del establecimiento del vínculo con la universidad a través de los actores educativos y las representaciones simbólicas?
3. ¿Cuáles son los factores tanto del estudiante como de la universidad que influyen en la vinculación del estudiante en el ámbito universitario?
4. ¿Cuáles son las diferencias que existen en la vinculación entre los estudiantes regulares y los irregulares?
5. ¿De qué manera el vínculo se ve implicado en la permanencia escolar?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Generar conocimiento sobre el vínculo del estudiante con la universidad, particularmente con los actores educativos y sus representaciones simbólicas, así como sobre el proceso de vinculación.

2.2. Objetivos particulares.

1. Identificar las representaciones simbólicas de la universidad con las que el estudiante establece un vínculo.
2. Describir el desarrollo de las etapas del establecimiento del vínculo del estudiante con la universidad a través de los actores educativos y las representaciones simbólicas.
3. Identificar los factores que influyen en la vinculación del estudiante con la universidad.
4. Describir las diferencias que existen en la vinculación entre los diferentes tipos de estudiantes.
5. Explicar las implicaciones que tiene el vínculo en la permanencia de los estudiantes en la universidad.
6. Elaborar un modelo explicativo sobre la vinculación del estudiante con la universidad.

3. JUSTIFICACIÓN

El vínculo dentro del ámbito educativo ha sido poco estudiado y las investigaciones se remiten a la educación básica ya que el área de estudio más fuerte dentro del vínculo es la de los vínculos tempranos en la infancia y que diversos autores como Riley (2011) los han ligado a aspectos educativos más relacionados con el vínculo profesor–alumno y sus incidencias en el aprendizaje y en la convivencia escolar. En la educación superior se ha estudiado el vínculo que establece el estudiante universitario con sus compañeros de clase y sus implicaciones en el desarrollo de habilidades y la permanencia escolar (Kirton citado por Cabrera, Et al., 2006), pero no los otros vínculos que pueden construirse en la escuela, como son el vínculo con los profesores, las autoridades, el

personal administrativo y de apoyo y con la propia universidad, sobretudo en la etapa en la que se encuentran los estudiantes universitarios como es la adultez emergente y el desprendimiento de los vínculos tempranos y la búsqueda y establecimiento de nuevos vínculos. Este desprendimiento es incluso físico, porque al ingresar a la universidad, muchos estudiantes dejan a su familia y se mudan a otra ciudad, tal es el caso de los estudiantes de la UMSNH que son en su mayoría estudiantes foráneos. Cabe mencionar que la adultez emergente es la fase inicial de la etapa de la adultez temprana, que se presenta entre los 18 y 30 años de edad, y es un periodo de transición entre la adolescencia y la adultez (Papalia, Wendkos, Ruskin, 2010).

El establecimiento de vínculos durante la universidad, además de contribuir al desarrollo del estudiante en esta etapa de su vida, también favorece a la permanencia escolar porque los vínculos que pueda establecer en este medio le ayudarán y serán su red de apoyo durante su estancia en la universidad y le permitirán tener una mejor integración a la universidad.

En el caso de la Facultad de Psicología de la UMSNH, resulta relevante el estudio de los vínculos durante la estadía del alumno en la universidad, por todas las peculiaridades del sistema que generan un ambiente difícil para la vinculación pero necesaria para que el alumno se integre a la misma y permanezca, dados los altos índices de deserción (37%). Por otro lado, este índice de deserción indica que aún no se cuenta con el conocimiento suficiente y los mecanismos necesarios para retener al estudiante en dicha Facultad y logre terminar la carrera. Este hecho es otro motivo para estudiar este problema y obtener información que ayude a comprenderlo y elaborar estrategias de intervención.

Por lo que investigar el vínculo del estudiante con la universidad durante su permanencia, desde la perspectiva y significados del alumno, puede vislumbrar la implicación que pudiera tener en la permanencia escolar, y entonces entender el fenómeno desde una nueva perspectiva, la psicoeducativa, que contemplaría muchos más elementos y darían una visión más integral del fenómeno a estudiar, para con ello contribuir a generar nuevos conocimientos sobre el tema, siendo esto la principal aportación de este estudio.

Las aportaciones de esta investigación beneficiarían de manera directa a los estudiantes y a la UMSNH, ya que se le proporcionarán elementos para diseñar nuevos programas y mejorar los ya existentes para el apoyo estudiantil como son los programas de orientación educativa, tutorías, becas, etc. con la finalidad de aumentar los índices de permanencia y de eficiencia terminal y disminuir los índices de deserción y fracaso escolar.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

1. EL VÍNCULO Y EL APEGO EN LA UNIVERSIDAD

1.1. TEORÍA DEL APEGO

En el presente apartado se presenta de manera general la Teoría del Apego de Bowlby (1998). Dada la amplitud de la Teoría, se hacen alusión a aspectos generales de la misma, que servirán para comprender la Teoría del Vínculo. Necesariamente se retoma el apego en la infancia, que es donde surge y consolida como un organizador psicológico que prevalece a lo largo de la vida por medio del sistema o modelo interno de relaciones que es parte de la estructura yoica del sujeto. En la edad adulta emergente¹, el apego toma otras figuras de apego como es la pareja, pero necesariamente se remite al apego temprano. El apego es la base del vínculo.

El interés por el estudio de las vinculaciones afectivas surge en el siglo XX, a inicios de la década de los cuarenta, a raíz de las investigaciones de Ainsworth y Boston; Bowlby, Robertson y Rosenbluth; Goldfarb; Pollack y Goldfarb; Spitz, (citados por Bowlby, 1998) que ponen la bases para esta teoría y que retoma Bowlby (1998), para continuarlos y consolidar de la Teoría del Apego, que presenta en 1960.

La teoría del apego intenta responder a la pregunta de por qué los seres humanos tienden a establecer vínculos afectivos intensos, selectivos y duraderos, cuyo mal funcionamiento puede conducir a alteraciones que a veces pueden llegar a ser psicopatológicas (Marrone, 2009). La teoría del apego tuvo en un inicio una base etobiológica, sin embargo, se abrió a otros campos como el psicoanálisis y la psicología evolutiva. Bowlby (1998), toma de base al psicoanálisis y lo pone de manifiesto en muchos de los temas que se abordan como son las relaciones afectivas, la función de la madre o cuidador, la ansiedad de separación, el duelo, los mecanismos de defensa, etc. La Teoría del Apego ha sido considerada como parte de las teorías psicoanalíticas.

¹ Se hace referencia a la etapa de la adultez emergente, debido a que es la etapa en la que se ubican los participantes de la investigación.

Bowlby (1998), dentro de la corriente psicoanalítica, se encuentra muy próximo a la Escuela de Relaciones Objetales Británica, especialmente a Fairbairn y Winnicott, aunque sus trabajos se desarrollan independientemente, y también tiene puntos en común con la teoría de psiquiatría interpersonal de Sullivan. La Escuela de las Relaciones Objetales se centra en dicho concepto, que se refiere a “las relaciones con otras personas o a las representaciones mentales que se tiene de otro sujeto significativo” (Marrone, 2009, pág. 169).

Respecto a las otras Escuelas del Psicoanálisis, las aportaciones que la Teoría del Apego ha hecho, se han visto reflejadas en la obra de Kohut (psicología del Self), Anna Freud (psicología del yo), Mahler (Escuela Inglesa), Stern (Escuela Norteamericana), Fonagy (Transmisión intergeneracional), Bleichmar (Escuela Argentina), Miller (psicoanálisis independiente), y en el psicoanálisis contemporáneo (psicoanálisis relacionista) donde la Teoría del Apego aparece como una fuerza propulsora, en donde se destaca la obra de Eagle, Cordech, Greenberg y Mitchell. Asimismo, los trabajos de Crittenden han ampliado la Teoría del Apego incluyendo aspectos cognitivos y evolutivos (Marrone, 2009).

Actualmente están incorporándose los conocimientos de otras ciencias y disciplinas como la genética y las neurociencias y se ha ampliado a todo el ciclo vital del ser humano y ya no solo a la infancia; se ha aplicado a la psicología clínica y a la psicopatología y su campo se ha abierto a otras disciplinas como la educación.

1.1.1. Naturaleza del apego y conceptos básicos

La vinculación en los estudiantes universitarios, remite al apego y al sistema de apego; dado que la base del vínculo es el apego. La figura 1, muestra el sistema de apego y la posición del vínculo dentro de éste y posteriormente se explican los conceptos básicos y cómo operan dentro de dicho sistema.

Figura. **Sistema de apego y vínculo.**

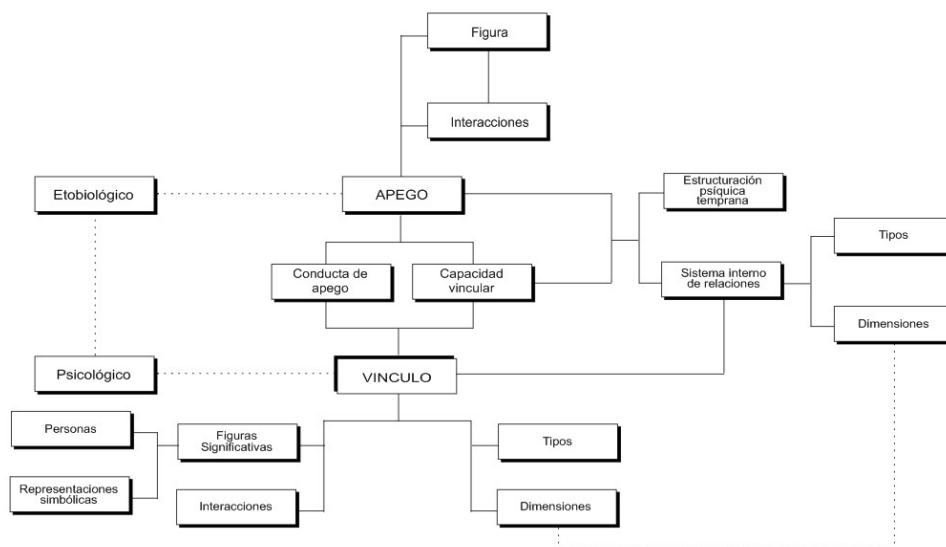


FIGURA 1. SISTEMA DE APEGO Y VÍNCULO. FUENTE: CREADA POR LA AUTORA (2015).

En la infancia temprana se presenta la formación del apego entre el bebé y su madre o cuidador. Es la primera relación de apego que se establece y la fundamental para las posteriores relaciones que se darán a lo largo de la vida de la persona. El apego puede ser considerado como el vínculo básico y como una plataforma de los vínculos posteriores. La formación del apego entre el bebé y sus figuras significativas, es etobiológico, sin embargo, sus conceptualizaciones sobre los fenómenos interaccionales observables hablan de un fenómeno con repercusiones y enorme significación específicamente humana y pasa al campo de lo conceptual del desarrollo de lo simbólico, o sea al psicológico.

El **apego** es una unión afectiva intensa, duradera, de carácter singular, desarrollada y consolidada entre dos personas, por medio de su interacción recíproca. Una vez establecida, promueve la búsqueda y mantenimiento de proximidad con la figura de apego, con la finalidad de obtener los cuidados y protección necesarios para lograr una sensación de seguridad y bienestar, tanto físico como psicológico. Asimismo, el apego busca el contacto, y la interacción con otras personas significativas a lo largo del tiempo

y subyace a las conductas que se manifiestan y son corregidas en función de la retroalimentación, y se adapta de acuerdo con las condiciones ambientales. Los teóricos contemporáneos del apego como Lafuente y Cantero (2010), consideran que es una clase específica de vínculo dentro del conjunto general de los vínculos afectivos.

Del apego se derivan dos aspectos importantes: la conducta de apego y la capacidad vincular. La **conducta de apego**, es un tipo de comportamiento que aparece cuando el niño imagina o vive una separación de su cuidador y que se realiza con el afán de no perder al objeto amado, siendo la ansiedad de separación la manifestación más clara (Bowlby y Holmes, citados por Riley, 2011). Esta conducta se distingue por la búsqueda de cercanía con una figura confiable, primordialmente la madre. Esta búsqueda de cercanía desde un punto de vista evolutivo es la de proteger al infante de los diversos peligros.

En términos generales, esta conducta, responde a una necesidad etobiológica del bebé que lo impulsa a la búsqueda de un objeto que le brinde seguridad y protección que puede ser la madre o un cuidador, y a su vez se observa que esta conducta tiende a motivar a la figura de apego a otorgar ciertos cuidados; una vez apegado, el pequeño será capaz de emplear a dicha figura como una base segura para llevar a cabo una exploración del ambiente que lo rodea y regresar a ella con el fin de obtener un reaseguramiento (Vives y Lartigue, 1994; Bowlby, 1998).

Por su parte, **la capacidad vincular** “es una función, derivada de la experiencia, que posibilita la relación con los demás y que es específica de nuestra especie” (Vives, Lartigue y Córdova, 1994, pág. 20) y tiene como base el apego. Es una tendencia a mantener relaciones con el otro a partir del apego que se generó con la madre. De la capacidad vincular que tenga la persona, en este caso, el estudiante universitario, dependerá de las relaciones interpersonales y los vínculos que establezca con los otros.

Ahora bien, del apego, la conducta de apego y la capacidad vincular, generan la estructuración psíquica temprana en el niño y el sistema interno de relaciones. Respecto a **la estructuración psíquica temprana**, en el desarrollo normal, el resultado de la maduración del infante junto con las experiencias con la madre, van dando lugar a la introyección de modelos vinculares, que forman el núcleo de una representación en el self libidinalmente catectizada (estructura vincular), de un sujeto susceptible de ser

aceptado y querido y una representación de objeto (el destinatario de la conducta de apego) como razonablemente bueno. La experiencia constante de una madre que brinda seguridad se va incorporando como una configuración psíquica interna denominada Confianza básica. Esto dará paso a la configuración de un objeto interno firme y consistente, o sea, la constancia objetal. Finalmente el adecuado metabolismo de los objetos internos significativos va dando paso a la constitución del sujeto mismo al formar parte de su estructura psíquica. (Vives, Lartigue y Córdova, 1994).

Respecto al **sistema interno de relaciones**, es una organización psicológica interna, que organiza al apego y al vínculo, que incluye representaciones del sí mismo y de la (o las) figuras de apego, compuesta por 3 elementos: el comportamental, el cognitivo y el emocional. El elemento comportamental se refiere a todas las conductas encaminadas a buscar y mantener proximidad, contacto y comunicación con la figura de apego; el cognitivo es la representación mental de la relación con la figura de apego y el emocional, son los sentimientos que surgen de las interacciones con la figura de apego. Asimismo incluye al tipo de apego que tiene la persona (Bowlby, 1989).

Este sistema sufre de transformaciones en funcionamiento, a lo largo de la vida y otros sistemas y/o funciones, se interrelacionan con él como son el miedo, la exploración, afiliación, cuidados, afecto, sexualidad y autonomía. Por otro lado, hay dos aspectos importantes a considerar, que se refieren a la figura con la que se establece el apego, que sería la figura de apego propiamente dicha y las interacciones, que en este momento, hacen referencia a la interacción madre-hijo.

La figura de apego es la persona con la que se ha establecido un vínculo. Una vez que una persona se ha convertido en figura de apego de otra, el sujeto que a ella se ha vinculado: a) sentirá con cierta frecuencia la necesidad de buscar proximidad y contacto con ella; b) buscará apoyo emocional en ella cuando la necesite; c) buscará protección y cuidados físicos y/o emocionales cuando se sienta en peligro, asustado o amenazado. Esta figura se convierte en la base segura del individuo (Bowlby, 1989).

Además de la figura de apego, existe la llamada, **figura de sustitución o de transición**, que es una figura con la que se establece un vínculo afectivo en ausencia de la figura de apego. Puede proporcionar una sensación de seguridad, como si estuviera sustituyendo a

la figura de apego, pero solo de forma transitoria o pasajera mientras está ausente la figura principal (Bowlby, 1989).

En cuanto a la interacción, ésta es circular, en donde hay un intercambio constante entre ambos protagonistas de la relación. Esta relación produce desarrollos estructurales específicos y únicos en el niño que van dando forma, encarnadura y significación a los eventos experienciales. Estos últimos incluyen las vivencias de las acciones del otro (la madre) y las fantasías, que tienen una significación estructurante. El vínculo materno-infantil es indispensable para la estructuración psíquica del niño. Si la madre cubre con las necesidades del niño se convierte en la **base segura**, del niño porque le proporciona bienestar y satisfacción. De la calidad de la interacción con la madre surgirán los tipos de apego. El apego sano, es el apego seguro. Por lo tanto, el apego y el sistema de apego son la base para el establecimiento de vínculos. **El vínculo** es:

La capacidad de relación emocional estable con el otro, y si bien es sustentada en los componentes biológicos de la conducta de apego, trasciende este origen y se manifiesta en el orden de lo simbólico (lo interno, lo psíquico, lo representacional) (Vives y Lartigue, 1994, pág. 20).

En el vínculo hay independencia del sujeto con aspectos de proximidad, es decir, de la distancia o cercanía con el objeto (esto porque está introyectado el objeto y hay constancia objetal). La vinculación afectiva es una relación recíproca, afectuosa y fuerte entre dos personas. En el vínculo opera la capacidad de distinción de ciertos componentes fundamentales para la estructuración del ser humano, como son las interacciones con figuras significativas, por lo que es selectivo, lo que implica cierta capacidad cognitiva para hacer distinciones entre las personas. En el apartado sobre la Teoría del Vínculo se hablará de una manera más amplia sobre el mismo; por otro lado, se considera importante diferenciar al apego del vínculo, dado que en muchos autores manejan ambos conceptos de manera indiferenciada.

1.1.2. Características del apego

El rasgo esencial de la vinculación afectiva consiste en que los dos participantes tienden a permanecer en mutua proximidad. Si por alguna razón están apartados, cada uno de ellos buscará más pronto o más tarde al otro, restableciendo así la proximidad. Muchas de las más intensas emociones humanas surgen durante la formación, el mantenimiento, la ruptura y renovación de los lazos afectivos; los cuales, por tal motivo, son designados como vínculos emocionales. Dentro de estos vínculos está el apego. Las características del apego son según Bowlby (1999):

- a) Especificidad: la conducta de apego se dirige a individuos determinados, en orden de preferencia.
- b) Duración: el apego persiste en gran parte del ciclo vital. En la adolescencia se atenúan un poco y son suplantados por nuevos. En algunos casos son sustituidos. Sin embargo, los apegos primitivos no son fácilmente abandonados.
- c) Intervención de emociones: las más intensas surgen durante la formación, mantenimiento, ruptura y renovación de las relaciones de apego. La amenaza de pérdida genera ansiedad y la pérdida tal cual genera sufrimiento y tristeza, y ambas pueden generar ira y rabia. El mantenimiento sin perturbaciones de un vínculo es experimentado como una fuente de seguridad. La renovación de un vínculo da como resultado júbilo y alegría.
- d) Ontogenia: la conducta de apego a una figura se desarrolla durante los primeros 9 meses de vida. Cuanta más interacción social tenga un bebé con una persona, se dará la conducta de apego hacia ella.
- e) Aprendizaje: se puede desarrollar un apego a pesar de repetidos castigos impartidos por la figura.

Por otro lado, Bowlby (1999), menciona que el apego pasa por las fases de formación, mantenimiento, separación y ruptura y renovación de las relaciones de apego. Respecto a la fase de separación y ruptura, tiene 4 subfases:

1. Fase de embotamiento, que dura habitualmente entre algunas horas y una semana y que puede ser interrumpida por descargas de aflicción o de ansiedad extremadamente intensas.
2. Fase de anhelo y búsqueda de la figura perdida, que dura varios meses y con frecuencia, años; al cabo de unos días o de una o dos semanas de la pérdida sufrida, tiende lugar un cambio y la persona afectada comienza, aunque tan solo esporádicamente, a darse plena cuenta de la realidad: esto ocasiona crisis de intensa separación y llanto.
3. Fase de desorganización y separación.
4. Fase de un grado mayor o menor de reorganización.

Estas 4 subfases describen reacciones propias de un proceso de duelo. El duelo son las reacciones a la pérdida de un ser querido, incluyendo aquellas que dan lugar a un resultado patológico y asimismo las consecutivas a una pérdida acontecida en la temprana infancia. Bowlby (1998), menciona que los vocablos “separación” y “pérdida” se utilizan siempre que la figura en quien el sujeto centra su afecto es inaccesible, sea temporariamente (separación) o de manera permanente (pérdida).

1.2. TEORÍA DEL VÍNCULO

La teoría del apego, surge en el ámbito de la infancia temprana, por ello se hace alusión al niño y a la madre o cuidador en esta primera parte de este apartado, sin embargo, a lo largo de toda la vida la persona va estableciendo relaciones de apego. A continuación se presenta la Teoría del Vínculo, primeramente de manera general y posteriormente aspectos específicos en la adultez emergente, etapa en la que encuentran los estudiantes universitarios.

1.2.1. Aspectos generales de la teoría del vínculo

La Teoría del Vínculo, es una línea que se desprende de la Teoría del Apego de Bowlby (1999), en la que algunos autores hacen algunas modificaciones teóricas y de clasificación y lo prolongan hasta etapas tardías de la vida. Todos los autores coinciden en que el apego y el vínculo son aspectos fundantes en el ser humano.

Desde las propuestas de Lafuente y Cantero (2010), se incluye al apego dentro de los vínculos afectivos, por tal motivo al hablar del vínculo en algunos momentos hacen alusión al apego. Para ellas el apego es una clase específica de vínculo dentro del conjunto general de los vínculos afectivos, que constituye una unión afectiva, intensa, duradera, de carácter singular, desarrollada y consolidada entre dos personas, por medio de su interacción recíproca que promueve la búsqueda y el mantenimiento de la proximidad con la figura de apego, con la finalidad de obtener los cuidados y protección necesarios para lograr una sensación de seguridad y bienestar tanto física como psicológica.

Asimismo, establecen que la diferencia entre el apego y otros vínculos es de tipo funcional y no estructural, es decir, en cuanto a comportamientos específicos o formas como se desarrolla la relación. El vínculo puede ser parento-filial, de los hijos hacia sus padres y de amor y amistad. En el adulto hay una influencia del sistema de apego en el sistema sexual. El apego infantil se transfiere a la pareja en la edad adulta y esta se convierte en figura de amor. En los vínculos hay manifestaciones de sentimientos y expresión emocional, de conductas, de personalidad y de patología. Con algunas personas se establece un vínculo más fuerte que con otras y se puede organizar un orden jerárquico de las personas más importantes a las personas menos importantes en la vida de un sujeto (Marrone, 2009).

a) Características de los vínculos afectivos

A lo largo de la vida, las personas van formando vínculos afectivos importantes con varias personas. Lafuente y Cantero (2010) indican que dichas vinculaciones son las siguientes: Apego entre una persona que recibe cuidados y su cuidador (de los hijos

hacia los padres, los nietos hacia los abuelos, etc.) amor romántico, amistad, vínculo fraternal entre hermanos o vínculo parento-filial de los padres hacia los hijos, pero por extensión también de los abuelos, tíos, primos, etc. Todos estos vínculos tienen las siguientes características en común:

1. Poseen una naturaleza esencialmente afectiva.
2. Son perdurables a lo largo del tiempo.
3. Son singulares.
4. Generan el deseo de búsqueda y mantenimiento de proximidad y contacto hacia las personas con las que se ha formado.
5. Producen ansiedad cuando ocurre una separación no deseada.
6. Los vínculos surgen de la interacción continua o prolongada.
7. Su calidad depende de la calidad de la interacción.
8. Los vínculos surgen entre dos personas.
9. En el caso del vínculo de apego, éste no tiene por qué ser recíproco.
10. La persona que es figura de apego puede desempeñar, además otras funciones emocionales.
11. Existen relaciones de apego y vínculos a lo largo de toda la vida.

Por otro lado, un vínculo debe cumplir adicionalmente un requisito más: la búsqueda de protección, cuidado, seguridad y bienestar dentro de la relación. La búsqueda de protección frente al peligro remite a la persona a sus vínculos tempranos, en el que la madre protegía al niño de cualquier situación peligrosa y brindaba la seguridad necesaria que propiciaba el bienestar del niño, por lo que la madre se convertía en lo que Bowlby (1989) llama la “base segura” y que además propició al confianza básica del niño esencial para su desarrollo y el establecimiento de relaciones sociales posteriores.

El amor y amistad son dos tipos de vinculación que generalmente comparten un buen número de atributos con el apego como son la búsqueda de proximidad, ansiedad de

separación, perdurabilidad, etc. Por eso los amigos y la pareja son tan importantes en la etapa universitaria, sobretodo porque fungen como figuras sustitutas ante el desprendimiento de los padres. Asimismo, el vínculo tiene significado y persistencia. El significado son los valores que dan un sentido específico, al vínculo y lo hacen distinto de cualquier otro. La persistencia es la condición que da unión dentro del vínculo (Berenstein, 2007).

b) La necesidad de vinculación

El impulso de buscar conexión o vinculación tiene cuatro aspectos según McTaggart (2011): la necesidad de pertenecer, la necesidad de concordar, la necesidad de dar y la necesidad de turnarse. Estos impulsos se revelan en las conexiones o vinculaciones que todo ser humano establece con sus seres queridos y con cada persona con la que se tiene contacto. La más fundamental de estas necesidades es el sentimiento de pertenecer, que es la necesidad humana principal de no quedar separado, sino tener un lugar, sobre todo entre las personas consideradas como más cercanas. Las personas necesitan sentirse fuertemente acogidas por un grupo.

Debido al impulso natural del ser humano de fundirse con sus semejantes, se tiene la necesidad de ser igual que los otros, de establecer un vínculo. Ahora bien, en los grupos el efecto que tiene la relación de grupo en el individuo, es importante para vincularse con aquellos individuos que más se asemejan a él mismo. La similitud engendra conexión. Se tiende a escoger redes sociales en las que hay personas con particularidades, comportamientos o características personales similares. Los grupos de miembros no afines se deshacen con mucha mayor rapidez que aquellos que si tienen afinidades.

c) La ausencia del vínculo o vacío vincular.

El vínculo sugiere un ligamento firme, que no se rompe, que perdura y que además otorga pertenencia. Sin embargo, no todas las personas se vinculan, este aspecto Bowlby (1989) lo llama “ausencia del vínculo” y Berenstein (2007), “vacío vincular”. En el vacío vincular la persona establece un impedimento a entrar en el vínculo, ya que es necesario que se autorice a sí mismo a entrar o salir de él, así como permitir entrar al otro en esta relación vincular.

d) Ataques a la estructuración del vínculo

Cuando existe un vínculo entre la persona y el objeto vincular, surgen emociones intensas. Cuando hay una amenaza de pérdida se despierta ansiedad. “El mantenimiento inalterado del vínculo se experimenta como una fuente de seguridad y la renovación como una fuente de dicha” (González, Simo, Padilla, Zarco, Solloa, Gamietea, Nahoul y Alatraste, 2000, pág. 12). Es por esto, que cualquier amenaza hacia el vínculo es percibida como un ataque y genera angustia. Existen varios tipos de ataques al vínculo, como el ataque al vínculo por envidia, por ansiedades narcisistas, paranoides y obsesiva y ataque a través del vínculo intrainstitucional (González et al., 2000).

El ataque al vínculo por envidia, se da cuando la persona tiene necesidades insatisfechas, por lo que se enfrenta a un conflicto entre el amor y el odio, entre la vida y la muerte, lo que da lugar a la existencia de un objeto vinculante escindido: gratificador y no gratificador. La vida emocional de la persona se ve combinada entre la sensación de pérdida y la recuperación del objeto gratificador. En estas condiciones aparece la envidia, como un sentimiento de enojo contra otras personas que tienen o gozan de algo deseable, resultando un sentimiento de quitárselo o destruirla para que no lo posea. Cuando el objeto vinculante ha sido atacado, ha perdido su valor y se ha convertido en malo.

En el ataque al vínculo por envidia dentro de los grupos, Bion (citado por González et al., 2000), menciona que una forma que tiene el grupo de protegerse ante la amenaza de la desintegración es que cada miembro busque a otro miembro con el que tenga aspectos comunes para establecer un contacto y un vínculo, que los fortalezca ante dicha amenaza.

El ataque al vínculo por ansiedades narcisistas, paranoides y obsesivas hace referencia a cómo la persona con este tipo de personalidades ataca al objeto vincular. En el ataque al vínculo de la personalidad narcisista, la persona tiene una sobrevaloración de sí mismo y devalúa al objeto vincular y es el resultado de una angustia de vacío. La persona busca la perfección y no acepta a los demás por parecerle que no hacen bien las cosas; necesita sentirse admirado, es ambicioso, tiene necesidad de sentirse amado. Sus ataques al vínculo se dan cuando disocia a las personas idealizándolas, tratando de ocultar su ira y desprecio hacia ellas. En los grupos compete con los demás sin importar si los destruye, no toleran la crítica y no tienen empatía para las tareas en grupo.

El ataque al vínculo de la personalidad paranoide se hace visible a través del mecanismo de la proyección y convierte en perseguidor a la persona más querida de su propio sexo, se proyecta al objeto malo y persecutor que aniquila al sujeto interiormente. Existe una dificultad para establecer un vínculo, dado su funcionamiento defensivo contra la vivencia de un vínculo dependiente. La relación con el objeto vincular es negativa, amenazante y frustrante. En los grupos, estas personas se muestran como tercas y rencorosas, otorgan valor a incidentes insignificantes, son hostiles, no toleran críticas y no aceptan sugerencias, son despreciativos, son torpes socialmente, obsesivos y se les dificultan las actividades grupales.

La personalidad obsesiva, ataca al vínculo cuando considera que las reglas, los límites y las llamadas de atención, son percibidas como una sumisión humillante, desencadenando un conflicto entre obedecer las reglas o desafiarlas, lo que produce una oscilación entre el miedo por actuar su mala conducta y la ira por tener que someterse a la autoridad. En un grupo se manifiesta cuando la persona no encuentra agrado en él, no hay una transmisión de los afectos que lleguen a vincularlo con el grupo. En estas personalidades, la presencia de la sensación de aniquilamiento ocasiona un debilitamiento en la cohesión grupal, con efectos destructivos en el grupo y a los vínculos.

El ataque al vínculo a través del vínculo intrainstitucional, se da dentro de los grupos y se manifiesta por los conflictos grupales entre sus integrantes por la lucha por el poder, los deseos narcisistas, de omnipotencia o de devaluación. Asimismo, se

presenta una compulsión a la repetición de las transferencias y por consiguiente de los ataques al vínculo.

1.2.2. Estadios del establecimiento del vínculo

Retomando la propuesta de Vives (1991), sobre el establecimiento del vínculo temprano, y dado que existen patrones relacionales a partir del modelo interno de relaciones, el vínculo en la edad adulta, pasa por las mismas fases de desarrollo, solo que el objeto vincular cambia, ya no es la madre, sino otras personas como los amigos, la pareja, los compañeros, los profesores, las instituciones, las ideas, etc. Este mismo autor afirma que el establecimiento del vínculo se lleva a cabo en dos estadios que son:

- Estadio anobjetal o de los precursores del vínculo.
- Estadio objetal o del desarrollo del vínculo.

1. Estadio anobjetal o de los precursores del vínculo

a) Fase del deseo

Durante la fase del deseo, se construyen los cimientos a partir de los cuales se edificará la fantasía sobre la otra persona. Este deseo es motivado por determinantes de tipo narcisista, pertenecientes al sujeto, mediante estos deseos narcisistas ve al otro como una extensión de sí mismo. Este tipo de deseo de fuerte anclaje narcisista, actúa como organizador para que la representación fantasmática de la otra persona que se desea, esté determinada a partir del ideal de Yo del sujeto. (Vives, 1991). En el caso de los estudiantes universitarios, esta fase de da cuando el sujeto desea establecer un vínculo dentro y con la institución educativa, pero aún no ha ingresado a ella y realiza depositaciones narcisistas en este deseo.

b) Fase de la fantasía pura

Esta fase ocurre a partir del momento en el que se dan los primeros contactos de la persona con el otro. Durante esta fase, surgen una serie de fantasías sobre la relación con el otro (Vives, 1991). Respecto al vínculo con la universidad, esta fase se presenta cuando el estudiante ha tenido los primeros contactos con la institución y ha conocido a personas dentro de ella, por lo que empieza a tener fantasías respecto a su relación con ella.

2. Estadio objetal desarrollo del vínculo

a) Fase de relación objetal con un objeto

En este periodo es cuando se inicia el vínculo propiamente dicho. Es el momento en el que la persona comienza a relacionarse con el otro, es cuando se dan los primeros encuentros. (Vives, 1991). Una vez que ingresa el estudiante a la universidad y comienza a integrarse a la institución y con los compañeros, empieza a tener una relación real con ella y con las personas que están dentro de ella.

b) Fase de relación objetal real

En esta fase es cuando se establece la relación objetal con el otro real. Es decir, con el otro ya desidealizado, sin depositaciones narcisistas y en una relación basada en la realidad (Vives, 1991). Es hasta entonces, cuando se puede consolidar el vínculo. En el estudiante universitario, una vez que pasa la fase de los primeros contactos con la universidad y con los compañeros, profesores y autoridades, el estudiante desidealiza lo que había fantaseado y depositado en ellos y se enfrenta a la situación real, creando una visión diferente a la fantaseada y cristalizando una imagen real de la universidad para poder establecer un vínculo con ella.

1.2.3. Tipos de vínculo

Las modalidades del vínculo según Vives, Lartigue y Córdova (1994); González et al., (2000); Berenstein (2007) y Lafuente y Cantero (2010) son:

- a) **Vínculo afectivo.** Es una relación emocional en la que hay una depositación de los afectos.
- b) **Vínculo de apego.** Es una clase específica de vínculo que constituye una unión afectiva desarrollada y consolidada entre dos personas por medio de la interacción recíproca, en que se promueve la búsqueda y mantenimiento de proximidad con la figura de apego, con la finalidad de obtener los cuidados y protección para lograr una sensación de seguridad y bienestar físico y psicológico.
- c) **Vínculos de sangre y vínculos de alianza.** Es el vínculo biológico que une a padres e hijos y a los hermanos entre sí, se basa en la reciprocidad entre las personas y los objetos internalizados.
- d) **Vínculo adhesivo.** En éste tipo de vínculo predomina la fantasía de quedar aislado ante la amenaza de pérdida o separación del otro. Cualquier separación es tomada con una sensación de quedar indefenso en un mundo hostil. Para evitar una separación se recurre a reproches para asegurar la permanencia del vínculo adhesivo.
- e) **Vínculo de posesión.** En esta forma de vinculación predomina el contacto corporal como una forma de negar que las dos personas que componen el

vínculo, son separadas (no una misma), se anula la separación a través del control visual, auditivo o de cualquier otro.

- f) **Vínculo de control.** En éste vínculo, a diferencia del mencionado anteriormente, se tolera un poco más la diferencia entre el yo y el otro. En éste tipo de vínculo las ansiedades que prevalecen son la de castración y de despedazamiento. La necesidad de controlar tiene por meta evitar la soledad y el desamparo, realizando acciones sobre el otro ya que de no ser manipulado no le daría el amparo que demanda.
- g) **Vínculo amoroso.** En este tipo de vínculo se detecta un interés en el otro con cariño y ternura el cual es recíproco.
- h) **Vínculo intrasubjetivo.** Son las ligaduras estables entre las diferentes instancias psíquicas y los objetos internos parciales o totales.
- i) **Vínculo intersubjetivo.** Abarca las ligaduras con los padres hasta la familia, los amigos y la sociedad.
- j) **Vínculo transubjetivo.** Son las relaciones con las representaciones socioculturales inconscientes ligadas a la religión, la ética y los intereses políticos. Es la capacidad de la persona para extender sus vínculos incluso con “entes abstractos” o representaciones simbólicas como son las ideas, las instituciones y los conceptos ideológicos. A este respecto, las representaciones simbólicas pueden ser de gran utilidad para acceder a las formas subjetivas o interiorizadas es decir, a los ámbitos específicos y bien delimitados de creencias, valores y práctica de las personas (Gutiérrez, 2007).

Esta clasificación del vínculo, presenta sus diferentes modalidades tanto de vínculos sanos como patológicos. En este trabajo los vínculos que se retoman son el vínculo afectivo, el de apego, de sangre y alianza, amoroso y transubjetivo, Respecto a este último, aquí se sustenta el vínculo del estudiante con la universidad como institución y

los elementos simbólicos o representacionales de la misma con los que el estudiante se puede encontrar vinculado como podrían ser el ideario, la identidad nicolaita, los conocimientos sobre la carrera, etc. Estos tipos de vínculo se exploraron en esta investigación debido a que son los que comúnmente se presentan en la edad universitaria, además de otros tipos que se encontraron en la investigación y se presentan en el capítulo de resultados.

1.2.4. El vínculo en la etapa universitaria

Desde la teoría del apego se postula que los componentes y las funciones esenciales del vínculo se mantienen a lo largo de todo el ciclo vital. Como ya señala Bolwby (1999) el apego forma parte de la conducta humana “desde la cuna hasta la sepultura”. Cuando el bebé ya ha crecido y se convierte en un adulto, podrá obtener como producto de la etapa de apego temprano, la capacidad de interactuar o desenvolverse con personas importantes o claves en su vida. Esto gracias a la relación que tuvo con la o las figuras de apego. Asimismo, si el niño no pasó esta etapa de manera sana, tendrá consecuencias no favorables en su vida adulta, ya que desconocerá la posibilidad de contar o tomar en cuenta a personas que le brinden apoyo y protección de una manera continua, así por consecuencia no confía en la posibilidad de que otras personas puedan depositar su confianza. Así que, ve al mundo como amenazante y agresivo, hostil e impredecible lo que provoca que respondan de igual manera hacia el mundo, lo que hace que el adulto² responda hacia el mundo de acuerdo a como haya sido la etapa de apego por la que cruzó, y si aprendió a responder de manera positiva (con caricias, buen trato o halago) así responderá de adulto.

Por otro lado, López (citado en Lafuente y Cantero, 2010) señala que el código de la comunicación entre adultos que tienen un vínculo es extremadamente parecido al de la relación madre-niño durante la primera infancia en aspectos esenciales como la Interacción visual, postural, espacial, táctil y sonora desformalizada, ausencia de

² El estudiante universitario, con base en su edad, se puede ubicar según las etapas del desarrollo en la etapa de la adultez emergente. En esta investigación se hará alusión a dicha etapa con el nombre de “etapa universitaria” y el estudiante universitario puede ser nombrado como “adulto emergente”.

fronteras corporales y espaciales, uso continuo de emociones que se expresan de manera reiterada, etc. Estos paralelismos sugieren que tanto las relaciones afectivas infantiles como las posteriores son variantes de un mismo proceso subyacente, cuya función básica sería la de cubrir las necesidades emocionales y de vinculación que tiene el ser humano.

A pesar de estas similitudes, no es menos cierto que los contenidos del modelo mental, los sentimientos y las conductas de apego no son los mismos en todas las etapas de la vida, ya que los cambios en las capacidades mentales, los recursos para comunicarse que tiene acceso un adolescente o adulto y los aprendizajes hechos a lo largo de la vida, hacen que en estas edades la proximidad, la protesta por la ausencia, el uso del otro como base de seguridad y el propio concepto de disponibilidad y presencia del otro sean distintos. Al llegar a la etapa universitaria, los cambios que se presentan en el vínculo son los siguientes según Allen (citado por Lafuente y Cantero, 2010):

- La evolución desde relaciones de apego concretas hasta un modelo representacional general vincular.
- El progreso hacia la independización de las figuras de apego parentales.
- El establecimiento de relaciones vinculares con los iguales.
- La evolución de las relaciones, como las relaciones hijo-progenitor, que satisfacen todos los criterios necesarios para ser consideradas relaciones de apego, hacia relaciones que progresivamente asumen funciones clave para el apego, como las relaciones de pareja.
- La correspondencia entre la seguridad y la capacidad para comunicarse abiertamente con las personas más significativas, y entre la inseguridad y la dificultad para ello.
- La correspondencia entre la seguridad y la capacidad para manejar estrategias adecuadas de resolución de problemas, en los conflictos con las figuras paternas, de forma que se logre un equilibrio entre los esfuerzos para lograr autonomía y los esfuerzos para preservar la relación con las figuras parentales.

- La correspondencia entre la seguridad y la competencia en las relaciones con los iguales, incluidas las relaciones románticas, mayor cantidad de parejas con las que se mantiene intercambio sexual y menor disfrute de dicho intercambio.
- La aproximación hacia un modelo mental interno general. El sujeto puede distinguir entre la calidad de diferentes relaciones de apego y a partir de la experiencia con diversos cuidadores desarrolla una postura más comprensiva y abstracta hacia las experiencias de apego.

Ahora bien, todos estos cambios van caracterizando a las relaciones sanas entre adultos, destacándose los siguientes rasgos que mencionan Lafuente y Cantero (2010):

- Son simétricas y recíprocas, es decir, están al mismo nivel; la persona piensa que sus necesidades y expectativas serán cubiertas por el otro y le harán sentir bien dentro de la relación, y la persona está dispuesta a proporcionar lo mismo.
- La figura de apego es un igual.
- Coexisten vínculos de apego, afiliativos y sexuales.
- La relación se mueve en el dominio representacional o simbólico.
- El modelo mental de relaciones internas es cada vez más complejo y estable. Aumenta la tolerancia a las separaciones y son mejor comprendidas y superadas.
- Las conductas de apego son menos visibles y activadas con menor frecuencia. Las manifestaciones emocionales están mejor controladas, son más convencionales y más interiorizadas. Los procedimientos de desactivación son más variados y con mayor nivel de abstracción.
- Son variables según la edad.

Estas características hacen diferente al vínculo en esta etapa de la vida universitaria. Asimismo, en los estudiantes universitarios, la función más importante del vínculo de apego con los padres es la de proporcionarle una base segura desde la cual el joven pueda explorar los estados emocionales conectados a la consecución de la autonomía. A pesar del gran esfuerzo desplegado por los jóvenes en su búsqueda de autonomía, la mayoría aun recurre a sus padres bajo condiciones difíciles o de estrés, como por ejemplo, las dificultades escolares,

1.2.4.1. Modelo mental de relaciones en la etapa universitaria

Considerando la noción de modelo mental de relación que propone Bowlby (1989) y la tipología anteriormente descrita, Lafuente y Cantero (2010) proponen un modelo de relaciones en la edad adulta emergente que corresponde a la etapa universitaria, que aborda las dimensiones del vínculo en los aspectos conductual, cognitivo y emocional.

a) Aspecto conductual

Este aspecto engloba a las creencias y actitudes, las necesidades de apego y de regulación afectiva y las conductas propiamente dichas que se dan a partir de las experiencias relacionales, así como estrategias. Dichas estrategias son mecanismos para la búsqueda de la proximidad con las figuras de apego, ésta puede ser simbólica o real, o sea, recurrir a representaciones internas o a sujetos que ofrecen el apoyo requerido. La habilidad para recuperarse de la separación con la figura de apego aumenta con la edad. Cuando se presenta una amenaza de separación se activa la estrategia primaria, primeramente a nivel preconscious que remite a las representaciones de experiencias relacionales con sus figuras de apego, para posteriormente, activar pensamientos e intenciones de búsqueda eficiente de proximidad y apoyo en las figuras de apoyo. Si la búsqueda de proximidad se logra exitosamente, el sujeto obtiene una sensación de seguridad y disponibilidad de los demás para con él. Y si fracasa, se generará una sensación de inseguridad y dudas sobre su propia valía.

En cuanto a las conductas, éstas son las conductas de búsqueda y disponibilidad emocional, conductas de cuidado y protección, conductas adoptadas para resolver conflictos y conductas de apego y exploración. Las primeras dos conductas ya fueron descritas en párrafos anteriores; las conductas para resolver conflictos se dan en dos polos: el bilateral (negociar, razonar, dialogar, consensuar) y unilateral (solo ver sus propias necesidades y deseos y defender solo las propias razones); la primera corresponde al tipo seguro y la otra a los otros 3 tipos de apego.

La conducta de apego y exploración, se refiere a la búsqueda de equilibrio entre su sistema de apego y exploración, es decir, que la persona busque la proximidad, el contacto y el apoyo en figuras de apego en las situaciones que así lo requieran y se pueda dedicar en otros momentos a actividades exploratorias como lo son el trabajo y el ocio.

b) Aspecto cognitivo

Son los procesos cognitivos y de pensamiento que utiliza el sujeto en sus relaciones interpersonales. Dada su capacidad de abstracción del adulto, éste puede establecer relaciones en el dominio representacional, a diferencia del niño que se da a nivel de lo observacional, de lo físico y palpable. Es por eso que el adulto a través de las representaciones simbólicas puede establecer relaciones a distancia o con elementos simbólicos, como sería el caso de una institución.

Asimismo, sus manifestaciones emocionales están mejor controladas, son más convencionales y más interiorizadas gracias a la regulación de las normas sociales y el autocontrol. Cuando hay separaciones, los procesos de desactivación son variados y abstractos por lo que la persona puede hacer uso de la imaginación, el recuerdo o llevar a cabo acciones como ver fotos, llamar por teléfono, etc., que facilitarán la separación. Por otro lado, toda relación interpersonal, generará pensamientos, recuerdos, expectativas, actitudes y emociones.

c) Aspecto emocional

Son todos los sentimientos y expresiones emocionales que se dan a partir de las relaciones interpersonales. En los sujetos seguros la expresión de emociones se da sin represiones ni exageraciones, presenta sentimientos de bienestar emocional, baja ansiedad, seguridad y confianza, alegría e interés. En el estilo preocupado, hay expresiones exageradas de los afectos que generalmente son ansiedad, inseguridad, resentimiento, insatisfacción, tristeza, temor, disgusto, culpa, desprecio y cólera. y en los tipos evitativos distraídos y temerosos, hay una represión emocional y negación de sentimientos, aunque internamente hay inseguridad, hostilidad, rechazo, frialdad emocional, inhibición de la alegría, temor al rechazo y desprecio. A excepción del tipo seguro, en los otros tipos se corre el riesgo de que el sujeto recurra a conductas adicticas o predictivas para autorregular sus emociones. Es importante mencionar que un factor que influye en estas manifestaciones son los rasgos de personalidad propios de cada sujeto y que pueden orientar hacia patrones relacionales sanos o patológicos.

1.2.4.2. Relaciones interpersonales y vínculo en la etapa universitaria

Las relaciones interpersonales están presentes a lo largo de toda la vida, solo que cambian las figuras de apego principales, los vínculos y su intensidad, frecuencia y tipos de conductas de apego y se mantienen las mismas funciones y componentes así como la calidad de los vínculos. Los principales vínculos en la edad que corresponde a la etapa universitaria son:

a) Vínculo con padres

En la adultez emergente, los padres siguen siendo figuras de apego, seguidas por los hermanos, otros familiares, los amigos y la pareja, esta última acapara la posición de mayor privilegio. La conducta de apego se suele dirigir hacia personas fuera de la familia e incluso hacia grupos e instituciones, por ejemplo, un grupo de trabajo, la universidad, un grupo religioso, etc. Cabe mencionar que cualquier relación va a partir

de la relación que se tuvo con los padres y la calidad de ésta, y que va a influir en el funcionamiento de las relaciones con los pares y pareja (Lafuente y Cantero, 2010).

Lo anterior, se debe a que al llegar la adolescencia, el individuo pasa por un proceso de desprendimiento de sus figuras de amor primario, en este caso, los padres, para dar paso a nuevos vínculos con nuevas figuras de amor, como lo es la pareja, que al llegar a la edad adulta, se convierte en el principal objeto de amor. Sin embargo, no se rompen los lazos afectivos con los padres, simplemente cambia el tipo de relación.

A partir de los estudios de Lafuente y Cantero (2010), se ha encontrado que la madre sigue siendo una figura central en los adultos emergentes, quienes la siguen viendo como un refugio emocional y base de seguridad y en caso de las hijas, el vínculo se hace más estrecho con la madre sobre todo con la llegada de los hijos.

A pesar de que la relación con los padres ha cambiado, el universitario aún necesita de la aceptación, empatía y apoyo de sus padres y el apego a ellos sigue siendo un elemento fundamental de bienestar. Aún requiere del apoyo económico de los padres, sobre todo si están estudiando. De la relación con los padres depende muchas veces el éxito en su rol de adulto, en el que se busca intimidad e independencia (Papalia et al., 2009; Lefrancois, 2004). En muchos casos, a medida que envejecen los padres o hay presencia de enfermedad, los hijos se convierten en cuidadores de los padres, cambiando el rol de proveedor a dependiente.

b) Vínculo con hermanos

Los hermanos son los precursores directos de los amigos íntimos deseados y de los no deseados, ya que los hermanos son los prototipos de los amigos, en ellos se depositan cualidades y rasgos que se desean en una relación con el amigo. (Nahoul, citada por González, 2004). La relación con los hermanos tiene una función de aprendizaje de situaciones comunes en las relaciones interpersonales como el rivalizar, celar, ser cómplices, el apoyar, el socializar y tratar a personas del otro sexo.

Un rasgo característico de la relación entre hermanos es que está matizada de sexualidad pero deserotizada, es decir, el individuo siente mucho placer al convivir con su hermano

pero no experimenta ninguna sensación erótica hacia él, lo que establece un vínculo fraternal. Asimismo, si la relación con los padres fracasó o los padres ya murieron, los hermanos representan la posibilidad de realizarla y rehacer lo que faltó con ellos.

c) Vínculo con pareja

Al llegar a la adolescencia, se inicia generalmente el establecimiento de las relaciones de pareja. La relación de pareja da la oportunidad de procrear, consolidar e incrementar la personalidad y obtener placer. En las relaciones de pareja hay un verdadero contacto íntimo e inconsciente con el otro. La elección de pareja no solo se funda en la satisfacción o frustración de necesidades sexuales que se encuentran en ella, sino en el estilo de relación interpersonal que se establece con el otro. Asimismo, intervienen estos aspectos según Nahoul, (citada por González, 2004):

- Personalidad similar.
- Necesidad de complementariedad.
- Actitudes similares.
- Proximidad física.
- Apariencia física.

Las relaciones de pareja deben fundarse sobre aspectos positivos; cuando se basan en afectos negativos como la agresión, la destrucción, la hostilidad, etc. llevan a la desunión y desmembramiento del vínculo de pareja. Cabe mencionar que las relaciones interpersonales de pareja son exclusivas y complejas, de allí que surjan los celos o se gesten relaciones de pareja patológicas.

Por otro lado, en la edad adulta emergente, el vínculo de amor que se tenía con los padres se transfirió a la pareja, por lo que se le transfieren también las manifestaciones conductuales del apego, como son la búsqueda de proximidad, refugio emocional, base de seguridad y protesta por separación (Lafuente y Cantero, 2010). En una relación de

pareja estable debe estar presente el amor con sus tres elementos: la intimidad, la pasión y el compromiso (Stenberg citado por Papalia et al., 2009).

d) Vínculo con amigos

Para Lepp (citado por González, 2004), la amistad “representa un valor existencial fundamental que hace la vida de los hombres más fecunda. Cada individuo se ve influido profundamente para lograr, a través de sus amistades, el pleno desarrollo de sus facultades sociales, afectivas y espirituales” (pág. 103). En esta etapa de la vida, existen lazos amistosos muy fuertes, es la” edad de la amistad por excelencia”.

“La amistad es un vínculo afiliativo, que con la edad puede transformarse en algunos casos en un vínculo de apego” (Lafuente y Cantero, 2010, pág. 289). La amistad tiene funciones que coinciden con las del vínculo de apego y otras que son exclusivas de su carácter afiliativo y de la circunstancia de que el amigo es un igual. La amistad es una relación de reciprocidad y afecto, voluntaria, estable, diádica y que evoluciona con la edad hacia concepciones más profundas y con mayor nivel de intimidad.

El vínculo amistoso es muy fuerte, ya que lo alimenta la misma energía que alimenta al amor, ya que de la misma fuente de energía psíquica se extrae fuerzas para amar a la pareja y para tener amigos, solo que en la amistad, el componente erótico se ve reprimido o neutralizado, quedando el matiz tierno, salvaguardando la autenticidad personal del amigo y motivando su crecimiento personal.

En las relaciones de amistad, cada uno de los amigos se identifica uno con el otro y en su conducta hay una creación mutua de situaciones, sensaciones y actos. Con los amigos se tienen relaciones íntimas no sexuales con los que se comparte lo incomunicable y lo inconfesable para padres y hermanos, se experimentan lealtades y se comprenden mutuamente. Cuando el vínculo afectivo con el amigo es muy fuerte, lo puede acompañar durante toda la vida.

Las cualidades que tiene un amigo no explican lo suficiente el porqué de su elección, tal como en la elección de pareja; la elección del amigo es un proceso en el que interviene el inconsciente, ya que “buscan un eco y una reproducción del propio ideal del Yo con

sus valores y aspiraciones y reciprocidad“(Nahoul, citada por González, 2004, pág. 105). La amistad no es tan propensa a pasar por momentos de intensa idealización, por lo que pueden apreciar de manera objetiva al otro y comprender las situaciones externas y las motivaciones inconscientes que influyen en el amigo en sus acciones y conductas.

De las relaciones de amistad se adquieren habilidades como la empatía que es esencial en las relaciones de pareja. En las relaciones de amistad no hay celos, sino al contrario, el amigo se beneficia del enriquecimiento del otro que encuentra con otros amigos; por ello la fidelidad entre amigos resiste a pesar de las separaciones, de las mudanzas, el crecimiento, los cambios físicos e intelectuales, etc., pues su naturaleza es de aceptación del otro. Entre las mujeres, se establecen relaciones de amistad con mayor nivel de intimidad y entre los hombres se establecen relaciones amistosas con mayor nivel de actividades compartidas y camaradería, por lo que hay diferencias de género al establecer amistades (Lafuente y Cantero, 2010). En la etapa universitaria se depende de los amigos para satisfacer sus necesidades sociales e incluso, cuando no hay buena relación con la familia de origen o no se encuentra cerca de ella, los amigos son asimilados en las redes de apoyo, en lo que llama Papalia et al., (2009), como “familia de elección”, por lo que los amigos se consideran “parientes ficticios”.

e) Vínculo con la universidad

Al igual que con los niños, en el universitario, la escuela juega un papel muy importante en su vida, no solo por ser el lugar donde adquiere conocimientos, sino por ser un lugar en donde pasa un largo lapso de tiempo diario y en donde establece relaciones con sus coetáneos. En esta etapa, el individuo buscará nuevos intereses y personas fuera de la familia para depositar sus afectos con los amigos, compañeros y la pareja; viven la interinfluencia personal con el medio ambiente y conviven con otras personas especialmente de su edad. Las relaciones interpersonales hace a la persona empática, condescendiente, exitosa y sana, mientras que cuando hay conflicto en las relaciones interpersonales lo torna agresivo, envidioso, celoso y enfermo. La relación interpersonal troquela el estilo emocional y social del ser de una persona (Nahoul, citada por González, 2004). En la universidad se establecen relaciones de diversos tipos con los

profesores, compañeros y demás personas del ámbito académico, puede haber relaciones de amistad, entre compañeros y de pareja (Papalia et al., 2009).

1.2.5. Teoría del vínculo en las instituciones educativas

Siendo la escuela una institución el estudiante puede vincularse con ella desde dos perspectivas: un vínculo con la institución y un vínculo con los actores educativos (profesores, compañeros, autoridades escolares) y que en los estudiantes, inciden en la construcción de una visión de sí mismo, de los otros y del mundo, influyendo en el aspecto escolar. A continuación se presentan dichas perspectivas.

a) Apego y vínculo con las instituciones educativas

La teoría del apego de Bowlby, ha constituido un paradigma fundamental para comprender el desarrollo social y emocional humano. Esta teoría es aplicable al ámbito educativo, en donde además ha incorporado el concepto del “Triángulo del aprendizaje” (Geddes, 2006), (figura 2), para explicar los procesos de establecimiento del apego y del vínculo en el aula e incluso el conocimiento derivado de este enfoque se ha utilizado para diseñar propuestas de intervenciones prácticas con el alumnado y el apoyo a la figura docente, en plano relacional.

El triángulo del aprendizaje.

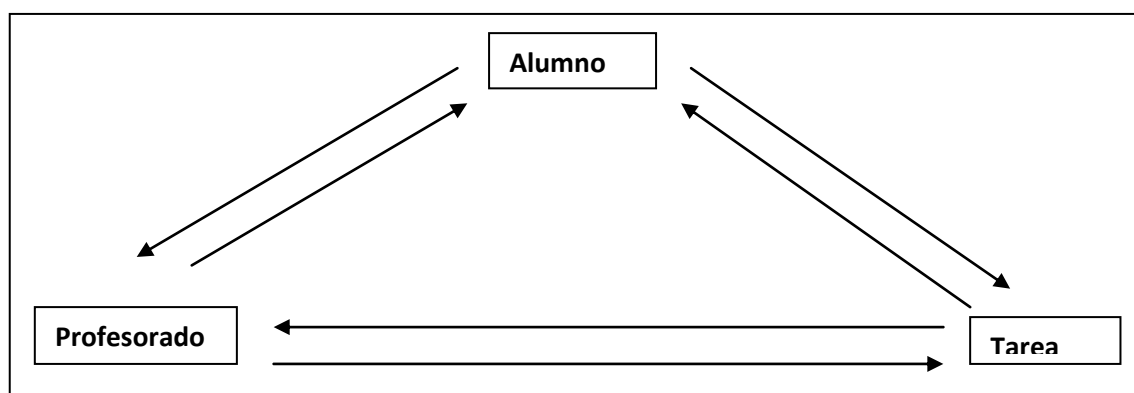


FIGURA 2. EL TRIÁNGULO DEL APRENDIZAJE. FUENTE: GEDDES (2006).

A partir del Triángulo aprendizaje, Geddes (2006), explica el proceso de vinculación en el aula, en donde la tarea es esencial. En el aula, la tarea es una parte crítica de la experiencia educativa y es donde se ubica la actividad y el proceso no solo de enseñanza – aprendizaje, sino de vinculación. El profesor define la tarea e involucra a los alumnos en el descubrimiento de algo desconocido o que aún no se entiende. La tarea ocupa un lugar en el espacio transicional entre el profesor y el mundo exterior, es decir, en aula. Tomar parte en ella significa confiar en el profesor como apoyo para tolerar la incertidumbre y resolver la confusión al abrigo de un lugar seguro; el profesor y el aula llegan a representar la base segura en educación.

Existe, por tanto, el potencial de replicar la experiencia “segura” en las prácticas y la respuesta de la escuela. Todo el personal de la institución, la dirección, la asociación de padres y el profesorado, que están unidos en la labor de promover el bienestar del alumno, ofrecen un marco en el que éste pueda experimentar una base segura y de confianza.

Por lo que el triángulo del aprendizaje podría utilizarse para definir experiencias que garanticen la posterior inclusión social en el contexto social (figura 5). En este sentido es posible pensar en la participación en el aprendizaje y en la tarea educativa como precursora de la implicación en la vida social y laboral (Geddes, 2006).

El triángulo del aprendizaje en el contexto social.

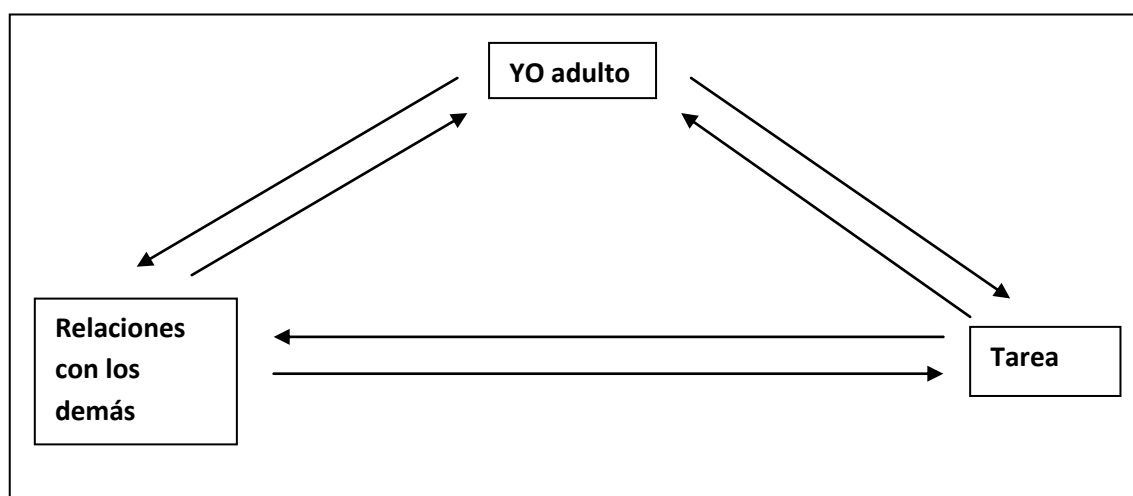


FIGURA 3. EL TRIÁNGULO DEL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO SOCIAL. FUENTE: GEDDES, (2006).

La teoría del apego ayuda a construir una escuela como una “base segura” en la que el alumno pueda funcionar como eficacia emocional y cognitiva. El requisito básico de la práctica y los rasgos culturales de la escuela refleja de esta manera las necesidades del personal y el alumnado, y constituyen características comunes de las prácticas recomendadas. Para el alumno, según Geddes (2006), esto se reflejaría en:

- Respeto por todos los alumnos y alumnas independientemente de sus destrezas y dificultades.
- Un edificio seguro y correctamente supervisado.
- Sensibilidad hacia el significado del mensaje implícito en la conducta (empatía).
- Rutinas previsibles y seguras.
- Una respuesta rápida a las ausencias de los alumnos y alumnas.
- Normas y expectativas coherentes enmarcadas en torno al mantenimiento de la seguridad de los alumnos y alumnas, personal y edificio.
- Relaciones duraderas, alumnos y alumnas sientan que les “reconocen”.
- Buenas relaciones entre las personas adultas.
- Reflexión sobre los incidentes en lugar de reacción.
- Sistema de procedimientos disciplinarios con todos y no abusivo

Dentro del marco de estas características, la escuela se convierte en una “base segura” sustituta de la madre, capaz de contener la ansiedad que inevitablemente engendran los retos del aprendizaje.

b) Vínculo con los actores educativos.

Respecto al vínculo con el profesor, para Meza (2006), éste se basa en el binomio educador- educando y solo tiene sentido ser educador si hay alguien a quien educar y con quien “tejer” un vínculo. Para el educando es importante contar con un educador dentro de su proceso de formación. En la universidad, el vínculo supera una simple relación de amistad entre el estudiante y el profesor, ya que tanto el estudiante como el profesor, están en la academia en aras de una disciplina. El conocimiento actúa como una liga que reúne profesores y estudiantes y no está desligado de las personas, son las

personas las que lo hacen, tienen y son el conocimiento. El conocimiento desde la postura de Gardner (citado por Meza, 2006), dentro de un contexto social que surge de las relaciones entre las personas, en este caso, surge del profesor y de los estudiantes dentro de la universidad, lo que hace un doble vínculo: el del profesor-estudiante y el del estudiante-universidad. Por lo que se puede decir que cuando se construye un vínculo entre el profesor y el estudiante se establece una “condición facilitadora y eficaz para la formación del sujeto y particularmente, para la enseñanza y el aprendizaje de un saber” (Meza, 2006, pág. 76).

En el proceso de vinculación entre el profesor y el estudiante, es importante que el profesor se sienta motivado a entablar una relación significativa, por lo que debe adoptar una actitud abierta y sencilla ante el estudiante y tener un deseo por compartir el conocimiento, respetando el ritmo propio de cada aprendizaje, así como tener la certeza de que se está entablando una relación con iguales, es decir, con otro ser humano. En el caso del estudiante, éste debe reconocer que llegó a la universidad porque tiene algo que aprender y el medio para aprenderlo es el profesor. “El vínculo del estudiante con el profesor se construye a través de un proceso que experimentan que el uno ha crecido en el otro” (Meza, 2006, pág. 76).

Por otro lado, en un salón de clases se presentan múltiples vínculos: profesor- con cada alumno; estudiantes y profesor con el grupo, generando así múltiples relaciones interpersonales matizadas de una variedad de emociones, sentimientos y patrones conductuales y que van a incidir en el clima aúlico y en aspectos relacionados con el aprendizaje (Riley, 2011).

Estos vínculos en los estudiantes están matizados por el tipo de apego. Aspelmeier (2003), afirma que los estudiantes con apego seguro tienen un mejor desenvolvimiento en la universidad, mayor capacidad de exploración, mayor seguridad y mejores relaciones sociales con compañeros y profesores. Como se comentó anteriormente, el vínculo del estudiante con los compañeros de clase es fundamental ya que estas figuras vienen a ser figuras sustitutas de los padres, en esta época de desprendimientos y transiciones y conforman una red de apoyo.

Por otro lado, el vínculo no solo se puede construir con personas, sino también con las instituciones, y con representaciones de la misma, como los conceptos ideológicos tanto de la escuela como de la disciplina que estudia; es así que el estudiante establece un vínculo de tipo transubjetivo, dado que en esta etapa de la vida tiene la capacidad intelectual requerida para establecer vínculos con entes abstractos.

En lo que respecta al vínculo con la universidad, y debido a que el estudiante está en una etapa de desprendimientos vinculares con sus figuras parentales, la universidad viene a ser una “figura secundaria o sustituta” de éstas y a ser la “base segura” del estudiante en su función cuidadora, se convierte en una figura de afecto o apego que influye en el desarrollo del estudiante. La función cuidadora se refiere a crear y proporcionar un espacio en el que sea posible el desarrollo de procesos sociales y personales que vayan a ayudar a la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y normas (Navarro, 2013).

En el caso de las universidades con alta matrícula, la masificación se presenta como una cualidad vincular, que se caracteriza por el anonimato, la serialidad, la ausencia de compromiso (Carbajal, 2013). La masificación no favorece el establecimiento de vínculos en los estudiantes, por lo que éste debe de poner en práctica sus habilidades sociales y vinculares para lograr vincularse con personas significativas.

Los estudiantes crean un vínculo con la institución en la que se desenvuelven, que será reforzado no sólo por la universidad como institución, sino por las experiencias y relaciones que se viven dentro del ámbito universitario, por ejemplo relaciones de compañerismo que el estudiante establece con sus pares mediante la afinidad y relaciones que se establezcan con los profesores y demás trabajadores dentro de la institución. El vínculo se fortalece a medida que estos van cumpliendo las expectativas del estudiante dentro de la institución y se crea una vinculación recíproca, donde el estudiante obtiene lo que espera de la escuela y a su vez, la escuela obtiene del estudiante el compromiso para alcanzar sus objetivos. El vínculo que establece el estudiante nunca es monolítico, tiene varias directrices, las cuales consolidan esta

relación estudiante-universidad (Cabral, 2006). Por otro lado, para los estudiantes universitarios el establecimiento de vínculos es una necesidad de

Tener a alguien en quien confiar, que los escuche y que les posibilite plantear sus opciones personales, a la vez que se constituyen en alguien en que confía y que puede ser atendido por otra persona... cubren la necesidad de tener afectos permanentes que contribuyan al mantenimiento de una buena calidad de vida. Es afecto es... una fuente potencial de la creación de vínculos y redes de apoyo para la comunidad educativa (Rolón citado por Meza, 2006, pág. 75).

Otra característica del vínculo en los universitarios es la significatividad, es decir, el “reconocimiento del otro... que deja una impronta que no puede ser desconocida permaneciendo en el tiempo” (Meza, 2006, pág. 75). Es por ello, que los vínculos que se establecen en esta etapa permanecen durante toda la vida y trascienden de nivel, por ejemplo, el vínculo con un amigo, puede trascender a ser un vínculo de pareja.

Todos estos vínculos que establece el universitario inciden en aspectos escolares como son la implicación, el rendimiento escolar, el logro académico, el fracaso, la deserción, la permanencia, la motivación e incluso en la prolongación de la formación académica como lo sería el postgrado. Como se puede apreciar hasta lo aquí expuesto, el vínculo no solo tiene amplias implicaciones a nivel psicológico, cognitivo y social, sino también educativas ya que influye en el ajuste escolar del estudiante y en su permanencia, que es el tema que a continuación se presenta.

2. EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

2.1. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

El principal actor educativo no solo en la universidad, sino en toda etapa escolar, es el estudiante. En México, según Guzmán (2013), los estudiantes universitarios son

jóvenes; su edad de ingreso oscila entre los 18 y 19 años y casi la totalidad de los estudiantes son solteros y sin hijos. En los últimos años, se han visto cambios en la composición del alumnado, con alumnos provenientes de clases sociales desfavorecidas, además de sectores indígenas y personas del medio rural. Asimismo, el aumento del ingreso de mujeres a las universidades ha llevado a la feminización creciente de la matrícula en ciertas áreas, carreras y posgrados (como en el caso de la psicología); así como un acceso prácticamente por igual de varones y mujeres. Las mujeres como grupo tienen un mejor desempeño académico (promedios y eficiencia) (Ezcurra, 2007; Galaz, Guzmán, Sandoval y Saucedo, 2013). A continuación se describen algunos factores particulares que tienen que ver con las características de los sujetos de la investigación.

a) El perfil del estudiante de Psicología

Además de las características mencionadas anteriormente sobre el perfil del estudiante universitario, el estudiante de psicología tiene un perfil particular. Díaz, Morales y Amador (2008), mencionan que los rasgos de personalidad más sobresalientes de los futuros psicólogos son el interés por conocer personas, son amigables, expresivos, con tendencia hacia el conservadurismo; la intuición como característica distintiva les permite acertar en las relaciones interpersonales y manifiestan una preocupación por la salud y sus funciones corporales; se encuentran a gusto cuando están a solas.

Las personas con mejor rendimiento académico muestran como característica una mayor inteligencia, una fuerza superior del Yo, un Superyo fuerte, sensibilidad emocional, confianza, subjetividad, astucia, adecuación serena, control y tranquilidad. Otra característica importante en estos estudiantes es la tendencia al servicio social y la capacidad de persuasión.

b) El estudiante foráneo

Muchos estudiantes emigraron de su lugar de origen para ingresar en la universidad, eso los convierte en estudiantes foráneos. Esta situación, según Guzmán (2013), marca el proceso de integración a la institución influido por la situación económica y las

habilidades que cada uno tenga para resolver sus necesidades básicas, por lo que el factor socioeconómico es determinante. En este aspecto, la familia sigue siendo la principal fuente de apoyo y soporte económico del estudiante foráneo; el acudir los fines de semana al hogar significa para muchos, colaborar en el negocio de la familia, recibir afecto y aportaciones económicas. Según Guzmán (2013), la madre es la más preocupada ante la partida del hijo a la universidad, y la persona que brinda mayor colaboración económica y moral para los jóvenes.

Asimismo, las relaciones que los estudiantes foráneos establecen y construyen dentro y fuera de la universidad, tienen un peso en la integración, ya que se convierten en redes de apoyo; si fallan estas redes, el estudiante puede caer en una situación de aislamiento. La relación con amigos es fundamental, ya que se convierte en el círculo más cercano a él y sustituye de alguna manera al sistema familiar, que está lejos; contar con amigos favorece la integración, en cambio la falta de los mismos amenaza la permanencia.

c) El estudiante trabajador

Dentro de las universidades existen dos tipos de estudiantes según Galaz et al., (2013):

- a) Estudiantes de tiempo completo.
- b) Estudiantes trabajadores.

Los primeros se dedican principalmente a las actividades académicas. Los segundos, combinan los estudios con el trabajo. Los estudiantes que trabajan lo hacen por sus precarias condiciones económicas, por interés personal, por adquirir experiencia y en su minoría por tener que sostener una familia como en el caso de los estudiantes casados.

Es común en los estudiantes trabajadores, que tienen empleos precarios, haya inestabilidad laboral, bajos salarios y se ubican como trabajadores subordinados o dependientes, sobre todo en el sector servicios. Muchos de ellos no se desempeñan en actividades relacionadas con su formación. Es importante remarcar, que se estos mismos autores, mencionan que la mayoría de los estudiantes que trabajan tienen un promedio de calificaciones menor que los que no trabajan, debido a que no dedican el tiempo suficiente a los estudios.

d) La influencia de la familia del estudiante

Los padres son quienes más influyen presionando u ofreciendo alternativas a los jóvenes universitarios. La influencia de los padres puede ser muy útil, como una sugerencia, aunque va llena de una gran carga. La influencia de la familia no sólo se limita a los padres y hermanos, también existe la influencia de otros parientes como tíos o primos (Weiss, 2012).

La influencia de la familia se presenta desde el momento de la elección vocacional, como ya se mencionó anteriormente y durante la estancia en la universidad. Para Ezcurra (2004), el apoyo de los padres es un factor decisivo en cuanto al mantenimiento de la motivación y la estancia en la universidad. Los alumnos que carecen de apoyo familiar están sometidos constantemente a una sensación de presión, baja concentración y sobre todo a un riesgo latente de abandonar la universidad.

La familia también influye en el rendimiento escolar del alumno, según Rodríguez y Torres (2006), ya que depende del apoyo que ésta le proporcione, la percepción de los padres respecto de las tareas escolares y las expectativas que ellos tengan sobre la inmersión de sus hijos en el mundo universitario. Se destaca la importancia que los padres le dan al tiempo de estudio en casa, a las tareas en equipo y a la percepción sobre las capacidades y habilidades académicas de sus hijos. El contexto familiar del estudiante determina los aspectos económicos, sociales y culturales que limitan o ayudan al desarrollo personal y educativo del estudiante. La actitud que los padres transfieren a sus hijos sobre el valor que se le da a la educación, la cultura, los profesores y la escuela influye además en el aprendizaje.

Se sabe que, los alumnos que en la universidad cuentan con una alta percepción de apoyo familiar construyen mejores relaciones con compañeros y maestros y confían más en su capacidad para superar los objetivos que se les plantean mediante las actividades académicas (Dorio et al., 2003).

e) Las relaciones interpersonales en la universidad

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos universitarios afecta significativamente el ambiente de aprendizaje, que se hace más cálido, seguro y

protector. Los miembros de la comunidad universitaria mejoran su capacidad de relacionarse entre sí, se hacen capaces de resolver pacíficamente los conflictos, y desarrollan mayor conciencia de las necesidades, intereses y emociones de los demás, apoyándoles y colaborando de mejor manera. Se ha visto que la generación de un buen ambiente, producto del desarrollo de las habilidades socio afectivas de los estudiantes, tiene efecto también sobre los docentes. Los procesos emocionales y sociales, inseparables de los procesos cognitivos, influyen en la relación del estudiante con el aprendizaje. Se puede decir que es un círculo virtuoso: mientras el desarrollo socio afectivo influye positivamente el rendimiento, el mejoramiento del desempeño académico a su vez es un factor que previene la emergencia de gran variedad de comportamientos de riesgo (Magín y Loeber, citados por Mena, Romagnoli y Valdés, 2008).

Cada sujeto accede a la universidad con una estructuración particular de propiedades individuales y familiares. Es en el interjuego entre condiciones individuales y características y orientaciones institucionales, concretado además en la interacción social entre docentes, administradores y estudiantes, donde cada alumno irá experimentando el grado de congruencia y la consistencia entre sus expectativas y la institución, e irá modificando sus percepciones sobre los porqué y para qué de su condición de estudiante (Ambroggio, 2000).

En lo que se refiere a las relaciones interpersonales entre el estudiante y el docente, Tinto (1992), menciona que dicha relación es un elemento fundamental para la persistencia estudiantil, y esto es más evidente cuando las conexiones van más allá del trato en el aula, hacia los escenarios informales que caracterizan la vida universitaria. El comportamiento de los profesores dentro del aula influye en el rendimiento educativo del alumno y en las percepciones de la calidad académica de la institución. Los profesores deben ser accesibles y estar interesados en interactuar con sus alumnos.

Gracias a la interacción, se establecen vínculos con los profesores, para la mayoría de los estudiantes, ellos son un enlace entre sus necesidades personales y académicas y lo que la institución ofrece. Esto hace posible que dichas relaciones sean la clave para que se pueda dar la integración. Asimismo, se da también el rechazo, cuando los alumnos

encuentran a los profesores poco aptos para dar sus clases y cuyas técnicas de enseñanza resultan mecánicas y tediosas (Guzmán, 2013). Para González (2010), la ausencia de lazos sociales con los profesores favorece la deserción del estudiante. Las interacciones con los profesores son de suma importancia para el alumno, éstas le ayudan a permanecer dentro del centro educativo, además de sentirse valorados y queridos.

Los “buenos” maestros son percibidos por los estudiantes como aquellos que les dan confianza para acercarse y hacer preguntas, que explican sus clases con claridad y donde hay comunicación, además de tomar en cuenta la capacidad pedagógica del docente y que esto favorezca a que los alumnos elaboren y se apropien de los conocimientos; los buenos maestros son aquellos que hacen de materias complicadas, más sencillas (Guzmán, 2013).

Los docentes deben considerar a los alumnos con todas sus necesidades, defectos; estar siempre alerta y en espera de cualquier problema que ellos tengan, no solamente académica, sino emocionalmente. Al alumno hay que atenderlo y entenderlo, conocer sus referentes curriculares, convocarlo, exhortarlo, proporcionándole estabilidad académica y emocional. El profesor debe ser facilitador de la enseñanza, que es el verdadero compromiso que tiene con los estudiantes.

Es importante mencionar que el tamaño de la institución afecta al tipo de relaciones que los profesores tienen entre ellos y la forma en que se conectan e interactúan con los alumnos. En las instituciones grandes, el ambiente tiende a ser más impersonal por la alta matrícula. Al respecto, los estudiantes manifiesta que tienen dificultad para mantener la atención al maestro, hacer trabajo en equipo e interactuar con los compañeros.

Respecto a éstos últimos, se ha visto que llegan a ser las personas con las que más contacto se tiene seguidos por los profesores. Con los compañeros, los alumnos aprenden a relacionarse, entenderse, divertirse, organizarse y acompañarse pero también aprenden a competir y no rezagarse. Por medio de la participación en los grupos de compañeros el estudiante va anclándose con la universidad (Guzmán, 2013).

Con los compañeros se comparte no solo el aula y el proceso de aprendizaje sino la vida misma: son amigos e incluso parejas. Las relaciones interpersonales y los vínculos que

se establecen con ellos pueden durar toda la vida. Las relaciones de amistad con los compañeros, establecen puentes hacia la vida académica. Los jóvenes se van integrando gradualmente en pequeños grupos, de solidaridades, intereses y afinidades entre los mismos miembros de dichos subgrupos (Bordieu, citado por Ramírez, 2013). Asimismo, según Dorio et al., (2003), en momentos relevantes de la vida universitaria, los compañeros y amigos se convierten en un soporte social.

Es así que, la cualidad de las interacciones que tienen lugar entre la institución académica, con sus particularidades, y los estudiantes, con su específica estructura de atributos personales y familiares, incide en la constitución de un tipo particular de identidad como alumno en cada estudiante, y estos tipos de identidad se asocian a la permanencia (más aún, a distintas formas permanencia) o al abandono de los estudios (a distintas formas de abandono).

2.2. LAS ETAPAS DE LA VIDA UNIVERSITARIA

La vida universitaria está constituida por varias etapas, que comienzan con el pre-ingreso y terminan con el egreso y la titulación. Cada etapa tiene diferentes características que las distinguen de las demás y que las hace significativas para el estudiante. Estas etapas son (figura 4):

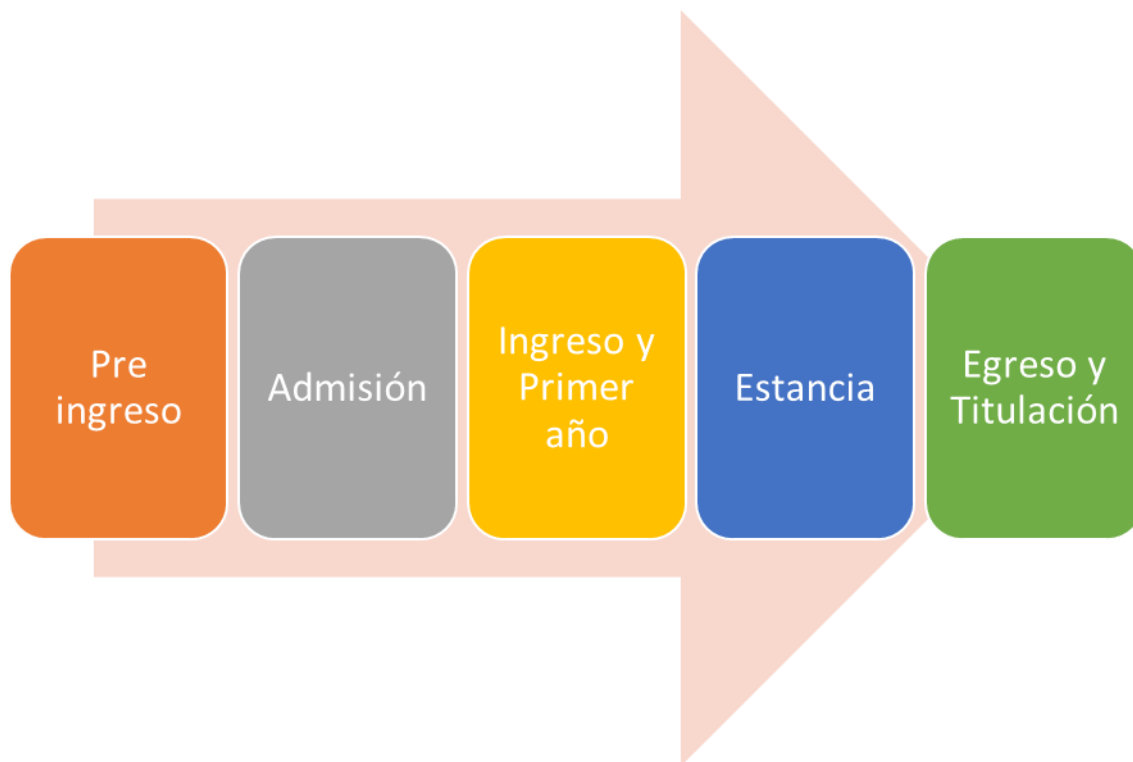


FIGURA 4. ETAPAS DE LA VIDA UNIVERSITARIA. FUENTE: CREADA POR LA AUTORA (2015).

2.2.1. El pre - ingreso a la universidad

El ingreso a la universidad inicia con la elección de carrera y de la institución escolar, para posteriormente, realizar los trámites de admisión. La decisión vocacional es una de las más importantes en la vida, ya que la profesión elegida no sólo es un medio de sustento y autorrealización personal, sino determina el rumbo de la vida de la persona, porque marca a qué se dedicará la mayor parte del tiempo, sus relaciones interpersonales, su posible situación socioeconómica y la función y aportaciones del profesionista a la sociedad (Diez, citado por Weiss, 2012).

Los aspirantes universitarios deben decidir entre un conjunto de opciones de carreras e instituciones. Weiss (2012), menciona que hay criterios de valor que influyen en la decisión vocacional. En cuanto a la institución, los criterios de valor son:

- El proceso de selección, ya que aunque se quiera entrar a una carrera, si no se cumplen con los requisitos de selección, no podrá hacerlo.

- El prestigio de la institución, que provoca un sentimiento de orgullo y además si es una escuela de alto nivel, brinda la oportunidad al aspirante de demostrar a otras personas la propia capacidad personal.
- El costo y ubicación de la institución (ANUIES, 2001).

Los criterios de valor para elegir una carrera según este autor son:

- El aspecto económico, el cual ayuda o limita el ingreso a una determinada carrera.
- El aspecto personal, donde se incluyen los gustos, habilidades, preferencias y las posibilidades de nuevas experiencias, los mandatos y/o expectativas familiares, la idea de trascender y ser un factor de cambio personal, familiar y social.
- La influencia (a favor o en contra) de algunas personas (“otros significativos”), como la familia, amigos y maestros.

En la decisión vocacional se puede presentar lo que Weiss (2012) y Guzmán (2013), llaman la “exclusión simple” y la “segunda opción”; la primera se refiere a la manera de elegir una carrera por el sólo hecho de que es la única opción que tiene la persona para estudiar y la segunda, se da cuando se elige una carrera que no encabezaba la lista de opciones. Es importante mencionar, que este último caso, no necesariamente se tiene efectos negativos en el desempeño, ya que esto abre la posibilidad de descubrir una vocación.

En esta etapa se presentan “momentos críticos”, es decir, una serie de vicisitudes que tiene que sortear el estudiante y que pueden interferir en su permanencia (Rodríguez y Torres, 2006) y que es la transición entre la preparatoria y la universidad, ya que es un periodo de ajuste, pues los estudiantes pasan de un mundo conocido a otro que supone nuevas exigencias. Por otro lado, el aspirante también tiene expectativas sobre la carrera y/o institución.

a) Las expectativas en la elección de carrera.

El proceso de elección de una institución, implica el formar un conjunto de expectativas respecto a las características de las instituciones. Las expectativas son construcciones simbólicas donde las condiciones objetivas se reinterpretan de manera subjetiva por

parte de los individuos. Las expectativas que respaldan una elección de carrera, hablan de los motivos y proyectos que antecedieron esta decisión; las expectativas más comunes son (Guzmán, 2013):

- La decisión de continuar con una carrera profesional es parte de una trayectoria académica ya planeada (muy frecuente en estudiantes de segunda generación).
- Se espera terminar la carrera e insertarse al mercado laboral.
- La oportunidad de cursar una carrera universitaria es vista como una manera de librarse de la posibilidad de desempeñar el mismo trabajo que los padres.
- En el caso de los estudiantes de primera generación, a las expectativas personales se suman las familiares, y se asumen como depositarios de una esperanza de vida mejor para ellos y sus familias.
- Los estudiantes tienen expectativas sobre las instalaciones de la universidad, su diseño, el tamaño de la escuela, el número de personas a las que atienden y los espacios universitarios como salones de clase, cafetería, biblioteca, pasillos, oficinas, etc.

Ahora bien, las expectativas del estudiante, según Tinto (1989), son importantes ya que hablan del compromiso del estudiante con las metas escolares y con la institución y las ubica como una variable básica, dentro de su Modelo de deserción, ya que ayuda a identificar las tendencias psicológicas con las que los estudiantes llegan a la universidad y son predictores de la forma en la que interactuarán en la universidad y que influyen en la permanencia escolar. Asimismo, las expectativas vistas desde el vínculo, son parte del estadio pre-vincular (Vives, 1991).

2.2.1.1. El proceso de admisión a la universidad

Cada institución educativa tiene un proceso de admisión por el que debe de pasar el estudiante aspirante y es diferente en cada escuela, en cuanto a duración y técnicas a emplear según sea el objetivo del mismo; usualmente se aplican exámenes de conocimientos, exámenes psicométricos, exámenes médicos, entrevistas, cursos propedéuticos, estudios socioeconómicos, etc. Los más usuales son los exámenes

académicos y el curso propedéutico. El momento crítico de esta etapa se presenta cuando el estudiante se formó expectativas erradas respecto a la institución y la vida estudiantil y se da cuenta de la realidad y puede darse la desilusión y generar la deserción (Rodríguez y Torres, 2006). Las fases del proceso de admisión se describen a continuación.

a) El examen de admisión

Los exámenes de ingreso a la universidad son una importante herramienta de selección, que tiene como objetivo la integración y la permanencia del estudiante dentro de la institución. Algunas instituciones en México, recurren a exámenes previamente estandarizados como es el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior EXANI II del CENEVAL, el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos EXHCOBA, y otras tienen sus propios exámenes (ANUIES, 2001). El examen de admisión brinda información académica y de habilidades sobre el estudiante, que indica su nivel de aptitud para cursar una carrera universitaria, así como si cumple o no con el perfil requerido. Para los alumnos, el examen de admisión le puede dar una idea de qué tan difícil será adaptarse a las nuevas exigencias de la vida universitaria.

Las instituciones tienen procesos de selección protocolizados y en muchos casos, muy rigurosos, con criterios expresos y definidos, con la finalidad de asegurarse de que los estudiantes seleccionados cumplan con el perfil; este proceso de admisión, es el llamado, “mecanismo de admisión explícito”; sin embargo, también existe en muchas instituciones, procesos de admisión paralelos, llamados “mecanismo de admisión implícito oculto”, en el que los estudiantes ingresan de manera directa a la institución, sin importar su perfil (García, citada por Ezcurra, 2004).

De manera general se distinguen 3 modelos de ingreso a la universidad, según el porcentaje de estudiantes admitidos con base en el proceso de admisión:

- 1) De Élite (menos del 15%).
- 2) De Acceso de masas (entre 15% y 35%).
- 3) De acceso universal (más de 35%).

Para los aspirantes que quedan fuera, muchas instituciones en México, brindan otras opciones de carrera, de las que se escoge y empieza a cursarla aunque no sea su vocación, los estudiantes se inscriben a ella con la idea de que más adelante podrán cambiarse a la carrera para la que solicitaron lugar desde un inicio; si la oportunidad no se presenta es común que el estudiante abandone los estudios de forma definitiva en los primeros semestres (ANUIES, 2001).

b) El Curso propedéutico

La universidad también diseña cursos propedéuticos, los cuales son de carácter obligatorio en algunas instituciones. Por lo general, estos cursos se realizan durante la primera semana del inicio del semestre o previo a éste, en un horario establecido para dichas clases, su propósito es acercar al alumno al contexto del recinto universitario y la forma en que dentro de él se trabaja, durante el curso se aportan ideas sobre el establecimiento y la normatividad. Es un curso que tiene un valor importante dentro del proceso de admisión y en el cual se fomenta el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, comunicación, estrategias adecuadas de aprendizaje y estudio (Corominas, 2001; Guzmán, 2013).

El curso propedéutico le permite al alumno recién llegado, conocer las reglas y generalidades de la universidad, principalmente las que tienen que ver con el ámbito académico, así como conocer algunas recomendaciones por parte de los profesores y compañeros para permanecer dentro de la universidad y dar un primer acercamiento a los contenidos teóricos de la carrera.

Además el curso propedéutico favorece la transición de la preparatoria a la universidad, y esto facilitará la integración del estudiante al medio universitario. De acuerdo con Guzmán (2013), el curso propedéutico y el evento de bienvenida, son los eventos de mayor importancia respecto a la integración social de los estudiantes al medio universitario. Una vez aprobado el proceso de admisión, el alumno ingresa formalmente a la universidad; sin embargo, existe la otra parte de este proceso, los alumnos que no fueron admitidos y que son conocidos como los “rechazados”.

c) Los estudiantes rechazados

Los jóvenes que no logran ingresar a la universidad comúnmente se les denomina “rechazados”, y se les reconoce en el medio educativo como excluidos. La exclusión para Guzmán (2013) es un proceso multidimensional, acumulativo y secuencialmente combinado con la expulsión de varios sistemas funcionales. En el caso de quienes no logran ingresar a la universidad, quedan fuera y experimentan un sentimiento de no pertenencia y pérdida de un proyecto que tenían. Esto coarta las oportunidades de los jóvenes y les genera un estigma difícil de asumir.

Cada año, en México, aumenta el número de rechazados o excluidos de la universidad y hace visible el que no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades y que todos son diferentes. Muchos de estos alumnos excluidos, luchan por ingresar a la universidad utilizando los “mecanismos de admisión ocultos implícitos”, presentes en algunas universidades del país o a través de la lucha social por medio de las asociaciones estudiantiles. Sin embargo, aunque logren el ingreso, el estigma de “rechazados” los acompañará a lo largo de la carrera.

Por último, cabe mencionar, que esta etapa, se considera como un “primer momento crítico” de la vida universitaria por la complejidad del proceso de decisión vocacional y el mecanismo de admisión que pone a prueba la firmeza en la decisión y en las habilidades y conocimientos del estudiante, así como su modo de afrontamiento si no es admitido a la universidad (ANUIES, 2001).

2.2.2. El ingreso y primer año en la universidad

El ingreso a la universidad se da en el transcurso del primer año y es uno de los eventos más significativos de éste, además de qué marca el inicio de los estudios universitarios. El alumno ingresa a la universidad con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia en su educación postsecundaria. Estas características comprenden antecedentes familiares, tales como el nivel socioeconómico y cultural de la familia, así como los valores que ésta sustenta, a la vez que atributos personales y de la experiencia académica preuniversitaria (Donoso y Schiefelbein, 2007).

El ingreso a la universidad comienza con los primeros encuentros del estudiante con la institución, el proceso de admisión, las evaluaciones, los cursos de inducción o propedéuticos que determinarán la entrada o partida del alumno (Casillas et al., 2007; Silva, 2011). El ingresar a la universidad exige a las personas una separación de los anteriores tipos de relaciones y patrones de comportamiento. Esto es especialmente evidente entre los estudiantes foráneos, en los que la separación es, además de física, social e intelectual (Tinto, 1992).

El ingreso a la educación superior conlleva, como todo proceso de socialización, nuevos desafíos y aprendizajes, ya que se enfrentan a experiencias nuevas. Estos estudiantes, no están completamente ajenos al ambiente universitario, pues la familia, amigos o conocidos (figuras introductorias) han fungido como un primer acercamiento a la universidad; sin embargo, el recorrido escolar durante el primer año y la integración a ésta se caracterizarán en el futuro por la experiencia personal que cada uno construye desde los primeros días.

Algunas dificultades que se ven al momento del ingreso en los estudiantes de primer año son según Silva y Rodríguez (2012): dificultades por desconocimiento de la vida universitaria, dificultades académicas, falta de apoyo familiar, condiciones inapropiadas para el estudio en casa y problemas de interacción social. Asimismo, el sentimiento que acompaña a los nuevos estudiantes durante los primeros momentos dentro de la universidad es de ansiedad y extrañamiento. Ellos comienzan a construir una nueva visión de libertad y responsabilidad que son valores que los acompañarán durante todo el trayecto universitario (Guzmán, 2013). Pasado el momento del ingreso, el alumno comienza a desenvolverse en el medio escolar como alumno regular de la institución educativa.

El primer año, es considerado como un año crucial para la posterior vida universitaria del alumno, e incluso es catalogado como un año de riesgo, ya que se presenta la transición de un nivel educativo a otro y todos los cambios que conlleva, así como las dudas vocacionales, etc.; si el alumno no logra los ajustes necesarios a nivel personal, vocacional, académico y social y la completa integración a la universidad hay altas probabilidades de deserción. En el primer año ocurre la mayor incidencia de deserción que oscila entre el 20 y el 60% en México, y es donde existen los porcentajes más altos

de rezago originado por la reprobación (Casilla et al., 2007; Silva, 2011). Por lo tanto, el primer año en la universidad constituye un tramo crítico que determinará en gran medida la trayectoria del estudiante en la universidad y es un año de riesgo en el que se puede dar el abandono escolar o aumentar la permanencia del estudiante.

2.2.3. La estancia en la universidad

Este otro momento de la vida universitaria, abarca todo el tiempo que el estudiante permanece en la institución hasta que egresa. (ANUIES, 2001). Una de las tareas principales que se da en esta etapa es la integración. Tinto (1992), refiere que el alumno pasa por varias etapas para integrarse a la universidad. **La primera etapa**, es la separación de las relaciones anteriores. Baja el intercambio con miembros del grupo de origen, se hacen ceremonias que dejen en claro las características del grupo que se está dejando. **La segunda fase**, es donde la persona empieza a interactuar de forma diferente con los miembros del nuevo grupo buscando adaptarse a él. El aislamiento ayuda a la separación total del grupo anterior y a la adopción de nuevas conductas para poder pertenecer al nuevo grupo. **La tercera etapa** de incorporación es la práctica de distintos factores de integración con miembros del nuevo grupo y la demostración de que se posee la competencia necesaria para pertenecer a ese grupo. La afiliación está señalada por ceremonias especiales que anuncian o garantizan no sólo las ventajas de esa afiliación, sino también las responsabilidades. La integración a la vida social y especialmente la relación con los pares es una dimensión central para el aprendizaje de la normatividad institucional y para definir su permanencia en la institución. Mientras más integrados se sientan los alumnos al ambiente universitario y a la institución, más probable es que continúen hasta la graduación. La integración social del estudiante en la universidad favorece la permanencia dentro de la misma.

Ahora bien, los clubes, asociaciones, pabellones residenciales, uniones estudiantiles, el intercambio con profesores, la asistencia a conferencias, actividades extracurriculares y deportes dentro de la universidad pueden proporcionar a los alumnos oportunidades para establecer contactos regulares con los demás miembros de la institución para favorecer la integración.

Además de la integración del estudiante al nivel académico y social de la universidad, el rendimiento académico y las interacciones con los profesores, así como los programas extracurriculares y la relación con pares contribuyen a la permanencia del estudiante en la universidad (Silva, 2011).

Por otro lado, para describir las diversas rutas que los estudiantes desarrollan durante su estancia en la universidad, es necesario entender la evolución de las estructuras formales de aprendizaje y del plan de estudios, así como determinar los ritmos en que se cubren las materias, el número de materias aprobadas y reprobadas y las calificaciones que obtienen los alumnos. Esta información se engloba en tres dimensiones: tiempo, eficiencia escolar y rendimiento escolar. A cada una de las dimensiones corresponden indicadores según Chaín (2003):

- a) La dimensión tiempo, refiere a la continuidad o discontinuidad en el ritmo temporal correspondiente a la generación. La continuidad sería el curso en un ritmo normal de los estudios; su indicador es la inscripción actualizada al semestre que corresponde. En contraste con la discontinuidad, que es considerada como el atraso en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar del alumno, su indicador puede ser una inscripción forzada o informal, a cursos que corresponden a semestres anteriores que ya debieron haber sido cursados por la generación a la que el alumno pertenece.
- b) La dimensión eficiencia escolar, son las formas en las que los alumnos aprueban y pasan cada una de las materias que les son asignadas a través de diversas oportunidades, tales como exámenes, exposiciones, ponencias, etc. Esta dimensión se divide en dos categorías:
 - 1) Ordinario, que son los alumnos que aprueban todas las materias que corresponden al programa utilizando solo las primeras opciones de evaluación, su indicador es la nota/calificación aprobatoria.
 - 2) No ordinario, que está constituido por los alumnos que aprueban utilizando los métodos de evaluación “extraordinarios”, en esta categoría las calificaciones aprobatorias continúan siendo el indicador.

c) La dimensión de rendimiento, representa al promedio de calificaciones que el alumno obtiene en las diferentes materias que curso, independientemente del examen por medio de la cual las obtuvo, su indicador es la suma total de calificaciones obtenidas entre el número de calificaciones.

El momento crítico en esta fase, se da cuando el estudiante no logra un suficiente o adecuado nivel académico y la institución no apoya al estudiante para superar sus propias deficiencias académicas (Rodríguez y Torres, 2006).

2.2.4. El egreso y la titulación

El objetivo de todo estudiante universitario, es llegar a la terminación de los estudios después de varios años de estancia en la institución, sorteando todas las dificultades que esto conlleva. Según Papalia et al., (2009), la conclusión de los estudios universitarios depende de la motivación, la actitud académica, la preparación para el trabajo independiente, la interacción y el apoyo social; de las oportunidades de empleo, el apoyo financiero, el hospedaje, la calidad de las interacciones sociales y académicas, y la consciencia entre los que la universidad ofrece y lo que el estudiante quiere y necesita.

Durante la estancia en la universidad, los programas de intervención para los estudiantes en riesgo han incrementado las tasas de egreso gracias a su contribución en la creación de vínculos significativos entre los estudiantes y los maestros, además de proporcionarles apoyo académico y ayudarlos a mejorar su estancia en la universidad, hasta llegar al egreso.

Cuando se presenta el momento del egreso, el estudiante experimenta emociones como miedo, temor, alegría, dudas, etc. y un proceso de duelo por la separación de la escuela, de los compañeros, de los profesores y la pérdida de su etapa estudiantil. El duelo es un proceso en el que se experimentan reacciones psicológicas, sociales y físicas ante la percepción de una pérdida, en la que se da la desvinculación, la separación y la disolución del lazo, causando dolor en la persona (Poch y Herrera, 2003). La reacción

que tiene una persona ante un duelo, se basa en el tipo de vínculo que se tenga con el objeto vincular.

Autores como Bowlby, Engel, Parkes, Kübler – Ross y Rando (citados por Bonaparte y Mendoza, 2008), han propuesto modelos psicológicos de los procesos de duelo, para explicar este fenómeno. Retomando a Bowlby (1998), el duelo pasa por las etapas de: a) embotellamiento de la sensibilidad; b) anhelo y búsqueda de la figura perdida; c) desorganización y desesperación; d) reorganización. Mismas que tiene que sortear el estudiante universitario ante el egreso y para que pueda visualizarse en un futuro como profesionista y reorganice su plan de vida.

Por otro lado, una vez concluidos los estudios universitarios, el estudiante busca la obtención del título que lo acredita como apto para ejercer una carrera. Una realidad en México es que los grados académicos y la escuela de donde se egresa, son un principio de diferenciación social. Según Casillas et al., (2007), “las ofertas de trabajo se estructuran en función de diplomas y certificados, las posiciones de mérito se asocian a la alta escolaridad y los salarios más altos los obtienen, generalmente los más calificados “(pág.13).

El ANUIES (2001), menciona que las instituciones de educación superior ofrecen estas opciones de titulación: el promedio general de la carrera, la tesis, el trabajo escrito acerca de una obra publicada, el examen nacional de calidad profesional, las memorias, los exámenes generales de conocimientos, seminarios o cursos de titulación, proyectos de investigación, cursar una etapa de posgrado y la elaboración de un libro de texto. Independientemente de la modalidad de titulación que elija el estudiante, lo relevante es el logro del título que lo habilita como profesional en un área, que es el objetivo final de todo universitario.

2.3. FENÓMENOS ESCOLARES EN LA UNIVERSIDAD

Antes de hablar sobre algunos de los fenómenos escolares que se presentan en la universidad, es necesario, describir la naturaleza de la universidad como institución educativa. La universidad es “el lugar en que se enseña el conocimiento universal”

(González, 2010, pág. 5). El concepto de universalidad está relacionado con la amplitud del conocimiento y la visión que debe alcanzarse en esta institución (Sarukhán, 2007).

La universidad para Ballinas, Mejía y Gutiérrez (2006) es:

Un centro de desarrollo académico, cultural, social, político y administrativo; es donde confluye toda la escena del saber racionalizar y dosificar la participación de cada una de ellas, es esencial para la vida democrática y solidaria de los diferentes actores de este medio (pág. 77).

Las universidades son consideradas como las instituciones académicas más importantes de un país por el impacto que tienen no solo en la vida académica e intelectual sino en la vida misma del país a través de las personas que formó en sus aulas y por propulsar el desarrollo de la nación. La universidad está conformada por dos factores, uno externo y otro interno. El factor externo es el contexto social, económico y laboral y el sistema educativo en el que se inserta; el factor interno lo constituyen los principios rectores, el modelo educativo, la normatividad, el marco organizativo, los programas de estudio, etc.

1) Factor externo de la universidad

La universidad como institución educativa al servicio de la sociedad, ve influida sus actividades académicas por el contexto social, económico, político y laboral en que está inserta. Hablar de un contexto es describir un entorno que sirve de marco para mencionar o entender un fenómeno. El contexto se crea en base a una serie de circunstancias que ayudan a comprender dicho fenómeno. En el caso de la universidad, el contexto enmarca y guía sus actividades académicas, con base en sus necesidades y demandas que van de la mano con la vida misma del país.

El contexto social abarca todos los factores de la dinámica social como son los culturales, históricos, etc. del entorno en el que está inserta la universidad y que forman parte de la realidad de la sociedad y de la institución educativa. La universidad es parte importante de una sociedad ya que no solo atiende a sus demandas educativas y

formativas de los profesionistas que requiere para su desarrollo, sino que genera y difunde el conocimiento y contribuye al desarrollo social.

La universidad también está inserta y se ve influida por un contexto económico, éste se refiere al comportamiento de los mercados financieros y la forma en que se asigna el capital en la sociedad a partir de los procesos de producción, comercialización, distribución y consumo de bienes y servicios para cubrir las necesidades de dicha sociedad. El aspecto económico abarca situaciones tales como las consecuencias de la intervención del Estado en la sociedad y su influencia en el mercado, distribución de recursos y combate a la pobreza, el gasto público, desarrollo de los ciclos económicos, desempleo y producción, funcionamiento del comercio internacional y el crecimiento de los países. La universidad crea condiciones, realizaciones y beneficios del crecimiento económico, la modernización, la industrialización, el avance tecnológico y científico y el desarrollo social (Sarukhán, 2007). La universidad camina junto con la economía del entorno y se influyen mutuamente.

Asimismo, todas las acciones que se presentan dentro del entorno están reguladas por el aspecto político, ya que las decisiones que se toman están influenciadas por las ideas políticas que prevalecen y la universidad no queda exenta de esta influencia. Respecto al aspecto laboral, la universidad atiende a las demandas laborales del entorno, formando en sus aulas a los profesionistas, empresarios y líderes.

Todas las instituciones educativas sin importar el nivel educativo, pertenecen a un sistema educativo nacional, que norma a la educación en sí. La universidad como parte de un sistema educativo, debe reconocer las demandas de la sociedad y el Estado para asumir sus objetivos y funciones (Sarukhán, 2007).

En el caso de México, el Sistema Educativo Mexicano a nivel superior, está integrado por instituciones que ofrecen estudios superiores y de postgrado y que con llegada del nuevo milenio han iniciado un proceso de reforma tomando en cuenta los criterios establecidos de la UNESCO (Luengo, citado por Figueroa y Revuelta, 2010) que son la equidad, cobertura, calidad, pertenencia e internacionalización. Esta reforma ha sido apoyada por las políticas gubernamentales, financieras e internacionales y las propuestas de organismos educativos nacionales para dar respuesta a los requerimientos

y necesidades sociales y del sector productivo. Asimismo, se ha prestado atención a la relación existente entre calidad, evaluación e innovación y para garantizar estos procesos se han creado organismos evaluadores. Por lo tanto, la educación superior mexicana ante este nuevo siglo apunta hacia la contribución en la construcción de una sociedad más justa y próspera, dentro de un marco de calidad.

La educación superior mexicana está en manos de las universidades las cuales pueden ser: universidades tradicionales, universidades interculturales bilingües, multidisciplinarias, a distancia, universidades tecnológicas, politécnicas; asimismo, por su carácter financiero pueden ser públicas, privadas y comunitarias y éstas a su vez se clasifican en religiosas, de élite, seculares, no de élite (SEP, 2013).

2) Factor interno de la universidad

El factor interno de la universidad lo constituyen aquellos aspectos que son relevantes para el funcionamiento de la misma y que se gestan desde su interior para que en conjunto con el factor externo guíe a la institución en sus actividades académicas, estos son:

a) Principios rectores

Toda institución educativa cuenta con una serie de principios rectores o ideario que la guía en su quehacer educativo. Éste se integra por principios filosóficos que orientan sus funciones de docencia, investigación, difusión de la cultura y administración y de ellos emanan las orientaciones educativas para lograr su misión y visión y le dan una identidad propia (Figuroa y Revuelta, 2010).

b) Modelo educativo

Es una orientación pedagógica-didáctica que guía el trabajo con los estudiantes y que favorece el aprendizaje, mediante las experiencias idóneas con la participación de los docentes, personal administrativo y de apoyo y con el respaldo de las autoridades.

(Figuerola y Revuelta, 2010). El modelo educativo integra todas las actividades que la institución realiza para formar a sus estudiantes.

c) Programas educativos

El programa educativo de una carrera está constituido por los contenidos teóricos y prácticos que el estudiante cursa a lo largo de un lapso de tiempo; en México una carrera universitaria puede cursarse entre 3 años y medio y 8 años, según la modalidad de cuatrimestres, semestres o años ya sea de forma presencial, semipresencial, a distancia o abierto. Cada programa académico, tiene especificado un perfil de ingreso para sus estudiantes, que describe las características deseables de sus aspirantes para ser admitidos en sus aulas y que de alguna manera se asegure que cuentan con las herramientas necesarias para cursar exitosamente un determinado plan de estudios. Ezcurra (2004), menciona que no solo el contenido del programa educativo tiene incidencia en la permanencia, sino también aspectos relacionados con el mismo, como son la programación de actividades, la didáctica, la evaluación del aprendizaje, etc. Un programa educativo que proporcione experiencias escolares de calidad y que promueva aprendizajes valiosos para todos los alumnos es un elemento fundamental para asegurar la permanencia.

d) Cursos no académicos y programas especiales

Este tipo de cursos están enfocados a desarrollar otro tipo de habilidades no contempladas en el programa académico pero importantes en la formación de la persona del estudiante, tales serían los cursos de idiomas, disciplinas deportivas, artes, círculos de lectura, cursos de lectura y redacción, cine debate, etc. Y en cuanto a los programas especiales, son programas complementarios y/o preventivos que se diseñan con base en las necesidades de los estudiantes, como los programas de tutorías, asesorías académicas, retención de estudiantes, becas, prevención de adicciones, prevención de trastornos de alimentación y otros padecimientos, programas de articulación con el medio universitario o con el medio laboral, cursos propedeúticos, cursos remediales,

etc. Todos estos programas tienen como finalidad impulsar el desarrollo de los estudiantes y de la universidad en sí misma.

e) Servicios y espacios

Este aspecto hace referencia según Ezcurra (2004) a servicios centrales que toda institución educativa debe ofrecer a sus estudiantes como son la biblioteca, las becas, las tutorías, el acceso a internet, centro de copiado y papelería, así como espacios propios y equipados para las actividades académicas, deportivas y sociales, tales como aulas, auditorios, espacios deportivos, cafeterías, etc.

f) Compromiso de la universidad con los estudiantes

Ezcurra (2004), refiere que el apoyo y el ambiente institucional son muy importantes para la permanencia de los estudiantes y refleja un compromiso con los estudiantes. Una institución comprometida con sus alumnos, se preocupará por ofrecer una educación, servicios e instalaciones de calidad y un tipo de trato “humano”, en el que importan las personas y no un trato impersonal y masificado. Este compromiso favorece a dos aspectos a los estudiantes:

- a. Procesos de afiliación y pertenencia y por consiguiente al ajuste social.
- b. Compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

g) Ambiente institucional

El clima institucional influye en los estudiantes y sus experiencias escolares. Se genera a partir de las relaciones sociales desarrolladas en la escuela. Bergeson et al.; Newman et al.; Finn, (citados por González, 2006), mencionan que el clima institucional influyen en el sentimiento de pertenencia a la institución, al enganche escolar y al abandono.

h) Normatividad

La normatividad son las reglas que rigen a la institución escolar plasmadas en un Reglamento. Generalmente abordan las políticas administrativas, de disciplina, las conductas de los alumnos, las cuestiones de asistencia, rendimiento, exámenes, etc. González (2006), menciona que la existencia de algunas políticas escolares relacionadas con las políticas, las conductas permitidas en ella y las consecuencias de tales conductas tienen diversos efectos en la permanencia de los estudiantes, por ejemplo, la penalización excesiva de las asistencias que causaría la baja de un estudiante. Por su parte, Parrino (2010), menciona que cuando las normas y reglamentaciones no son asumidas por los estudiantes, o no convergen con sus ideales, resultará un obstáculo en su permanencia.

i) Marco organizativo

Es la configuración estructural y organizacional de la escuela, como es la departamentalización, el tamaño de la institución, las formas de agrupamiento de los alumnos, los procesos burocráticos (González, 2006). Este aspecto puede afectar en la permanencia escolar, al respecto, Raywid (citado por González, 2006) dice:

El modo en el que las escuelas están estructuradas afecta claramente al logro de los alumno (...), a los patrones de asistencia a la escuela (...), y a las tasas de abandono (...) También marca una enorme diferencia entre alumnos en desventaja y aquellos que no lo están (...) El cómo una escuela está estructurada obviamente depende de su tamaño: cuanto más grande es, mayor la necesidad de organizar a las personas en subunidades y especializaciones y más fragmentada se hace la experiencia de los profesores y los estudiantes” (pág. 10).

Asimismo, las escuelas departamentalizadas influyen en el desarrollo del currículo y la enseñanza así como en el tejido relacional que se construye entre el profesor y el alumno y en el clima de apoyo y cuidado que requiere un alumno y que juega un papel importante en la permanencia. Por otro lado, las normas escolares, establecen el rol del profesor y del alumno, su jerarquía, lo que es lícito y esperable en relación a cada rol y encuadra las relaciones sociales y comunicativas entre ellos (Ambroggio, 2000).

La misión de las universidades es formar ciudadanos que se distingan por su patriotismo, moralidad, con una ideología propia, que contribuyan al progreso social. Por otro lado, dentro de la vida universitaria, la comunidad educativa, forma asociaciones con diferentes fines. A continuación se habla de este aspecto.

a) Movimientos universitarios y asociaciones estudiantiles.

La universidad pública, se ve obligada a cumplir tareas políticas. Algunas derivan del propio ideal educativo, que le impide renunciar a su propio poder espiritual, a sus funciones de investigación y crítica, de formación y proposición. Al mismo tiempo, la universidad gratifica aspiraciones al mejoramiento económico, social y político de sus profesores y estudiantes, de individuos y grupos; pero también de inteligencia e información, de capacidad racional y crítica respecto al orden social y al sistema político (Solana, 2007). La universidad se vuelve campo y objeto de competencia social y política esto favorece todo tipo de grupos y movimientos. Los participantes de los movimientos universitarios son los profesores, los empleados y los mismos estudiantes, en defensa de sus derechos, esto a partir de los diversos sindicatos y asociaciones estudiantiles.

Respecto a los movimientos estudiantiles, éstos se configuran como una dimensión relevante que da cuenta de los estudiantes como un sujeto colectivo, que se organiza con base en objetivos y se plantea metas o demandas a corto, mediano o largo plazo. Durante el periodo 2002-2012, en México no se presentaron movimientos estudiantiles de gran envergadura o que tuvieran repercusiones importantes en el nivel educativo o la vida nacional (Solís, 2013). Sin embargo, cada inicio de año escolar, algunas universidades se enfrentan al Movimiento de aspirantes excluidos o rechazados. Este movimiento es común en la UNAM, UAM, IPN y UMSNH.

En el caso de la UMSNH, hay dos sindicatos de mucha fuerza: el de profesores (SPUM) y el de empleados (SUEUM). Los alumnos por su parte, se afilian a la CUL (Coordinadora de Universitarios en Lucha) al CCU (Comité Coordinador Universitario), o a la Sociedad de Alumnos de su Facultad; si pertenecen a alguna Casa

del Estudiante, éstas también tienen sus comités. Asimismo existen sociedades de alumnos independientes.

Por otro lado, respecto al tema de los fenómenos escolares en la universidad, cabe mencionar que en los últimos 50 años han sido tema de interés de los investigadores, debido a que en México, la educación superior ha sufrido un crecimiento inesperado ya que su matrícula ha crecido considerablemente debido a las oportunidades de acceso a las universidades, aumentando por consiguiente la presencia de abandono, rezago, fracaso, eficiencia terminal, problemas en el rendimiento académico, discriminación, la deserción y la permanencia, etc. En esta investigación, se abordan los temas de la discriminación y la permanencia escolar.

2.3.1. La discriminación en la universidad

Sólo pocos tienen acceso a la educación superior en México, y a pesar de la integración social la universidad aún funciona como un espacio que reproduce la exclusión y la desigualdad social. La oportunidad de ingresar a la universidad no está disponible en toda la población, dadas las condiciones de desigualdad. Sin embargo, algunas instituciones se han masificado. Se entiende el concepto de masificación como la democratización del acceso, según Casillas, (2006). De acuerdo a esto, existe un debate respecto al origen social de los estudiantes. La escuela es un espacio de justicia social, donde se presenta una igualdad de oportunidades y se premia al mérito individual. Así, la escuela favorece la movilidad social, permite a los estudiantes que lo ameritan el ingreso, aun cuando ellos provengan de las clases sociales menos favorecidas y les dan la oportunidad de tener las mismas oportunidades que los estudiantes de las clases altas.

En este contexto, se ha de ofrecer las mismas oportunidades a todos dentro de la universidad, a todos los estudiantes se les exige por igual, sin embargo, no todos están en posibilidad de responder a estas exigencias y tener una experiencia escolar y exitosa. La trayectoria de los distintos tipos de estudiantes fluye en 3 sentidos, según Casillas (2006): el primero señala la doble discriminación entre los que demandan entrar a la universidad y los que efectivamente ingresan, el segundo entre quienes ingresan y

quienes han logrado mantenerse dentro de la universidad hasta el tercer año de la carrera. Y el tercero en hacer evidente las trayectorias personales y condiciones de quienes se han mantenido en la universidad. Respecto a los dos primeros casos, se puede decir que:

En el primer caso, solo los más dotados en capital cultural son los más capaces de alcanzar un lugar dentro de la universidad, dejando en desventaja las posibilidades de desarrollo personal a miles de estudiantes egresados del bachillerato, y por ende cumplen con el requisito previo de nivel escolar pero no cuentan con un lugar para quedarse en la universidad. Así, se tiene que los “rechazados” tienen una determinada característica social, en tal situación se encuentran miles de jóvenes que no encuentran cupo en instituciones de educación superior.

En la segunda discriminación se da entre quienes se inscriben y los que sobreviven después de 3 años en la carrera de su elección, los que logran mantenerse en la universidad con la meta de alcanzar un título profesional, son los que conservan la ilusión de que están en la universidad porque son los más aptos y han sobrevivido.

2.3.2. El problema de la permanencia en las universidades

El despliegue individual de las acciones del estudiante durante su estancia en la universidad es variado y complejo y va trazando una trayectoria escolar, misma que es diferente en cada estudiante y determinará su “sobrevivencia” en la institución educativa, es decir, lo llevará a persistir y permanecer hasta el término de sus estudios. La conceptualización de la permanencia escolar es variada y compleja al igual que muchos conceptos en educación, a continuación se presentan algunas definiciones:

La Permanencia escolar según Sánchez et al., (2002), hace “referencia a la cantidad o proporción de estudiantes que continúan o no se retiran de la institución educativa entre uno y otro periodo, recíproca a la deserción estudiantil” (pág. 22).

La Permanencia es “el deseo y la acción de un estudiante para quedarse dentro de un sistema de educación superior desde que comienza hasta que termina el año escolar” (Seidman, 2005, pág. 7).

Los alumnos que permanecen o continúan con sus estudios son aquellos que “se encuentran activos en la Facultad y no han tomado la decisión de desertar” (Giovagnoli, 2002, pág. 15).

Como se puede apreciar en las definiciones se hace mención a los aspectos de la continuidad, constancia, la perseverancia y la estabilidad de un estudiante para mantenerse en la escuela. Asimismo, los autores relacionan a la permanencia con la deserción, de hecho en varios de los textos revisados aunque hablan sobre la permanencia no la definen como tal, ya que definen a la deserción y solo mencionan a la permanencia como su contraparte o como “la otra cara de la moneda” (Seidman, 2005).

Por lo tanto, se puede considerar que la permanencia escolar es un fenómeno educativo que hacer alusión a estancia continua y activa de los estudiantes dentro de la universidad y con la finalidad de concluir una carrera universitaria. Dado que en los estudios sobre la permanencia generalmente se habla sobre la deserción por la fuerte liga que hay entre estos fenómenos educativos, se considera necesario definir el término. Tinto (1989b) la define de la siguiente manera:

Desde el punto de vista individual, desertar significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior, por consiguiente, la deserción no solo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una universidad (pág. 12).

El fracaso a que hace referencia Tinto (1989b), es el no completar los estudios universitarios, generalmente porque el alumno abandona la universidad por diversos motivos. Por otro lado, es importante diferenciar los conceptos de persistencia y

retención, que en algunos textos los manejan de manera indistinta, pero que en realidad son diferentes según Seidman (2005). La persistencia, hace referencia a todas las acciones que realiza el estudiante de manera individual para quedarse en la institución educativa y terminar los estudios de nivel superior. La retención se refiere “a la capacidad de una institución para retener a un estudiante durante la duración de un programa educativo desde la admisión hasta la graduación de la universidad” (pág.7). Ambos conceptos hacen alusión a la permanencia. Como se puede apreciar, tanto la persistencia como la retención son parte del fenómeno de la permanencia escolar.

a) Factores que favorecen la permanencia escolar

La probabilidad de permanencia en la universidad aumenta marcadamente cuando se ingresa entre los 18 y 19 años y se pertenece al género femenino, cuando los padres tienen educación universitaria, hay afinidad del estudiante con la carrera elegida, logros académicos previos, hay solvencia económica, un buen capital cultural previo, un ambiente familiar que propicie el estudio. (Tinto, 1989; Ambroggio, 2000; Sánchez et al., 2002; Ezcurra, 2004; Romo y Hernández, 2005; Seidman, 2005; Arguedas y Jiménez, 2007; Gutiérrez et al., 2011; Silva, 2011).

La permanencia puede estar influida por varios factores, algunos de ellos pueden tener que ver con la afinidad del estudiante con la carrera elegida, el logro académico y las oportunidades económicas del estudiante para sustentar la matrícula, además de su sostenimiento personal. Otro factor importante es el nivel cultural previo y el nivel familiar de estudio (Sánchez et al., 2002).

Respecto a lo concerniente a la institución educativa, Zúñiga (2008), menciona que la permanencia depende en gran medida de los recursos financieros, personales o del tipo de apoyo que reciben los alumnos por parte de la institución. La estructura burocrática, el tamaño de la institución, el alumnado, las proporciones alumnos-profesores y los recursos y objetivos institucionales influye en la permanencia del estudiante. Se sostiene además que la tasa de permanencia se verá beneficiada si se incrementa la participación estudiantil y los reconocimientos o estímulos que se obtienen por su trabajo en la institución. Asimismo, en las universidades públicas se han desarrollado programas

orientados al fortalecimiento de la permanencia de los estudiantes menos favorecidos provenientes de condiciones socioeconómicas bajas (Sánchez et al., 2002).

Por su parte, Tinto (1992), Cope y Hannah (citados por Tinto, 1992) y Pascarella y Terenzini (citados por Corominas, 2001) mencionan que existen algunos aspectos que favorecen la permanencia como son:

- La calidad de la institución.
- La seguridad en la elección de una especialización dentro de la carrera elegida.
- Las becas o apoyos económicos por parte de la institución.
- La residencia dentro o fuera del campus universitario, lo que favorecerá o no la integración social.
- El nivel de compromiso, tanto del estudiante como de la institución con el cumplimiento de las metas educativas.
- La satisfacción de una cantidad mínima de normas que tienen que ver con el desempeño académico.

b) La deserción

Para Tinto (1989), desertar significa el fracaso para completar un determinado curso o alcanzar una meta deseada. La deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también se da como resultado de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en la universidad. La deserción, desde el punto de vista de este autor, se da más en función de una falta de integración personal al ambiente social y a la comunidad universitaria de parte del alumno. La falta de integración da pie a una falta de compromiso y a que los alumnos abandonen la escuela buscando esa pertenencia en otras actividades. La mayoría de las deserciones son voluntarias, éstas reflejan la decisión personal de dejar la institución.

Dentro de la deserción también es importante tomar en cuenta las motivaciones individuales que menciona Tinto (1989) y que son los antecedentes de los estudiantes, sus características personales, sus expectativas y motivaciones; especialmente estas últimas, ya que en base a éstas se pueden definir las metas académicas que son una variable importante a considerarse, ya que ayuda a identificar las tendencias de cada estudiante y al poder identificar estas tendencias se puede predecir como interactuará el

alumno y como se integrará en los sistemas antes mencionados (académico y social). Asimismo, los principales obstáculos que pueden llevar a los alumnos a abandonar la carrera según Tinto (citado por Silva, 2011) son:

1. Objetivos o metas: muchos estudiantes inician la carrera con incertidumbre o dudas acerca de lo que esperan de su formación en un futuro, por eso sus planes o metas no son siempre claras o precisas.
2. Economía ineficiente: Muchos estudiantes de bajos recursos abandonan la carrera porque no pueden costear los gastos que implica la educación superior.
3. Dificultades de adaptación: Capacidad baja para enfrentarse a la adaptación a las exigencias de la universidad.
4. “No encajan”: Hay una falta de congruencia entre el individuo y la institución. Tiene que ver con un ambiente hostil y la incapacidad para adaptarse al mismo.
5. Dificultades académicas: deficiencia para cumplir las exigencias académicas y pobres hábitos de estudio.
6. Aprendizaje: Si el aprendizaje se dificulta, el alumno puede abandonar la carrera porque no está absorbiendo los conocimientos de manera eficiente.
7. Compromiso: No todos los alumnos tienen el mismo grado de compromiso con la carrera, por motivos personales o por circunstancias externas que le impiden continuar el vínculo con la institución universitaria.

Por otro lado, la deserción se define también como el abandono de las clases o la carrera, dejando de asistir y de cumplir las obligaciones previamente establecidas. Tinto (citado por ANUIES, 2001) define distintas modalidades de abandono:

- a) Abandono estudiantil del sistema de educación superior, que son estudiantes que desertan de forma definitiva de todas las modalidades de educación superior.

- b) Abandono estudiantil de una institución de educación superior, los estudiantes se cambian a otra universidad.
- c) Abandono estudiantil de la carrera, cuando el estudiante se cambia de carrera después de un tiempo dentro de la misma.

La deserción implica una pérdida tanto para el individuo como para su familia y para la institución y la sociedad. La inversión y las expectativas de logro se frustran al perder el contacto con la universidad y con la escolaridad, la cual suponía una vía de movilidad social (ANUIES, 2001). Institucionalmente, la incapacidad de retener a los estudiantes incumple metas y pone en tela de juicio la capacidad de la universidad para brindar oportunidades formativas “realistas” la idealización de lo que “debe ser” pelea con lo que es en “realidad”. El desconocimiento de las características básicas de los jóvenes, así como de su nivel socioeconómico, además de su trayectoria escolar, enfatiza la idea de la propia universidad como “víctima” de estudiantes no adecuados para la universidad.

2.3.2.2. El modelo de integración de Tinto

El Modelo de Integración Estudiantil de Tinto, es desarrollado en el año de 1975, con la finalidad de explicar la deserción escolar a partir del proceso de interacción del alumno y la institución y que pueda distinguir las diferentes formas y motivos que llevan al alumno a abandonar su educación en el nivel superior, asimismo, propone alternativas para favorecer la permanencia del estudiante. Aunque este modelo nace dentro del marco de la deserción, los cambios en las perspectivas de estudio de este fenómeno que se han dado en las dos últimas décadas, lo han orientado más hacia la permanencia que hacia la deserción y ha sido revisado por múltiples investigadores y teóricos

El Modelo de Tinto (Figura 5), parte de la consideración de que la deserción es un proceso longitudinal de interacción entre el estudiante y los sistemas académico y social de la universidad, en el que el estudiante tiene metas y expectativas al inicio de su educación en la universidad y que éstas pueden ir cambiando con el tiempo, de acuerdo

a las experiencias que el alumno adquiriera en el sistema académico y en el social, influyendo en su decisión de desertar.

Asimismo, cada uno de los estudiantes presenta diferentes características (edad, sexo, raza), distintas experiencias previas a la universidad y antecedentes familiares diferentes, que afectan directamente sobre su desempeño; estas características también pueden fungir como predictores de la trayectoria de los estudiantes en la universidad y del nivel de compromiso con los estudios.

Teniendo en cuenta cada uno de estos factores, el modelo establece que la integración del estudiante en los sistemas académico y social de la universidad es el factor más directamente relacionado con su permanencia en la institución. Por lo tanto, el punto central del modelo de Tinto, es el concepto de integración en el ámbito académico y social.

La integración académica se logra cuando se comparten la actividad, los valores y todos los aspectos académicos de la vida universitaria y la integración social se da a partir del desarrollo de relaciones interpersonales significativas con los compañeros, profesores, y demás personal de la comunidad educativa. Cuando se ha logrado la integración, el estudiante forma parte, se compromete, tiene una amplia colaboración y participación e interacciones en la universidad, es decir, se implica, se involucra en y con la universidad. Si el estudiante no logra esta integración a la existencia universitaria, existen altas probabilidades de que abandone la institución educativa.

Por su parte, la integración se logra a partir de la interacción. La integración académica se da a través de interacciones entre el estudiante y sus profesores y compañeros, en la medida que se dé el trabajo en conjunto para lograr el desarrollo intelectual y profesional del estudiante. Y la integración social se desarrolla a través de las interacciones informales entre el estudiante y los profesores y otros estudiantes fuera del aula.

Estas interacciones si se presentan en un ambiente propicio, es decir, en un ambiente que valore al estudiante como sujeto importante para la comunidad educativa, y si la frecuencia y calidad de las relaciones interpersonales entre el alumno y los miembros de la comunidad educativa es adecuada, serán fundamentales para la permanencia, así

como la interacción entre el compromiso con la meta de completar los estudios y el compromiso que tenga con la institución. Aquí radica el interés del autor no solo de estudiar la deserción sino la también la permanencia del estudiante.

Por otro lado, la permanencia está marcada por periodos de transición que los estudiantes deben superar para continuar en la universidad. En estos periodos se debe poner especial cuidado en el establecimiento de las relaciones sociales y la revaloración entre sus ideas previas y la realidad universitaria (Silva, 2011).

Asimismo, Tinto (citado por Silva, 2011) identifica otros aspectos que propician la deserción, tales como: los objetivos y metas, economía insuficiente, dificultades de adaptación, dificultades académicas, proceso de aprendizaje y el nivel de compromiso. Este modelo se esquematiza como lo muestra la figura 5.

Figura 3.
Modelo de Tinto sobre abandono escolar.

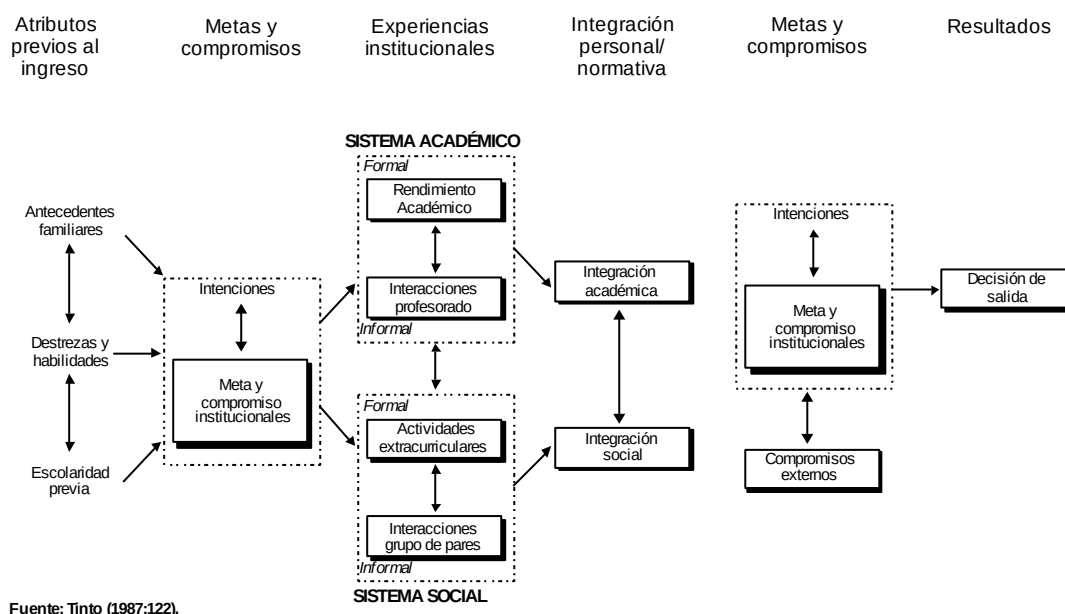


FIGURA 5. MODELO DE TINTO SOBRE EL ABANDONO ESCOLAR. FUENTE: TINTO (1987).

2.3.2.3. La permanencia escolar e interacciones sociales

Durante el recorrido del estudiante dentro de la universidad se presentan una serie de interacciones con los otros estudiantes, profesores, autoridades, empleados, etc. dentro de la escuela, marcadas por límites y posibilidades y que determinan la identidad del estudiante y una trayectoria social y académica, que está asociada con la permanencia. En dicha interacción se presenta un interjuego de las características individuales del estudiante y las de la institución escolar, así como la relación que establezca con los profesores, los administrativos y los otros estudiantes, donde el alumno irá experimentando el grado de congruencia y la consistencia entre sus expectativas y la escuela, modificará sus percepciones sobre los motivos y su condición de estudiante y constituirá la identidad del estudiante y del tipo de identidad dependerá su orientación a la permanencia en la escuela (Ambroggio, 2000). Desde el punto de vista de Seidman (2005), las interacciones sociales se generan a partir de 3 factores: los académicos, los sociales y los burocráticos.

a) Factor académico

Son las habilidades cognitivas y académicas del estudiante. Al ingresar a la universidad el estudiante debe de tener un nivel de desarrollo de estas habilidades que le permita aprender y manejar los contenidos académicos, de lo contrario el estudiante tendrá un bajo desempeño o presentará problemas académicos que lo hará dudar sobre su permanencia en la institución.

Con base en lo anterior, Tinto (citado por Seidman, 2005), clasifica la partida de los estudiantes en dos tipos: involuntaria y voluntaria. La involuntaria se da debido al bajo nivel de habilidades y la voluntaria se presenta cuando el estudiante simplemente decide irse. Las habilidades académicas son un factor para que se presente la integración académica y social, que es la clave del modelo de Tinto (1989). La integración académica se da a partir de las experiencias escolares previas y el desempeño y la integración social a partir de la vida social del estudiante.

b) Factor social

Las experiencias escolares previas que ha tenido el estudiante, han influido para que cuente con recursos académicos y cierto capital cultural que le permita desempeñarse eficientemente en la universidad. Asimismo la figura de los profesores y miembros de la Facultad es muy importante ya que ellos deben de promover la socialización dentro de la escuela y las relaciones sociales y académicas. Las interacciones se pueden presentar en settings académicos formales e informales y el alumno presentará actitudes hacia las mismas que pueden influir en la autoeficacia académica, el trabajo escolar, locus de control, éxito académico, la permanencia y el logro de la terminación de los estudios. La permanencia es el resultado de la integración y del compromiso con la institución. El soporte social que dan las personas del medio universitario (amigos, miembros de la facultad, la institución misma) al estudiante es importante para que el alumno permanezca ya que partir de las relaciones sociales, el alumno tendrá satisfacción con la universidad. La integración social depende de las habilidades sociales de la persona y será diferente para cada persona y/o grupo (Seidman, 2005)

c) Factor burocrático

Existe otro aspecto importante en la interacción social que lleva a la integración, que es el burocrático. El estudiante al ingresar a la universidad se ve inmerso en una serie de trámites como por ejemplo, los trámites de admisión, inscripciones, solicitud de servicios, becas, titulaciones, etc. En estos procesos el estudiante pone en juego tiempo, dinero, esfuerzo, información, visita a diversas oficinas y hay una interacción con los empleados que realizan los trámites. El estudiante requiere de habilidades para que pueda realizar los trámites, de los cuales muchas veces depende su permanencia (Seidman, 2005).

2.3.2.4. La permanencia escolar y el vínculo

La permanencia de un estudiante en la universidad se ve llena de interacciones sociales que permiten que el alumno se integre al medio universitario. Las interacciones sociales tienen su base en el vínculo y la capacidad que tienen las personas para establecer vínculos, o sea, su capacidad vincular, por lo que el vínculo juega un papel importante

en el proceso de integración al ámbito escolar. Los vínculos que pueda establecer el estudiante con el profesor, con otros estudiantes y con la facultad, tendrán un impacto en el trabajo académico. Ahora bien, si los vínculos que se establecen son débiles, hay más probabilidades de que el estudiante deserte dado que no tendrá un buen sostén social y emocional que lo mantenga en la escuela.

Por el contrario, el vínculo es fuerte y estable, favorecerá la permanencia ya que habrá satisfacción con el ambiente universitario y actitudes y percepciones positivas hacia éste, así como un buen nivel de autoconfianza y de autoconcepto como estudiante. En la construcción de vínculos, además de la capacidad vincular del estudiante, también influyen otros aspectos como son las expectativas de los padres, de los hermanos y de los amigos, así como los recursos sociales.

Navarro (2013) y Villanueva et al., (2013), mencionan que un alumno deserta cuando no ha logrado vincularse con la universidad y sentirse parte de su identidad. Asimismo, en la universidad hay una tendencia a reproducir pautas de vinculación y apego inadecuadas en el caso de los estudiantes considerados en desventaja social, situación que hace inviable el establecimiento de vínculos en la universidad y que impactan en su rendimiento escolar y permanencia.

Por su parte, Carbajal (2013) atribuye la deserción a los sucesos de interacción con los otros, en los que no logró el estudiante la vinculación. Hace énfasis al igual que Navarro (2013), en la responsabilidad que tiene la universidad para trabajar y elaborar estrategias de fortalecimiento que colaboren a la permanencia de los estudiantes y el logro del grado académico.

CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL

El presente proyecto de investigación se realizó en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en la ciudad de Morelia, Michoacán. Es una Universidad de larga tradición, con características muy peculiares y que tiene un alto impacto en el Estado. En este capítulo se hace referencia a esta Institución con la finalidad de presentar el contexto en donde se trabajó.

1. LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO

La UMSNH, es una de las Universidades más antiguas del país y primera Universidad Autónoma de Latinoamérica; fue fundada con el nombre de Colegio de San Nicolás Obispo, en 1540 por Don Vasco de Quiroga (citado por Figueroa, 2009) en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, que en ese tiempo era la sede Episcopal del Estado. Por sus aulas han pasado grandes personajes de la historia como Hidalgo, Morelos, Ocampo, entre otros.

El “Colegio de San Nicolás Obispo”, estuvo orientado a formar sacerdotes para que auxiliaran en la evangelización de los naturales del territorio purépecha, por lo que fue un Seminario. En 1580, la Sede Episcopal, es cambiada a la Ciudad de Valladolid (hoy Morelia), y por consiguiente, el Colegio de San Nicolás también fue trasladado, fusionándose con el Colegio de San Miguel Guayangareo. El Colegio de San Nicolás mantuvo durante ese tiempo sus actividades con regularidad sin incorporar cambios trascendentales en sus aulas, donde se enseñaba lo indispensable para atender los servicios religiosos de los españoles y evangelizar a los indígenas y se interesó poco en alcanzar el desarrollo de las universidades europeas, hasta que fue cerrado el Siglo XIX, debido a la Guerra de Independencia en donde participaron profesores y alumnos nicolaitas como Don Miguel Hidalgo; José Ma. Morelos, José Sixto Verduzco, José Ma. Izazaga e Ignacio López Rayón (Arreola, 1984; Figueroa, 2009).

El Colegio de San Nicolás, es reabierto por el gobernador Melchor Ocampo el 17 de enero de 1847, dándole el nombre de “Primitivo y Nacional Colegio de San Nicolás de

Hidalgo”, dando inicio a una nueva etapa en la vida de la institución. A inicios del Siglo XX, el Colegio de San Nicolás, sufrió otra transformación después de haber estado cerrado varios años por la Revolución y se consolida como Universidad, gracias a las gestiones de Pascual Ortiz Rubio, logrando establecerlo en tal categoría el 15 de octubre de 1917, con el nombre de “Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo” (UMSNH) en donde se agruparon el Colegio de San Nicolás de Hidalgo y otras instituciones educativas y logra consolidarse como una universidad pública, de carácter democrático y popular, y que en la actualidad es una de las de mayor matrícula en México (Arreola, 1984; Figueroa, 2009).

El mito sobre su fundación por Don Vasco de Quiroga, figura querida y valorada por el Estado de Michoacán, aunado con la formación de hombres ilustres, ha dado identidad y sentido a la Institución, y por consiguiente a sus estudiantes y ha tenido varias implicaciones entre las que se encuentran, la fuerte presencia local y regional de la UMSNH, la formación en sus aulas de líderes políticos y sociales en la entidad, un alto porcentaje de egresados universitarios en el Estado y por supuesto, la movilidad social.

1.1. Situación actual de la UMSNH

La UMSNH, como institución educativa se ha perfilado a lo largo de los años como una institución con un importante impacto en la sociedad michoacana ya que hasta la década de los 70`s en el siglo pasado era prácticamente la única universidad importante en el Estado. En la actualidad, la vida socioeconómica de la Ciudad de Morelia, gira en torno a la Universidad y otras instituciones educativas, ya que al contar con poca industria y otras fuentes de empleo, la educación es una de las principales actividades socioeconómicas. Muestra de ello es el reporte de las pérdidas económicas de la huelga de los empleados en enero del 2013 (que duró 50 días), que ascendían a 7 millones de pesos diarios (Coordinación de Prensa, 2013), ya que impactó no solo a la Institución sino a diversos sectores de la población que viven prácticamente de la Universidad como por ejemplo, el transporte público y el comercio.

Debido al carácter público, democrático y popular de la Universidad, así como a su larga historia y tradición, su demanda de acceso es muy alta, no solo dentro de los estudiantes del Estado sino de los Estados vecinos como Guanajuato, Guerrero, Colima, Nayarit, Estado de México, Distrito Federal y del Sur como Oaxaca y Chiapas. La UMSNH resulta atractiva para la población estudiantil por muchos motivos, como son la tradición nicolaita estatal y familiar, la oferta educativa, la gratuidad de los estudios, el cuerpo docente, las facilidades en el acceso, los apoyos económicos, los programas de asistencia estudiantil, los programas de apoyo para casas de estudiante, programas de becas y otros apoyos económicos, etc.

A pesar de que, como se ha venido diciendo, la UMSNH, se ha consolidado como la “máxima casa de estudios del Estado” con importante influencia en él; su imagen social se ha visto muy deteriorada en los últimos años debido a los conflictos que ha vivido como son los constantes paros y huelgas por parte de los empleados, profesores y estudiantes; la crisis económica que la tiene al punto de la quiebra, los problemas de seguridad, los problemas educativos como la alta deserción, el rezago, el fracaso escolar, etc. que ponen en tela de juicio su nivel educativo y los logros que ha tenido como institución educativa, como son el tener la mayoría de sus programas educativos acreditados, por mencionar solo un ejemplo.

Ante este panorama, la Universidad ha entrado en un momento de cambios, desarrollo y expansión, para atender a las demandas sociales y educativas actuales, por ello ha iniciado una Reforma Educativa que abarca no solo sus principios rectores, modelo educativo y normativo, orientados primordialmente a lograr la calidad de los servicios que ofrece, ya sean académicos, de investigación, de difusión y de gestión educativa. Respecto al modelo educativo cabe mencionar, que está orientado en el aprendizaje centrado en el estudiante. La UMNSH, se rige por la Ley Orgánica, cuya última reforma fue en 1986, estando en estos momentos en proceso de revisión, así como los otros reglamentos que existen en la Universidad como lo es el Reglamento General de Exámenes. La máxima autoridad de la Universidad es el Consejo Universitario, seguido por el Rector y los Consejos Técnicos de las Facultades y Directores.

Actualmente, la UMSNH, cuenta con 7 escuelas preparatorias (5 en Morelia y 2 en Uruapan), 4 escuelas, 20 facultades y 8 institutos. Tiene 6 campus universitarios dentro del Estado de Michoacán, ubicados en Morelia, Uruapan, Ciudad Hidalgo, Lázaro Cárdenas, Apatzingán y Tangancícuaro. Además tiene 39 preparatorias y 2 Escuelas de Enfermería incorporadas.

La UMSNH (2013) ofrece en total 4 programas de nivel Medio Superior; 1 Programa de nivel Técnico; 33 programas de Licenciatura; 36 programas de Especialidad y Maestría; y 13 programas de Doctorado, mediante tres modalidades: presencial o escolarizada, abierta y a distancia. Más de la mitad de estos programas de licenciatura están acreditados y otros en proceso de evaluación. En cuanto a los programas de doctorado, la mayoría están reconocidos en el PNPC del CONACYT.

Actualmente, esta institución cuenta con una matrícula total de 70, 071 alumnos incluidos los estudiantes de las escuelas incorporadas, de los cuales son alumnos directos de la UMSNH 58 mil estudiantes. Cabe mencionar que según Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) (2012), la matrícula total de estudiantes a nivel superior en Michoacán, es de 87, 014, por lo que esta institución, absorbe el 66.7% del total de la matrícula a nivel superior. Los estudiantes son atendidos por una planta académica de 4373 docentes, de los cuales 1065 son profesores investigadores de tiempo completo y por más de 3 mil empleados

Además, de esta amplia oferta educativa la UMSNH brinda servicios a los estudiantes como becas, tutorías, bibliotecas certificadas, centros de cómputo, de idiomas, laboratorios, programas de movilidad y vinculación académica con universidades nacionales y extranjeras, incubadora de empresas, así como una diversa gama de actividades de difusión de la cultura y deportivas.

Respecto a la investigación, en el 2012, se aprobaron y financiaron ante el CIC, 438 proyectos de investigación de las diferentes Facultades, Escuelas e Institutos. Así mismo, el CONACYT y otros organismos gubernamentales y no gubernamentales financian proyectos de investigación de diferentes áreas del conocimiento.

Por otro lado, desde 1915, la UMSNH tiene Casas del Estudiante, que a la fecha suman 36 en total; en ellas se brinda hospedaje y alimentación gratuita a los estudiantes de bajos recursos económicos del interior del Estado y de otros Estados de la República principalmente de Guerrero, Chiapas, Veracruz y Oaxaca, además de otros servicios y beneficios como son bibliotecas, servicios de cómputo, cursos y talleres, becas, condonaciones de pagos por servicios de la Universidad, etc. Estas Casas dependen económicamente de la Universidad y albergan a 5 mil estudiantes hombres y mujeres, que representan el 10% de los alumnos inscritos (Goche, 2012). Cabe mencionar que estas casas del estudiante tienen un alto impacto en las decisiones que se toman en la universidad y en propia vida universitaria en las diversas Facultades, ya que son verdaderas organizaciones estudiantiles.

Además de las Casas del Estudiante, existen dos organizaciones estudiantiles de izquierda, la Coordinadora de Universitarios en Lucha (CUL) y el Comité Coordinador Universitario (CCU), ambas con fuerte influencia en la toma de decisiones en la vida universitaria, además de las Sociedades de Alumnos de cada Facultad que tiene participación directa en los Consejos Técnicos de éstas, así como asociaciones de alumnos independientes.

Por su parte, la gran mayoría de los profesores basificados pertenecen al Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (SPUM), los empleados basificados se afilian al Sindicato Único de Empleados de la Universidad Michoacana (SUEUM), los jubilados por su parte, siguen perteneciendo a sus respectivos sindicatos como cuando estaban activos y los exalumnos tienen la Sociedad de Exalumnos Nicolaitas. Todas estas organizaciones tienen participación activa en la vida de la UMSNH.

1.2. Filosofía institucional nicolaita

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es una institución pública y laica de educación medio superior y superior, heredera del humanismo de Vasco de Quiroga, de los ideales de Miguel Hidalgo, José María Morelos, Melchor Ocampo; por iniciativa de Pascual Ortiz Rubio, Primera Universidad Autónoma de América, cuya misión es:

Contribuir al desarrollo social, económico, político, científico, tecnológico, artístico y cultural de Michoacán, de México y del mundo, formando seres humanos íntegros, competentes y con liderazgo que generen cambios en su entorno, guiados por los valores éticos de nuestra Universidad, mediante programas educativos pertinentes y de calidad; realizando investigación vinculada a las necesidades sociales, que impulse el avance científico, tecnológico y la creación artística; estableciendo actividades que rescaten, conserven, acrecienten y divulguen los valores universales, las prácticas democráticas y el desarrollo sustentable a través de la difusión y extensión universitaria (Figueroa y Revuelta, 2010, pág. 47).

Respecto a la visión:

la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es la Máxima Casa de Estudios en el Estado de Michoacán con la oferta educativa de mayor cobertura, reconocida por su calidad y pertinencia social, que forma seres competentes, cultos, participativos, con vocación democrática, honestos y con identidad nicolaita, con capacidades para resolver la problemática de su entorno. Los programas de investigación y creación artística son reconocidos local, nacional e internacionalmente por sus aportaciones a las diversas áreas del conocimiento y a la solución sustentable de problemas sociales, en estrecha vinculación con los programas educativos. Los programas de vinculación con universidades y centros de investigación nacionales e internacionales permiten un intenso intercambio científico, cultural y artístico así como una gran movilidad de la comunidad universitaria. Las actividades de extensión proporcionan asesorías y servicios orientados a satisfacer necesidades concretas de los grupos sociales y de los sistemas productivos. Los programas de difusión cultural hacen llegar a la sociedad las diversas

manifestaciones de las ciencias, las artes y la cultura promoviendo el desarrollo de los individuos y los grupos sociales en armonía con el entorno, (Figueroa y Revuelta, 2010, pág. 47).

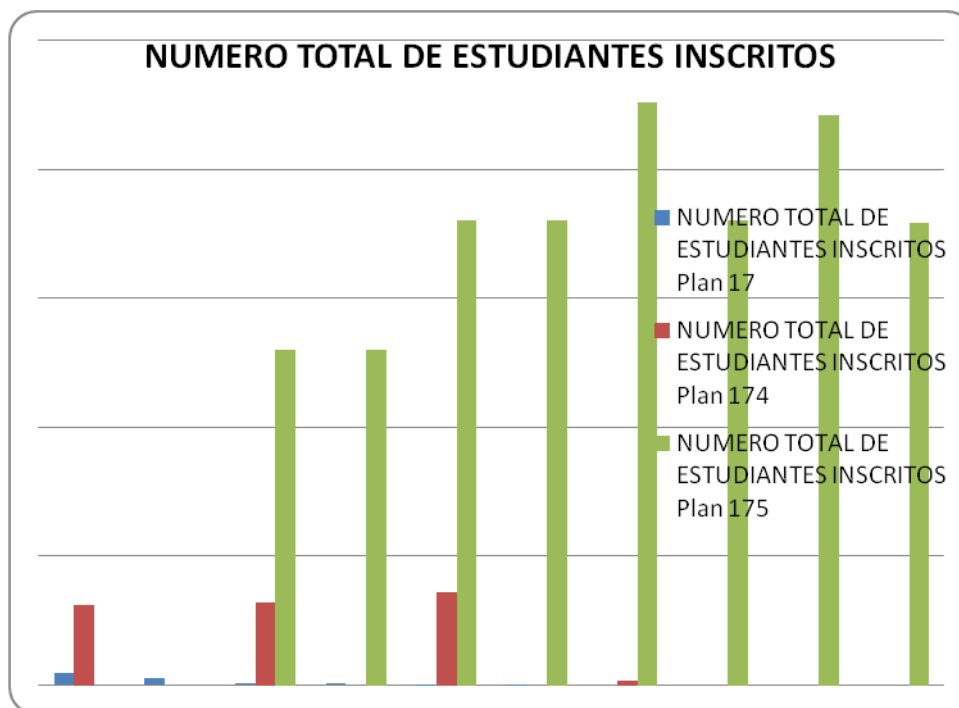
La identidad nicolaita se remonta a sus orígenes con Don Vasco de Quiroga (citado por Figueroa y Revuelta, 2010) con su postura humanista y su idea fundamental de fomentar la preparación de las personas para impulsar el desarrollo regional y no permitir la explotación ni la insubordinación, lo que le da un carácter social, que prevalece hasta la actualidad ahora enmarcado dentro del laicismo.

Su larga trayectoria histórica le ha dado una entidad propia y ha marcado pautas sirviendo de modelo a otras universidades del país. Actualmente, la Universidad, pretende formar ciudadanos que se distingan por su patriotismo, moralidad, con una ideología propia, que contribuyan al progreso social. Sus símbolos identitarios son su Escudo, el cual es el escudo de armas de la Familia Quiroga, su Juramento y su lema (anexo 1).

2. LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UMSNH.

Esta Facultad es de las más jóvenes de la UMSNH, fue fundada en el año 2000; se encuentra ubicada fuera de la Ciudad Universitaria, en la colonia Miguel Silva, en Morelia, Michoacán, y tiene una extensión en el Campus Bicentenario en Ciudad Hidalgo, Michoacán. Esta Facultad se rige por la normatividad de la UMSNH.

Esta Facultad, es considerada de alta matrícula; en el ciclo 2015 – 2016 la matrícula ascendió a 2073 alumnos, cabe mencionar que los datos anteriores son de alumnos inscritos formalmente a la Facultad, no se tiene el dato de los alumnos no inscritos por problemas administrativos pero que asisten a la Facultad de manera regular. En la Gráfica 1 se muestra la matrícula de la Facultad del ciclo escolar 2009 al 2013, según el plan de estudios, actualmente solo se opera con el plan de estudios 175.

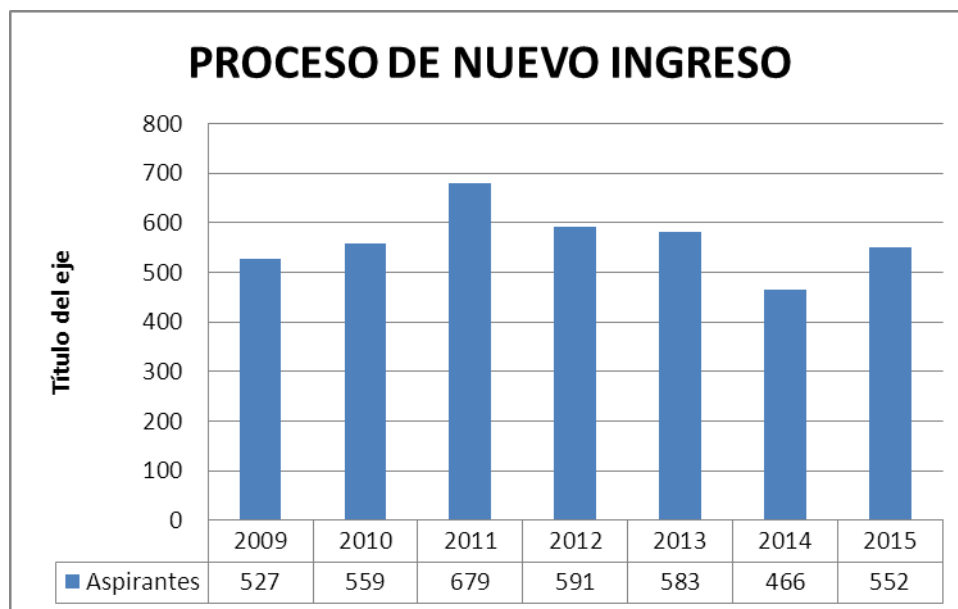


GRAFICA 1. MATRÍCULA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA.

Los alumnos ingresan a la Facultad por dos vías: realizando los trámites regulares de admisión (aprobación de exámenes académico psicológico y aprobación del curso propedéutico) y por movimiento estudiantil. Es importante mencionar, que la demanda de ingreso a la Facultad como primera opción es alta, pero también ingresan muchos alumnos que no pueden entrar a otras Facultades pertenecientes a la Dependencia de Educación Superior (DES) de la Salud y que los asignan por parte del movimiento estudiantil a esta Facultad como una opción “mientras logran el cambio” a la Facultad deseada, el cual es muy difícil lograr, ocasionando la deserción de estos alumnos en los dos primeros años de la licenciatura o continuar los estudios hasta terminar la carrera, sin ser la carrera elegida.

En cuanto al proceso de admisión, cabe mencionar que al presentarse estas 3 modalidades, los alumnos que entran por la vía regular ingresan a la Facultad en la fecha marcada por el calendario escolar universitario, no así los alumnos que ingresan por las otras dos vías, lo que ocasiona que el proceso de admisión e ingreso se prolongue por varios meses más y haya un flujo constante de los estudiantes por los grupos durante el primer año. Los estudiantes que ingresan vía movimiento estudiantil

son llamados por la comunidad estudiantil como “rechazados” y por la Facultad de Psicología como “reconsiderados”, lo cual marca al estudiante en su vida universitaria. En la gráfica 2 se muestra número de estudiantes de nuevo ingreso por ciclo escolar desde el ciclo escolar 2009-2010 hasta el 2015-2016.



GRÁFICA 2. ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA.

Respecto al ingreso, en el último año escolar, 2015-2016, ingresaron 500 estudiantes en Morelia y 52 estudiantes en Ciudad Hidalgo; de estos 552 estudiantes, 78 de ellos ingresaron por movimiento estudiantil. La media de edad de los estudiantes es de 19 años, provenientes en su mayoría del interior del Estado y otros Estados del país, de hogares en los que el padre tiene una escolaridad promedio de secundaria y la madre de preparatoria o nivel técnico y ambos padres en su mayoría se dedican a ejercer algún oficio como actividad económica principal.

La Facultad de Psicología recibe a estudiantes de todas las edades, preferencias sexuales, estados civiles, niveles socioeconómicos, religiones, ideologías, partidos políticos y etnias, provenientes del propio Estado de Michoacán y de todo el país, sobretodo tiene alumnos de Guanajuato, Jalisco, Guerrero, Nayarit, Estado de México, de la ciudad de México, Oaxaca y Chiapas, así mismo hay alumnos de Estados Unidos, Colombia y Chile. Se destaca que es una Facultad con un 90% de población femenil no solo entre los estudiantes sino entre los profesores, autoridades y empleados. También

asisten a clases, estudiantes indígenas que proviene de la región purépecha del Michoacán y de los Estados de Oaxaca y Chiapas y que son bilingües, siendo su segunda lengua el español. En la Facultad también asisten alumnos que son moradores de Casas de Estudiante y por ende, miembros de alguna organización estudiantil.

Por otro lado, como ya se mencionó, la Facultad estuvo hasta el ciclo escolar 2013-2013, operando bajo 3 planes de estudio diferentes, el 17, 17.0 y 17.5, debido al cambio de plan de estudios. Esto ocasionó una problemática a nivel académico y administrativo porque había alumnos inscritos cursando incluso los 3 planes de estudio a la vez, debido a su situación de reprobación o retraso. Estos alumnos se conocen como “alumnos irregulares”.

La Facultad de Psicología, cuenta con un plan de estudios de licenciatura acreditado por CNEIP desde el año 2009, con una maestría en psicología que acaba de ser incorporado al Padrón Nacional de Programas de Calidad de CONACyT (PNPC) y un doctorado interinstitucional en psicología, junto con otras universidades de la región (Universidad Autónoma de Guanajuato, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad Autónoma de Colima), mismo que también se encuentra en el PNPC desde el año 2012.

La planta docente de Morelia, está conformada por más de 115 profesores, de los cuales 83 son de tiempo completo (PTC) y 32 de asignatura y en Ciudad Hidalgo son 14 profesores, de los cuales 2 son PTC y 12 profesores de asignatura. La proporción de estudiantes que atiende cada PTC es de 22 estudiantes, lo que es una alta proporción. Los PTC's tienen estudios mínimos de maestría y son también investigadores que tienen proyectos autorizados y financiados por el CIC o por CONACYT. Hay profesores extranjeros que provienen de España, Cuba y Francia. Asimismo, tanto profesores como empleados de base, pertenecen a sus respectivos sindicatos.

La Facultad de Psicología cuenta los servicios del Centro de Cómputo y Biblioteca; ofrece a los estudiantes los Programas de Orientación y asistencia educativa, Becas, Movilidad estudiantil, asesorías de Servicio social y prácticas profesionales y Tutorías. Respecto a este último programa, hay 297 estudiantes inscritos, que representa solo el

15.5% de los estudiantes y que son atendidos por 37 profesores. Asimismo, se ofrecen los servicios de atención psicológica a bajo costo en el CIIP, bolsa de trabajo y educación continua, así como diplomados con opción a titulación y cursos de preparación para el examen CENEVAL. Cabe mencionar, que como estudiantes inscritos en la UMSNH, tienen acceso a otros servicios, programas y uso de todas las instalaciones universitarias en los diversos campus.

En cuanto a la permanencia escolar, las estadísticas indican que hay un 63% de estudiantes que no desertan y que logran egresar, ante un 37% de estudiantes que desertan, lo que indica un alto índice de deserción, comparado con el índice estatal en educación superior que es de 7.90, según DGESEU (2013). Respecto a la eficiencia terminal y empleo, desde el año 2005 en el que egresó la primera generación, al año 2011, han egresado 1871 alumnos, de los cuales solo se han titulado 754 egresados y han tardado en promedio 2 años en titularse; de la totalidad de egresados, cuentan con empleo el 38.05% de este porcentaje solo el 45.83% tiene algún empleo relacionado con la psicología.

En un contexto tan complicado y masivo debido a la alta matrícula, es de suponerse que prevalece la impersonalidad y las relaciones sociales superfluas, que le impiden una buena integración en este ámbito universitario y permanecer en la institución, por lo que la construcción de los vínculos puede resultar importante en este tránsito por la universidad.

CAPÍTULO IV. MÉTODO

1. PRONUNCIAMIENTO GENERAL Y TIPO DE APROXIMACIÓN

METODOLÓGICA

La presente investigación se basa en la teoría del Vínculo y el apego de Bowlby (1989) y en la teoría de la Retención de Tinto (1992), para comprender el vínculo del estudiante con la universidad durante su permanencia escolar en la Facultad de Psicología de la UMSNH. Asumir esta postura teórica implica ubicarse en el estudio del vínculo teniendo como plataforma de todo vínculo al apego para de allí partir en un recorrido sobre su naturaleza entre los estudiantes universitarios, para después centrarse en el vínculo con la universidad y con los actores educativos. Situando este fenómeno dentro de la permanencia del estudiante en la universidad.

Lo anterior supone, entender, describir y explicar los diferentes vínculos que se establecen con y en la universidad, como el vínculo con compañeros, maestros, otros actores educativos (las autoridades educativas y los empleados) y las representaciones simbólicas como la universidad, el ideario, el modelo educativo, el programa educativo, la identidad nicolaita, entre otros y el proceso de vinculación para lo cual se recurrió al testimonio de los propios estudiantes sobre sus experiencias vinculares.

Es así que para reconocer la complejidad de los vínculos implica instaurar una estrategia teórico- metodológica capaz de identificar las disposiciones incorporadas de los estudiantes, sus acciones prácticas y cómo perciben su propia realidad para reconocer su capacidad de interactuar (Reguillo, 2002). De esta manera se concibe a los estudiantes como sujetos capaces de interactuar y establecer vínculos dentro del contexto universitario que le facilitará su estancia en la universidad logrando su permanencia. Es así que para su comprensión se requiere que se entienda en su totalidad este fenómeno que ha sido construido e interpretado por los propios sujetos, expresado a través de su discurso; por lo anterior, desde el punto de vista metodológico se recurrió al enfoque cualitativo y a un método interpretativo como lo es la fenomenología, utilizando como técnica principal la entrevista.

Se considera que esta aproximación metodológica es la idónea para abordar este problema ya que la investigación cualitativa explora, comprende y profundiza sobre un

fenómeno desde la perspectiva de los participantes dentro de su ambiente y contexto natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La investigación cualitativa manifiesta interés por la vida de las personas, sus historias, sus experiencias, sus perspectivas subjetivas, entre otros, e interpreta, comprende y explica desde el contexto en el que ocurren los hechos; así mismo, es utilizada para estudiar organizaciones, instituciones, movimientos sociales, transformaciones estructurales, etc. (Vasilachis de Gialdino, 2007).

La investigación cualitativa no sólo reconoce que los sujetos pueden tener diferentes perspectivas y conocimientos sobre un mismo fenómeno social, sino que también reconoce los diferentes posicionamientos epistemológicos (Creswell, 2007) que plantean tradiciones capaces de abordar, desde distintas perspectivas, un mismo fenómeno social. Patton (2002) utiliza el término “tradiciones teóricas” para las diversas perspectivas que puede tomar la investigación cualitativa que en total suman dieciséis. La gran diversidad de tradiciones da muestra de la riqueza del paradigma cualitativo. La tradición que guió al logro de los objetivos planteados en esta investigación fue la fenomenología dentro del método interpretativo.

El método interpretativo según Coolican (2005) “describe la perspectiva y comprensión que un individuo tiene del mundo y al mismo tiempo reconoce la función constructiva del investigador en la interpretación de la experiencia de ese individuo” (pág. 2). Para Vassallo de Lopes (2012), la interpretación es una “explicación, explanación, teorización, etc. que remiten a un determinado nivel de análisis que es el nivel teórico indicado por el modelo” (pág. 9).

El objetivo de este método en la investigación educativa es según Pino (2014), la explicación del significado de la vida social, la indagación de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen. Su finalidad es la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz.

Por su parte, la fenomenología, según Mertens (citado por Hernández, et al. 2010) se enfoca a las experiencias individuales subjetivas de los participantes. El objetivo de la

fenomenología es “descubrir lo que subyace a las formas a través de las cuales convencionalmente las personas describen su experiencia desde las estructuras que la conforman” (Bentz y Shapiro, citados por Sandín, 2003, p. 151.) Lo anterior, se logra trabajando con base en un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de “hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos” (González, et al. 2001, p. 19).

Integrando estos elementos, en este estudio se consideró al vínculo del estudiante con la universidad durante la permanencia escolar como un fenómeno educativo a estudiar, para lo cual se recolectaron los datos con entrevistas (técnica principal), observaciones y otros instrumentos, que se aplicaron a los estudiantes para conocer su experiencia vincular, con la finalidad de que arrojaran datos significativos sobre dicha experiencia, los cuales se categorizaron para un mejor entendimiento de dichos datos. Los resultados se describen ampliamente y son discutidos a la luz de las teorías que enmarcan este estudio, tal y como lo marca la fenomenología, para posteriormente, dar una explicación de los hallazgos que se integran en un modelo sobre la vinculación del estudiante universitario, en una aproximación a la teorización sobre este tema.

2. SUJETOS

Los participantes en esta investigación fueron 21 estudiantes voluntarios de la Facultad de Psicología de la UMSNH, de Morelia, Michoacán y 1 desertora de esta misma Facultad, también voluntaria, teniendo en total 22 sujetos, pertenecientes a los diferentes tipos de alumnos de esta Facultad, agrupándolos en 2 grupos (grupo de estudiantes regulares y grupo de estudiantes irregulares) y el caso de la desertora se presenta como un caso especial de contraste. Cabe mencionar que el proceso de selección y de integración de los grupos se describe a detalle en el apartado de procedimiento. Los participantes fueron 4 hombres y 18 mujeres³, entre los 19 y 26 años de edad, que accedieron a participar, y que dieron su autorización expresa en el documento de

³ La Facultad de Psicología de la UMSNH, tiene una predominancia en su población de mujeres ya que un 95% de los estudiantes pertenecen al sexo femenino.

Consentimiento Informado (Anexo 2). Respecto a las características de los sujetos se encontraron las siguientes:

El 45% de los sujetos cursaba el plan de estudios 17.0 y el 55% el 17.5. Tocante a su situación administrativa, el 85% fueron alumnos regulares y el 15% fueron irregulares. En cuanto al ingreso, el 80% ingresó por proceso regular, el 15% por movimiento y el 5% por otros medios. Referente al desempeño escolar en el último semestre, los alumnos reportaron que su promedio más bajo fue de 6.2 y el más alto de 10.0, siendo la media el 8.5 de promedio. Estas calificaciones fueron obtenidas en su mayoría de manera ordinaria, ya que solo el 30% de los sujetos presentaron exámenes extraordinarios y de ellos el 15% realizaron exámenes adicionales y solo el 5% recurieron materias.

El 55% de los estudiantes no participa en actividades extracurriculares; el resto (45%) tiene actividades deportivas, artísticas, académicas, presta el servicio social y tiene otras actividades, predominando las deportivas con un 20%. El 1.3% de los sujetos ha pertenecido o pertenece a alguna asociación estudiantil de la UMNSH. La desertora, fue una mujer de 20 años de edad, que cursó 1 año en la Facultad de Psicología y desertó de ella para ingresar a la Normal de Educadoras, en la que cursa el 6°. Semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Estos sujetos, después del proceso de agrupación conformaron dos grupos y un caso especial o de contraste, sus características se presentan en la tabla 1 y en el anexo 3:

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS Y CASO DE ESTUDIO.

CARACTERÍSTICA	GRUPO DE ESTUDIANTES REGULARES	GRUPO DE ESTUDIANTES IRREGULARES	CASO DESERCIÓN
TIPOS DE ALUMNOS	Estudiantes regulares Estudiantes de ingreso regular Estudiantes de alto desempeño	Estudiantes irregulares Estudiantes de ingreso irregular Estudiantes de bajo desempeño Estudiantes Moradores de Casa del Estudiante	Desertora de Psicología
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 mujeres	4 hombres 7 mujeres Total: 11 sujetos	1 mujer
EDAD	19 a 23 años de edad	20 a 26 años de edad	20 años
ESTADO CIVIL	9 Solteras 1 casada	11 solteros	Soltera
LUGAR DE ORIGEN	4 estudiantes foráneas 6 estudiantes locales	6 estudiantes foráneos 1 estudiante extranjero 5 estudiantes locales	Estudiantes foránea
TIPO DE PREPARATORIA DE PROCEDENCIA	4 casos de preparatorias públicas 3 casos de preparatorias por cooperación 2 casos de preparatorias del sistema Nicolaita 1 caso de preparatoria privada	5 casos de preparatorias públicas 3 casos de preparatorias privadas 1 caso de preparatoria por cooperación	Proviene de preparatoria pública
OCUPACIÓN	6 estudiantes de tiempo completo 4 casos de estudiantes que además trabajan medio tiempo	5 son estudiantes de tiempo completo. 6 de los sujetos trabaja además de estudiar	Estudiante de tiempo completo
ASOCIACIONES ESTUDIANTILES	No pertenecen a ninguna asociación estudiantil	6 de los participantes ha pertenece a alguna asociación estudiantil.	No pertenece a ninguna asociación

3. TÉCNICAS DE RECOLECCION DE DATOS

Para recolectar los datos en esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas:

3.1. Cuestionario

El cuestionario consiste en preguntas respecto de una serie de variables a medir, según Hernández et al., (2010). Para este estudio se diseñaron dos fichas de identificación para recopilar los datos de identificación del sujeto, sus datos demográficos y datos importantes para fines de la investigación. Cabe mencionar que el cuestionario es una técnica comúnmente utilizada en las investigaciones cuantitativas; sin embargo, para esta investigación se consideró su aplicación en la fase de selección de los sujetos únicamente por la facilidad en la aplicación y en el procesamiento de los datos considerando se tenían 92 sujetos a examinar. Lo anterior, no es suficiente para inscribir este estudio dentro del enfoque mixto ya que solo se utilizó esta técnica con la finalidad de seleccionar a los participantes dentro de un grupo numeroso, por lo que dicho estudio es considerado cualitativo.

a) Ficha de entrada

Es un cuestionario que incluye información sobre datos generales y de contacto del estudiante, datos escolares universitarios, información sobre compañeros desertores y sobre su disposición a participar en la investigación. Se utilizó para recopilar la información en los grupos asignados y de allí seleccionar a los sujetos que cumplieran con los criterios de inclusión (Anexo 4).

b) Ficha de identificación complementaria

Una vez que seleccionaron a los sujetos, se utilizó otro cuestionario para recabar datos personales complementarios, sociodemográficos, familiares y escolares de los sujetos, con la finalidad de obtener información que pueda ser relevante para el establecimiento de vínculos en los estudiantes universitarios. Esta ficha se encuentra en el anexo 5.

3.2. Entrevista

La entrevista es una técnica que permite la recopilación de datos que el investigador requiere para comprender un fenómeno y por lo tanto, el propósito profesional con que la entrevista es utilizada es principalmente obtener información de los individuos o grupos. Dentro de la investigación cualitativa, existen diferentes tipos de entrevistas en este caso se utilizará la entrevista a profundidad, que consiste en:

“encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, son encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1994, pág. 101).

La entrevista, fue la técnica principal de esta investigación y se utilizó con el objetivo de conocer las experiencias de los sujetos en cuanto a la vinculación dentro de la universidad y su participación en la permanencia escolar. Para ello se elaboró una guía de entrevista (Anexo 6).

4. PROCEDIMIENTO

El procedimiento a seguir para este estudio estuvo enmarcado en un cronograma de actividades aprobado por el Consejo Técnico y el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la UMSNH (anexo 7) y fue el siguiente:

Etapas 1. Aprobación del proyecto e inmersión al campo

Se presentó el proyecto de investigación al Consejo Técnico y al Comité de Ética de la Facultad de Psicología para solicitar la aplicación del proyecto en la Facultad y realizar las actividades de investigación⁴. Una vez aprobado el proyecto, se contactó a los

⁴ Todos los trámites tanto con el Consejo Técnico, el Comité de Ética y la Dirección de la Facultad, así como con los profesores, es por medio de oficios, dado que así lo requiere la UMSNH.

profesores de 5º, 7º, y 9º. Semestre de manera personal para solicitar la entrada a sus grupos, asimismo, se contactó a los Jefes de Grupo, que son un puente de comunicación entre los estudiantes, profesores y la investigadora. Una vez que se contó con la autorización de los profesores de cada grupo, se concertó una fecha para aplicar la ficha de entrada a cada grupo (anexo 4) y se aplicó a todo el grupo.

Etapas 2. Selección de los sujetos e integración de grupos de investigación

a) Selección de los sujetos

En el planteamiento de la investigación se consideró que los sujetos participantes en el estudio fueran estudiantes que llevaran mínimo 4 semestres cursados en esta Escuela, ya que durante los primeros semestres de la licenciatura, los grupos escolares enfrentan las siguientes situaciones:

- Durante el primer semestre, hay un ingreso constante de alumnos, que entran a la Facultad de manera tardía por medio del “movimiento estudiantil”.
- Hay un constante movimiento de estudiantes en los grupos, ya que muchos alumnos se cambian de grupo, turno o de Facultad, otros estudiantes aún no han regularizado su situación administrativa y escolar, por lo que toman clases en diferentes grupos y otros más desertan.
- Los grupos logran una estabilidad en cuanto al flujo de estudiantes hasta el cuarto semestre aproximadamente.

Previendo esta inestabilidad en los grupos, la investigadora consideró que lo idóneo era trabajar con grupos estables, para que los sujetos de investigación no desertaran de la misma y en los que las interacciones con los compañeros y profesores ya llevaran una continuidad. Cabe mencionar que durante las entrevistas con los sujetos, se les preguntó en retrospectiva sobre estos primeros años en la Facultad en cuanto a los vínculos y por supuesto, sobre la permanencia escolar. Se seleccionaron con base en los datos recolectados con la Ficha de entrada a 7 alumnos de cada semestre participante, que no hubieran interrumpido sus estudios universitarios en dicha Facultad con las siguientes características:

- Un alumno irregular.
- Un alumno regular.
- Un alumno que haya ingresado a la Facultad por movimiento estudiantil sin importar si es o no irregular (alumno “rechazado”).
- Un alumno que haya ingresado de manera regular sin importar situación administrativa y académica.
- Un alumno con alto desempeño académico.
- Un alumno con bajo desempeño académico.
- Un alumno morador de casa del estudiante.

Los criterios de inclusión fueron:

- Tener entre 19 y 26 años de edad.
- Ser alumno continuo en la Facultad.
- Estar inscrito a partir del 5º semestre de la licenciatura en psicología.
- Pertenecer a alguno de los tipos de alumno arriba mencionados.
- Aceptar participar de manera voluntaria en la investigación.

Asimismo, se trabajó con una desertora de Psicología, que cumplió con los siguientes criterios de inclusión:

- Tener entre 19 y 26 años de edad.
- Haber sido alumno inscrito de la Facultad.
- Haber cursado mínimo un año en la Facultad.
- Aceptar participar de manera voluntaria en la investigación.

Para establecer los criterios anteriores se consideró que los estudiantes estuvieran según su edad en la etapa de la edad adulta emergente y no en la adolescencia tardía o en la adultez temprana, para así tener estudiantes con características semejantes en cuanto a su etapa de vida; respecto a la permanencia escolar se buscó que fueran alumnos continuos, inscritos en la Facultad a partir del 4º semestre que es el semestre en el que ya hay estabilidad y poco tránsito de los alumnos en los grupos y que pertenecieran a alguno de los tipos de estudiantes que hay en la Facultad para así tener datos de cada

tipo y una visión más amplia del tema a estudiar, respetando su decisión de participación voluntaria en el estudio. El proceso de selección de los sujetos de la investigación fue el siguiente:

Se contactó de manera personal, a los profesores de 5º, 7º, y 9º. Semestres y se solicitó su apoyo para realizar el trabajo de campo. Accedieron a participar solo 7 profesores permitiendo la entrada a sus grupos. Cabe mencionar que este es un dato relevante, y que la negativa de los profesores quizás se deba a que se sientan amenazados con la presencia de la investigadora, o bien, a que consideren que su desempeño como profesores no es bueno.

Se revisaron los semestres y grupos en los que dichos profesores impartían clases y se encontró que solo 3 daban clase en los semestres mencionados; se solicitó de manera formal el acceso a los grupos y se agendaron fechas de entrada a los mismos para la aplicación de la ficha de entrada, mismo que fue aprobado por el Consejo Técnico de la Facultad.

Se aplicó la Ficha de entrada (Anexo 4) a 3 grupos intactos de 5º, 7º, y 9º. Semestre respectivamente. Los grupos intactos se refieren a grupos en donde todos los sujetos que lo conforman participan en la aplicación de los instrumentos. La ficha entrada (anexo 4), tuvo la finalidad de recopilar datos de identificación de los estudiantes, los datos escolares y su disposición a participar en el estudio, para determinar si cumplían con los criterios de inclusión, ya que ambas condiciones son indispensables para la selección.

Se aplicó la ficha de entrada a un total de 92 sujetos entre los 19 y 29 años de edad, siendo 44 estudiantes de 5º. Semestre, 24 estudiantes de 7º. Semestre y 24 estudiantes de 9º. Semestre; de los cuales el 88.9% eran mujeres y el 11.1% fueron hombres. De los sujetos, el 95.6% han sido alumnos continuos y el 4.4% han tenido interrupciones en sus estudios debido a factores económicos, cambios de carrera, embarazo y motivos familiares. De los sujetos, solo 3 son moradores actuales de alguna casa del estudiante. De los 92 sujetos el 86.9% aceptaron participar en el estudio. De estos 92 sujetos, se seleccionaron a los que cubrían con los criterios de inclusión y estuvieron de acuerdo con participar en la investigación; se realizó una lista con los posibles candidatos y se les convocó a una reunión informativa sobre la naturaleza del proyecto y aceptaron

participar manifestándolo por escrito por medio del Consentimiento Informado (Anexo 2). Asimismo, los profesores de los participantes que accedieron a colaborar con la investigadora, conocieron el proyecto y también firmaron el Consentimiento Informado.

La ficha de entrada, incluía además preguntas que sondeaban datos sobre antiguos compañeros que desertaron, para sí identificar sujetos con esta característica e incluirlos en la investigación. Se obtuvo una lista de 29 posibles candidatos y se procedió a contactarlos vía telefónica o correo electrónico, pero ninguno de los prospectos accedió a participar. Los motivos por los cuales los sujetos no quisieron participar fueron:

- Vivían fuera de la ciudad (5 sujetos).
- No tenían tiempo dados sus horarios laborales y/o de estudios (9 sujetos)
- Tuvieron problemas en la Universidad y no querían volver a tener contacto con ella (3 sujetos).
- El motivo de la deserción fue personal y no querían volver a tratar ese tema (1 sujeto).
- No deseaban participar (11 sujetos).

Al no tener respuesta positiva con los sujetos referidos por los estudiantes, se publicó vía Facebook la solicitud de participantes para el estudio en el muro de la investigadora y en el de la Facultad de Psicología. A la solicitud respondieron varias personas que enviaron los datos de desertores, logrando contactar a 3 sujetos, de los cuales 1 accedió a participar voluntariamente en la investigación y es el caso que se presenta.

b) Integración de los grupos.

Con los sujetos seleccionados que cubrieron con los criterios de inclusión y que aceptaron participar en la investigación, se cuidó que pertenecieran a uno de los tipos de estudiantes que hay en la Facultad y que pertenecieran a cada semestre. Muchos de ellos, podían clasificarse en más de un tipo de estudiante, sin embargo, se ubicaron en la característica que más peso tenía en cada uno de ellos, obteniendo una “muestra diversa”, según Miles y Huberman y Creswell (citados por Hernández et al., 2010), y

que refieren “son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado” (pág. 397).

En un primer momento se agruparon los sujetos por tipo de estudiante, teniendo así 7 grupos; sin embargo, en al empezar a trabajar en el análisis de categorías, se encontraron similitudes en los datos entre algunos de los estudiantes, por lo que se reagruparon los sujetos con base en estas similitudes, integrando así a los dos grupos de estudio que se describieron anteriormente. En el caso de la desertora, no se integró a ningún grupo, por ser un solo caso y se consideró como un caso especial. En la figura 6 se presenta el proceso de selección de los sujetos.

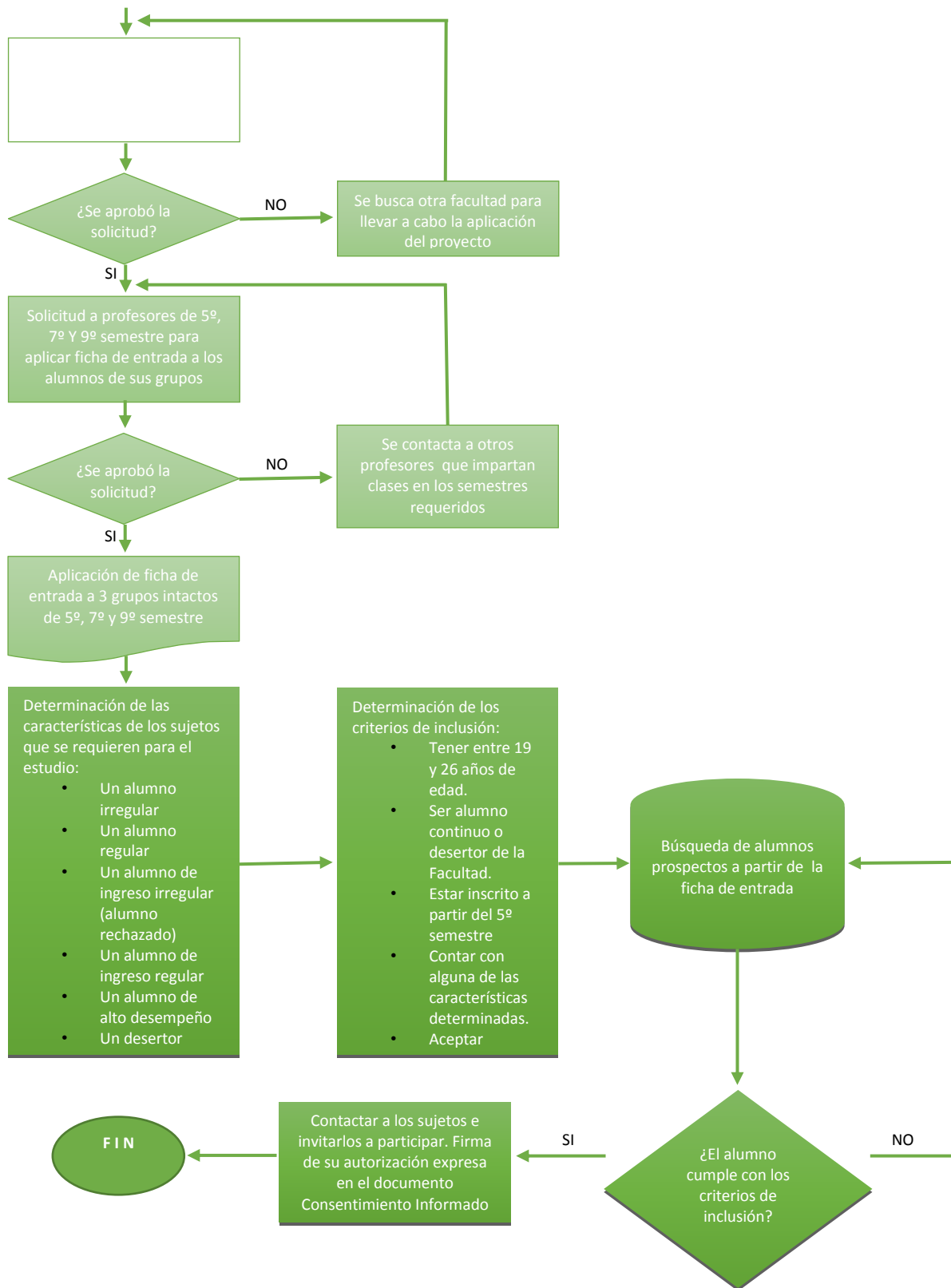


FIGURA 6. PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS SUJETOS.

Etapa 3. Trabajo de campo

El trabajo de campo fue realizado con base en el Cronograma de actividades aprobado por el Consejo Técnico y el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la UMSNH, por lo que se trabajó según los tiempos marcados por la Institución. (Anexo 7). El escenario de la investigación fueron diferentes espacios de la Facultad como las aulas, cubículos de la Biblioteca, la Cámara de Gesell y el área de consultorios; estos dos últimos ubicados en el Centro Integral de Intervención Psicológica (CIIP), de la mencionada Facultad. La aplicación de las técnicas de recolección de datos siguió este orden:

La ficha de entrada se aplicó a 92 sujetos en tres grupos, uno de 5º, otro de 7º y otro de 9º Semestre, respectivamente, de la licenciatura en psicología de la UMSNH. Con los datos obtenidos se realizó una primera base de datos y se seleccionaron los sujetos y se integraron los grupos de investigación. Se obtuvieron datos demográficos de esta primera aplicación.

Una vez integrados los grupos de investigación, se procedió a realizar las observaciones de los sujetos dentro de su grupo. Se realizaron 4 observaciones de clases completas, con un lapso de duración de 2 horas. Teniendo en total 8 horas de observación por grupo. Las sesiones fueron videograbadas y luego transcritas en un formato para tal fin, que permite tener la información de la sesión y observaciones sobre la misma.

Se aplicó de manera grupal, el Test Sociométrico (anexo 8) a los 3 grupos observados. Se revisó, capturó y elaboró la Matriz sociométrica y el gráfico de relaciones de cada grupo (Anexos del 9 al 13). La ficha de identificación complementaria, fue aplicada de manera individual a los sujetos. Con los datos se completó la base de datos de los sujetos de la investigación.

Las entrevistas fueron programadas de 9º a 5º semestre, dado que los alumnos de 9º estaban a punto de egresar. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 2 horas y 3 horas y fueron videograbadas y transcritas para su posterior categorización en Atlas Ti. El trabajo de campo se resume en la tabla 2, donde se presentan las actividades y el nivel de organización de la información.

TABLA 2. TRABAJO DE CAMPO Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	DATOS OBTENIDOS	PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION
Ficha de entrada	92 fichas	- Datos Capturados en SPSS - Información revisada para seleccionar a los sujetos - Se seleccionaron los sujetos de la investigación - Reporte de Datos demográficos
Ficha de identificación complementaria	22 fichas	- Datos capturados en SPSS. - Reporte de información de los sujetos
Observaciones	12 observaciones (4 observaciones por grupo) Total de horas de observación: 24 horas	- Observaciones en video. - Observaciones transcritas en formato por segmentos en Word.
Test Sociométrico	92 tests, correspondientes a 3 grupos escolares	- Test calificado y revisado. - Información vaciada en la Matriz Sociométrica en Excell. - Gráfico del Test.
Entrevista	22 entrevistas	-Entrevista en video -Transcripción en Word -Categorización en Atlas ti 7

Etapas 4. Análisis de la información

El análisis de la información obtenida a partir de las técnicas e instrumentos aplicados se realizó de la siguiente manera.

1. Fases para la organización y análisis de datos.

En la investigación cualitativa, el método para la organización y el análisis de datos no es estándar como en la investigación cuantitativa, ya que cada estudio requiere de un esquema propio de análisis, sin embargo, existen fases que guían este proceso según Hernández et al., (2010), las cuales son:

- Recolección de los datos.
- Organización de los datos e información
- Preparación de los datos para el análisis
- Revisión de los datos
- Descubrimiento las unidades de análisis
- Codificación y categorización a primer nivel
- Codificación y categorización a segundo nivel
- Generación de teorías, hipótesis y explicaciones.

En este estudio se consideraron estas fases para organizar y analizar los datos obtenidos, en las cuales se realizando las siguientes actividades:

a) Recolección y organización y preparación de los datos e información.

La información obtenida se procesó y organizó como se describe en la tabla 2. Con la información procesada y organizada por caso y agrupada según cada tipo de alumno que hay en la UMSNH, se prepararon los datos para el análisis.

b) Revisión de los datos.

La información obtenida a partir de las entrevistas se revisó de manera detallada, realizando una lectura previa en la que se señalaron incluso errores ortográficos para su posterior corrección y se fueron identificando las posibles unidades de análisis.

c) Descubrimiento de las unidades de análisis.

Con la información revisada y depurada, cada entrevista se exportó al programa Atlas ti 7, para su procesamiento. En esta fase, se eligieron las unidades de análisis que reportaban información significativa acorde con las preguntas de investigación.

d) Codificación y categorización en primer nivel.

Se eligieron los segmentos de las unidades de análisis y se realizó una codificación a primer nivel o como le llama Miles, Huberman y Saldaña (2014), una codificación en primer ciclo. Para ello se consideraron las categorías apriorísticas planteadas. Con esta primera codificación y categorización, se realizaron los ajustes pertinentes a las categorías apriorísticas y su valoración en cada sujeto de investigación. Con estas categorías ajustadas, se procedió a una segunda ronda de codificación y categorización de las entrevistas.

e) Codificación y categorización a segundo nivel

Se ha realizado la codificación y categorización de segundo nivel o como mencionan Miles et al., (2014) una codificación en segundo ciclo; se elaboraron matrices generales, temáticas y por caso, un ejercicio de microensayo con una sola categoría, un ejercicio de análisis de la información por categorías, que llevó a 2 ajustes de las categorías apriorísticas planteadas, vislumbrando las categorías analíticas y un esquema integrativo de las categorías para revisar su comportamiento (anexo 13).

f) Generación de teorías, hipótesis y explicaciones

A partir de los análisis realizados, se redactó una explicación de las categorías, que se presenta en el capítulo de resultados.

2. Categorías

Las categorías son tópicos en sí mismos y las subcategorías, detallan el tópico en microaspectos (Cisterna, 2005). El proceso de categorización ha pasado por dos momentos: el establecimiento de categorías a priori y el ajuste a las categorías, realizado después de un primer análisis de los datos.

a) Establecimiento de categorías apriorísticas

Las categorías apriorísticas planteadas al inicio de la investigación fueron las siguientes:

TABLA 3. CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS A PRIORÍSTICAS DEFINIDAS

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	DEFINICION	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS
1. Vínculo del estudiante con la universidad	a) Vínculo con compañeros. b) Vínculo con maestros c) Vínculo con otros actores educativos d) Vínculo con representaciones simbólicas	a) Manifestaciones de la relación del estudiante con sus compañeros. b) Manifestaciones de la relación del estudiante con sus maestros c) Manifestaciones de la relación del estudiante con los directivos y/o empleados d) Manifestaciones de la relación del estudiante con la universidad, la carrera de psicología, el ideario, el modelo educativo, la identidad nicolaita y el programa educativo.	-Entrevista -Test sociométrico -Observación
2. Dimensiones del vínculo del estudiante con la	a) Dimensión psicológica Aspecto conductual	a) - Conductas y actitudes relacionadas con el vínculo del estudiante con la	-Entrevista

universidad	Aspecto emocional Aspecto cognitivo b) Dimensión social c) Dimensión académica	universidad -Expresión de sentimientos y emociones respecto al vínculo del estudiante con la universidad - Pensamientos, ideas y aprendizajes respecto al vínculo del estudiante con la universidad b) Manifestaciones sociales respecto al vínculo del estudiante con la universidad c) Factores académicos relacionados con el vínculo del estudiante con la universidad	
3. Etapas del establecimiento del vínculo	a) Etapa de precursores del vínculo b) Etapa de contacto con la universidad	a) Fantasías, expectativas e ideas sobre la universidad y sus actores educativos b) Experiencias de los Primeros contactos con la universidad y sus actores educativos	-Entrevista
4. Significados del vínculo	a) Significado del vínculo del estudiante con los actores educativos. b) Significado del vínculo del estudiante con representaciones simbólicas.	a) Pensamientos, ideas y/o sentimientos que le dan un sentido al vínculo del estudiante con la universidad b) Pensamientos, ideas y/o sentimientos que le dan un sentido al vínculo del estudiante con la universidad, su ideario, el modelo educativo, la identidad nicolaíta, el programa educativo, la carrera de psicología.	-Entrevista
5. Permanencia escolar	a) Permanencia en la UMNSH b) Implicaciones del vínculo en la permanencia escolar	a) Expresiones de Continuidad y constancia en los estudios en la UMSNH. b) Manifestaciones de la influencia del vínculo en la permanencia del	-Entrevista -Ficha de datos complementarios

		estudiante en la UMNSH.	
--	--	----------------------------	--

b) Ajuste de categorías.

Después del segundo análisis de los datos, se realizaron ajustes a las categorías planteadas, ya que se identificaron nuevas categorías y subcategorías, enriqueciendo a las anteriormente mencionadas, se descartaron otras y se reubicaron algunas categorías y subcategorías. En la tabla 4 se presentan las categorías ajustadas y con las que se trabajó hasta este momento.

TABLA 4. CATEGORIAS REVISADAS.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
1. El establecimiento del vínculo del estudiante con la universidad	a) Estadio de los precursores del vínculo b) Estadio del desarrollo del vínculo
3. El vínculo del estudiante con los actores educativos y las representaciones simbólicas de la universidad	a) Vínculo con compañeros b) Vínculo con profesores c) Vínculo con autoridades y personal administrativo d) Vínculo con las representaciones simbólicas de la universidad
3. Significado del vínculo en los estudiantes universitarios	a) Significado del vínculo con los actores educativos b) Significado del vínculo con las representaciones simbólicas
4. Implicaciones del vínculo en la idea de deserción	

También se elaboró una tabla de consistencia para revisar el estado de la información obtenida y su congruencia con las categorías (anexo 14). Para el análisis de los datos se trabajó con las categorías ajustadas y los resultados están basados en estas nuevas categorías, aunque no se presentan en el orden de la tabla 5, sino en el orden de las preguntas de investigación y objetivos para darle al informe una redacción más lógica y coherente. Asimismo, al momento del análisis, se consideró que la información obtenida de la categoría 3, no era relevante por lo que se eliminó. Asimismo, aunque los

datos se organizaron y analizaron conforme a estas categorías, al momento de redactar los resultados se les renombró para una mejor explicación de los hallazgos.

Etapas 5. Elaboración del informe de investigación

Una vez terminado el análisis de los datos, se elaboró el reporte de la investigación y se presentó al comité tutorial del Doctorado y a las autoridades de la Facultad de Psicología de la UMSNH. En la figura 7, se presenta a manera de síntesis el diagrama del procedimiento por etapas.

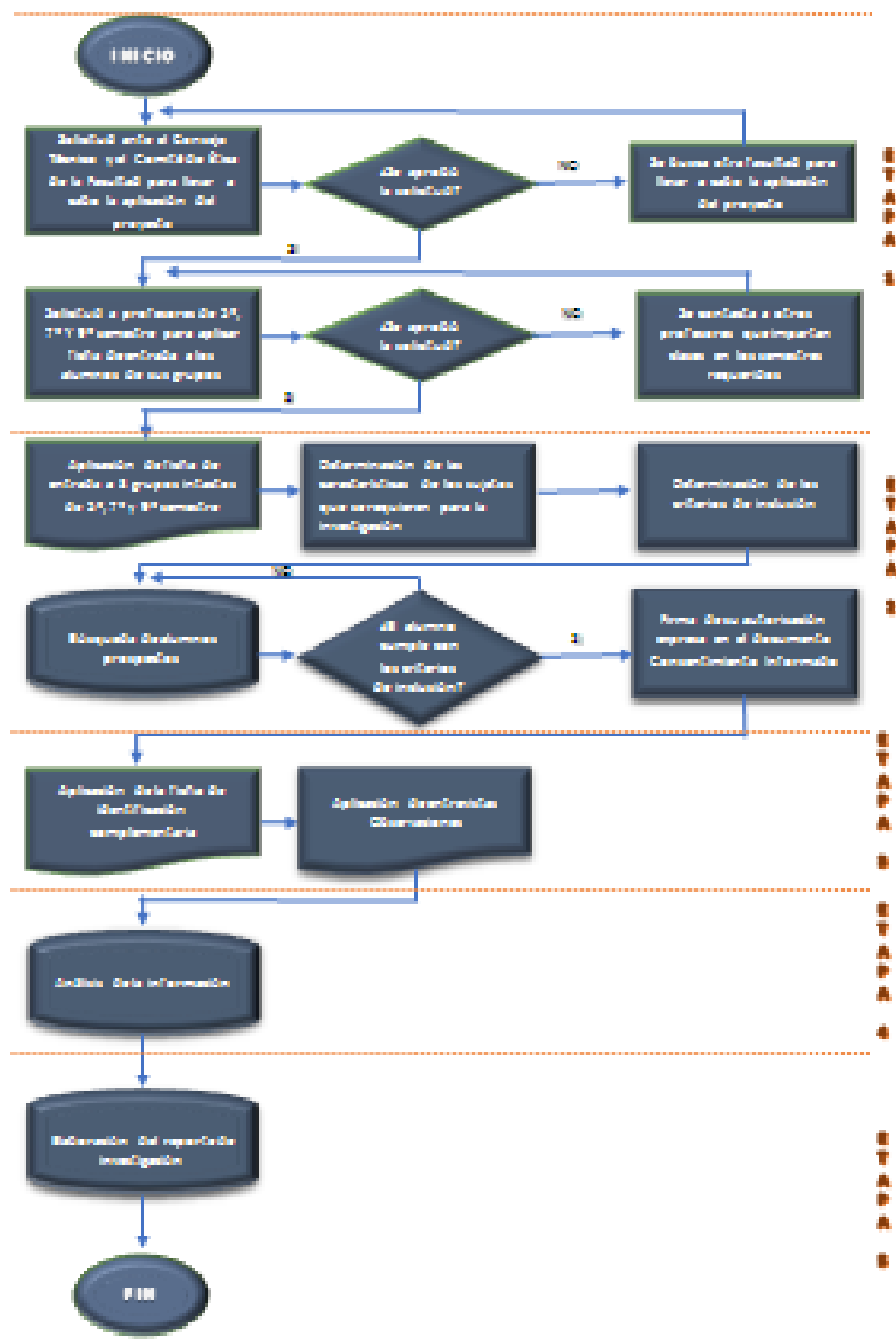


FIGURA 7. PROCEDIMIENTO POR ETAPAS.

5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

En cualquier investigación surgen cuestiones éticas que deben ser cuidadas y atendidas por el investigador, sobre todo cuando se trabaja con seres humanos, estos aspectos han sido especificados en diversos códigos siendo los principales el de Nüremberg, la Declaración de Helsinki y el Informe Belmont (Sandín, 2003). En esta investigación se han cuidado los principios éticos que marca la American Educational Research Association (AERA, 2000) y el Comité de Ética de la UMSNH, mismos que son:

- a) Respeto por la privacidad y la confidencialidad.
- b) Principio de autonomía, respeto de las personas, los beneficios y la justicia.
- c) El consentimiento informado.

Estos tres aspectos quedaron claramente especificados, así como la información necesaria sobre la investigación en el formato de consentimiento informado (Anexo 2), que los participantes firmaron al momento de aceptar participar en la investigación. Por su parte, el Comité de Ética y el Consejo Técnico de la UMNSH, revisaron de manera exhaustiva este proyecto para determinar que se cumplieran con los requerimientos éticos que aseguren el bienestar de los sujetos y de la Institución, encontrando que el proyecto cumplía con este requisito y entregando un dictamen y autorización para llevar a cabo el proyecto por escrito a la investigadora.

6. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD PARA ESTUDIOS CUALITATIVOS

La validez y la confiabilidad son dos aspectos básicos que hablan del rigor científico y la legitimidad de un estudio. La validez en los estudios cualitativos implica que los hallazgos “se enfoquen en la realidad que se busca conocer y no en otra” (Álvarez-Gayou, 2005, pág. 31). La validez se busca mediante la triangulación. Existen varios tipos de triangulación según Álvarez-Gayou (2005): triangulación de datos, de investigadores, de teorías y metodológica. En el caso de este proyecto, se considera que se puede utilizar los siguientes tipos de triangulación:

- Triangulación de datos: es la utilización de diversas fuentes de datos en un estudio. En este caso los datos se triangularon con observaciones y el Test Sociométrico (anexo 8), que permitió tener información sobre las relaciones interpersonales de los sujetos dentro de sus grupos, que enriquecieron los datos obtenidos por las técnicas de recolección de datos aplicados, además de validarlos. Como ambas técnicas no son las principales para la obtención de los datos, no aparecen descritas en el apartado 3 de este capítulo.
- Triangulación de investigadores: utilización de diferentes investigadores o evaluadores para consensuar sobre la información obtenida para que ésta sea objetiva y válida. En este proyecto se consideró la participación de otros expertos en el área para que evalúen la información obtenida, entre ellos se encuentra la tutora y una profesora investigadora de la UMSNH.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se explica la naturaleza del vínculo de estudiante con la universidad con base en los datos encontrados a lo largo de esta investigación. Para ello, se presentan tres apartados, con el vínculo del estudiante con los diferentes actores educativos (compañeros, profesores, autoridades y administrativos) y las representaciones simbólicas de la universidad. En un segundo momento, se habla sobre la formación de dichos vínculos y los elementos que se ven implicados en ésta. En seguida se presentan las ideas de deserción y las implicaciones que tiene el vínculo en la permanencia escolar. En cada apartado se mencionan los resultados generales y luego las diferencias encontradas dentro de cada grupo.

1. EL VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON LA UNIVERSIDAD

El ser humano a lo largo de la vida establece vínculos con personas o representaciones simbólicas significativas. En los estudiantes universitarios se presentan no solo vínculos hacia personas importantes como compañeros o profesores, sino también con la universidad, considerando a ésta como una representación simbólica. Retomando a Vives y Lartigue (1994), el vínculo es:

la capacidad de relación emocional estable con el otro, y si bien es sustentada en los componentes biológicos de la conducta de apego, trasciende este origen y se manifiesta en el orden de lo simbólico (lo interno, lo psíquico, lo representacional) (pág. 20).

El vínculo es una relación recíproca, afectuosa y fuerte entre dos personas. En los vínculos hay manifestaciones de sentimientos y expresión emocional, de conductas y de personalidad. Con algunas personas se establece un vínculo más fuerte que con otras y se puede organizar un orden jerárquico de las personas más importantes a las personas menos importantes en la vida de un sujeto (Marrone, 2009).

El primer vínculo del hombre es el que se establece con la madre. A partir de estas experiencias vinculares tempranas se desarrolla la capacidad vincular que es una función que posibilita la relación y el vínculo con los demás, según (Vives et al., 1994). Para que el estudiante se vincule con la universidad, interviene su capacidad vincular

(como un factor importante en este proceso) que es diferente en cada sujeto y que se ve reflejada en el tipo de vínculos que establece con los demás y el manejo que tiene la persona ante las separaciones.

Existen varios tipos de vinculaciones como el apego entre una persona que recibe cuidados y su cuidador (de los hijos hacia los padres, los nietos hacia los abuelos, etc.) amor romántico, amistad, vínculo fraternal o afiliativo entre hermanos o vínculo parento-filial de los padres hacia los hijos, pero por extensión también de los abuelos, tíos, primos, etc., vínculos con instituciones, ideas y representaciones. En esta investigación se exploraron los siguientes vínculos del estudiante que se presentan en los apartados del 1.1 al 1.4:

- a) Vínculo con compañeros.
- b) Vínculo con maestros.
- c) Vínculo con autoridades y personal administrativo.
- d) Vínculo con representaciones simbólicas de la universidad.

1.1. El vínculo con compañeros

Los compañeros de clase forman parte importante de la dinámica escolar de un estudiante. Con ellos se comparte la experiencia de la formación en una carrera en el ámbito académico y personal, así como muchos momentos de la vida misma. Para muchos estudiantes, los compañeros constituyen una red de apoyo social, sobre todo en aquellos que se han separado de su familia para ingresar a la Universidad. A través de los compañeros se desarrolla un sentimiento de pertenencia al grupo, establecen reglas para relacionarse, se crea una jerarquía entre los miembros del grupo y surge la amistad.

Entre el grupo de iguales y amigos, la relación es estable y voluntaria, caracterizada por el compañerismo, la ayuda, el apoyo, la protección, la cercanía, la vinculación afectiva, la intimidad, la alianza. Las relaciones con los amigos son diádicas de apego, con un vínculo afiliativo (Lafuente y Cantero, 2010). Al explorar esta subcategoría en los estudiantes se encontró lo siguiente:

a) Las relaciones interpersonales con los compañeros y la vinculación

El vínculo inicia con la relación que tiene el estudiante con los compañeros. A partir de la convivencia y de la proximidad va estableciéndose el vínculo. Éste se presentó en los estudiantes en dos momentos: durante el curso propedéutico y a lo largo de la carrera y tuvo aspectos similares entre los diferentes tipos de estudiantes de la UMSNH.

En lo que concierne al curso propedéutico, éste ayuda a facilitar la transición de la preparatoria a la universidad, y esto facilita la integración (Corominas, 2001), y no solo es importante en la introducción del estudiante a la vida universitaria sino en el establecimiento de relaciones sociales y vínculos. En este caso, el vínculo con los compañeros del curso propedéutico prevaleció a lo largo de la carrera a pesar de que estos alumnos estudiaron en grupos escolares diferentes, por lo que los primeros vínculos que se establecieron durante los primeros contactos con la universidad, son relevantes ya que ayudan al estudiante a insertarse en el ambiente universitario, lo que los vuelve significativos y duraderos, como fue en el caso de cinco estudiantes que aún mantienen contacto y el vínculo con sus compañeros del Curso Propedéutico; Grecia⁵ (alumna de alto desempeño), menciona: *“tuve mucha suerte, una compañera del propedéutico vivía cerca de mi casa... entonces era como más fácil, porque... ya me venía yo con ella a los cursos... hacíamos trabajos”*.

Posteriormente, en los cursos formales de la carrera, los estudiantes fueron asignados a un grupo, con características tales como: alta matrícula, conflictiva interna entre los compañeros y diversidad de características de los estudiantes, esto propició a que los participantes no se relacionaran entre ellos. La dinámica de las relaciones interpersonales se caracterizó por ser conflictiva debido a las diferencias sociales, académicas, culturales, económicas, y de lugar de origen, tal como lo narran Rosa (alumna regular) y Dinorah (alumna de ingreso regular) respectivamente:

“al principio como que todas se me hacían como bien raras, como son de diferente lugar de Morelia, después ya empecé a tener amigas”.

⁵ Los nombres de los sujetos de la investigación fueron cambiados para cuidar el anonimato y la confidencialidad.

“con los compañeros se me hacía un poco extraño... pues llegar aquí fue un poco todo diferente... pues muy raro porque muchos eran así como de diferentes poblaciones y yo nunca había estado con personas así”.

Muchos de los participantes del estudio tuvieron conflictos personales con otros compañeros, lo que provocó un distanciamiento. Dayana (alumna regular) menciona que: *“con mis compañeros la mayoría de las veces ha sido agradable pero sí hay compañeros con los que tuve problemas”.*

Sin embargo, de manera general, la relación que los estudiantes llevaban con los compañeros de grupo fue respetuosa, basada en lo académico y marcó una diferenciación entre los compañeros de grupo y los amigos, que dio origen a diferentes vínculos.

b) El vínculo con los compañeros y con el grupo de amigos

Los estudiantes de la investigación no se relacionaron con todos los compañeros de su grupo, ya que un fenómeno común fue la división de los grupos en subgrupos (anexos 9 al 13⁶). De acuerdo con Tinto (1992), González (2004) y Guzmán (2013), es común que dentro de un grupo escolar haya subgrupos, ya que el estudiante debe encontrar un grupo donde se sienta académica y socialmente compatible para integrarse a él, donde construyen solidaridades, intereses y afinidades, establece su propia convivencia y suele tener un líder; los miembros del subgrupo mantienen contacto y proximidad, aspectos que son básicos para la vinculación (Bowlby, 1989).

Se encontró en los estudiantes, que se reunieron con compañeros con características semejantes, ideas, y aspectos comunes, tales como, haber estado juntos en el Curso Propedéutico, provenir de la misma preparatoria, ser originarios del mismo lugar o estado, incluso ser hijos de amigos de los padres, tener el mismo nivel académico, compartir el gusto por una misma área de la psicología, compartir gustos y modas, ser alumnos rechazados, ser moradores de Casa del Estudiante, entre otras. Los subgrupos

⁶En estos anexos se presentan los Sociogramas en donde aparecen los participantes en su grupo escolar. Cabe mencionar que solamente se presentan los resultados relacionados con los estudiantes y no la dinámica completa de interacciones debido a que los grupos son muy numerosos.

dieron un sentido de pertenencia a los estudiantes que los distinguía dentro de su grupo y reforzaba la vinculación. Los subgrupos como eran pequeños, favorecieron la proximidad, el contacto y el trato personal, entre sus miembros, en medio de un grupo con alta matrícula. La pertenencia a un subgrupo marcó la diferencia entre los amigos (miembros del subgrupo) y los compañeros de grupo (miembros del grupo escolar). Con los primeros se establecieron relaciones de amistad y vínculos afiliativos; este aspecto coincide con lo mencionado por McTaggard (2011), sobre la conexión de las personas con otras que se asemejan, y forman grupos con características afines, en donde se resalta, la necesidad de pertenecer, de no quedar separado, sino de tener un lugar y de no ser excluido.

El vínculo afiliativo, se da de acuerdo a la preferencia y el afecto entre las personas, es una relación estable y voluntaria. Implica el compartir intereses, gustos, cuidarse y ayudarse de forma mutua. (Cantero y Lafuente, 2010). Al respecto, Marlene (alumna moradora de Casa del Estudiante) y María (alumna moradora de Casa del Estudiante) dicen respectivamente:

“con mis amigas son las personas con las que más tengo contacto y con las personas con las que más me siento vinculada”.

“nada más me relaciono con mi grupo de amigos”.

c) Dificultades para la vinculación con los compañeros

Un aspecto significativo que marcó la diferencia entre los grupos fueron las dificultades para la vinculación, ya que en el **grupo de los irregulares**, los estudiantes pasaron por diversas circunstancias que afectaron su proceso de integración y socialización en sus grupos, como fueron el ingreso tardío, los cambios de grupo y/o escuela, los problemas académicos y administrativos, la situación personal, la no re-estructuración de vínculos con compañeros anteriores, el rechazo, la discriminación y el bullying. Ante estas dificultades, los estudiantes limitaron sus relaciones interpersonales a su subgrupo de amigos o eligieron relacionarse con estudiantes de otros grupos, teniendo poco contacto con sus compañeros de grupo escolar.

En los estudiantes que sufrieron el cambio de grupo e incluso de universidad, tuvieron una difícil integración a su nuevo grupo y vinculación con sus nuevos compañeros, prevaleciendo el vínculo que establecieron con sus anteriores compañeros de grupo o universidad; ellos constantemente comparaban su anterior grupo con el actual, como una manifestación del vínculo con el primer grupo. El testimonio de Noemí (alumna irregular) ejemplifica la prevalencia del vínculo con el anterior grupo: *“en la 05 yo estaba... y hasta la fecha sigo conviviendo con ellos”*.

Sin embargo, la relación entre los estudiantes y sus nuevos compañeros fue cordial y definida como “buena”, porque adoptaron posturas conciliatorias y selectivas en sus relaciones interpersonales, a pesar de que desde la visión de los estudiantes son grupos conflictivos, desunidos y con subgrupos; a este respecto Leonardo (alumno irregular) dice:

“yo relacioné mucho mi sección⁷ con la definición de muchedumbre... una muchedumbre es un conjunto de personas en determinado lugar por un objetivo común pero que no se relacionan entre ellas... creo que esa es una gran definición de lo que es mi sección”.

En el caso de los alumnos que ingresaron por movimiento estudiantil, su proceso de vinculación se vio afectado por su situación escolar y tiempo de ingreso. Ellos se integraron a clases meses después de haber iniciado el ciclo escolar y fueron rechazados y discriminados por sus compañeros debido a que eran “alumnos del movimiento”, esto llevó a que únicamente se relacionaran con sus compañeros de grupo que ingresaron de la misma manera y que formaran su propio subgrupo, el de los “rechazados”, estableciendo un vínculo afiliativo entre ellos y teniendo una relación cordial con los demás compañeros. Ernesto (alumno de ingreso por movimiento) refiere al respecto:

“pues si me costó trabajo... al inicio, es como todo, pues entras en una sección ya avanzada y pues dices bueno, pero creo que fui muy afortunado porque me tocó con otros dos compañeros que igualmente ingresaron de la misma manera y entonces así como que nos fuimos relacionando con nosotros”.

⁷Nota: el término “sección” se refiere al grupo escolar de los sujetos.

Las adversidades unieron a los estudiantes del subgrupo de los “rechazados” y juntos han enfrentado la discriminación y el rechazo por parte de los otros compañeros y de los propios profesores; es por eso que el tipo de vínculo que se crea entre estos estudiantes es más estrecho y permanente que el del resto. Por su parte, los alumnos Moradores de Casa del Estudiante, también fueron víctimas de discriminación, por el simple hecho de ser moradores y todo lo que conlleva esta situación; en uno de los casos, el de María, mantuvo en “secreto” por tres semestres que era moradora, ya que no quería que esto afectara su situación en el grupo escolar, ella dice:

“había escuchado muchos comentarios de las Casas y por lo mismo, yo no decía que vivía en una Casa del Estudiante, hasta que un maestro en una clase fue el que preguntó quién era de Casa del Estudiante y pues alcé la mano y allí vi a otros tres compañeros que también vivían en Casa del Estudiante y no se sabía; yo lo tenía en secreto pero después todos se mostraron interesados y después se me hizo algo normal... esto fue hasta tercero”.

En el caso de los estudiantes moradores de Casa del Estudiante, puede decirse que tienen una intra vinculación (con los compañeros de su Casa) y una inter desvinculación (con sus compañeros de grupo escolar) porque se relacionan mínimamente con ellos y ocultan su situación de moradores, además de que se observó que no se sienten en libertad de opinar o participar en clases, incluso sus respuestas al momento de esta investigación fueron limitadas.

Cabe mencionar que en el caso de Julia (alumna por ingreso regular), que aunque no pertenece al grupo de los estudiantes irregulares, también fue víctima de discriminación y rechazo debido sus ideas y características de personalidad, logrando ser integrada a su grupo y mejorar su relación con los compañeros hasta el 6º semestre de la carrera, ella comenta: *“nadie quería trabajar conmigo”.*

La discriminación, el bullying y el rechazo, afectó en las relaciones interpersonales de estos estudiantes, en su identidad como estudiantes universitarios y en sus procesos vinculares. Estos estudiantes acorde con Casillas et al. (2006), tuvieron una determinada característica social que los apartó del grupo a pesar de que la universidad les ofrece a todos las mismas oportunidades y se les exige por igual, sin embargo, no todos están en posibilidad de responder a estas exigencias.

Es importante mencionar que si bien varios autores hablan de la discriminación en la universidad, únicamente se habla de ésta por diferencia en el capital cultural, como en el caso de los estudiantes cuyo desempeño académico es tan bajo que otros estudiantes los rechazan por esta razón; sin embargo, en este estudio se encontraron otras causas de discriminación, como el ser miembro de una Casa de Estudiante, ser estudiante foráneo con diferentes costumbres e ideas y ser estudiante rechazado. La discriminación y el rechazo generan sentimientos como malestar y tristeza además de inseguridad, como se vio en los participantes.

Ahora bien, en los estudiantes conocidos como alumnos “rechazados”, son estigmatizados por la comunidad académica, coincidiendo con Casillas et al., (2007) quienes mencionan que la escuela contribuye a la reproducción de la estructura social, con sus desigualdades y diferencias sociales. Lo anterior, es algo que viven estos alumnos, quienes en su mayoría provienen de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Ante el rechazo generalizado de la comunidad universitaria, los estudiantes se apoyan con los otros compañeros rechazados, estableciendo un fuerte vínculo afiliativo en su subgrupo cerrado, como una forma de autoprotección y sobrevivencia al medio escolar.

Los estudiantes moradores de Casa del Estudiante, también forman subgrupos cerrados y vínculos fuertes. Estos estudiantes son excluidos y discriminados por parte de los universitarios, no sólo por ser considerados como causantes de conflictos de la Universidad, sino además por su situación académica, económica, social y cultural que los pone en desventaja de los demás estudiantes, ya que generalmente son alumnos de bajo desempeño, de bajos recursos económicos, foráneos, muchos de ellos indígenas cuya lengua materna no es el español lo que dificulta la comunicación.

Este vínculo entre los moradores de Casa del Estudiante, fue explicado en cierta forma por Dubet (2005), quien refiere que el hecho de compartir un departamento para vivir es también un punto intermedio en la formación de lazos afectivos, ya que la cohabitación estudiantil pone en marcha solidaridades locales: son “paisanos” más que compañeros de escuela. Es por eso que se explica la formación de lazos muy fuertes entre los moradores de Casas del Estudiante, que generalmente hacen de sus “roomies” su nueva familia, una familia social.

Por otro lado, los estudiantes con bajo desempeño académico padecieron también de discriminación por su situación académica, pero lograron establecer vínculos de tipo afiliativo con sus amigos del grupo al que pertenecían y relaciones de amistad con estudiantes de otras secciones gracias a su capacidad vincular, como lo manifiesta José:

“me llevo parte de la universidad, lo que le agradezco es que me permitió conocer personas que bueno más que llamarlos amigos, son mis hermanos, son gente muy apreciada”...“desde un principio siempre he sido muy sociable, luego que entré a primer semestre me llevaba bien con todas las secciones, andaba de salón en salón, pues, relacionándome”.

En el caso de José, se observaron conductas asociadas al bajo desempeño (anexo 15), ya que había poco interés por las clases, poca asistencia a las mismas, no participaba y no contestaba los exámenes. Se mantenía alejado de sus compañeros y hacía comentarios agresivos cuando éstos participaban, lo que lo alejaba aún más de ellos y acentuaba el rechazo hacia él.

Por otro lado, también se presentaron casos de aislamiento social, poco contacto con los compañeros y la tendencia a establecer pocos vínculos o no establecerlos (ausencia de vínculos). Bowlby (citado por Berenstein, 2007), menciona que la ausencia del vínculo o vacío vincular, es un impedimento para entrar al vínculo porque la persona no ha autorizado el entrar a él, es decir, la persona inconscientemente no permite la vinculación debido a sus dificultades en la capacidad vincular y las malas experiencias vinculares con los otros.

Lo anterior, se dio en los estudiantes de alto desempeño y en algunos casos de irregulares, ingreso regular, y moradores de Casa del Estudiante. Estos alumnos no lograron la vinculación con sus compañeros debido a diferentes causas; en el caso de una alumna irregular, ella no logró la desvinculación y reestructuración de vínculos con su universidad anterior, lo que le impidió establecer vínculos con sus compañeros en esta Universidad y se encuentra en proceso de integración a su grupo a pesar de haber cursado con ellos ya tres semestres; en el caso de los alumnos de ingreso irregular y Casa del Estudiante, estos no se vincularon con los compañeros debido al penoso proceso de ingreso y porque la carrera de Psicología no era su primera elección por lo que entraron a la Facultad por no tener otra opción, en donde fueron rechazados por sus

compañeros, lo que impidió un acercamiento hacia ellos. Finalmente, los alumnos de alto desempeño no se vincularon con sus compañeros debido a que estaban más enfocados al trabajo académico que a socializar y relacionarse con su grupo. La conducta de aislamiento social y ausencia de vínculo se pudo observar en las sesiones de observación (anexos 15 y 16⁸). A continuación se presenta el discurso de los sujetos al respecto:

Elsa (alumna irregular): *“me llevo bien con mis compañeros hasta ahora que estamos en séptimo, antes no... yo sigo muy apegada a la UVAQ”*.

Ernesto (alumno ingreso irregular): *“si yo no me acerco a ellos (compañeros) ellos tampoco a mí, hay límites y esos límites son los conocimientos pues es como todo... en general son muy pocos compañeros con los que interactúo”*.

Alberto (alumno de ingreso irregular): *“nos decían pues ya llegaron los nuevos, los del movimiento, y nos ofendían y pues nada más nos decían que los nuevos, los agregados, los de atrás... y todos nos volteaban a ver y como que siempre era ese rechazo hacia nosotros”*.

Por otro lado, en el caso de Maricela (alumna de alto desempeño) integrante del grupo de los estudiantes regulares, mantiene relaciones cordiales con sus compañeros de clase y es elegida únicamente en el grupo para relacionarse académicamente así como ella elige a sus compañeros de la misma manera (anexo 11), sin embargo, esta es una situación que no le causa conflicto, ya que ella está centrada en el aspecto académico y utiliza la actividad académica como factor vinculante, como lo menciona Geddes (2010). Para este autor, la actividad académica o “la tarea”, es la actividad que sirve de puente para el establecimiento del vínculo entre los estudiantes ya que es a partir de ella, que el estudiante tiene contacto con los compañeros y puede vincularse con ellos.

Los estudiantes de alto desempeño se centran en el logro académico, siendo lo más importante para ellos y su principal fuente de motivación para permanecer en la universidad. Ahora bien, el alto desempeño académico puede convertirse en una barrera que impide la proximidad y la cercanía con el otro y por consiguiente el vínculo, ya que estos estudiantes son percibidos como parte de un grupo especial de difícil acceso.

⁸ Nota: solo se presentan en los anexos, las sesiones de observación que arrojaron datos significativos.

d) El vínculo con los compañeros en los casos de deserción

En cuanto al caso especial, Goretti, **la desertora**, manifiesta que durante el tiempo que duró con sus compañeros (un año) llevó una buena relación con ellos, los ayudaba y apoyaba, sobretodo en la parte académica. Ella también perteneció a un subgrupo de amigos con el que se vinculó afiliativamente. El vínculo con ellos aún prevalece, al igual que la relación con sus compañeros a pesar de la deserción, ya que aún se relaciona y convive con ellos y la mantienen informada de lo que pasa en el grupo. El grupo la sigue invitando a sus eventos y ella está en contacto con sus compañeros e incluso los visita en la Facultad. Ella menciona: *“tengo contacto con P. y con J., de repente, así que me invitan a una carne asada, pues si voy cuando puedo, y pues con la mayoría me sigo viendo”*.

Cuando ella comunicó a sus compañeros que iba a desertar, ellos le pidieron que no lo hiciera y recibió muchas muestras de cariño, ella narra: *“cuando salí fue como muy bonito, porque todos así, de no te salgas... y me rogaban... entonces para mí fue de ¡ay!, si soy importante para ellos”*.

Por lo tanto, cuando el vínculo es estrecho, se puede mantener aún sin compartir el salón de clases o la Escuela, ya que más que compañeros de clases, se convierten en amigos fraternos, y esto trasciende del aula. De allí, que muchos estudiantes cuando se cambian de grupo o escuela, desertan o egresan continúan vinculados con sus amigos, incluso por muchos años. Por lo tanto, el vínculo perdura a través de los años.

Por último, en la figura 8, se sintetiza la información de cada estudiante respecto al vínculo que ha establecido con sus compañeros. En donde cada cuadro representa un estudiante. Los cuadros de color verde simbolizan un vínculo establecido y duradero; los amarillos, son vínculos que están en proceso de establecimiento y/o endeble y los rojos, es la ausencia de vínculo, o sea, estudiantes que no han logrado establecer vínculos con sus compañeros. Esta figura se obtiene a partir del análisis de la información concentrada en las matrices de datos.

Vínculo con compañeros

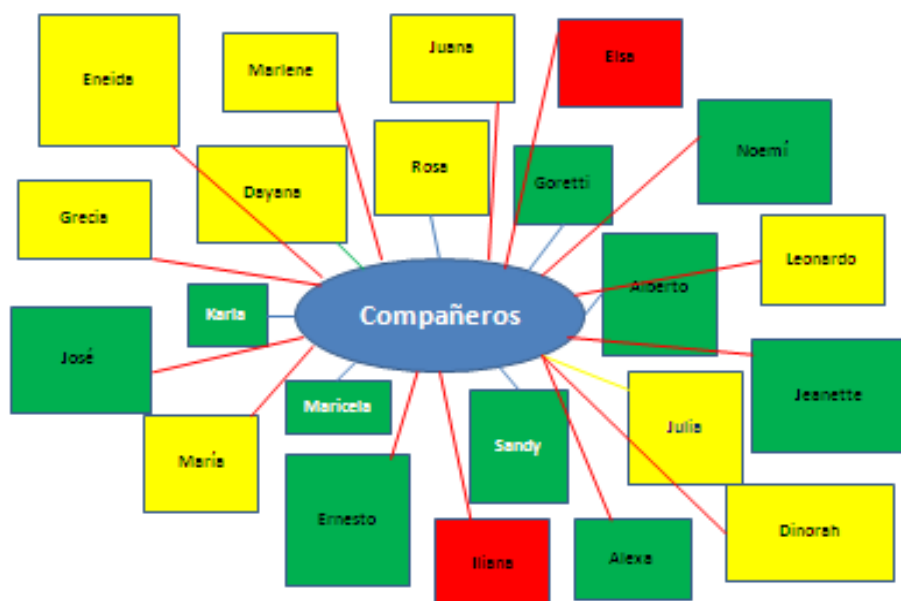


FIGURA 8. EL VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON LOS COMPAÑEROS.

1.2. El vínculo con profesores

La relación que pueden establecer los alumnos con sus profesores afecta de manera importante al clima de clase, las expectativas y el proceso de enseñanza – aprendizaje. El estudiante universitario a partir de esta relación puede generar vínculos con sus profesores. En esta investigación se encontró lo siguiente:

a) La imagen del profesor

En estos estudiantes se encontró que el vínculo con el profesor parte de la percepción que tienen los estudiantes de él. Los “buenos” maestros son percibidos por los estudiantes como aquellos que les dan confianza para acercarse y hacer preguntas, que explican sus clases con claridad y donde hay comunicación, los buenos maestros son

aquellos que hacen de materias complicadas, las más sencillas. Todo esto crea una imagen de un “profesor capaz”, orientada a aspectos como el excelente nivel académico, compromiso y eficiencia en su trabajo, respeto y accesibilidad con los estudiantes, lo que propició un buen aprendizaje y la admiración por parte los alumnos

La imagen positiva de los profesores ha contribuido a que ante las adversidades, (como las constantes huelgas) y la idea de deserción, los alumnos permanecieran en la Facultad, ya que consideraban que en ninguna otra universidad iban a encontrar este tipo de profesores. En cuatro casos específicos, los profesores influyeron directamente en los alumnos para que no desertaran, como en el caso de Karla (alumna de alto desempeño), que menciona que la maestra F., influyó para que no se saliera de la escuela.

También para los estudiantes tiene gran relevancia el reconocimiento de sus logros académicos por parte de los profesores, sobre todo si son profesores de prestigio en la comunidad universitaria y académica. Este reconocimiento, los motivó a seguir estudiando, les reafirmó su capacidad y su quehacer como estudiante y se sintieron respetados, apoyados y considerados por sus ellos. Alexa (alumna de ingreso regular) dice: *“de algunos profesores he recibido así comentarios de que pues soy buena alumna... en una ocasión me dijo una maestra... que algún día iba a ser buena psicóloga y que tenía buenas potencialidades para en un futuro... y eso motiva e influye para que estés aquí”*.

En el caso de los moradores de Casa del Estudiante, resultó un aspecto relevante porque favoreció a su integración en los grupos y disminuyó su sentimiento de rechazo. María dice: *“sentí reconocimiento de mis logros por mis maestros y eso es importante”*.

Respecto al hallazgo de la formación de la imagen del profesor a partir de la percepción sobre ellos, es común dentro del proceso de vinculación, ya que como mencionan Bowlby (1989) y Vives (1991), la persona forma una imagen del otro con el que tiene un vínculo. La imagen se refiere a “...la representación... de una cosa o persona”, según Gordo (2003, pág. 29). La imagen, juega un papel fundamental en nuestra vida diaria, a partir de la imagen que tenemos de las cosas, se generan nuestras conductas, acciones e interacción con nuestro entorno. Asimismo, en el proceso de vinculación, en

el estadio vincular, la imagen real del objeto vincular, producto del proceso de contrastación de lo ideal con lo real, lleva al vínculo con un objeto vincular real.

Es así que los estudiantes construyeron una imagen del profesor a la que le atribuyeron características positivas, sin embargo, dicha imagen es una imagen idealizada, ya que el estudiante le atribuye depositaciones narcisistas. La idealización del profesor fue un impedimento para la vinculación dado que impidió la relación con él y la posibilidad de establecer un vínculo, ya que de acuerdo con Vives (1991), no se puede llegar al establecimiento del vínculo con objetos ideales que son inaccesibles. Al respecto, Bishop (2008), refiere que el profesor que se idealiza demasiado y al mismo tiempo no es valorado en su totalidad, no se ve como a un ser humano con defectos, sino como un ser inalcanzable. Y a diferencia de lo propuesto por este autor, el profesor es visto por estos estudiantes como un modelo académico y no como una figura parental sustituta en los universitarios, debido a la misma idealización y a la falta de contacto y proximidad. Debido a lo anterior, solo aquellos estudiantes que desidealizaron a su profesor lograron una vinculación con éste.

b) Características de la relación maestro – alumno y la vinculación

La relación con los maestros es un elemento fundamental en la vida universitaria; el comportamiento de los profesores dentro del aula influye en el rendimiento educativo del alumno y en las percepciones de la calidad académica de la institución. Los profesores son un enlace entre las necesidades personales y académicas del estudiante y lo que la institución ofrece (Tinto, 1992; Guzmán, 2013).

Al respecto, la relación de estos estudiantes con sus profesores fue una relación maestro-alumno, que se quedó en el plano académico, sin proximidad, ya que los estudiantes refieren que los profesores sólo se limitaron a dar su clase. Además, la alta matrícula no favoreció un acercamiento hacia los estudiantes y la mayoría de las ocasiones el único contacto que tuvo el estudiante con su profesor durante todo el semestre fue al momento de la revisión de calificaciones. Alberto (alumno de ingreso irregular) dice: *“con los maestros siempre ha sido una relación de maestro – alumno... ellos llegan a su clase y pues tan, tan, y se acabó”*.

Lo anterior, se pudo comprobar en las sesiones de observación (anexo 16), en las que se pudo ver que el caso de dos profesoras, que tenían poco contacto con el grupo y se limitaban a explicar el tema de la clase y aplicar el examen correspondiente al periodo en la fecha señalada por la Dirección de la Facultad. En un caso, se notó mayor acercamiento e interacción de la profesora con los alumnos y mayor calidez al momento de pedir una opinión o dar una retroalimentación a los estudiantes (anexo 16), así como especial preocupación por los estudiantes con bajo desempeño o aislados, con los que se cercioraba de que entendieran el tema y los integraba a la discusión grupal. Sin embargo, los estudiantes de este grupo (7º semestre) no mencionan tener vínculos con ella, solo una buena relación académica, y la consideran excelente profesora.

Por otro lado, en los estudiantes existen prejuicios sobre relacionarse con los profesores, por lo que muchos optan por no relacionarse con ellos y no establecer vínculos. Los prejuicios más frecuentes fueron los relacionados con la búsqueda de mejores calificaciones (“si te relacionas con el maestro es porque quieres que te suba tu calificación”) y con las dudas sobre los contenidos revisados en clases (“no entiendes en clase y buscas al maestro para que explique”). Julia (Alumna de ingreso regular), y Grecia (alumna de alto desempeño) mencionan al respecto:

“era de los estudiantes que a lo mejor no se llevaba mucho con los maestros y no se acerca mucho, me daba como pena el quedar como tonta, por sentirme en un nivel menor... y decía y si voy y le pregunto al maestro y que salga con una babosada, que pena, sin embargo me llevo bien con ellos, los saludo y platico”.

“yo era muy distante, porque yo veía a mis compañeros que son bien barberos y que andaban atrás del profesor y “ay profesor fíjese que esto” y yo no, yo en parte, así como que pues es el maestro y nada más, no andaba de “ay profe”, no, yo siempre nada más me limitaba a las participaciones cuando era a la fuerza participaba pero casi no lo hacía”.

Un prejuicio común entre los estudiantes del grupo de los irregulares, fue que los profesores solo se relacionan con los más inteligentes; estos estudiantes al no considerarse como “inteligentes” prefirieron mantenerse alejados de sus profesores. Por ejemplo, Alberto (alumno de ingreso por movimiento) dice: *“he visto que hay, como se*

puede decir, una relación con otros compañeros, o sea, con alumnos, pero son como los más brillantes... o sea, los maestros se inclinan por los más inteligentes”.

El estudiante que logra vencer estos prejuicios y logra acercarse con sus profesores, lo hace motivado por el deseo de aprender, y la relación con el profesor es estrictamente académica. Alexa (alumna de ingreso regular) dice al respecto: *“los maestros son súper accesibles si tú tienes dudas... te acercas a ellos y si ocupas ayuda te prestan libros y si ven que tienes interés incluso hasta se acercan a ti”.*

Es así, que en catorce estudiantes prevaleció solo la relación maestro – alumno basada en aspectos académicos, y únicamente en ocho casos, los estudiantes establecieron vínculos con sus profesores, pero solo con los llamados “profesores especiales”.

c) Los profesores “especiales” o significativos y la vinculación con el estudiante

Los profesores especiales o significativos, son aquellos que sobresalieron entre los estudiantes por diversos motivos, por eso se les nombró “especiales”, además de que fueron significativos para los estudiantes debido a que lograron relacionarse de manera más cercana y no sólo académica. Estos profesores demostraron interés genuino por sus estudiantes no solo en el plano académico sino personal. Eran profesores accesibles y dispuestos a escuchar y atender al alumno, que inspiraron confianza y accesibilidad, además de que permitieron que sus estudiantes se involucraran en sus proyectos de investigación y otras actividades académicas, mismas que sirvieron de parteaguas para el establecimiento de un vínculo de tipo académico y afectivo. Goretti (caso de deserción) menciona sobre su relación con un profesor especial: *“con ese maestro como que yo tenía mucha confianza, me encontraba y me saludaba o nos poníamos a platicar o así”.*

Por otro lado, en el caso de los estudiantes de bajo desempeño, el proceso de vinculación fue del profesor hacia el estudiante, ya que un factor que favoreció la vinculación en estos estudiantes fue el propio bajo desempeño, que llevó a los profesores a interesarse y acercarse a ellos; los alumnos se sintieron atendidos y protegidos (tal como se siente el niño con su madre), generando en ellos un vínculo con sus profesores que nutrió su autoestima y autoconcepto de estudiante y de cierta forma

favoreció a su desempeño escolar, coincidiendo con lo encontrado con Meza (2006), que afirma a partir de lo encontrado en sus estudios, que cuando existe un vínculo entre el profesor y el estudiante, se establece una condición facilitadora y eficaz para la formación del sujeto y es la base para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Asimismo, es importante considerar que en el plano inconsciente, el profesor puede ser visto como una figura materna o paterna sustituta, que brinda una base segura a partir de sus cualidades personales, lo que facilita el vínculo, tal como lo menciona Bohoslavsky (1975), de allí que los estudiantes se vincularan solo con los profesores que tuvieron cualidades especiales que les brindó una base segura.

d) Dificultades en la vinculación del estudiante con el profesor.

Un matiz encontrado en el **grupo de los irregulares**, específicamente con los estudiantes que ingresaron por movimiento y que no tenían vinculación con sus profesores, fue que debido a su proceso irregular de ingreso sintieron excluidos y rechazados por sus profesores y prefirieron mantenerse alejados (dos casos) de ellos; por lo que estos estudiantes recibieron un doble rechazo dentro de los grupos: el de sus compañeros y el de sus profesores. Alberto narra lo siguiente: *“Desde que entré dos maestros nos dijeron, saben que con nosotros no van a pasar... y pues por una parte tenían razón, pues entramos ya muy tarde... y así varios maestros a lo largo de la carrera nos han rechazado”*.

En la figura 9, se presentan de manera esquemática los principales aspectos de la relación maestro-alumno y el vínculo del estudiante con los profesores, mostrando las diferencias esenciales por grupo.

VÍNCULO CON PROFESORES

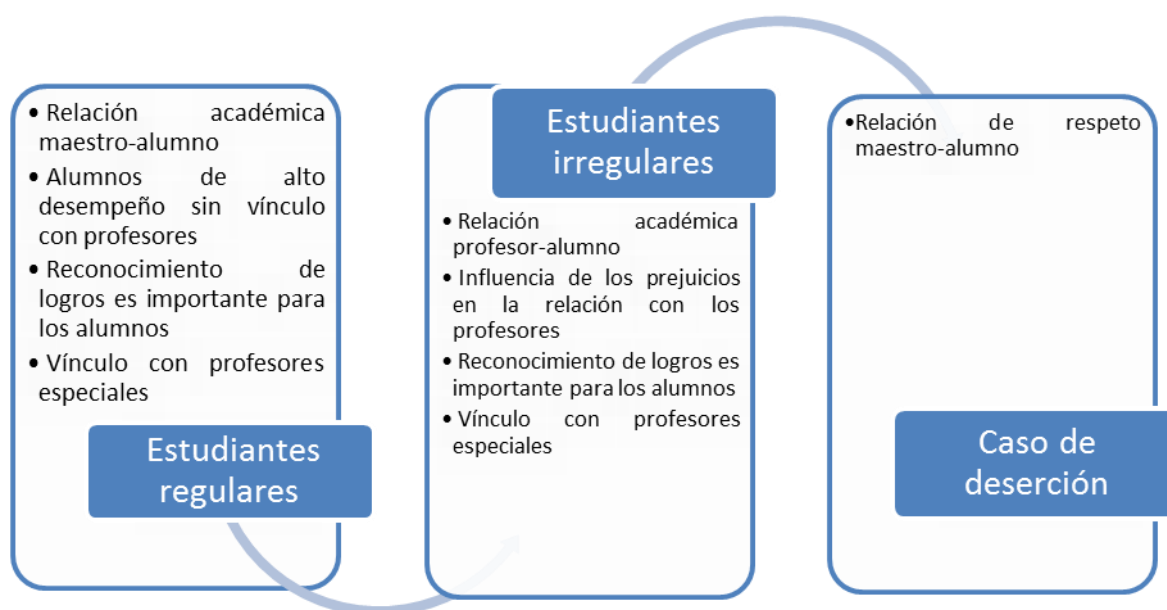


FIGURA 9. EL VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON LOS PROFESORES.

1.3 El vínculo con las autoridades escolares y personal administrativo

Dentro de la dinámica escolar, existen otros actores educativos como las autoridades escolares y el personal administrativo. Las autoridades escolares son los directivos de la institución; de ellos depende la organización y administración de la misma, así como el buen funcionamiento. El personal administrativo de una institución escolar es un apoyo en el funcionamiento de la Institución.

Las interacciones con el personal administrativo y autoridades influyen en la percepción de los alumnos, respecto al grado en que la universidad está comprometida con su bienestar (Tinto, 1992). La universidad debe de proveer de servicios pero también un trato “humano”, un tipo de vínculo donde se exprese que les importan los estudiantes, a través de la atención amable y eficiente al estudiante (Ezcurra, 2005). Por lo tanto, se consideró relevante explorar el vínculo que establecen los estudiantes con dichas figuras, encontrando que para los estudiantes, las autoridades de la Facultad (Directora, Subdirector, Secretaria Académica y Secretario Administrativo) y el personal

administrativo fueron figuras distantes, que no propiciaron un acercamiento con ellos, con poca apertura y accesibilidad y que no inspiraban confianza a los estudiantes y no conocen a los alumnos debido a la alta matrícula.

Es importante mencionar que los estudiantes refieren además que el personal administrativo tuvo una actitud negativa con mala atención, maltrataban a los estudiantes, eran ineficientes en su trabajo y solo se limitaban a cubrir su jornada laboral sin cumplir bien sus funciones, mostraron desinterés en su trabajo y eran irrespetuosos especialmente con las alumnas. Juana (alumna regular) y Leonardo (alumno irregular) cuentan:

“hay unos empleados que dices no sé si ir o no ir, porque te contestan feo... sobretodo en Control Escolar”.

“yo pienso que ellos vienen, cumplen su jornada y se regresan a su casa y al día siguiente es igual... y están aquí y están haciendo cualquier cosa menos trabajo, son muy pocos lo que yo he visto que trabajen”.

Estas actitudes impidieron la vinculación con estos actores educativos. Por otro lado, hubo casos específicos en el **grupo de los irregulares**, en el que los estudiantes tuvieron mayor proximidad con las autoridades y los administrativos, como ocurrió con los varones⁹ que ingresaron de manera irregular, debido a que jugaban fútbol en el mismo equipo (Secretario Administrativo, administrativos y alumnos). Así se puede apreciar que las actividades extraescolares favorecieron a un acercamiento con estas figuras y a tener una relación de tipo lúdica con límites, ya que “fuera de la cancha” el personal pone sus límites en la relación y se limitan a solo saludar a los alumnos, pero “en la cancha”, el trato es más afectivo y los aconsejan sobre sus estudios y el deporte. Ernesto menciona: *“aquí nada más es de “hola que tal”, pero a donde nos vamos a jugar son buena onda, se prestan a conversar y todo, pues ya fuera de aquí siento que hay buena comunicación, no hay límites... ellos te dicen “qué pasó, échale ganas”... y eso sirve”.*

⁹ La población de la Facultad de Psicología de la UMSNH, es predominantemente femenina, esto corresponde no solo a las alumnas, sino a las autoridades y empleados. Debido a esto, en los equipos deportivos masculinos, participan tanto alumnos como empleados administrativos y el Secretario Administrativo.

Al igual que con los profesores, hubo administrativos especiales o significativos para estos estudiantes varones, que tienen características individuales como la calidez y la confianza, y que lograron un acercamiento y una relación más estrecha con ellos. Estos empleados se interesan por los estudiantes, los motivan a estudiar, los impulsaron para que sobresalieran en el deporte a través de la selección universitaria y llevan una relación y un vínculo afectivo con ellos. Alberto menciona: *“J., el administrativo juega fútbol y él me invitó al equipo de los Lobos de la Universidad... él me decía fechas y todo”*.

Es evidente, que un aspecto que ha influido a fomentar las relaciones interpersonales entre los alumnos varones y los administrativos fue el deporte, ya que éste facilitó la proximidad entre ellos, por lo que es importante que la universidad propicie actividades que involucren a toda la comunidad educativa para que se mejoren las relaciones interpersonales.

1.4. El vínculo con la universidad a través de las representaciones simbólicas

La universidad es un “centro de desarrollo académico, cultural, social, político y administrativo”, según Ballinas (2006, pág. 77). Es en esta Institución educativa en donde el estudiante recibe una formación para ejercer una profesión. Las representaciones simbólicas de la universidad, son las representaciones abstractas de ella, ligadas a las ideas, los conceptos ideológicos, la carrera y la institución en sí y con las que el estudiante puede llegar a vincularse, ya que como mencionan Lafuente y Cantero (2010), también hay vínculos con un objeto, un lugar, una idea o una representación, gracias a los procesos cognitivos y de pensamiento, dada la capacidad de abstracción del adulto joven y que le permite establecer relaciones con elementos simbólicos como sería una institución educativa.

Al explorar este aspecto, los estudiantes mencionaron como representación simbólica de la universidad al plan de estudios, la carrera de psicología, el ideario universitario, el nicolaismo y la universidad propiamente dicha. Los resultados del vínculo del

estudiante con la universidad a través de las representaciones simbólicas de la Universidad, se presentan en la tabla 5:

TABLA 5. VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DE LAS REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS.

	Sujeto	Vínculo con Representaciones simbólicas de la Universidad
Grupo regulares	AR ¹⁰ Dayana 7°	Se siente vinculada con la universidad porque ha estudiado en ella desde la preparatoria. Además se vincula con el Programa de estudios, la identidad nicolaita y el logotipo.
	AR Rosa 7°	No se siente vinculada ni con la carrera ni con la universidad, ya que sus estudios universitarios no son su prioridad.
	AR Juana 5°	Vínculo con la universidad; hace también referencia a su vínculo con la identidad nicolaita, lema y porra de la UMSNH.
	INR Janette 5°	Vinculada con la universidad, con la carrera y las actividades culturales de la Facultad.
	INR Dinorah G. 9°	Está más vinculada con la carrera que con la universidad.
	INR Alexa 8°	Se siente poco vinculada con la universidad, se reconoce perteneciente a ella pero no es un sentimiento muy profundo, destaca el Nivel educativo de la UMSNH.
	INR Julia 9°	Se siente vinculada “a medias” con la universidad, pues reconoce cosas buenas que le aporta. Tiene un vínculo con el plan de estudios.
	AAD Maricela 7°	Hay vínculo con la Universidad, se siente parte de ella.
	AAD Karla 5°	No hay vínculo con representaciones simbólicas de la Universidad. Hace referencia a las actividades culturales de la Facultad como algo importante sin llegar a tener un vínculo con ellas.
	AAD Grecia 9°	Se siente vinculada con la universidad, le tiene agradecimiento por brindarle la oportunidad de estudiar. Hace referencia a Proyectos de investigación.
Grupo irregulares	AIR Elsa 7°	No se siente vinculada con representaciones simbólicas de la Universidad, su vínculo es con la UVAQ.
	AIR Noemí 9°	Hay vínculo con plan de estudios y materias de la psicología.
	AIR Leonardo A. 5°	Se siente vinculado con la carrera de psicología, su plan de estudios y las materias.
	AIM Ernesto 7°	Se siente vinculado con la universidad y con los contenidos académicos (plan de estudios).
	AIM Alberto 7°	No hay vínculo con la universidad, sino su vínculo es con la CUL.
	AIM Sandy 5°	No hay vínculo con representaciones simbólicas de la Universidad.

¹⁰ En la tabla 6, en la columna correspondiente al sujeto, se presentan unas siglas, el nombre del sujeto y el semestre. Respecto a las siglas, éstas corresponden al tipo de estudiante que es el sujeto y significan lo siguiente: AR, alumno regular; INR, alumno de ingreso regular; AAD, alumno de alto desempeño; AIR, alumno irregular, AIM, alumno de ingreso irregular (movimiento), ABD, alumno de bajo desempeño; AMCE, alumno morador de casa del estudiante; DST, alumno desertor.

	ABD Eneida 5°	Su vínculo es con la carrera, el renombre de la Facultad de Psicología y el plan de estudios
	ABD José 9°	Refiere que hay vínculo con la Universidad de tipo académico.
	AMCE Marlene 7°	Se siente vinculada con la universidad por medio de las clases, compañeros y maestros.
	AMCE María 9°	Se siente vinculada con la universidad, con el Himno nicolaita y a la identidad nicolaita
	AMCE Ileana V. 5°	Hay vínculo con la Universidad.
Caso	DST Goretti	Se siente vinculada con la universidad desde la preparatoria y se considera nicolaita. Existe también un vínculo con la carrera.

Como se puede apreciar en la tabla 6, los estudiantes, se sienten vinculados con la Universidad propiamente dicha en once casos y con la carrera de Psicología en nueve casos. Otras representaciones simbólicas con las que se vinculan los estudiantes son: las actividades académicas y culturales de la Facultad de Psicología (tres casos), la identidad nicolaita (tres casos), y en menor medida con el logotipo, el lema, la porra, el himno nicolaita, el prestigio de la Universidad y la CUL. Asimismo en seis casos, los estudiantes no establecieron vínculo alguno con las representaciones simbólicas de la Universidad.

Es importante mencionar que respecto al programa de la carrera de psicología lo consideran excelente, les gusta la psicología y la van visualizando como parte de su vida, lo que es un indicador de la vinculación con la carrera. Por otro lado, se encontraron otros aspectos relevantes que influyeron en el vínculo con la universidad:

a) Características e imagen de la universidad.

Los participantes de la investigación atribuyeron una serie de características a su Universidad y crearon una imagen de ella, tal como ocurrió con los profesores. Las principales características que mencionaron fueron la confiabilidad, el fácil acceso, que se ajusta a las posibilidades económicas de los estudiantes, tiene un buen nivel académico a pesar de sus fallas y consideran que hay buenos maestros, pero también tiene malas y carentes instalaciones y pocos recursos mobiliarios disponibles para los estudiantes, Goretti (desertora) dice:

“le faltan recursos, ya que hay cinco cañones para toda la escuela, entonces tienes que estar peleándolos e irlo a apartar con un año de anticipación para que lo tengan el día que lo ocupas... y en la escuela en la que estoy en cuanto a recursos pues está muy bien equipada”.

En cuanto a la imagen de la Universidad, es ambivalente, ya que tienen claro que la UMSNH tiene un mal concepto a nivel social, sin embargo, para ellos es una oportunidad de formación profesional con programas y maestros de calidad. Al tener una imagen ambivalente de la Universidad, puede ocurrir que el vínculo que se forme entre ella y los estudiantes sea de este mismo tipo, acorde a lo propuesto por Bowlby (1989).

b) Sentimientos hacia la universidad

Algunos alumnos refieren una serie de sentimientos respecto a su Universidad. Los sentimientos en las relaciones vinculares según Lafuente y Cantero (2010), son una experiencia subjetiva de la emoción que produce sensaciones e imágenes. Los sentimientos se despiertan cuando se forma un vínculo y el reconocerlos y ser capaz de expresarlos ayuda a la persona a tener una mejor relación.

Estos alumnos se sienten orgullosos de su Universidad y de tener una buena formación profesional; hay sentimiento de identificación, pertenencia, satisfacción, cariño, agradecimiento, apoyo y sentimiento de logro por ser un alumno de esta escuela. Goretti (desertora) y Grecia (alumna de ingreso regular) mencionan respectivamente: *“me siento como muy orgullosa de la Michoacana”.*

“yo creo que se queda como un cariño, también porque te da la oportunidad de estudiar...entonces el darte la oportunidad yo creo que ya es mucho”.

Otro sentimiento es la indiferencia, ya que algunos estudiantes consideran a la UMSNH, como una escuela más en su formación, como Noemí (alumna irregular) que dice: *“es una escuela más de las que he estado, como una institución más en la que he estudiado, pues si me metí aquí fue para estudiar”.*

d) Variaciones del vínculo del estudiante con la universidad a través de las representaciones simbólicas

Se encontró que en el grupo de los irregulares, los estudiantes se vinculan más con la carrera que con la Universidad (seis casos y cuatro casos respectivamente) y hay más ausencia de vínculo que en el grupo de los regulares (cuatro casos) y que corresponden a estudiantes irregulares, de ingreso irregular y moradores de Casa del Estudiante. En el caso de una estudiante irregular, cabe mencionar, que sí hay un vínculo pero es con su Universidad anterior de la que no ha podido desprenderse.

En este grupo también se encontró que había un mayor conocimiento del Ideario de la Universidad y mostraron incompatibilidad con algunos aspectos del ideario, por ejemplo, Elsa (alumna irregular): *“esta escuela es laica y yo soy católica, como manejan aquí lo laico es que atacan mucho a la Iglesia, entonces yo estoy en desacuerdo por mi religión y no me parece que lo hagan porque por ejemplo hay maestros con los que he discutido y argumentado con ellos, porque son cosas que ni saben pues bien y pues ellos dicen cosas que la mayoría dice como que los católicos son borregueros... hablar de cosas así sin ninguna argumentación es como hablar de un tema sin conocerlo y peor para atacarlo sin conocerlo de igual forma es muy poco ético y de hecho ha sido con lo que batallado desde primero”*.

En los alumnos Moradores de Casa del Estudiante, se encontró un profundo sentimiento de agradecimiento, pertenencia y vínculo con la Universidad como en el caso de María que manifiesta: *“si no fuera por tantas facilidades que da esta Universidad yo no hubiera podido ni siquiera soñar con estudiar, por eso le estoy muy agradecida con la Universidad y la quiero mucho, y estoy muy orgullosa de ser nicolaita y trataré de llevar su nombre en alto a donde quiera que vaya y demostrar que los que estudiamos aquí tenemos una buena formación”*.

Es así que, la identidad universitaria es muy importante en la vinculación ya que según Cabral (2006), es el sentimiento de pertenencia e identificación a una colectividad institucionalizada. Ese sentimiento de pertenencia a la institución lleva a que algunos estudiantes manifiesten sentirla como “un segundo hogar” y a vincularse con ella. El vínculo del estudiante con los actores educativos y las representaciones simbólicas de la universidad se puede esquematizar de la siguiente forma:

El vínculo del estudiante con actores educativos y representaciones simbólicas de la Universidad.

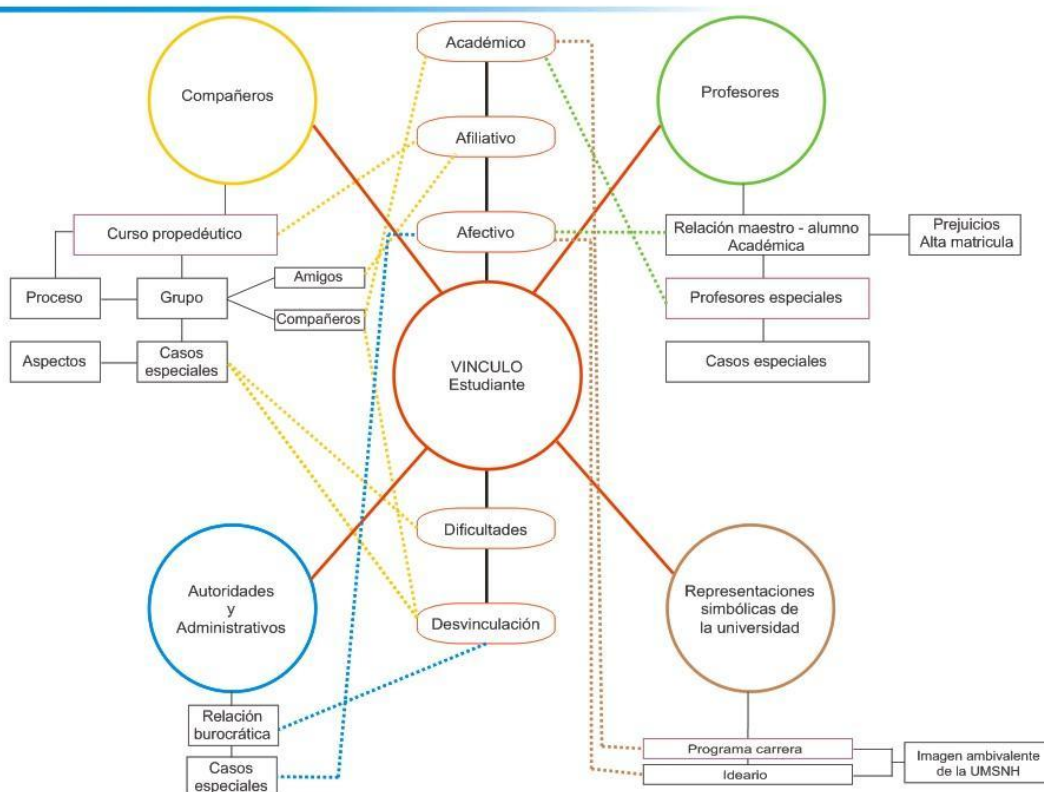


FIGURA 10. EL VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON LOS ACTORES EDUCATIVOS Y LA UNIVERSIDAD.

En la figura 10, se puede apreciar la naturaleza del vínculo del estudiante con los diferentes actores educativos y las representaciones simbólicas de la universidad, así como las peculiaridades que se presentaron en la vinculación con cada actor educativo.

2. LOS ESTADIOS DEL ESTABLECIMIENTO DEL VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON LA UNIVERSIDAD

En el tema anterior, se presentaron los diferentes vínculos que tiene el estudiante con los actores educativos y la universidad a través de sus representaciones simbólicas. Sin embargo, para llegar a la vinculación se pasa por diversos estadios, propuestos por Vives (1991) y Bowlby (1999), mismos que se observaron en los estudiantes en su

vinculación con la universidad. Los estadios propuestos por estos autores, se han integrado en un solo modelo y algunos de ellos se han renombrado, enfocándose al vínculo con la universidad, quedando de la siguiente manera para fines de este trabajo:

1) Estadio de los precursores del vínculo.

- a) Fase del deseo.
- b) Fase de la fantasía.

2) Estadio del desarrollo del vínculo.

- a) Fase de los primeros contactos con la universidad.
- b) Fase de relación con la universidad.
- c) Fase de desarrollo y mantenimiento del vínculo.
- d) Fase de reestructuración del vínculo.

Asimismo, en el apartado 2.3., se hace alusión a varios momentos críticos de la vida estudiantil y sus repercusiones en el proceso de vinculación.

2.1. Estadio de los precursores del vínculo

El vínculo en la edad adulta emergente, correspondiente a la etapa universitaria, pasa por las mismas fases de desarrollo que en la infancia, solo que el objeto vincular cambia, ya no es la madre, sino otras personas como los amigos, la pareja, los compañeros, los profesores, las instituciones, las ideas, etc. y se genera aún antes de tener proximidad con el otro, en el estadio pre-vincular que pasa por las fases del deseo y la fantasía.

a) Fase del deseo

Durante la fase del deseo, se construyen los cimientos a partir de los cuales se edificará la fantasía sobre la otra persona. Este deseo es motivado por determinantes de tipo narcisista, pertenecientes al sujeto. Este tipo de deseo actúa como organizador de la representación de la otra persona u objeto que se desea. (Vives, 1991). El deseo puede ser inconsciente o consciente.

En el caso de los estudiantes universitarios, esta fase se presenta cuando el sujeto desea inconscientemente establecer un vínculo dentro y con la institución educativa, pero aún no ha ingresado a ella y realiza depositaciones narcisistas en este deseo. El deseo inmediato del estudiante es el ingreso a la institución, y crea en torno a éste, ideas sobre la relación que puede tener con la universidad. Dicho deseo está relacionado con la decisión vocacional, que se refiere a las razones por las cuales el estudiante decidió ingresar a la carrera de psicología de la UMSNH y no a otra carrera ni a otra institución. La elección de carrera, es una de las decisiones más significativas de la vida, ya que además de optar por una carrera también se elige un estilo de vida (Guzmán, 2005, citada por Romo, 2012).

Se observó que en esta fase, el estudiante desea continuar con sus estudios universitarios y genera ideas sobre la carrera y la escuela a la que ingresará, mismas que ha ido forjando a partir de la información que ha obtenido por diversos medios. En los sujetos estudiados, muchos eligieron la carrera desde la secundaria o la preparatoria y otros tuvieron que elegir entre varias profesiones y/o escuelas, coincidiendo con Romo (2012) que el estudiante tiene que elegir entre opciones de carrera e instituciones durante el proceso de elección vocacional. Llegado el momento de ingresar a los estudios universitarios, la decisión y elección de Psicología en la UMSNH, se vio influida por dos aspectos importantes: el familiar y el económico. Romo (2012) aborda ambos aspectos y además los señala como fundamentales en el proceso de decisión vocacional en los estudiantes mexicanos.

El aspecto familiar

En el caso de la mayoría de los estudiantes (12 casos), los padres influyeron en las decisiones de los hijos y en la elección de carrera y escuela, armonizando con Romo (2012), que los ubica entre las personas significativas que influyen en la elección de carrera. El deseo de estudiar una licenciatura, es un deseo compartido entre hijos y padres. Los padres, desean que sus hijos sean profesionistas, y se los inculcan desde pequeños, con la idea de mejorar a través de los estudios su situación económica y social y por consiguiente, sus hijos tengan un mejor futuro, económicamente seguro, ya que 18 de estos alumnos provienen de un nivel socioeconómico bajo o medio y son

estudiantes de primera generación. Un deseo de los padres es que sus hijos con su profesión logren la movilidad social. María (alumna moradora de Casa del Estudiante) narra:

"el deseo de ingresar a la Universidad fue inculcado por mi papá ya que desde que era pequeña mi papá nos decía que teníamos que estudiar: si no estudias la vida se te complica, tienen que estudiar una licenciatura" ... "mi primer vínculo para acá fue con mi hermana ya que ella estudia aquí".

Hablando en específico sobre la figura del padre, se encontró que no sólo inculcó sino motivó a los hijos a estudiar una carrera profesional y les reiteraba la importancia de estudiar en esta Universidad debido su larga tradición, al ser la Universidad más antigua del Estado de Michoacán y considerada como la Máxima Casa de Estudios de dicho Estado, en la que se han formados ilustres michoacanos. Esto va creando en los hijos una preferencia por esta Universidad sobre las otras opciones de estudios, así como ideas sobre la misma, dando paso a uno de los precursores vinculares.

La figura de la madre en este proceso, tuvo una participación indirecta, a excepción de los casos en que el padre estaba ausente debido a divorcio o muerte, en los que la madre asumió la función del padre como promotor de los estudios universitarios. En todos los casos, la madre fungió como figura de apoyo de los hijos. La función de las figuras parentales coincide con lo propuesto por Kohut (1996) en el que la madre tiene como principal función ser el sostén psicológico de los hijos y el padre orientarlo al logro de las metas y conducirlo a la "grandiosidad", en esta postura de la regresión – progresión con los hijos y que se ve claramente en el proceso vocacional de estos sujetos estudiados.

Por su parte, los hermanos de los estudiantes, quienes eran nicolaitas, les compartieron sus experiencias como estudiantes de esta Institución, generando en ellos el deseo de tener las mismas vivencias, como en los casos de Rosa (alumna irregular) y Ernesto (alumno de ingreso irregular):

"mi hermana estaba estudiando aquí en la Michoacana, de allí mi idea de venirme aquí a Morelia y de entrar a la Michoacana".

“mi hermano me comentaba sus experiencias que había tenido aquí y creo que fueron muy padres, y dije, yo quiero hacer las mías y que mejor que saliendo de casa y creo que la Michoacana es una buena opción “.

Los hermanos mayores nicolaitas fueron modelos a seguir y figuras introductorias a la vida universitaria que les facilitaron el proceso de inserción a la Universidad. La figura de los hermanos como modelos es descrita por González (2004) y se puede transpolar al plano de la decisión vocacional como ocurrió con estos sujetos. Por lo tanto, la familia tuvo influencia en la elección de carrera y escuela.

El aspecto económico

Otro factor de peso para la elección, fue el económico, de hecho, este factor tuvo varias expresiones y se presentó en diferentes momentos de la trayectoria escolar universitaria y en la trayectoria vincular, siendo un hallazgo relevante en esta investigación.

Para estos estudiantes que pertenecen a un sector de la población desfavorecida económica y socialmente, esta Institución se convirtió en su única opción para continuar con los estudios universitarios, ya que la eligieron porque no tenían la posibilidad de pagar una escuela privada y esta Universidad es gratuita y ofrece muchos programas de apoyo a los estudiantes, lo cual la convirtió en la institución ideal para ellos. Es así que la Universidad Michoacana¹¹ fue la primera o única opción a elegir para trece de los participantes. Los testimonios de Julia (alumna regular), Karla (alumna de alto desempeño), Eneida y María (alumnas irregulares) reafirman lo anterior respectivamente:

"El que me dijeran, no puedo pagarte una escuela... mi papá me dijo, métete a una pública, no es tanto gasto y yo te hecho la mano y no hay tanta bronca".

"No iba a elegir una escuela privada debido a que la condición económica de mis papás no es muy buena".

¹¹ La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), es comúnmente conocida dentro de la sociedad como la Universidad Michoacana (UMICH), por lo que en algunas partes del texto así se nombrará, para fines de redacción.

“En cuanto a la economía se me hace más accesible y pues siempre fue mi primera opción la Universidad Michoacana”.

“Pues es una universidad pública y era la única a la que yo tenía acceso”.

Para las dos estudiantes provenientes de preparatorias del sistema nicolaíta, era la opción lógica a seguir para continuar con la formación dentro del Ideario de esta Universidad, como una prolongación de los estudios en una misma línea y un acto de lealtad a la Institución. Dayana (alumna regular) refiere:

“Cuando yo tenía dos años en la preparatoria mi papá me empezó a decir lo del bachillerato y que debía entrar a la Michoacana... Así que decidí quedarme en la Michoacana, me quedé, entré en la tarde en Psicología... además es la universidad de todos mis tíos por parte de mi mamá, solo una no estudió aquí”.

En el caso de los once estudiantes foráneos, también la carrera de Psicología en la UMSNH era su única opción. Esta Universidad recibe en sus aulas a una mayoría de estudiantes foráneos, provenientes del interior del Estado, de otros Estados de la República (generalmente Estados vecino o Estados del Sureste) e incluso del extranjero, ya que en su lugar de origen no podrían mantener sus estudios, y en esta Universidad logran estudiar y graduarse de manera gratuita. Para estos estudiantes el fácil acceso y el servicio de las Casas del Estudiante, los mueve a ingresar en esta Institución. Muchos de los estudiantes foráneos viven durante toda su trayectoria universitaria en alguna Casa del Estudiante, que les proporciona hospedaje, manutención sin costo alguno y apoyos económicos adicionales, e incluso transporte gratuito durante el inicio de los periodos vacacionales a sus lugares de origen. En estas Casas predominan los estudiantes procedentes de la Región Purépecha y de estados como Oaxaca y Chiapas, como es el caso de Marlene: *“yo vengo de Chiapas y vivo desde que llegué de allá en una Casa del Estudiante, en la Che”.*

El deseo de estudiar y sus vicisitudes

En el grupo de los estudiantes irregulares, se encontraron además otros aspectos según el tipo de estudiante. Los alumnos irregulares, presentaron otro proceso de decisión

vocacional encaminado a estudiar psicología en la UMSNH, y que finalmente los llevó a su situación de irregularidad en esta escuela; en los casos estudiados, las alumnas provenían de otra institución de nivel superior, una de ellas estudiaba psicología y la otra estudiaba en la normal de educadoras, y que por motivos económicos y personales decidieron cambiarse de escuela e ingresar a la UMSNH. En el primer caso, hubo necesidad de revalidar muchas materias de la licenciatura para ingresar a la Universidad Michoacana (de allí su situación de alumna irregular) y en el otro caso, hubo necesidad de cursar otro bachillerato para poder ingresar a la Facultad. Debido a lo anterior, ambas estudiantes se han “retrasado” en sus estudios y prolongado su estancia en la Universidad, pero su idea de ingresar a la Universidad y a Psicología les motivó para no desertar de los estudios universitarios. Asimismo, la elección de esta Universidad, también se vio influida por la familia y el aspecto económico. Al respecto Elsa refiere:

“ya no me fue posible pagar...y pues la decisión fue de cambiarme de escuela y pues mi mamá me dijo vete a La Salle, es más barata, y pues el programa me parecía muy pobre y pues dije ¡no!... y me vine aquí con la idea de revalidar”.

Para los tres alumnos que tuvieron un ingreso irregular, en un inicio habían considerado carreras como Medicina, Enfermería, Educación preescolar, Educación Física, Arquitectura y Filosofía, pero finalmente, Psicología en la UMSNH, se convirtió en su única opción debido a que o fueron rechazados de otras Facultades o decidieron tardíamente continuar sus estudios universitarios y en otras universidades ya habían comenzado las clases y ya no los admitían, solo aquí podían ingresar a partir de la militancia en el movimiento estudiantil (dos casos); en otro caso, la estudiante fue rechazada de Medicina, se incorpora al movimiento estudiantil para ingresar a dicha carrera sin lograrlo y le dan la opción de entrar a Psicología, integrándose a ésta.

El movimiento estudiantil se organiza cada año y es convocado por las diversas organizaciones estudiantiles nicolaitas, como la CUL y Casas del Estudiante, que por medio de la presión social (marchas, mítines, negociaciones con las autoridades universitarias y la “toma” y cierre de la Universidad y de otros puntos de interés como el Centro de la Ciudad, Casa de Gobierno e incluso las entradas a Morelia) logran el acceso de estudiantes que no hicieron trámites de admisión a tiempo, o que no aprobaron el proceso de admisión y los alumnos que no pudieron ingresar a otra

facultad (los “rechazados”), ellos generalmente son admitidos de manera tardía (entre septiembre y noviembre de cada ciclo escolar). Sandy y Alberto (alumnos de ingreso por movimiento) comentan respectivamente:

“ya se me habían pasado las fechas y todo, fechas de inscripción, y entonces decidí optar por entrar por movimiento y fue la forma en que entré”.

"no quería estudiar... yo soy ciudadano americano... me fui una semana a buscar trabajo allá y trabajé y todo pero me regresé y pues me dijeron que no podía estar sin hacer nada o estudiaba o trabajaba y pues seguí estudiando y fue como decidí estudiar pero ya se me habían pasado las fechas de inscripción y entonces decidí entrar por movimiento e hice todo lo que nos decían en las juntas, como tomar CU y logré entrar a Psicología, aunque dos meses tarde".

Los procesos alternativos de ingreso a la universidad, forman parte del despliegue de estrategias que ponen en juego los estudiantes ante el rechazo, como lo describen Romo (2012), Guzmán (2013) y Bustos (2013) quienes mencionan la adherencia a movimientos estudiantiles y organizaciones que buscan por medio de la lucha social su ingreso. El movimiento de los rechazados de la UMSNH, es uno de los más importantes en el país. Para estos estudiantes, esta oportunidad de acceso que tiene la Universidad Michoacana, la hace atractiva, ya que permite el ingreso a todos aquellos que deseen entrar a la Universidad, sin importar el proceso de admisión que sigan.

Otro aspecto que marcó la diferencia en este grupo y en el caso de la desertora, fueron los aspectos culturales como las creencias sobre la preparación académica de las mujeres. Marlene (alumna moradora de Casa del Estudiante), es indígena del Estado de Chiapas y rompe con creencia de que por ser mujer no debe de estudiar. Ante su deseo de tener una carrera, se sale de su comunidad ante la oposición de su padre y de sus hermanas, quienes le decían: *“las mujeres no estudian, ¿para qué?”*.

Aun así emigró a Morelia, con la firme idea de estudiar psicología y fue acogida por la UMSNH en una Casa del Estudiante.

Por otro lado, en el caso de la desertora, la influencia de los padres y del factor económico también fueron esenciales en la toma de la decisión vocacional, ya que los padres expresamente, deseaban que su hija estudiara la Licenciatura en Educación

Preescolar en la Normal de Educadoras, para asegurar su futuro laboral y económico, ya que al momento de ingresar ella tendría un empleo seguro, además de que era una carrera para “mujeres”. Sus padres tenían la firme creencia de que hay carreras para hombres y carreras para mujeres. Es así que Goretti tuvo dos opciones de carrera y escuela para continuar con sus estudios: la licenciatura en educación preescolar en la Normal de Educadoras (deseo de los padres) y la carrera de psicología en la UMSNH (deseo de la alumna); la estudiante realizó el proceso de admisión en ambas escuelas y como no consiguió entrar a la Normal, entró a Psicología; pero luego deserta siguiendo el deseo de sus padres.

Por lo tanto, en esta fase pre vincular, se va generando un primer lazo afectivo y psicológico entre el estudiante con la Institución, a partir del deseo de tener una carrera universitaria, como es Psicología en la UMSNH. Los estudiantes hacen alusión con sus respuestas al proceso de la elección vocacional, iniciando con el deseo de estudiar psicología. Según Guzmán (citado por Romo, 2012), la elección de carrera es una de las decisiones más significativas de la vida, ya que implica también elegir un estilo de vida. En el proceso de elección de carrera, se da la elección entre opciones, revisión de criterios de selección e influencia de personas significativas. En la elección de carrera, los estudiantes se vieron influidos por el factor económico y las expectativas y mandatos familiares, aspectos que también comenta Romo (2012) dentro de su teoría sobre la elección vocacional.

Esta fase no tuvo diferencias en su desarrollo ni en los factores que intervinieron en la decisión entre los sujetos de estudio, salvo en el grupo de estudiantes irregulares debido a su situación administrativa y forma de ingreso, que generaron diversas situaciones entre estos estudiantes.

b) Fase de la fantasía

En esta fase surgen una serie de fantasías sobre la relación con el otro (Vives, 1991). En el caso del vínculo del estudiante con la universidad, en este estadio pre-vincular, no sólo se gesta el deseo de ingresar a una institución y visualizarse como alumno de ella, sino que también se presentan fantasías y expectativas sobre la nueva escuela y que

conforman la fase de la fantasía. En esta fase aún no hay contacto directo del estudiante con la universidad. En los participantes de la investigación, se pudieron apreciar una serie de fantasías y expectativas, que se presentan en la tabla 6.

TABLA 6. EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES.

	Sujeto	Expectativas
Grupo de estudiantes regulares	AR Dayana 9º	Provenía de una preparatoria de la UMich y con la idea de que era igual. Esperaba que los maestros le fueran a pedir cosas a los alumnos para aprobarlos. Quería saber de todo, tener buenos compañeros, tener un grupo de amigas y solucionar su vida. Entra con la “mente abierta”.
	AR Rosa 7º	Esperaba revisar temas más psicológicos en clases. Se imaginaba la Facultad diferente, como tipo CU.
	AR Juana 5º	Esperaba que la Facultad fuera grande y bonita así como CU. Tenía la idea de que psicología era más fácil que educación preescolar.
	INR Janette 5º	Esperaba que los maestros fueran más estrictos y buenos. También, encontrar buenos amigos que se apoyaran en todo. Venía con la idea de que las secretarías de control escolar no tratan bien a los alumnos.
	INR Dinorah 9º	Para ella la universidad era tan desconocida que no tenía claras sus expectativas, solo se imaginaba que el programa era extenso con 9 materias por semestre y los maestros muy exigentes.
	INR Alexa 8º	Su expectativa era de que estudiar en la UMich, era algo complicado, ya que consideraba que no aceptan a los alumnos de la Michoacana en los trabajos por la mala fama que tiene la escuela y no es fácil que los empleen. Nunca había estado en escuela pública por lo tanto temía no llevarse bien con sus compañeros y que le hicieran bullying.
	INR Julia 9º	Pensaba que la carrera de psicología era muy relajada y que la universidad era muy exigente y ella no iba a poder con tanta exigencia, al mismo tiempo creía que no había límites. Su mamá tenía miedo de que entrara a la UMSNH, pues pensaba que ella se iba a “destrampar” por la falta de límites. También la alumna tenía la idea de que los alumnos del turno vespertino eran de un nivel intelectual más bajo.
	AAD Maricela 7º	Tenía la idea de que en la universidad todo era más relajado, y había menos reglas.
	AAD Karla 5º	Esperaba que todas las materias le resultaran fascinantes.
	AAD Grecia 9º	No había expectativas porque ella no quería estudiar.
Grupo de estudiantes irregulares	AIR Elsa 7º	Esperaba que Psicología tuviera un buen programa y nivel académico, su idea era revalidar las materias y salir con buen nivel.
	AIR Noemí 9º	Pensaba que psicología era una carrera poco redituable y tenía miedo de no encontrar trabajo, así como de quedar en el turno vespertino.
	AIR Leonardo A. 5º	Imaginaba las instalaciones más vistosas y más bonitas y que los maestros estuvieran más enfocados al psicoanálisis. Pensaba que la Facultad de psicología estaba en CU.
	AIM Ernesto 7º	Consideraba que la UMich es una buena opción, es buena universidad, tiene profesores preparados, sin embargo, “las tomas” es algo que no le gustaba, pero tuvo que participar en ellas para poder entrar a la UMSNH.
	AIM Alberto 7º	Consideraba el nivel académico de la UMSNH era complicado. Pensaba que la UMSNH era buena opción de escuela y que tenía buenos profesores.

	AIM Sandy 5°	Esperaba que hubiese recreo. Estaba entusiasmada con la idea de estudiar en Morelia.
	ABD Eneida 5°	Considera que la UMSNH tiene renombre, además de que está abierta a varios enfoques de la psicología. Creía que la carrera iba a ser muy pesada y demandante.
	ABD José 9°	Esperaba que la carrera fuera más fácil, y que él se adaptara rápido.
	AMCE Marlene 7°	Esperaba tener profesores preparados.
	AMCE María 9°	Tenía una imagen favorable de la universidad, a pesar que tenía fama de que solo la gente de bajos recursos o “nacos” estudiaba en ella. También creía que sería fácil hacer amigos.
	AMCE Iliana V. 5°	No tenía expectativas.
Caso	DST Goretti	Tenía miedo porque escuchó que los maestros eran muy exigentes y las materias muy difíciles. Además, de que los maestros pedían "botellas" para aprobar a los alumnos. Se preguntaba cómo sería ir a una escuela que queda tan lejos, esperaba otros contenidos y no esperaba ver pura teoría y ella ya quería tener prácticas.

Como se puede apreciar, respecto al nivel académico de la Universidad, los estudiantes esperaban que fuera alto y que sus profesores tuvieran buena preparación, así como, un programa educativo de calidad, un alto nivel de exigencia de los estudios, contraponiéndose a la idea de la posible falta de límites debido a un reglamento que no los marca claramente. Esperaban también tener amistades. Alberto (alumno de ingreso irregular) manifiesta: *“la Michoacana es buena opción, además tiene profesores muy preparados”*.

Algunos estudiantes tenían la idea de la mala imagen social de la Universidad, por su carácter popular, los movimientos estudiantiles y las Casas del Estudiante. Esto lo manifiesta María (alumna moradora de Casa del Estudiante): *“no es una universidad muy naca como dicen, la “michoanaca”*.

Consideraban que este hecho complicaría su estancia en la Universidad, y en un futuro, su ingreso al mundo laboral, ya que una realidad social en Michoacán es la no contratación de egresados de esta Universidad debido a su mala imagen. Asimismo, los estudiantes se imaginaban unas instalaciones bonitas, aseadas, con suficiente mobiliario y que los servicios que presta la Universidad fueran de calidad. Los estudiantes también esperaban conocer todo sobre la Psicología, es decir, revisar todos los temas de esta ciencia, pero de manera “relajada”, ya que la imagen que tenían de esta carrera era de ser un tanto tranquila.

Como se puede apreciar, había estudiantes que tenían expectativas positivas y otros negativas, por lo que se puede decir, que las expectativas de los estudiantes eran ambivalentes; por un lado se encontraban las del buen nivel académico y de calidad de la UMSNH en todos los aspectos, y por otro, la laxitud en las normas y el reglamento, así como el buen prestigio social y su mala imagen social, que produjo diversas reacciones en los estudiantes, predominando el temor, seguidos por la desilusión y el caso de los estudiantes en que era su única opción, la resignación.

Ciertamente la Universidad Michoacana, tiene una imagen social ambivalente según los estudiantes, ya que a pesar de tener programas de todos los niveles acreditados, una planta docente y de investigadores con una alta formación y una trayectoria académica sobresaliente, de contar con certificaciones de calidad en los servicios, de tener muchos servicios que promueven el aprendizaje del estudiante como las Bibliotecas, programas de desarrollo del estudiantado y del profesorado y una larga tradición educativa, por solo mencionar algunos rubros; a nivel social, tiene una mala imagen, ya que ésta ha sufrido un deterioro en los últimos años, debido a los problemas que enfrenta como la crisis económica por la que está atravesando, las constantes huelgas y paros no solo de los profesores y empleados sino de los mismos alumnos, la corrupción, y por supuesto, los problemas educativos como la alta deserción y la formación deficiente de los estudiantes. Por lo que para muchos estudiantes, el estudiar en esta Universidad los pone en desventaja respecto a los alumnos que estudian en otras Universidades públicas o particulares que gozan de prestigio social. Por otro lado, estas fantasías y expectativas ocasionaron temores en los estudiantes respecto a no estar al nivel que se imaginaban que iba a tener la Universidad y a “desubicarse” ante la falta de límites. Los temores fueron compartidos por los padres.

Fantasías y expectativas por grupos

Además de todo lo anterior, se encontraron aspectos que marcaron una diferencia entre los grupos. En el grupo de los estudiantes regulares, la dinámica de la vida universitaria era fantaseada por los estudiantes a partir de comentarios que habían escuchado; ellos imaginaban que en la Facultad de Psicología, los alumnos que asistían al turno vespertino tenían “bajo nivel intelectual y académico” y que no había reglas ni límites.

Lo anterior, generaba temor y ansiedad en los estudiantes, sobretodo, en los que provenían de preparatorias que no pertenecían al Sistema Nicolaita, en torno a ser admitidos en el turno vespertino y a que ante la falta de límites en la universidad, ellos perdieran el control. Estas fantasías eran compartidas con los padres, que contribuían a acrecentar los temores en los estudiantes. Rosa (alumna regular) cuenta: *“yo me imaginaba a la universidad diferente, pues me la imaginaba como tipo CU”*.

Por otro lado, para los estudiantes provenientes de preparatorias de la Universidad, sus expectativas giraban en torno a que el sistema de la Facultad iba a ser igual que en la preparatoria, en cuanto al comportamiento y actitudes de los profesores y administrativos, los paros, las huelgas, el nivel de exigencia y la corrupción, por lo que su postura era de “mentalidad abierta” para llegar a la Universidad. Dayana (alumna regular) refiere lo siguiente:

“decidí quedarme en la universidad, me quedé, entré en la tarde...al entrar aquí entro con la mentalidad de psicología, la carrera, los maestros y como en toda universidad pública, algunos te van a pedir les compres una botella y ese tipo de cosas, y pues ya venía con mentalidad abierta”.

En el grupo de los estudiantes irregulares, las fantasías se orientaron hacia nivel académico de los estudios; ellos imaginaban que iban a ser complicados, tal y como Alberto (alumno de ingreso por movimiento) narra: *“la Michoacana tiene renombre y he escuchado que es difícil”*.

También hacen referencia a temores y miedos respecto a la fantasía del alto nivel académico de la Escuela y de los profesores y temían no tener la capacidad suficiente para estudiar en esta Universidad, y al igual que lo otros estudiantes, tenían el prejuicio del bajo nivel intelectual de los alumnos del turno vespertino y se rehusaban a compartir aula con ellos.

Otra fantasía que se manifestó fue la relacionada con el aspecto económico de la carrera, para estos alumnos, Psicología era una carrera poco redituable monetariamente y tenían miedo de “morir de hambre” si la estudiaban, tal como lo manifiesta Noemí (alumna irregular): *“entonces era: tengo que estudiar algo donde encontrara trabajo... como psicóloga te vas a morir de hambre, pensaba”*.

Por lo tanto, los estudiantes tuvieron fantasías sobre la infraestructura de la Universidad, la dinámica de la vida universitaria, el reglamento y su relación con otros compañeros y las expectativas, se orientaron hacia el nivel académico de la universidad y de los profesores, la falta de límites y la imagen social ambivalente de la universidad. Ambas, las fantasías y las expectativas pre - vinculares, fueron compartidas con sus padres e iban acompañadas con temores también compartidos y se presentaron durante el proceso de elección vocacional. Tinto (1992) y Guzmán (2013), mencionan que el proceso de elección de una institución educativa, implica formar un conjunto de expectativas respecto a la institución. Las expectativas giran en torno a las instalaciones, aspectos educativos y el compromiso institucional del estudiante. Asimismo, Tinto (1992) y Ezcurra (2005), mencionan que los estudiantes universitarios previo al ingreso, tienen información sobre el cuerpo docente y los estudiantes, los planes de estudio pero no sobre el ambiente social e intelectual de la vida estudiantil en una determinada universidad y en general sobre la vida de la institución; esto crea un sistema de creencias previas inadecuado y déficit de información. Este último aspecto se pudo ver en estos estudiantes que tenían ciertas creencias sobre la Universidad y tenían una imagen ambivalente de la misma, así como temor de enfrentar aspectos como el alto nivel de exigencia o la laxitud en los límites. En el caso de los estudiantes del grupo de los regulares, presentaron prejuicios sobre el tipo de estudiantes que asistían al turno vespertino, siendo una diferencia encontrada en el comportamiento de los grupos.

Estas fantasías y expectativas pre vinculares, prepararon al alumno a nivel psíquico para establecer vínculos dentro de la universidad, ya que a partir del deseo, las fantasías y las expectativas sobre ésta, se va abriendo un espacio psíquico o un “nicho psicológico” necesario para la vinculación. En este caso, este proceso gira en torno al proceso de elección vocacional y sus actores educativos y la institución en sí. Asimismo, éstas llevaron al estudiante a formarse una representación interna de la Universidad, misma que sirve para la pre-vinculación, que es la base del vínculo. En la figura 11, se presenta un esquema que sintetiza la información antes mencionada respecto a este estadio.

1. Estadio de los precursores del vínculo.

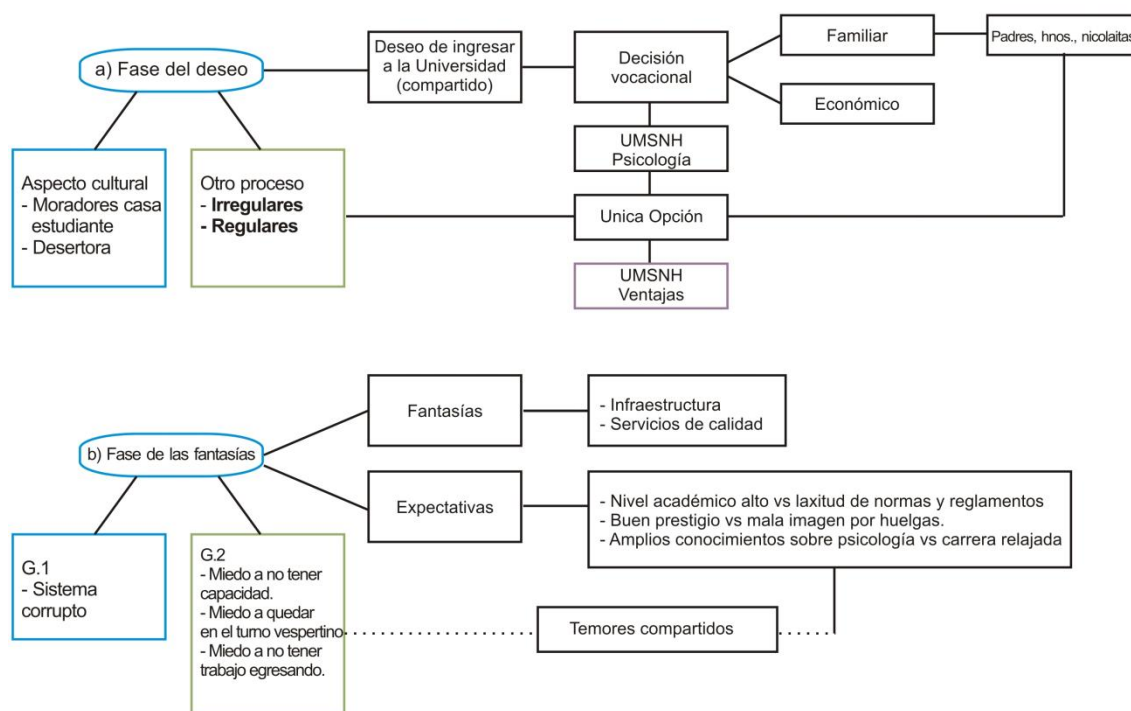


FIGURA 11. ESTADIO DE LOS PRECURSORES DEL VÍNCULO.

2.2. Estadio del desarrollo del vínculo

Este estadio tiene como función abrir el camino para la vinculación del estudiante con la universidad, a partir de las ideas, las fantasías y expectativas que se depositan en ella. Es una preparación psicológica para la vinculación, ya que abre el un espacio psíquico para la integración de un nuevo objeto de amor, en este caso la universidad y sus actores educativos.

En este estadio, el estudiante tiene un contacto directo con la universidad, por lo que es un estadio vincular propiamente dicho, ya que se establece y consolida el vínculo, así como se reestructura, al momento del egreso del estudiante de la universidad. Aquí se pasa por las fases de primeros contactos con la universidad, relación con la universidad, desarrollo y mantenimiento del vínculo y reestructuración del vínculo. A continuación se explica cada fase.

a) Fase de primeros contactos con la universidad

En esta fase se inicia el vínculo propiamente dicho. Es momento en el que la persona comienza a relacionarse con el otro y se dan los primeros encuentros (Vives, 1991). En el Estadio de contacto con la universidad, el estudiante ya tiene un contacto directo con ella, que propicia su vinculación con la institución e inicia desde el instante en que el alumno hace sus primeros acercamientos para realizar los trámites de inscripción según la modalidad por la que haya ingresado a la UMSNH, así como el contacto con diversas personas que los introducen a la Universidad, siendo relevante la asistencia al curso propedéutico; estos primeros contactos producen en los estudiantes un acercamiento con la realidad de la Universidad en el que contrastan sus fantasías y expectativas que se generaron en el estadio anterior y les crea una imagen real de ella

Figuras introductorias a la universidad

En esta Universidad la información respecto al pre - ingreso es insuficiente y las instalaciones son muy grandes, lo que son un impedimento para el correcto desenvolvimiento del aspirante, de allí que en los hallazgos la presencia de una persona que los introdujo a la UMSNH y con la que tienen un parentesco y/o vínculo especial sirvieron de figuras introductorias que facilitaron el proceso y la introducción a la vida universitaria, y también ayudaron a disminuir los niveles de ansiedad y temores que se presentaron en la fase anterior. Esta persona que sirvió de puente fueron los hermanos nicolaitas, profesores, terapeutas personales, la pareja y otros familiares (como los padres y las suegras). Estas figuras fueron también facilitadores en el proceso de vinculación, ya que sirvieron como objetos transitorios en esta fase.

El curso propedéutico.

El siguiente contacto con la Facultad fue el Curso propedéutico que generó una serie de reacciones ante los contenidos revisados. Dicho curso¹², fue tomado por todos los participantes a excepción de los tres estudiantes que ingresaron por movimiento estudiantil y marcó el inicio de la relación del estudiante con la Universidad; el curso resultó agobiante ante el desconocimiento de los temas que les enseñaron, los autores, el citado APA, y todo el material académico introductorio que revisaron (que muchas veces no corresponde a psicología sino a otras ciencias como la Filosofía). Este primer contacto académico hizo que los estudiantes se desconcertaran y en algunos casos pensarán en un cambio de carrera o desertar, como le ocurrió a Rosa (alumna regular) a quien le surgió la idea de cambiarse de carrera (a Medicina) pero decidió continuar en psicología y lo relata así:

“al principio si era de que me quería cambiar a otra escuela de Psicología o Medicina, por el hecho de que entré a la Universidad pensando que luego íbamos a ver la parte más psicológica, pues al principio era como una leve introducción y pues no me gustaba”.

El curso propedéutico, generó una serie de reacciones ante los contenidos teóricos revisados incluida la desilusión, ya que sus expectativas sobre la carrera no estaban siendo cubiertas, porque la realidad de la carrera y del ambiente universitario era diferente a lo esperado. Asimismo, durante el Curso Propedéutico, los sujetos tuvieron las primeras relaciones interpersonales con compañeros, vinculándose con ellos, generando así los primeros vínculos con actores educativos, los cuales se prolongaron a lo largo de toda la carrera.

Fase de primeros contactos con la universidad por grupos.

¹² Durante el proceso de admisión, además de los exámenes académicos y psicométricos, el aspirante asiste al Curso propedéutico en el que se imparten clases de materias introductorias a la carrera de Psicología y actividades de reflexión enfocadas a revisar aspectos personales que no obstruyan el ejercicio de la Psicología, con duración de un mes, con horario de 7 a 14 hrs. Finalizado el curso, el aspirante es evaluado en cada materia.

Respecto a las diferencias encontradas por grupo, se encontró que en el grupo de los estudiantes regulares, tuvieron primeramente un contacto impersonal por parte de la Universidad a través de folletos informativos que les proporcionaron en su preparatoria y luego, a través de su figura introductoria, tuvieron datos que los orientaron sobre los trámites y cómo desenvolverse en la Universidad. Los primeros contactos directos que tuvieron con la Universidad fue con el personal administrativo que realizó los trámites para la admisión, mismos que les resultaron complicados ante el desconocimiento del procedimiento de realización; asimismo, el examen médico les daba miedo ya que fantaseaban con salir lastimados porque los realizan pasantes.

En el grupo de estudiantes irregulares, sus primeros contactos con la Universidad se dieron de manera más directa, ya que a partir de su figura introductoria, pudieron asistir a clases a la Facultad de Psicología como oyentes, con la finalidad de irse adentrando a la Universidad y a la Psicología y les ayudó a discernir sobre su elección, por lo que tuvieron un contacto más real con la universidad en esta fase y así lo refiere Noemí (alumna de ingreso regular): *“incluso fui a tomar clases porque iba yo a terapia con un maestro que daba clases aquí, entonces le dije, oye me das chance de entrar como una de tus clases para ver, y pues lo hice”*.

Otra diferencia es con respecto a los estudiantes que ingresaron por movimiento estudiantil, quienes no pasaron por el proceso de admisión regular ni por el Curso Propedéutico, pero tuvieron otras actividades obligatorias como la asistencia a reuniones informativas sobre trámites, avances del movimiento, organización de acciones de presión social, etc. y que les dieron otra visión de la naturaleza de la Universidad, diferente a la de los otros estudiantes; Así lo refiere Alberto (alumno de ingreso por movimiento):

“tengo una amiga que hace movimientos y ella me explicó todo el rollo... por ella entré al movimiento, y pues ya, fui a juntas y nos daban información sobre la universidad...en la cuarta junta nos dijeron vénganse en la noche porque vamos a tomar CU”.

Durante el “movimiento” los estudiantes van interactuando con otros estudiantes en su misma condición y van estableciendo relaciones de amistad y primeros vínculos, esto

también lo refiere Alberto: *“convivía solamente con mis amigos del movimiento... pues fuimos como unos ocho, y pues fue como empecé a tener amigos”*.

Con base en todo lo anterior, se puede decir a manera de síntesis, que la primera fase, la de los primeros contactos, se da partir de que los estudiantes tienen acceso a la universidad y buscan el ingreso a partir del proceso de admisión. Para estos estudiantes el primer contacto con la universidad se dio a partir de figuras introductorias que habían tenido contacto previo con esta institución como lo fueron familiares y profesores, destacándose los padres y los hermanos quienes eran alumnos nicolaitas; ellos ayudaron al estudiante en su proceso de admisión. Asimismo, el curso propedéutico, facilitó su ingreso a la Universidad e iniciación en la vida universitaria y generó los primeros vínculos con los compañeros, mismos que prevalecieron a lo largo de su estancia en la Universidad.

Sobre el proceso de admisión, el ANUIES (2011), menciona que es una herramienta de selección, que tiene como objetivo, la integración y la permanencia del estudiante en la institución. Casillas (2006), menciona los modelos de acceso a la universidad, en donde se puede ubicar a la UMSNH, dentro del modelo de acceso universal, ya que a pesar del proceso de admisión, casi la totalidad de los estudiantes ingresan. Esta Universidad, tiene los dos procesos de ingreso que menciona Guadilla (citada por Ezcurra, 2005), los explícitos y los implícitos ocultos, con los alumnos que ingresan por proceso alternativos como lo es el “movimiento estudiantil”.

Ahora bien, la función de los padres y los hermanos en el proceso de admisión, es esencial como lo menciona Weiss (2012) y Guzmán (2013), ya que brindan apoyo, motivan y facilitan la estancia en la universidad, tal como se observó en los participantes del estudio. Por su parte, el curso propedéutico, según Guzmán (2013), no sólo tiene importancia a nivel académico, sino también social, ya que favorece la integración social de los estudiantes en la universidad, y como se vio en este estudio, fue justo en este momento en el que se dieron los primeros vínculos con los compañeros.

Los primeros contactos con la Universidad son muy importantes porque abren la posibilidad de la vinculación, en este caso, con la Universidad, a partir de una pre – representación que se forma con dichos primeros contactos.

b) Fase de relación con la universidad

En esta fase se establece la relación con el otro real, es decir, ya desidealizado, sin depositaciones narcisistas y en una relación basada en la realidad. Es hasta entonces, cuando se puede consolidar el vínculo (Vives, 1991). En el caso del estudiante universitario, éste tiene expectativas y fantasías acerca de la universidad previas a tener contacto con ella; una vez que pasa la fase de los primeros contactos con la universidad y con los compañeros, profesores y autoridades, el estudiante desidealiza lo que había fantaseado y depositado en ellos y se enfrenta a la situación real, creando una visión diferente a la fantaseada y cristalizando una imagen real de la universidad para establecer un vínculo con ella a partir del ingreso a la carrera.

Las fantasías y expectativas que tuvieron los estudiantes en fases anteriores, pasaron por un proceso de contrastación o choque a partir del contacto con la realidad universitaria que se dio en las primeras clases de los cursos formales. Muchos de los estudiantes esperaban que estudiar psicología les ayudaría a resolver conflictos personales y se dieron cuenta de que esto no iba a ser posible, ya que para ello se requiere de un proceso psicoterapéutico. Lo mismo ocurrió con la expectativa de tener un grupo de amigos, ya que por la alta matrícula es difícil establecer relaciones interpersonales inmediatamente entrando a clases.

La alta matrícula, fue un aspecto que desconcertó a los estudiantes, en específico a aquellos que provenían de escuelas con grupos escolares pequeños, ya que el ser parte de un grupo escolar numeroso como es común en esta Universidad (hay entre cuarenta y cincuenta alumnos mínimo por grupo), generó sorpresa y fue necesario un periodo de adaptación de varios meses para poder integrarse en un grupo grande, y sortear los inconvenientes que tenía como llegar temprano a clases para alcanzar silla, intentar conocer a la mayoría de ellos, integrarse a equipos de trabajo y grupos de amigos, entre otras. Elsa (alumna irregular) comenta:

“el segundo día de clases llegué un poquito tarde y ya no había bancas en el salón y dije ¿qué?, o sea, ¡cómo dónde me voy a sentar! y se me hizo así como qué onda... es que allá éramos muy poquitos”.

Otro aspecto que resultó complicado para los estudiantes fueron los paros, las huelgas y constantes suspensiones durante el ciclo escolar, al grado de llegar a considerar un cambio de escuela, mismo que no ocurrió porque el ciclo escolar ya había comenzado desde hacía tiempo en otras Universidades y un cambio era complicado; Juana (alumna regular) comenta:

“esas tomas y esas huelgas eran así de ¡híjole! que estoy haciendo allí, de repente eran así de ya no quiero regresar, ya no quiero seguir porque son puras huelgas, en qué nivel voy a estar ante un chavo de una escuela privada, lo van a escoger a él antes que a mí”.

Respecto a las clases, hubo otra desilusión ya que los estudiantes esperaban temas más prácticos y todo lo visto durante el primer semestre fue teórico, lo que no solo los desilusionó sino que los hizo sentir agobiados, angustiados y que dudaran de su capacidad. Goretti (desertora), comenta:

“me imaginaba actividades dinámicas, dar terapia y cosas así, y llego y pues no que las teorías, tarea, tarea, tarea y yo esperaba otra cosa... pero a medida que fue avanzando y todo, me empezó a gustar mucho”.

Fase de la relación con la universidad por grupos.

En esta fase, hubo ciertas diferencias entre los sujetos estudiados; en el **Grupo de estudiantes regulares**, se generó un choque entre lo fantaseado y sus expectativas con la realidad respecto a las instalaciones de la Facultad de Psicología que no coincidieron con la realidad, produciendo una desilusión en los sujetos. Además, en las primeras clases, se presentaron dificultades con los profesores, que aunque fueron de tipo administrativo, ocasionaron problemas a los estudiantes, causándoles molestia y enojo, como fue el caso de cuatro estudiantes, entre ellos Eneida que dice: *“en una ocasión me pasó con el maestro H, que hubo un conflicto de que se equivocó en la calificación en el SIIA, pero él lo resolvió”.*

En el **Grupo de estudiantes irregulares**, la experiencia vivida fue diversa, sobre todo para los tres alumnos que ingresaron por movimiento estudiantil, debido a que ellos

ingresaron dos meses después de haber iniciado el ciclo escolar, esto implicó un proceso de adaptación al medio universitario forzado, el que tenían que “ponerse al corriente” con los demás compañeros para poder salvar el semestre, ya que recibieron “amenazas” de reprobación por parte de los profesores, lo que implicó trabajar a marchas forzadas ocasionando desesperación en los estudiantes e incluso en algún momento surgió la idea de cambiarse de carrera, lo que finalmente no ocurrió y los alumnos lograron aprobar el semestre y por consiguiente permanecer en la Facultad. Alberto narra al respecto lo siguiente:

“al principio uno siente las miradas, no sé, como una vibra, como que no encajas en el grupo, porque llegábamos y preguntábamos algo y nos decían pues pregúntale a aquel... nos hacían a un lado, nos decían los nuevos, los que acaban de llegar o los del movimiento, también nos decían los agregados o los de atrás... un día un maestro nos dijo. Aquí nadie va a pasar de los nuevos... pero le eché ganas y sí pasé”.

Debido a que las clases ya habían iniciado, estos estudiantes también tuvieron dificultades para la integración grupal y para el establecimiento de relaciones interpersonales como se mencionó anteriormente en el apartado correspondiente al vínculo con compañeros.

Por su parte, los alumnos de bajo desempeño, tenían sus expectativas orientadas hacia el grado de dificultad y exigencia de la carrera y al proceso de adaptación a la Universidad, y en la realidad resultó menos complejo que lo esperado. Los alumnos Moradores de Casa de Estudiante, esperaban que la Universidad tuviera una buena imagen social, situación que en la realidad no es así, lo que ocasionó desilusión sobre su escuela.

Para la estudiante **desertora**, el contacto con la realidad resultó diferente a lo esperado pero de manera positiva, pues la alumna, tenía expectativas más de tipo negativo, en cuanto a los profesores, compañeros y la propia Universidad, Goretti manifiesta:

“no era lo que yo me esperaba, fue totalmente diferente... pues desde el primer día hice amigos y los maestros nunca me tocaron ese tipo de cosas que cuentan”.

Con base en lo anterior, se puede decir de manera general, que en esta fase, los estudiantes han ingresado a la universidad y han comenzado el proceso de adaptación e

integración a la nueva vida escolar. La relación con la Universidad ya como estudiantes, produjo en los sujetos una desilusión ya que la institución no cubrió sus expectativas. Esta desilusión casi general, fue angustiante para los estudiantes, sin embargo, en el proceso de contrastación de las expectativas y fantasías, el alumno las neutralizó y reacomodó psicológicamente, como lo menciona Vives (1991). Ellos se dieron cuenta de la “parte buena” de la Universidad, como el aspecto académico y todos los programas de apoyo y las facilidades que tiene con los estudiantes. Estas cualidades adquirieron ventaja contra las deficiencias de la Universidad, creando una imagen interna real de la Universidad con dos polos (el de los defectos y el de las virtudes), en la que resalta sus bondades y la aceptan como su escuela.

Hubo excepciones respecto a la desilusión con la Universidad. En los estudiantes que ingresaron por movimiento y los de bajo desempeño tenían altas expectativas y temores, pero al darse cuenta de que la Institución no era lo esperado en su nivel académico y de exigencia, les bajó la ansiedad y les causó cierta tranquilidad, porque iban a estar al nivel de las exigencias. La desertora tenía expectativas negativas sobre la Universidad Michoacana y al comprobar lo contrario, le causó alegría, porque comprobó que no todo lo que se dice sobre esta escuela es tan malo, y su imagen sobre ella de negativa, cambió a positiva.

Respecto a los primeros contactos dentro de la universidad, Guzmán (2013), menciona que están llenos de sobresalto e incertidumbre, aunque para algunos alumnos, la llegada a la universidad se presenta sin dificultades; sin embargo, para la mayoría es difícil adaptarse al nuevo nivel de exigencia académica. Siendo esto un aspecto más que se suma a los otros aspectos con los que el estudiante debe de realizar ajustes para ubicarse en la realidad universitaria.

La imagen real de la Universidad, ubica al estudiante en el ámbito universitario y le permite moverse sin dificultades, relacionarse con los demás y establecer vínculos dentro con los demás y con la propia Institución, aceptando a los otros con sus defectos y virtudes. Por lo tanto, se apreció que en la fase de relación con la Universidad, el aspecto fundamental es el proceso de contrastación o choque de las fantasías y expectativas previas con la realidad a partir del acercamiento con la Institución para formar una imagen real de la misma y abrir la puerta a la vinculación con un objeto real.

c) Fase de desarrollo y mantenimiento del vínculo

Posterior a las etapas de la formación del vínculo, se encuentra la fase de desarrollo y mantenimiento del vínculo que propone Bowlby (1999). A medida que el estudiante va pasando por los estadios y fases anteriores, se va acercando más a establecer, desarrollar y mantener el vínculo, que puede tomar diversos matices y sujetos a lo largo de su permanencia en la Universidad. Este estadio se refiere a todos los aspectos significativos que han ayudado o dificultado al individuo para que el vínculo con la UMSNH prevalezca a lo largo de su estancia dentro de la institución.

Se encontró en los estudiantes entrevistados, que la Universidad los apoya con becas, IMSS, condonaciones y estancia en las casas del estudiante, siendo 10 estudiantes beneficiados con apoyos económicos y todos con el servicio médico. Estos apoyos representan una fuente de mantenimiento del vínculo, pero además de permanencia para estos alumnos dentro de la UMSNH, como se verá más adelante en el apartado sobre la idea de deserción y permanencia escolar. Respecto a otros rubros, mencionan también, que la Universidad reconoce los logros de los estudiantes, haciendo público este reconocimiento a partir de premios como “El Padre de la Patria” y brindando facilidades para que continúe con su alto desempeño académico. Además de que refieren que tiene actividades académicas extracurriculares como charlas, conferencias, diplomados, etc. y esto vuelve la UMSNH atractiva.

Como se puede apreciar, las acciones que ejerce la Universidad y que los estudiantes consideran como importantes para su vinculación con ella, son programas de dos tipos: académicos y de apoyos económicos. Los programas de tipo académico están encaminados a impulsar y reconocer la formación de los estudiantes y el nivel académico de la Institución. Y los programas de apoyos económicos, a solventar las dificultades económicas de los estudiantes.

Estas acciones, aunque pareciera ser que están encaminadas a otros aspectos de la vida de los estudiantes y no a facilitar el vínculo, influyen a mantener el vínculo del estudiante con la universidad, ya que éste requiere de ser alimentado para desarrollarse y mantenerse, tal y como lo menciona Bowlby (1989). Además, son importantes para

promover la permanencia de los estudiantes en la Universidad, coincidiendo con Seidman (2005), sobre los programas dirigidos a los alumnos con el fin de que no deserten. Asimismo, la amplia gama de programas para estudiantes, sobre todo los de apoyo económico, perfilan a la Universidad Michoacana como una “Universidad proveedora”, que cubre las necesidades de los estudiantes, tal y como lo haría una madre con su hijo, función que es primordial para el vínculo (Bowlby, 1989), por lo que se podría decir que la universidad es una “madre social”, una “madre simbólica”. Además de que reconoce el logro de sus alumnos, reforzando así su autoconcepto, autoestima y su identidad como estudiante, en este caso, como estudiante nicolaita.

Este hallazgo de la función de la universidad como proveedora, estuvo ligada al factor económico y fue primordial a lo largo del transcurso de la carrera, asimismo, se vio que no solo influyó en el proceso de vinculación sino también en la permanencia de los estudiantes, como se explicará en el apartado concerniente a ese tema más adelante.

Fase de desarrollo y mantenimiento del vínculo por grupo

El **Grupo de estudiantes regulares**, considera que para el mantenimiento del vínculo son importantes el programa educativo y las actividades extraescolares de calidad, la seguridad en la escuela, buenas instalaciones y servicios, apoyos económicos a estudiantes, así como la intervención que proporciona la Universidad ante situaciones problemáticas y/o conflictivas con los alumnos. Aunque en opinión de éstos, falta fortalecer la oferta de actividades extracurriculares porque ésta es escasa. Así lo refiere Dayana (alumna regular):

“la universidad es confiable, tiene un programa excelente, las personas que traen a las conferencias son de muy buena calidad, pero también hay apoyo... con el seguro social... tiene muy buenos materiales como las bancas nuevas, el material de la biblioteca, el auditorio”.

El **Grupo de estudiantes irregulares**, agregaron que la Universidad otorga muchos beneficios a los estudiantes como la posibilidad de un ingreso tardío y las condonaciones de pagos, las casas del estudiante, entre otros. Adicionalmente, la afiliación a una Asociación Estudiantil y/o Casa del Estudiante, brinda beneficios extras

a los estudiantes, como el servicio de transporte gratuito a sus lugares origen durante los periodos vacacionales y apoyos económicos extras, lo que refuerza el vínculo con ella. Alberto (alumno de ingreso irregular) y María (Alumna moradora de casa del estudiante) dicen respectivamente:

“no nos cobraron nada, nos dieron unas órdenes de pago y nos dijeron que no nos preocupáramos por las órdenes de pago, que fuéramos a las casas del estudiante y que ellos nos las condonaban”.

"la Casa del Estudiante es una bendición porque no sólo te dan casa, que como sea tienes donde dormir y es seguro, sino también te dan de comer y tienes un espacio para estudiar o sea la biblioteca... vivir en la casa del estudiante no es tan terrorífico como cuentan."

Un aspecto en contra que mencionaron los alumno fue la poca atención que pone la Universidad ante acciones inadecuadas de los alumnos, que van desde permitir que los alumnos se rezaguen debido a la reprobación y duren muchos años cursando la carrera, hasta las amenazas a los profesores en la búsqueda de la aprobación y que la mayoría de las veces las pasa por alto, disminuyendo la noción de autoridad ante los estudiantes y su sensación de seguridad en muchos de ellos.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que además de la proximidad y el contacto, requisitos básicos para que se dé el vínculo según Bowlby (1989, 1999), también son importantes los programas académicos y de apoyo económico que ofrece la universidad, convirtiéndose en promotores vinculares. Estos promotores vinculares se presentan en los semestres posteriores al ingreso y antes del egreso, es decir, en los semestres intermedios de la carrera. Estos semestres, conocidos como un “segundo momento” en las trayectorias escolares según ANUIES (2011), abarcan todo el tiempo que el estudiante permanece en la institución desde el inicio de la carrera hasta el egreso. Durante este tiempo, según Tinto (1992) y Donoso y Schiefelbein (2007), los grupos estudiantiles como las asociaciones, el intercambio con profesores, las actividades académicas y culturales extracurriculares, los deportes y los apoyos financieros, pueden proporcionar oportunidades a los alumnos para establecer contactos regulares con los demás miembros de la institución para favorecer la integración y a su vez la permanencia y la vinculación.

Para estos estudiantes, los promotores vinculares fueron de vital importancia e influyeron no solo en el proceso de vinculación sino en la misma permanencia escolar. Respecto al proceso de vinculación, estos promotores vinculares dieron la connotación la Universidad de “proveedora”, ya que cubrió las necesidades de los estudiantes, convirtiéndola en una madre social y en una madre simbólica, por eso, es difícil separarse de ella; asimismo, el vínculo que se establece con ella es en el plano de lo simbólico por ser una Institución Educativa y no una persona como diría Berenstein (2007). Como institución educativa tiene muchos aspectos con los que un estudiante se puede vincular y que ya se mencionaron anteriormente en el apartado del vínculo del estudiante con la universidad a través de las representaciones simbólicas.

d) Reestructuración del vínculo

La última etapa del establecimiento del vínculo hace referencia a la reestructuración del vínculo. Se presenta cuando hay una separación con la persona o representación simbólica con la que se ha vinculado el sujeto, lo que genera un proceso de duelo y una reestructuración del vínculo, como lo menciona Bowlby (1999). En esta etapa, la persona se separa físicamente del otro y el vínculo establecido pasa al plano simbólico y permite que la persona establezca nuevos vínculos.

En el caso de la universidad, cuando se ha establecido un vínculo con la institución y llega el momento de partir de ella, los estudiantes pasan por el mencionado proceso de separación y entran en duelo. Esto ocurrió con los estudiantes de 9º. Semestre, que estaban próximos a egresar y en algunos casos en los que los estudiantes tuvieron que dejar su grupo escolar por cambio de grupo o de escuela.

Sin embargo, el vínculo puede mantenerse sin necesidad de la proximidad con la persona o institución y se convierte en un vínculo simbólico o intersubjetivo, que según González (2000), Berenstein (citado por Vives, 1994) y Lafuente y Cantero (2010), queda instaurado psíquicamente. Tal como ocurrió con la desertora, quien desarrolló un vínculo académico con la Universidad y lo sigue manteniendo como se pudo constatar a lo largo de las entrevistas. Este proceso se aprecia en la tabla 7.

TABLA 7. ETAPA DE REESTRUCTURACIÓN DEL VÍNCULO.

GRUPO	SUJETO	REESTRUCTURACIÓN DEL VÍNCULO
Grupo estudiantes regulares	Dayana 9º semestre AR	Hay duelo por el egreso y la pérdida de sus compañeros, sin embargo, tiene planes de tipo laboral, ella desea mudarse a Guadalajara y buscar un empleo que le asegure la atención médica que requiere para su enfermedad. El próximo egreso lo está disfrutando.
	Julia 9º semestre AIR	Fue una estudiante rechazada por sus compañeros hasta el 6º semestre, por lo que le fue difícil vincularse con sus compañeros; ahora lleva una buena relación con ellos y se encuentra en proceso de duelo, refiere que: <i>“todo es un ciclo”</i> y que a ella le gustaría <i>“tener un cierre para despedirse de sus compañeros y amigos”</i> . Está disfrutando el egreso. Tiene planes ante el egreso, como lo es la titulación y buscar empleo, así como personales. Ella visualiza su vida fuera de la universidad.
	Grecia 9º Semestre ADD	Tuvo una relación difícil con sus compañeros a lo largo de la carrera por problemas personales, sin embargo, se adaptó a su grupo y mejoró mucho su relación en el último año. Ahora ante el egreso <i>“disfruta más de sus amigas”</i> , tiene sentimientos de tristeza por la separación y se encuentra en proceso de duelo. También tienen planes de tipo académico como la titulación, profesionales y personales como lo son el reunirse con su esposo en EU.
Grupo estudiantes irregulares	Elsa 7º semestre AIR	Sufre el cambio de universidad y el proceso de revalidación de materias. Al llegar a esta nueva universidad sufre un choque debido a que provenía de una universidad privada con grupos reducidos y se tiene que insertar en una universidad pública de alta matrícula. Muestra problemas para relacionarse dentro de su grupo, no se adapta, y no se vincula porque sus vínculos son con personas de la otra universidad, lo que impide que se relacione y vincule en esta escuela. Es hasta este semestre, en el que ella ha empezado su proceso de vinculación, después de aceptar a la UMICH como su nueva escuela.
	Noemí 9º semestre AIR	En un momento de la carrera ella se cambia de sección, en donde mantenía buenas relaciones con sus compañeros y amigos, con los que se encontraba vinculada. Estos vínculos continúan a pesar de estar en otro grupo, y en el grupo al que llega también establece vínculos. Ante el egreso hay un proceso de duelo. Tienen planes académicos como la titulación y laborales. Desea mudarse a vivir a la playa y allá trabajar en recurso humanos.
	Sandy 5º semestre AINIR	Al llegar a 5º semestre, la sección en la que estaba desde un inicio de la carrera fue desintegrada. Esta sección era una sección de “rechazados” que se abrió para recibir a todos los alumnos del movimiento y que por motivos administrativos fue desintegrada. Sandy junto con su grupo de amigas optan por la sección 03 y está en proceso de adaptación a su nueva sección y en establecimiento de nuevos vínculos con otros compañeros.
	José 9º	A pesar de las dificultades que tuvo para relacionarse con sus compañeros, José logró establecer vínculos con ellos y ahora en el momento del próximo egreso, hay un proceso

	semestre ABD	de duelo ante la pérdida de sus compañeros a quien considera “ <i>mis hermanos</i> ”.
	María 9º semestre AMCE	Tuvo problemas para relacionarse con sus compañeros ya que fue víctima de bullying y discriminación en su grupo; su relación mejoró con el tiempo y ahora lleva una buena relación con sus compañeros y amigos. Hay un proceso de duelo y desea que “ <i>haya un cierre</i> ” para así cerrar el ciclo con ellos. Tiene planes académicos como la titulación y laborales a futuro.
Caso	Goretti Desertora	Esta alumna mantiene vínculos con sus ex compañeros de la UMSNH a pesar de haber desertado. Asimismo, éstos no fueron impedimento para que ella estableciera otros vínculos en su nueva escuela.

Como puede verse en la tabla 7, el proceso de reestructuración del vínculo no tuvo variaciones en ambos grupos. Ante la separación se presenta el proceso de duelo. Llama la atención que los estudiantes tienen planes a futuro de diversa índole y esto facilita la separación y el proceso de reestructuración vincular. Además de que tienen la idea de que la vida universitaria es un ciclo, el cual está llegando a su fin. Por otro lado, los estudiantes que no están próximos al egreso, están en proceso de adaptación e integración a sus nuevos grupos, así como de establecimiento de nuevos vínculos.

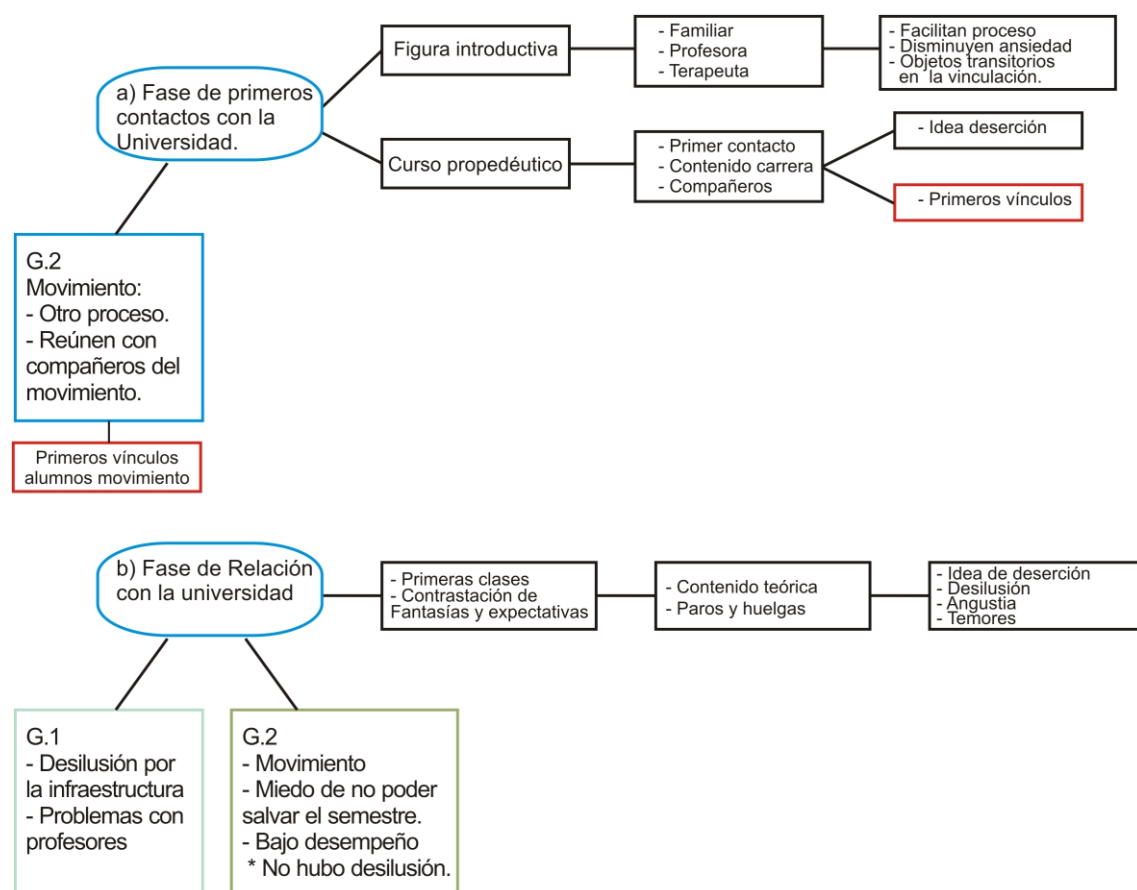
Por lo tanto, en esta fase de reestructuración del vínculo; se hace referencia a la separación de los estudiantes con los actores educativos y con la institución debido al egreso y en la que los vínculos establecidos se reestructuran y pasan a un plano simbólico debido a la falta de contacto con el otro. Los estudiantes de esta investigación en esta situación (alumnos de 9º semestre) se encontraban en un proceso de duelo normal debido al egreso pero con planes académicos y personales a futuro, que les ayudaban a sobrellevar la separación con la escuela, dado que era el final de la vida estudiantil pero el inicio de una vida profesional.

Este proceso de duelo, coincidió con lo propuesto por Bowlby (1999), dentro de la fase de separación y ruptura del vínculo, que se da en cuatro etapas, pudiendo situar a los estudiantes de 9º semestre en las correspondientes a la 3ª (desorganización y separación) y 4ª (reorganización). En esta fase se presenta la ansiedad, la ira, el sufrimiento, la pena y la tristeza ante la separación. Una vez pasado el proceso de duelo ante la separación, Bowlby (1999) menciona que se presenta la renovación de las relaciones de apego; en esta renovación, y dado que el vínculo sugiere un ligamento firme que no se rompe y

que perdura ante la separación se transforma o reestructura y pasa al plano de lo simbólico o representacional, ya que el modelo mental es complejo y estable, con tolerancia a las separaciones, que son mejor comprendidas y superadas (Berenstein, 2007, Lafuente y Cantero, 2010). En este proceso y como lo menciona Rivieré (citado por Corominas, 2001), la exploración y reorganización de ideas, metas y proyectos futuros, facilitan el reajuste.

Es así que el camino de la vinculación del estudiante con los actores educativos y la universidad a través de las representaciones simbólicas se representa en la figura 12, a manera de una síntesis general de este apartado.

2.Estadio del desarrollo del vínculo.



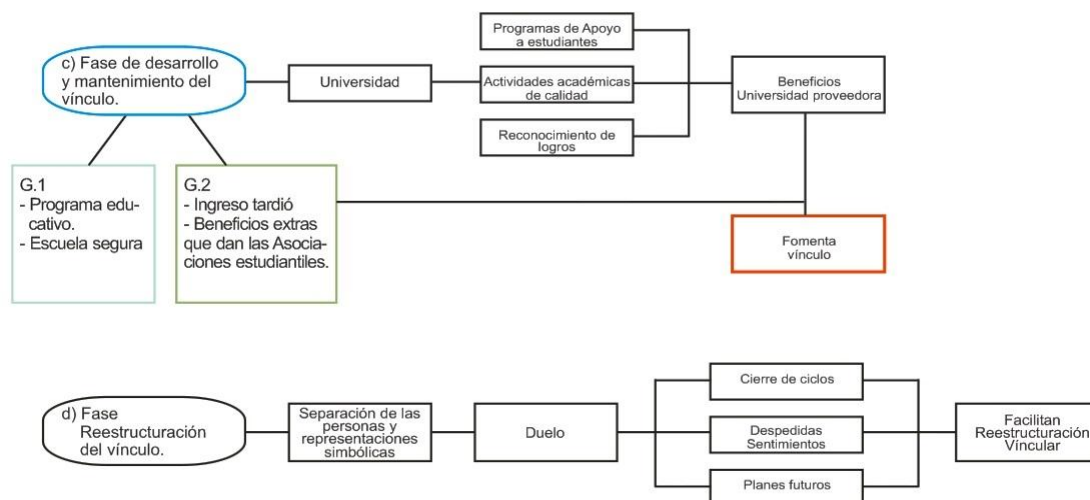


FIGURA 12. ESTADIO DEL DESARROLLO DEL VÍNCULO.

2.3. Momentos críticos en el establecimiento del vínculo con la universidad

El establecimiento del vínculo del estudiante con la universidad pasa por dos estadios compuestos de varias fases. Un hallazgo de esta investigación fue que dichas fases se relacionan con diversos periodos de la vida estudiantil. Asimismo, se encontraron momentos críticos en la universidad que ponen en riesgo el establecimiento del vínculo y también coinciden con dichos periodos. Estos momentos críticos o “ataques a la estructuración del vínculo” como lo llaman González et al., (2000), son todas aquellas situaciones que ponen en riesgo al vínculo. En esta investigación se detectaron varios momentos críticos durante el ingreso, 1º semestre y semestres posteriores, que se describen a continuación, para posteriormente hacer mención de la afectación en el establecimiento del vínculo de cada momento crítico.

De manera general se encontró que, los momentos críticos se dieron desde la elección de carrera en dos casos. También al momento del ingreso de manera regular en dos casos y respecto al ingreso tardío en dos más. El curso propedéutico constituyó un momento crítico en sí en cinco casos, como en el caso de Grecia (alumna de alto desempeño) y José (Alumno de bajo desempeño) ellos narran respectivamente:

"decía yo me quiero regresar porque no estaba a gusto en ningún lugar, por ejemplo estaba aquí en la escuela igual en los cursos y ya me quería ir a mi casa, entonces si era así como muy desesperante".

"al momento del ingreso si fue como un poco complicado porque yo esperaba que fuera un poco más fácil... pero si me costó un poco de trabajo. Ya después cuando entré al salón si se me complicó un poco, por no sentirme al nivel".

También se encontró que la mayor parte de momentos críticos se dieron durante el primer semestre en siete casos, en dos casos más, fue a mitad de la carrera por ser alumnas que provienen de otras escuelas. Asimismo, las huelgas fueron consideradas como momentos críticos, porque afectan la formación académica de los estudiantes y genera en ellos la idea de deserción. Finalmente, en un caso no se especifica el semestre y una persona no refiere momentos críticos. Las diferencias encontradas entre los grupos fueron:

Grupo de estudiantes regulares

Se encontró que desde la elección de la carrera y universidad se da un momento crítico influido por el aspecto económico, tal fue el caso de Karla (alumna de alto desempeño) quien refiere: *"elegí psicología porque no iba a elegir una escuela privada debido a que la condición económica de mis papás no es muy buena, igual y si podían, me sentía así como que les iba a costar mucho trabajo y pues tengo dos hermanos más chicos, ya casi van a entrar a la universidad, entonces no quería como acaparar todo y que resultara muy difícil y por eso elegí una escuela pública".*

La mayoría de los participantes que conforman este grupo refieren que su principal momento crítico ocurrió durante los primeros semestres de la carrera, principalmente durante el primer semestre, debido a la desilusión que tuvieron de la carrera y/o de la Universidad y sus dificultades en la adaptación a la vida universitaria, como en el caso de Janette (alumna de ingreso regular): *"Fue un poco difícil porque yo venía de la prepa en horario de la tarde, entonces al principio fue difícil para mí lo de los horarios... con los compañeros igual se me hacía un poco extraño, es que siempre estuve en colegio, llegar aquí fue un poco diferente.*

Grupo de estudiantes irregulares

En este subgrupo se encontró que el momento crítico más significativo se presentó durante el ingreso (pues en la mayoría de los casos fue ingreso tardío), lo cual dificultó la integración de los estudiantes con los grupos que ya habían iniciado clases y convivencia entre los estudiantes. Se encontró además, a diferencia del grupo de alumnos regulares, que los momentos críticos ocurrieron en el 4º semestre, sobre todo en las chicas que venían de otras escuelas como Elsa (alumna irregular) quien comparte:

"Yo estuve hasta 4º en la UVAQ y yo nunca había estado en una escuela pública y fue por eso que yo no quería estar en una escuela pública... pues la verdad a mí me llegó a costar muchísimo, porque no soy una persona que no sea sociable y que no me hable con las personas, nunca, todo lo contrario me llegue a frustrar, a ponerme triste, a no querer venir".

Y el de Noemí quien cursó algunos semestres en la normal de educadoras y después se decidió por psicología, ella narra: *"Ya tomé la decisión, mis papás obviamente no estuvieron de acuerdo, pero igual me iban a apoyar económicamente y ya me tocó volver a hacer la prepa, porque no tenía el bachillerato, tenía yo el de social, entonces me tocó otra vez entrar a la prepa abierta".*

Para estos estudiantes, los semestres posteriores también fueron difíciles porque la exigencia académica era percibida como alta y los contenidos académicos difíciles, así fue el caso de Eneida: *"al principio pues me sentí muy desubicada porque no entendía eso de lo de la cita APA".*

Caso de deserción

En el caso de Goretti, su primera opción de carrera era en la Normal de educadoras, hizo el examen y no lo pasó así que ingresó a su segunda opción que era psicología, cursó un año completo y le gustó la carrera, pero sus papás la presionaron para que volviera a hacer el proceso de admisión en la Normal y se cambiara de carrera. Es así que abandonó la UMSNH; su momento crítico abarcó desde que hizo el examen para la Normal y no lo aprobó, hasta su deserción de la UMICH, a este respecto Goretti

comenta: *"y me decían es que tienes que aprovechar tu lugar en la Normal, luego regresas a psicología y si recuerdo que dije si me voy a cambiar, o sea me gustaba, pero también fue como la presión... y pues ya entré a la normal y si me gusta mucho también, pero me gustaría como complementarlo con psicología".*

Retomando a Rivieré (citado por Corominas, 200i) y Rodríguez y Torres (2006), se han encontrado 3 momentos críticos durante la vida:

- 1) Transición entre la preparatoria y la universidad.
- 2) Proceso de admisión.
- 3) Cuando no se logra un suficiente o adecuado nivel académico y la institución no apoya al estudiante para superar sus propias deficiencias académicas.

En esta investigación se encontraron otros momentos críticos como los cambios de escuela o de grupo y las huelgas. Los momentos críticos se presentan principalmente según Casillas et al (2007) y Silva (2011) en el ingreso, el primer año y los años posteriores. El primer momento crítico detectado en los estudiantes se dio en la transición entre la preparatoria y la universidad, al momento de la decisión vocacional. Ésta es una de las decisiones más importantes a las que ha de enfrentarse todo ser humano, ya que se trata de elegir una profesión o un oficio que le permita ganarse la vida y autorrealizarse (Diez, citado por Weiss, 2012). Por esto, se entiende que la elección de una carrera supone un momento crítico. Para algunos estudiantes de la investigación fue complicado decidirse por una carrera, ya que se encontraban atrapados entre varias opciones y eligieron psicología por otras razones, no porque de entrada fuera su primera opción.

Además de la carrera, también se escoge la institución en la que se cursará dicha carrera; la universidad se elige muchas veces por el prestigio con el que cuenta; poder ingresar a una escuela que tiene una alta demanda, da a los jóvenes un sentimiento de orgullo, especialmente si se quedan en su primera opción de escuela y carrera (Weiss, 2012). Esto se ve en la idea que tenían algunos estudiantes sobre el prestigio que suponía para ellos estudiar en la UMSNH, considerada por muchos como una de las mejores escuelas del Estado, donde se tienen los mejores programas de estudio y profesores de buen nivel.

Un segundo criterio para elegir una carrera tiene que ver con el aspecto económico, el cual ayuda o limita el ingreso a una determinada carrera (Weiss, 2012). De acuerdo a los resultados encontrados, se sabe que la mayor parte de los estudiantes eligieron la UMSNH porque era a la que tenían acceso desde sus posibilidades económicas, lo que la convierten en su única oportunidad de recibir una formación profesional.

Existe también la influencia de algunas personas cercanas al estudiante, conocidas como los “otros significativos”, y que son la familia, los amigos y los maestros. Esto permite al estudiante contar con un “voto de calidad” en su elección (Weiss, 2012). Se encontró que aproximadamente la mitad de los estudiantes del estudio se enfrentaron al desacuerdo de los padres por su elección de carrera, ya que consideraban que la psicología no era una carrera de prestigio y les preocupaba el hecho de que no supone una fuente de trabajo seguro. Para los otros sujetos, la carrera de psicología se convirtió en su única opción debido al factor económico o a que era la única carrera en que los admitían después de haber sido rechazados de otras carreras.

Durante el proceso de admisión, otro momento crítico detectado, fue el curso propedéutico. Éste es un curso que tiene un valor crediticio, en el cual se fomenta el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, comunicación, estrategias adecuadas de aprendizaje y estudio (Guzmán, 2013). El curso además ayuda a facilitar la transición de la preparatoria a la universidad, y esto facilitará además la integración (Corominas, 2001). Gracias a él, los alumnos pueden darse una idea general acerca de las exigencias académicas que supondrá para ellos el ritmo de trabajo dentro de la universidad. En los resultados se encontró que para algunos alumnos fue atemorizante ya que, no entendían los contenidos revisados durante el curso, y las tareas eran percibidas como excesivas y difíciles, por otro lado, el curso desilusionó a algunos estudiantes ya que comenzaron a darse cuenta de la parte teórica de la carrera y que no era lo que ellos esperaban.

El siguiente momento crítico para estos estudiantes fue el ingreso. Al respecto, Dorio, Figuera y Forner (2003), mencionan que la transición a la universidad es un proceso complejo, que significa para el alumno de nuevo ingreso muchos cambios significativos a nivel personal y vital para su desarrollo como universitario. Así, para la mayoría de los estudiantes es vivido como una experiencia difícil y estresante. Viene acompañada

también de sentimientos de inseguridad, baja de autoestima y debido a la sobrecarga de trabajo, niveles de ansiedad muy altos. Así como lo mencionan estos autores, dentro de los resultados se reflejó que el momento del ingreso fue el principal momento crítico dentro de las trayectorias estudiantiles de los participantes. Esto corresponde a lo vivido por varios estudiantes de la investigación, donde las primeras semanas en la universidad fueron difíciles por la falta de relaciones sociales y la dificultad para relacionarse, aunado a esto algunos de ellos sufrían por estar en una ciudad nueva, lejos de amigos, familiares y pareja y esto hacía que ellos vivieran este proceso con mayor dificultad de la esperada.

Debido a que no es un proceso fácil, la transición a la universidad puede ser estresante ya que la persona se da cuenta de que requiere habilidades superiores a las que percibe como no disponibles, entonces los alumnos se estresan cuando se les plantea una tarea académica compleja; estas situaciones pueden no desaparecer sino volverse crónicas y suponer un fracaso de la transición universitaria (Dorio, Figuera y Forner, 2003). Esto ocurrió con los participantes ya que en muchas ocasiones tuvieron la percepción de no tener con las habilidades necesarias para cursar la carrera, lo que motivó la idea de deserción. Esta idea, apareció en la mitad de los sujetos de la investigación en diferentes momentos de su vida universitaria, misma de la que ya se ha hablado.

Por otro lado, otro momento crítico que se detectó y que los teóricos no mencionan, son los cambios de escuela y el proceso de adaptación a la nueva escuela que sufren los estudiantes. En esto se destaca el caso de Elsa, quién por cuestiones económicas no pudo seguir costear su educación en una universidad privada y tuvo que buscar una opción de educación pública y ahí se dio un contraste relevante, que ha afectado a su proceso de adaptación e integración a la UMSNH, así como sus relaciones interpersonales y su proceso de vinculación. En esta misma situación se encontraba Noemí quien cursó algunos semestres en la Normal de Educadoras y después se decidió por Psicología. En ambos casos hay un mismo denominador, el momento crítico durante su trayectoria escolar se da proviniendo de otra escuela, de ir ya avanzadas unos semestres y el cambio involuntario, y que fue difícil de asimilar en ambos casos.

En el caso de Goretti, su momento crítico fue precisamente la deserción de Psicología, ya que sus padres la presionaron para que abandonara la carrera, argumentando que en

esa carrera nunca tendrá un trabajo seguro. Su momento crítico abarca desde que hace el examen para la Normal y no lo aprueba, hasta que por fin termina desertando de la UMSNH. Respecto a la deserción Regueyra y Rojas, (2014) la usan para hacer referencia a los alumnos que ingresaron a la carrera y no continúan dentro de la misma, por ende no alcanzan la titulación.

Por lo tanto, se concluye que los momentos críticos se pueden presentar desde antes del ingreso a la universidad, siendo los más difíciles el ingreso, el curso propedéutico y el primer semestre principalmente, así como las huelgas. Dada la importancia que le atribuyen a éstas últimas y que se presentan de manera frecuente en la UMSNH, se abordan a continuación.

a) Las huelgas en la universidad

Las huelgas, las tomas y las suspensiones por diversos motivos en la UMSNH, son convocadas por los profesores, empleados sindicalizados o estudiantes; tan solo en el periodo que abarcó este estudio hubo varias huelgas, entre la que se encuentra una huelga de cincuenta días por parte de los empleados universitarios. Al momento de entrevistar a los estudiantes, ellos manifestaron su visión sobre las mismas. Desde antes de ingresar a la Universidad esperaban que hubiera huelgas y ante ellas, los alumnos presentaron inconformidad y disgusto; Dayana y Rosa (alumnas regulares), Sandy (alumna de ingreso irregular) y Ernesto (alumno de ingreso irregular) comentan respectivamente:

“las huelgas no me gustan mucho”.

“tampoco me gusta eso de las huelgas”.

“me gustaba la idea de venirme para acá pero no de que hubiera huelgas”.

“las tomas es algo que no me gusta”.

Estos movimientos laborales también ocasionaron que el concepto que los estudiantes y padres de familia tenían de la Universidad se viera afectado y formara un mal concepto de la misma, incluso desde antes de ingresar a la Universidad, como mencionan Dayana

(alumna regular), Alexa (alumna de ingreso regular) y Ernesto (alumno irregular) respectivamente:

"cuando empezaron con eso de las tomas y los paros fue como muy desgastante, por el hecho de que era la Universidad Michoacana, la universidad de todos mis tíos, y con estas cosas".

"en primer semestre hubo muchas tomas, entonces mi papá decía: te dije, a lo mejor es buena escuela pero las tomas ve..."

"Cuando iba a entrar a la universidad, pensaba que la UMICH, era buena opción, era buena universidad, tenía profesores preparados, pero lo malo eran las tomas, eso no me gustaba".

Asimismo, las huelgas despertaron sentimientos de los alumnos como: desgaste, disgusto, frustración y desilusión, como lo refirieron Jeanette y Julia (alumnas de ingreso regular):

"un poco frustrante cuando hay toma por parte de los maestros".

"esas tomas y esas huelgas, eran así de hijole, ¿que estoy haciendo aquí?"

Otro aspecto en el que influyeron las huelgas y los paros, es en la idea de deserción; en cuatro casos éstos fueron el principal factor para que los estudiantes pensaran en desertar de la Facultad, en el resto de los casos, fue un factor más que motivó la idea de irse (ambos aspectos se retomarán en la descripción de la categoría de idea de deserción). Sobre este tema, Dayana (alumna regular), Elsa (alumna irregular), Alexa y Julia (alumnas de ingreso regular), dan su testimonio:

"las huelgas no me gustan mucho, quiero buscar un trabajo por las tardes para poder pagar una escuela particular".

"en primer semestre hubo muchas tomas, entonces mi papá decía...: ponte a pensar cuántas clases has perdido, todavía estás a tiempo de cambiarte, ahorita que no estás tan avanzada puedes cambiarte para que te validen lo que tienes, y sí lo pensé".

"esas tomas y esas huelgas... era así de ya no quiero seguir porque son puras huelgas".

Sin embargo, los estudiantes no desertaron por dos motivos, el económico y el académico. Ya que no podían pagar sus estudios en otra universidad y consideraron que la Universidad a pesar de las huelgas tenía buen nivel. Es común en los estudiantes que cuando hay una huelga aparezca en ella la idea de desertar; sin embargo, se encontró que los alumnos del estudio tienen una meta fija, que es terminar la carrera de psicología y esta idea los mantiene dentro de la UMSNH pese a todas las dificultades a las que se enfrentan durante su trayecto dentro de la misma. Al respecto, Tinto (1992), menciona que los alumnos que tienen un compromiso grande con la institución pueden aferrarse a mantenerse dentro de la misma aun en condiciones desfavorables. Porque los beneficios que perciben superan las dificultades.

Un aspecto relevante sobre las huelgas, es que cuando éstas eran por parte de los empleados o estudiantes, los profesores impartían clases extramuros ya sea presenciales y/o vía internet, sin embargo, no todos los estudiantes acudían a ellas y realizaban las actividades escolares correspondientes, argumentando que no tenían medios para transportarse hasta los lugares en donde eran las clases o que no tenían internet, ejemplo de esto es lo que Sandy (alumna irregular) narra:

“a mí no me gustaba eso de las clases en otro lado, pues yo viviendo cerca de la escuela, tenía que ir hasta allá, y a veces íbamos con mi amiga al templo pero otras veces no... era un poco pesado ir hasta allá, y además no tenemos internet y avisaban todo por Facebook y no podíamos hacer las tareas porque no nos enterábamos, y pues sí, fue pesado”.

Es así que se crea una visión ambivalente de las huelgas y los paros en estos estudiantes, ya que por un lado se encuentran en desacuerdo con las cuestiones referentes a paros y huelgas, pues refieren que éstas les afectan en su forma de tomar clase y retrasan su aprendizaje, pero no participan en las actividades académicas remediales, además les genera disgusto y sentimientos negativos hacia la ideología política de la UMSNH y disminuye su motivación respecto a su permanencia en esta Universidad, emergiendo así a la idea de desertión, sin embargo, al no tener más opciones de estudio que la UMSNH, no desertan y consideran a las huelgas y paros como “males necesarios”, y se alinean al sistema. Respecto a las diferencias encontradas en los grupos, fueron las siguientes:

Grupo de estudiantes regulares

En este Grupo y en específico, para los alumnos de ingreso regular, las huelgas afectan en el desempeño académico y en la formación de los estudiantes; asimismo los pone en desventaja al momento del egreso respecto a los otros psicólogos formados en otras universidades, tal y como lo comenta Julia: *“...son puras huelgas, en qué nivel voy a estar ante un chavo de una escuela privada, lo van a escoger a él antes que a mí cuando vaya a pedir trabajo”*.

Por otro lado, un aspecto que llama la atención, fue que alumnas de alto desempeño y una alumna de ingreso regular, no hagan mención a las huelgas. Pareciera ser que para estas alumnas, estos eventos no tienen relevancia y no les afecta en su desempeño escolar.

Grupo de estudiantes irregulares

Por su parte, en el Grupo de estudiantes irregulares, en específico, los estudiantes de ingreso irregular y un estudiante con bajo desempeño académico, tuvieron otra visión de las huelgas, ya que para ellos fue su medio para ingresar a la Universidad, debido a que parte del movimiento estudiantil para el ingreso, es la toma de las instalaciones de la Universidad. Y es a partir de las tomas, que conocieron a la Institución y se insertaron en ella, ya que no asisten al curso propedéutico:

“si quieres un lugar en esta Universidad te lo tienes que ganar... yo siempre he dicho, el movimiento, fue como mi curso propedéutico y si fuera necesario, lo volvería a hacer, volvería a tomar CU” (Alberto, alumno de ingreso irregular).

En el caso de José (alumno de bajo desempeño), aunque no participó de manera directa en el movimiento estudiantil de ingreso, una amiga del Consejo Estudiantil, lo ayudó a ingresar, por esto estuvo de acuerdo con las huelgas. Estos mismos alumnos están a favor de estos movimientos cuando no hay respuesta por parte de las autoridades ante las peticiones tanto de profesores, como de empleados y estudiantes:

“no hay que ver solo por uno mismo, sino hay que ver que los demás también necesitan y si no hay más remedio, pues huelga” (Alberto).

Sin embargo, en un caso de una alumna de ingreso irregular (Sandy), a pesar de que ingresa por movimiento, manifiesta su disgusto por las huelgas: *“las huelgas es algo que no me gusta de la Universidad”*.

Cabe mencionar, que las alumnas Moradoras de Casa del Estudiante, se abstuvieron de dar su opinión sobre estos movimientos, quizás porque al ser parte de estas Casas tienen que participar obligatoriamente en ellos y en muchas ocasiones sus compañeros rechazan a los moradores. En el caso de la Goretti, la desertora, no hizo mención a esta situación debido a que durante el lapso de tiempo que estuvo en la Universidad, no vivió ninguna huelga o toma.

Por otro lado, es importante mencionar que la universidad pública se ve obligada a cumplir tareas políticas complejas. La universidad se vuelve campo y objeto de competencia social y política, esto favorece todo tipo de grupos y movimientos. Se ve obligada a dar respuestas a plantearse cuestiones, buscar soluciones, proporcionar conocimientos, críticas, alternativas y opciones a varios problemas que aquejan a la sociedad, recurriendo muchas veces a los movimientos sociales (Solana, 2007).

La UMSNH, es una institución de educación superior de carácter público, siendo muy común en ella las huelgas y los paros, que se han convertido en una forma de presión para solucionar los problemas laborales y estudiantiles que enfrenta año con año. Estos eventos no solo han afectado la imagen social de la Universidad sino la imagen ante los propios estudiantes, quienes ven alterada su formación profesional con cada movimiento laboral o estudiantil.

Los estudiantes, coinciden con la opinión de Ezcurra (2007), de que tienen la creencia de que todos tienen derecho a recibir una educación de calidad, pero al mismo tiempo tienen la idea de que la educación pública se asocia a menor calidad que la educación privada. Los participantes consideran que las huelgas disminuyen la calidad de la educación que reciben y se muestran en desacuerdo, sin embargo, están conscientes que es un “mal necesario” por el que tienen que atravesar por tratarse de una universidad pública y hacen la comparación refiriendo que en una institución privada esto no

ocurriría, además de que manifiestan que la calidad de la educación recibida los pone en desventaja laboral con los egresados de las instituciones privadas. Además de que para ellos las constantes huelgas y paros afectan su desempeño escolar reafirmando la idea de que su aprendizaje se ve afectado, pues quedan “vacíos” dentro de la información, coincidiendo con lo mencionado por Rodrigo, Acuña y Corsi (citados por Rodríguez y Torres, 2006).

Con base en lo anterior, los aspectos mencionados anteriormente, tienen influencia en la vida universitaria, en la permanencia del estudiante y en el proceso de vinculación y se pueden considerar como hallazgos importantes de esta investigación, mismos que se representan a manera de síntesis en la figura 13, en donde, los recuadros del centro indican los momentos de la vida universitaria, en la parte superior de estos recuadros se presentan los aspectos decisivos en cada momento y que favorecieron el vínculo y recubriendo estos momentos y aspectos están los factores que se presentaron a lo largo de toda la vida universitaria y que fueron fundamentales para el vínculo. Debajo de los momentos de la vida universitaria, se encuentran los aspectos desfavorables de cada momento y que tuvieron un impacto en la vinculación y debajo de éstos, los factores desfavorables que se presentaron durante toda la vida universitaria y que constituyeron una amenaza al vínculo. Con letra color rojo se resaltan aspectos claves.

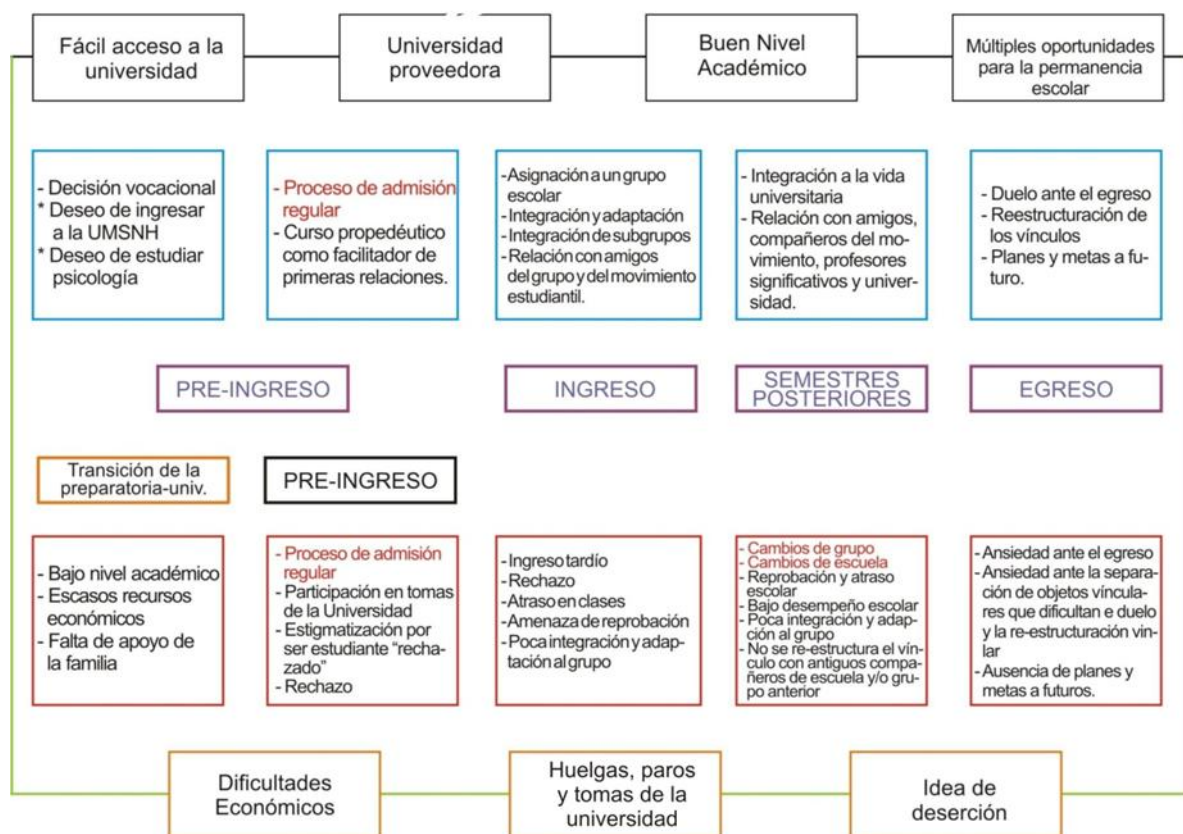


FIGURA 13. MOMENTOS CRÍTICOS DE LA VIDA UNIVERSITARIA Y AMENAZAS A LA VINCULACIÓN.

Ahora bien, estos momentos críticos y los factores que se presentaron en éstos, tienen un efecto sobre el proceso vincular. En la tabla 8, se aprecia el momento crítico en general (los aspectos específicos de cada momento se describieron anteriormente), la etapa del establecimiento del vínculo que corresponde a dicho momento crítico y el ataque al vínculo y su consiguiente riesgo vincular.

TABLA 8. MOMENTOS CRÍTICOS EN EL ESTABLECIMIENTO DEL VÍNCULO CON LA UNIVERSIDAD Y RIESGO VINCULAR.

MOMENTO CRÍTICO	ESTADIO DEL ESTABLECIMIENTO DEL VÍNCULO	ATAQUES A LA ESTRUCTURACIÓN DEL VÍNCULO Y RIESGO VINCULAR
-----------------	---	---

INGRESO	1) Elección de carrera	1. Estadio de los precursores del vínculo a) Fase del deseo	Ataque al deseo, las fantasías y las expectativas, mismas que son importantes para la vinculación. En este caso, para la vinculación con la carrera y la escuela.
	2) Curso propedéutico	2. Estadio del desarrollo del vínculo a) Fase de los primeros contactos con la universidad	Ataque al proceso de contrastación de lo deseado, fantaseado y esperado sobre el objeto vincular con la realidad. Afecta en la formación de la imagen real del objeto vincular, o sea, la carrera.
PRIMER SEMESTRE	1) Ingreso tardío	2. Estadio del desarrollo del vínculo a) Fase de los primeros contactos con la universidad	Alteración en el proceso de vinculación. Contacto forzado y abrupto con la universidad y compañeros. Los estudiantes son rechazados por los objetos vinculares y establecen vínculos solo con compañeros con los que comparten el rechazo y con la universidad.
SEMESTRES POSTERIORES	1) Cambios de escuela	2. Estadio del desarrollo del vínculo a) Fase de los primeros contactos con la universidad b) Fase de relación con la universidad	Alteración en el proceso de vinculación. Contacto forzado y abrupto con la universidad y compañeros por el cambio de escuela. No se dio el proceso de reestructuración del vínculo, lo que impidió el establecimiento de nuevos vínculos en la nueva escuela.
DURANTE TODO EL LAPSO QUE DURA LA	1) Las huelgas en la Universidad	2. Estadio del desarrollo del vínculo a) Fase de los primeros	Ruptura en la continuidad del contacto y la proximidad con los objetos vinculares.

CARRERA		contactos con la universidad b) Fase de relación con la universidad c) Fase de desarrollo y mantenimiento del vínculo.	Desilusión del objeto vincular (universidad) como base segura, que genera el deseo de desertar y buscar otra institución que cubra sus necesidades. Amenaza constante y latente de la ruptura del vínculo.
	2) La idea de deserción	2.Estadio del desarrollo del vínculo a) Fase de los primeros contactos con la universidad b) Fase de relación con la universidad c) Fase de desarrollo y mantenimiento del vínculo.	Desilusión de los objetos vinculares y/o presencia de aspectos externos al estudiante que generan el deseo de desertar. Amenaza constante y latente de la ruptura del vínculo con los actores educativos y con la universidad.

3. LA IDEA DE DESERCIÓN, LA PERMANENCIA ESCOLAR Y EL VÍNCULO CON LA UNIVERSIDAD

El estudiante durante su estancia en la universidad se enfrenta a diversos momentos críticos por lo que tiene que sortear una serie de vicisitudes; ante esta situación surge la idea de desertar, por lo que su permanencia se ve amenazada, sin embargo, hay situaciones que hacen que desistan de desertar. Para Tinto (citado por Silva, 2011), la idea de deserción puede ser motivada por objetivos y metas incompatibles con lo que ofrece la universidad, recursos insuficientes, dificultades de adaptación, dificultades académicas, procesos de aprendizaje y nivel de compromiso insuficiente. La deserción puede ser voluntaria e involuntaria.

El modelo longitudinal de la Deserción de Tinto (1992), establece que la deserción es un proceso longitudinal entre el estudiante y los sistemas académico y social de la universidad. La integración del estudiante a estos sistemas, evita la deserción. La integración se logra a partir de la interacción, ya sea con los profesores, los compañeros

y otras personas de la universidad. La interacción es académica, social y burocrática. La permanencia es el resultado de la integración y el compromiso con la institución (Seidman, 2005). Aunado a la idea de deserción, se encuentra la permanencia escolar, que es según Seidman (2005), el deseo y la acción del estudiante para quedarse dentro de la universidad desde que comienza hasta que termina el año escolar.

Ahora bien, así como la idea de deserción pone en riesgo el vínculo, este mismo vínculo es un factor que influyó para que los estudiantes descartaran el desertar. Al respecto, Seidman (2005), menciona que el soporte social que dan las personas del medio universitario al estudiante por medio de las interacciones, es importante para que el alumno permanezca, ya que a partir de las relaciones sociales, el alumno tendrá satisfacción con la universidad. Las interacciones sociales tienen su base en el vínculo. Sobre este tema se encontró lo siguiente:

a) Idea de deserción

La Universidad Michoacana y su Facultad de Psicología, son instituciones de alta matrícula. En ambas, sus índices de deserción son muy altos (34% y 37% respectivamente en el 2014) y de cierta forma, la deserción en la Facultad de Psicología, es lo esperado por los profesores y las autoridades, que la ven como una solución a la alta matrícula y al ingreso de alumnos que no cumplen con el perfil pero que son admitidos vía movimiento estudiantil, así que no es de extrañarse que la idea de deserción se presente en algún momento en estos estudiantes, a lo largo de la carrera. En el anexo 17, se presenta este aspecto por estudiante.

La idea de deserción se presentó en once estudiantes de veintiuno en algún momento durante su estancia en la UMNSH, siendo más común esta idea en los primeros semestres y cuando se presentaban las huelgas; los motivos que mencionan los estudiantes acerca de su idea de deserción fueron: el disgusto por la carrera y las materias que estaban estudiando en ese momento (cuatro casos); las constantes huelgas y paros ya que consideraban que este tipo de fenómenos afectaba de manera directa la calidad escolar (cuatro casos); la cuestión económica, externada como la dificultad para continuar costear los estudios y sus implicaciones (un caso), las dificultades

escolares debido al nivel de exigencia de la escuela (un caso), el miedo a ir a la escuela (un caso), problemas familiares y personales (un caso), la opinión de los padres de que se cambiaran la escuela (un caso) y en otros casos los estudiantes no especificaron el motivo de su idea de desertar. Cabe mencionar que algunos estudiantes tenían más de una razón por la que deseaban irse de la Universidad. En el caso de la desertora, su principal motivo fue la presión de los padres para que estudiara otra carrera que asegurara su futuro laboral y económico y que fuera acorde a su sexo. A excepción de las huelgas, los motivos que manifiestan los estudiantes coinciden con lo propuesto por Tinto (1989, 1992), Corominas (2011) y Silva (2011), como son la economía insuficiente y la inseguridad en la elección de carrera, entre otros que menciona los autores. Los alumnos dicen:

Dayana (alumna regular) narra su experiencia: *“las huelgas no me gustan mucho, yo le he dicho a mi papá que quiero buscar un trabajo para poder pagar una particular porque la verdad ya no quiero estar aquí”*.

Rosa (alumna regular) dice: *“al principio si era de que me quería cambiar a otra escuela de Psicología o Medicina, por el hecho de que entré a la Universidad pensando que luego íbamos a ver la parte más psicológica y pues al principio solo vimos una leve introducción y pues no me gustaba”*.

Julia (alumna de ingreso irregular) comenta: *“siento que era muy exigente (la carrera), y decía chin, no voy a dar el ancho y pues a ver hasta donde llego... y en primer año acabé buscando terapia con una maestra porque sentía que estaba calentado un lugar de un estudiante que realmente le apasiona la psicología y me decía que nada más iba a hacer una carrera por tener algo y que por el trabajo ni siquiera iba a terminar”*.

Grecia (alumna de alto desempeño) cuenta: *“cada cosa que hacía en la escuela me daba miedo, los primeros días yo decía, es que no, no me siento a gusto y pues a pesar de que lloré y tenía miedo y me quería salir de la escuela, dije, no por miedo voy a dejar de hacer las cosas y pues ya estoy aquí y a echarle ganas”*.

En ambos grupos de estudio, hubo estudiantes que pensaron en desertar casi en la misma medida (la diferencia es un caso más en el grupo de estudiantes regulares) y los motivos fueron similares. Una diferencia entre ambos grupos fue el número de casos del

grupo de estudiantes irregulares en los que no hablan sobre la deserción a lo largo de las entrevistas (cinco casos) y que son estudiantes irregulares, de ingreso irregular, de bajo desempeño y moradores de Casa del Estudiante.

En cuanto a los estudiantes que no pensaron en desertar (tres casos), se encontró que, el deseo de superación personal y académica, el nivel académico de los profesores y el vínculo con la carrera y la Universidad, son los factores que han hecho que su estancia en la Universidad sea de su total agrado y no hayan deseado irse, tal y como lo narran los estudiantes:

Leonardo (alumno irregular): *“las ganas de superarte, te hacen estar aquí”*.

Maricela (alumna de alto desempeño): *“me siento parte de y aunque algunas cosas no me agradan tanto, en general me agrada la Universidad”*. En el caso de esta alumna, cabe mencionar, que proviene de una preparatoria del Sistema Nicolaita, por lo que además del sentimiento de pertenencia hay lealtad hacia la Institución.

b) Factores que influyeron en la permanencia escolar

Respecto a los factores que influyeron para que los estudiantes permanecieran en la UMSNH y descartaran su deseo de desertar, se encontraron: el factor económico, el académico, la presión de la familia, en especial del padre y los vínculos establecidos en la Universidad. El factor económico, así como para algunos estudiantes fue un motivo para desear desertar, para otros fue un motivo de permanencia, ya que ante la imposibilidad de pagar una escuela privada tuvieron que seguir sus estudios en la UMSNH, ya que esta Universidad se convierte en su única opción para continuar con sus estudios, y si ellos desertaban no podían mantener sus estudios en otra universidad. Renunciar a la Universidad, era renunciar a sus metas profesionales y de mejorar su calidad de vida, como ocurrió con Dayana (caso mencionado anteriormente) por poner un ejemplo.

En el caso de la UMSNH, a través de sus diversos programas para sus estudiantes, proporciona apoyos para facilitar sus estudios y permanencia, como son: cuotas de inscripciones a muy bajo costo, becas de muchos tipos no solo la de excelencia

académica, condonaciones de pagos, apoyos para asistencia a congresos y/o eventos académicos, servicio gratis de internet dentro de las instalaciones de la Universidad, libros a bajo costo, eventos académicos, culturales y sociales a bajo costo o gratis, acceso a sistemas de información gratis (bases de datos, journals, etc.), red de bibliotecas, cursos de especialización en diversas áreas, de preparación para examen CENEVAL, idiomas, artes y clínicas deportivas a bajo costo o gratis, servicio médico, dental y psicológico, seguro médico, programas como el de tutorías, asesorías académicas, asesorías de tesis, servicio social con beca, vinculación académica, movilidad estudiantil, Verano de la Ciencia, bolsa de trabajo, así como facilidades de diversos tipos para los alumnos reprobados para que aprueben y hospedaje y manutención total de los alumnos a través de las Casas del Estudiante, por mencionar solo algunos.

Es así que la Universidad brinda todas las facilidades a sus estudiantes para que sus estudios no se vean limitados o coartados y se convierte en una Institución “proveedora”, lo que hace que para muchos estudiantes sea vista como una “segunda casa” y le tengan un profundo sentimiento de agradecimiento por haberles dado todo para que estudiaran, por lo que influye en la permanencia escolar.

Cabe mencionar que las respuestas de los estudiantes se centraron en los aspectos en los cuales se han recibido apoyos por parte de la universidad, principalmente: la formación académica, las actividades culturales y académicas, becas, condonaciones, servicio médico, estancia dentro de casas del estudiante, etc.

Para otros estudiantes, el factor académico, tuvo mayor peso que la idea de desertar, ya que para algunos, el ingreso a la Universidad Michoacana era un logro y decidieron quedarse; para otros estudiantes, el cambiarse de escuela implicaba revalidar materias y/o volver a cursarlas, lo que implicaba atrasarse en sus estudios y no querían pasar por ese proceso. Asimismo, el nivel académico de la Universidad, también influyó en la permanencia. Sobre este aspecto, los siguientes testimonios:

Elsa (alumna irregular): *“con la huelga esta que duró mil años, mis papás me dijeron: si quieres te cambiamos, no es posible que estés tanto tiempo sin clases, y yo dije, no, y dije porque en la SEP no te dejan en el mismo año en el que estás, a fuerzas un semestre pero te regresan y dije que no, y me aguanté”*.

Ileana (alumna Moradora de Casa del Estudiante): *“pues al inicio pensé en salirme, yo siento que fue desde un principio, pero no me salí, decidí quedarme y terminar, finalmente ya estaba adentro de la Universidad lo que era un logro y la Universidad me gusta”*.

La familia, así como influyó en la idea de desertar en algunos casos y el caso de la desertora en la deserción propiamente dicha, también influyó en la permanencia, sobretodo la figura del padre, ya que éste presionó a los estudiantes para que no se salieran de la escuela, debido a que las depositaciones puestas en los hijos eran muy altas y ellos esperaban tener hijos profesionistas con una mejor situación social y económica que la de ellos, por eso no permitieron que los hijos desertaran, como fue en el caso de María (alumna moradora de Casa del Estudiante): *“yo le dije a mi papá que me iba a salir de la escuela y él me dijo que no, que le regalara un semestre más, y pues se lo regalé y ya mejor me quedé”*.

Es importante mencionar que la idea de deserción es multicausal, en donde los factores que influyen se encuentran entrelazados y que llevan al alumno a hacer un balance al momento de tomar la idea de desertar o permanecer.

Respecto a los factores que favorecieron a la permanencia escolar y que mencionaron los estudiantes de la investigación se pueden incluir en los mencionados por Ezcurra (2004), Tinto (1989, 1992), Sánchez (2002), Seidman (2005), Zúñiga (2008), como son la formación académica que ofrece la universidad, la familia, el aspecto económico, el aspecto personal (expectativas, emociones, recursos personales, historia de vida y motivación al logro), el aspecto académico (calidad de la educación previa, metas académicas). Para estos estudiantes, el factor económico fue preponderante, de allí la importancia que le otorgan a los apoyos que brinda la universidad. Al respecto Donoso y Schiefelben (2007), Tinto (1992), Corominas (2001), mencionan que los apoyos financieros influirán positivamente en la decisión de permanecer en la institución. Los programas de asistencia económica pueden en algunas situaciones prevenir el abandono, al ayudar a que los estudiantes superen circunstancias de pobreza. Por lo que la ayuda financiera dentro de los estudios universitarios es un elemento fundamental que repercute en el acceso y la permanencia del estudiante dentro de la universidad. Este fue un tema de interés mencionado por la mayor parte de los estudiantes investigados. Otros

aspectos encontrados fueron el nivel académico de los profesores y el vínculo con los compañeros, la carrera y la universidad, este último poco mencionado por los teóricos.

Respecto a la familia, llamó la atención el énfasis que hacen los estudiantes respecto a la figura del padre quien influyó de manera directa para que el estudiante permaneciera en la universidad. Los padres de los sujetos, tenían un nivel educativo inferior al de sus hijos, una ocupación de poco prestigio y un nivel socioeconómico bajo o medio bajo, lo que apuntaría según Casillas (2006) a una situación desfavorable para el estudiante, debido a la influencia que tienen estos factores en la carrera del hijo; sin embargo, esto no ocurrió con los estudiantes del estudio ya que sus padres, apoyaron a sus hijos en sus estudios desde sus posibilidades, los motivaron y promovieron su estancia en la universidad cuando hubo la idea de desertar, convirtiéndose en la figura que impulsó al logro y cumpliendo así su función paterna desde la teoría de Kohut (1996). Por su parte la madre, fue el sostén psicológico de los estudiantes, cumpliendo con su función materna desde este mismo autor. En el caso de los alumnos que no tenían padre, la madre ejerció ambas funciones. Para estos padres, el hecho de tener un hijo universitario es fuente de orgullo, mismo que es percibido por los estudiantes y que coincide con lo expresado por Silva y Rodríguez (2012).

c) Las implicaciones del vínculo en la permanencia escolar

En cuanto al vínculo, los sujetos externaron que la principal razón de su permanencia en la Universidad tenía que ver con el vínculo establecido con los amigos y maestros especiales, siendo figuras importantes para los sujetos con opiniones de mucho peso, de las que recibieron apoyo y motivación. El vínculo con los amigos (afiliativo), llegó a ser tan importante que influyó en los estudiantes para que permanecieran en la Universidad ante la idea de deserción.

Esto coincide con lo expuesto por Navarro (2013) y Villanueva et al. (2006), quienes mencionan que un alumno no deserta cuando ha logrado vincularse con la universidad y

sus actores educativos y sentirse parte de su identidad, como fue en el caso de siete estudiantes, en los que el vínculo fue el aspecto más relevante para que permanecieran en la UMSNH. Algunos de estos casos fueron:

Alexa (alumna de ingreso regular): *“yo ya tenía mis compañeras que me caían bien... con una de mis compañeras nos acoplamos muy bien a trabajar y ella también venía de escuela particular y nuestros papás se conocían y eso influyó a que no me cambiara”*.

Jeanette (alumna de ingreso irregular): *“una compañera de 8° para que me quedara...es una de las personas que más admiro”*.

Eneida (alumna de bajo desempeño): *“influyeron mis amigas para que me quedara”*.

Es así, que tanto, en los estudiantes que han deseado desertar como en los que no han tenido ese deseo, el vínculo con la Institución y con los actores educativos es un factor de relevancia entre los múltiples factores que influyen en este deseo. Y en el caso de la desertora, el vínculo con la Universidad permanece, porque es un vínculo sólido e importante para ella.

El vínculo favoreció a que no desertaran, ya que los mantuvo unidos a los actores educativos y a su vez con la universidad, ya que en los estudiantes que no se han logrado vincular con la universidad y sentirse parte de su identidad, hay alta probabilidad de deserción, como lo dicen Tinto (1992), Seidman (2005), Navarro (2013), Carbajal (2013) y Villanueva et al. (2006). Estas figuras se convierten en un soporte social para el estudiante dentro del medio universitario y que es importante para que permanezca, se sienta satisfecho con la universidad y establezca filiaciones sociales e intelectuales dentro de la misma.

d) Las implicaciones del vínculo en la permanencia escolar por grupo

En cuanto a las diferencias encontradas en los grupos, se encontró que en el **Grupo de estudiantes irregulares** fue evidente el deseo de superación y la decisión propia de permanecer. Como en el caso de Alberto (alumno de ingreso por movimiento): *“me ha hecho permanecer el que necesito saber algo, hacer algo o ser algo... es lo que me ha*

hecho decir que tengo que terminar la carrera... no hay otra opción", y en el de Iliana (mencionado anteriormente).

En el caso de Goretti, la desertora, ella se fue debido a que su primera opción de carrera era la Licenciatura en Educación Preescolar, sin embargo, reprobó en el examen de admisión y por eso entró a Psicología. Durante su estancia en Psicología, ella hizo un curso de un año para volver a presentar el examen de la Normal, esa vez lo aprobó y mencionó que aunque le gustaba también la idea de ser psicóloga fue más la presión de los padres para que estudiara para educadora, por lo que abandonó la UMSNH. Respecto a la identidad nicolaita se sintió orgullosa de ser de la michoacana, le gustó mucho, le dejó buenos conocimientos, se siente perteneciente a ambas instituciones es tan fuerte el vínculo que hizo en la Facultad de Psicología que considera el regresar, solo ve su estancia en la normal como un "receso" de la UMSNH y la posibilidad de tener un trabajo seguro. Cuando se cambió a la normal visitaba la UMSNH muy seguido y lloraba todos los días porque quería regresar. A este respecto Goretti refiere: *"pues me siento como muy orgullosa, no es de ¡Ay soy de la Michoanaca! Como dicen que no es buena"*.

En este caso, sus motivos de deserción fueron el económico y el familiar, que coincide con las respuestas de los otros estudiantes y con los que propone la teoría. Su deserción fue de tipo voluntario (Tinto, 1992), influida por la familia, pensó en un futuro laboral y económico seguro para ella, aspecto que la psicología no le podía dar, según el imaginario de esta familia, la cual fue un obstáculo para la permanencia de esta alumna a la universidad, quien se encontraba fuertemente vinculada con sus compañeros y con la representación simbólica de la universidad, mismo que aún continúa, así como continúa el deseo seguir con la carrera de psicología, por lo que se podría considerar como una deserción con postergación según Regueyra y Rojas (2014). Los aspectos relevantes de este apartado se presentan en la figura 14.

Implicaciones del vínculo en la idea de deserción.

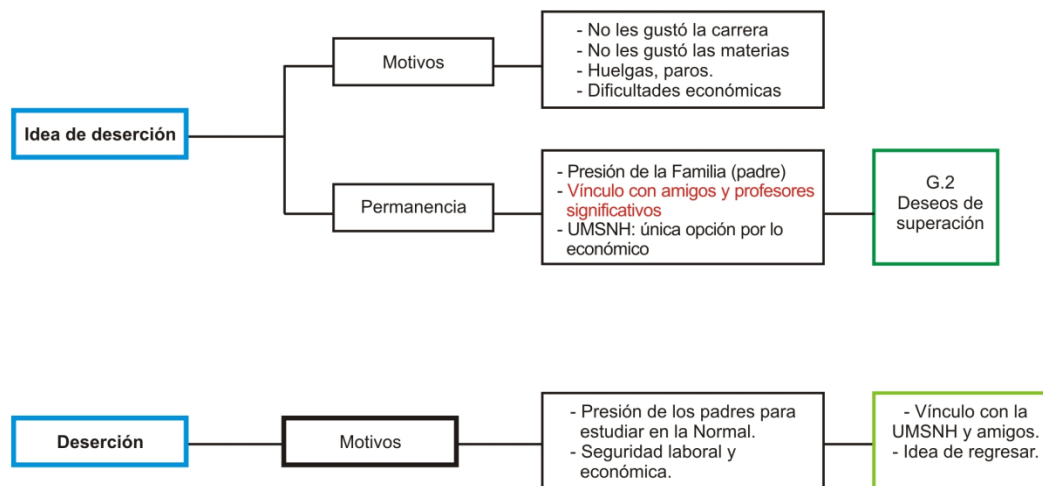


FIGURA 14. LAS IMPLICACIONES DEL VÍNCULO EN LA IDEA DE DESERCIÓN.

Finalmente, para cerrar con este capítulo y a manera de síntesis general de todos los apartados anteriormente descritos se presenta la figura 15 a continuación.

EL VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON LA UNIVERSIDAD

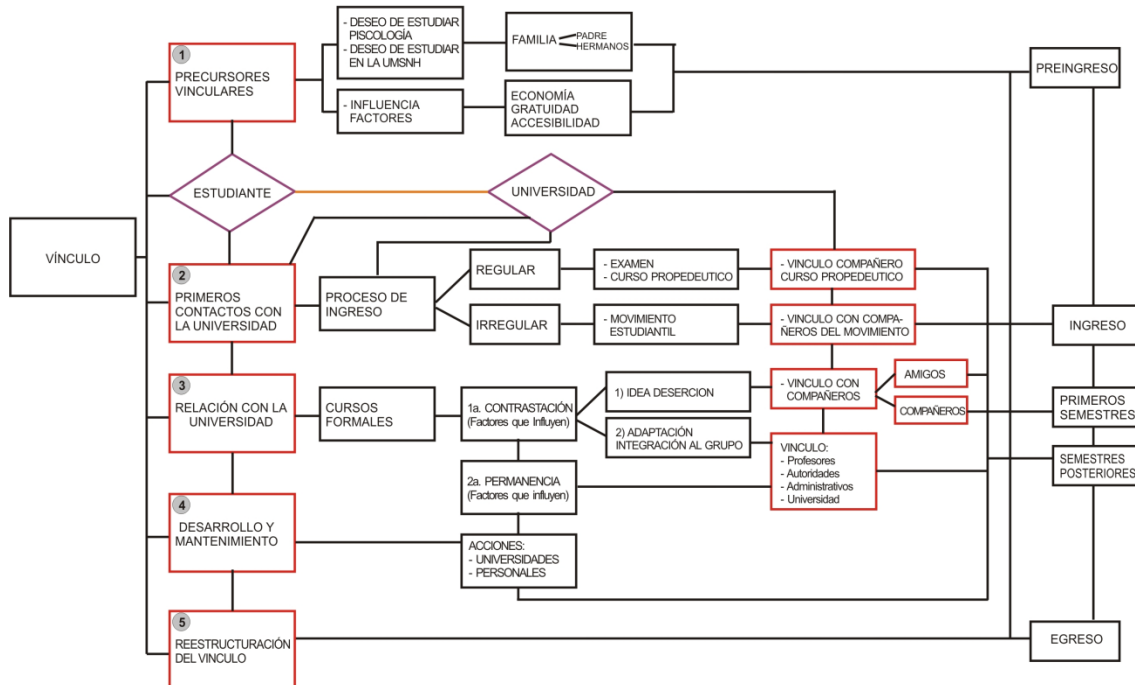


FIGURA 15. EL VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON LA UNIVERSIDAD.

En la figura 15 se puede apreciar que el vínculo del estudiante con la universidad pasa por etapas de formación que van desde el deseo de vinculación hasta el desarrollo, mantenimiento y reestructuración del vínculo. En estas fases intervienen diversos factores internos y externos al estudiante. El alumno en la universidad se vincula académica y afiliativamente con sus compañeros más cercanos no con todo el grupo aunque mantiene relaciones académicas. Es difícil vincularse con los profesores y solo lo hacen con aquellos que son significativos para ellos. Con los otros actores educativos (autoridades y administrativos) no ha establecido vínculos ya que no tienen trato alguno con los estudiantes por lo que no favorecen el vínculo. Respecto al vínculo con la universidad a través de las representaciones simbólicas de la universidad, el vínculo está orientado hacia la carrera, la propia Universidad y otras representaciones simbólicas de la Universidad como el Ideario Nicolaita.

Aunque la idea de desertar se hizo presente en la mayoría de los estudiantes en algún momento de la carrera, desistieron; la permanencia en la universidad para estos estudiantes tuvo que ver principalmente con factores tales como: la superación personal, la influencia de la familia, el factor económico, el académico y el vínculo creado con compañeros significativos o sea, sus amigos dentro de la misma universidad y en algunos de los casos con determinados profesores considerados como especiales y cuya participación ha sido determinante en la decisión del alumno de permanecer dentro de la universidad y concluir la carrera de Psicología.

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN

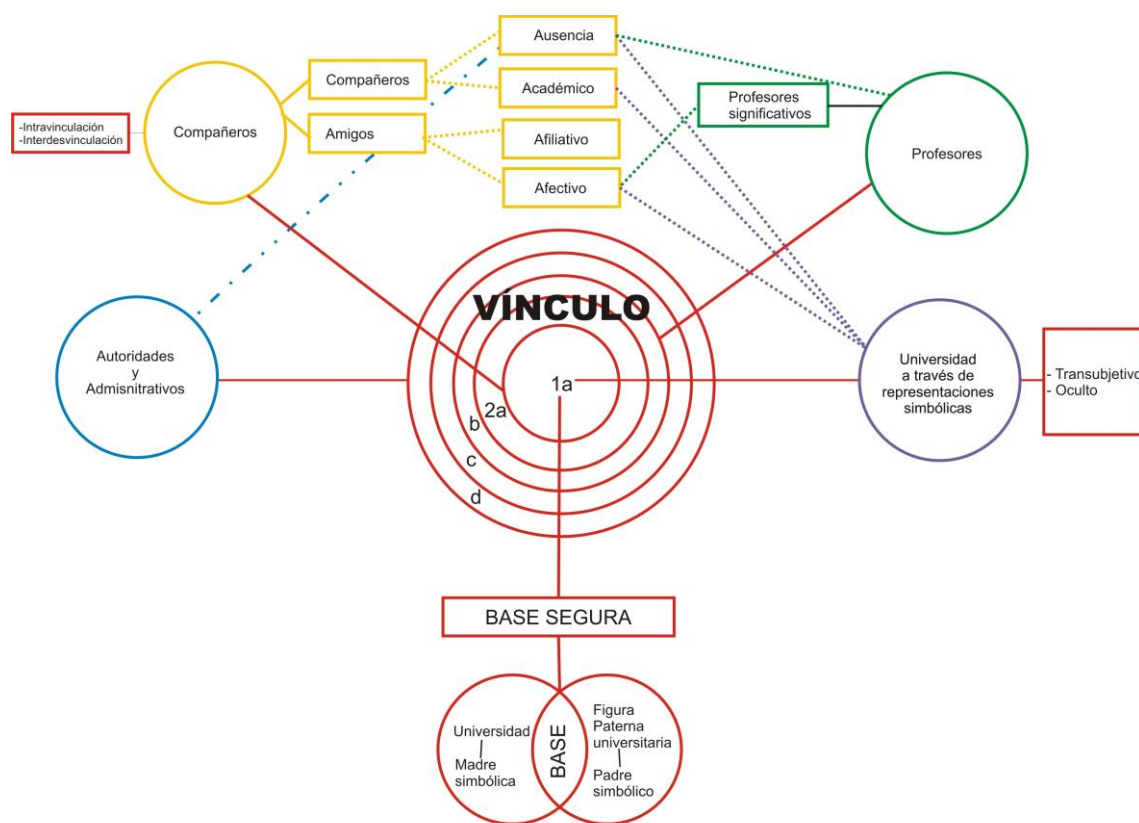
Antes de iniciar con las reflexiones que surgen de los resultados a manera de discusión, es necesario considerar el contexto donde se realizó la investigación, debido a sus características especiales que dieron ciertos matices a los resultados. La UMSNH, es una institución pública, popular, de fácil acceso, con alta matrícula, grupos numerosos, en donde se presentan constantemente huelgas, paros y tomas debido a conflictos laborales y estudiantiles, con planta docente de sólida formación y trayectoria académica y con una oferta de múltiples programas de apoyo a sus estudiantes. Además de estar cimentada en el mito fundacional de Don Vasco de Quiroga y la larga tradición como institución educativa, lo que lleva a que sus estudiantes tengan un alto sentido de identidad nicolaita.

Este mito fundacional, argumenta que la UMSNH, tuvo su fundación en el año de 1543, con la apertura del Colegio de “San Nicolás Obispo” por Don Vasco de Quiroga, en Pátzcuaro, Michoacán, y que estuvo encaminado a formar sacerdotes para que lo auxiliaran en la evangelización de los purépechas (Arreola, 1984; Figueroa, 2009). Hay que recordar, que Don Vasco de Quiroga, tuvo como misión conciliar y pacificar las

tierras purépechas después de la Conquista y se promulgó a favor de los indígenas, siendo una figura reconocida y querida por ellos, al que nombraron como “Tata Vasco”, o sea, “Padre Vasco” (nombre que prevalece hasta la actualidad, al que se le ha agregado el de “Siervo de Dios” por su proceso de Beatificación). El Colegio de San Nicolás Obispo sufrió muchas transformaciones y cambios de sede, hasta llegar al siglo XIX que es clausurado siendo un seminario. En 1847, se abre el “Primitivo y Nacional Colegio de San Nicolás de Hidalgo”¹³, con carácter laico y que desde el punto de vista de la autora, sería el antecedente directo de la UMSNH.

La Facultad de Psicología, comparte estas características y se diferencia de las otras Facultades, por ser una escuela con predominancia del sexo femenino no sólo en el alumnado, sino también en el personal administrativo y docente. Es una Facultad de alta demanda y por consiguiente de alta matrícula. La población de la Facultad es muy variada tanto en el nivel socioeconómico y cultural, como en el lugar de origen de los estudiantes. Considerando lo anterior y junto con el análisis de los resultados, se encontraron elementos que fueron una constante en la vinculación del estudiante con la universidad, y que integrados dan pauta al siguiente modelo (figura 16) sustentado en la Teoría del Vínculo.

¹³ Tiene este nombre considerando al antiguo Colegio de San Nicolás Obispo y a Miguel Hidalgo, quien fue profesor del antiguo Colegio.



MODELO DE VINCULACIÓN DEL ESTUDIANTE CON LA UNIVERSIDAD

FIGURA 16. MODELO DE VINCULACIÓN DEL ESTUDIANTE CON LA UNIVERSIDAD.

El vínculo es una experiencia personal y única, por eso el lazo psicológico que une a las personas es fuerte y puede prevalecer en el tiempo y sobrevivir a las distancias, así como fortalecer a la persona, dándole un sostén psicológico, tal y como lo hizo la madre en la primera infancia, generando un sentido de confianza básica.

En este modelo, se puede apreciar que el vínculo del estudiante con la universidad se va formando a partir de dos estadios: el pre- vincular (1)¹⁴ con la fase de los precursores vinculares (a) y el vincular (2), con las fases de primeros contactos con la universidad (a), relación con la universidad (b), desarrollo y mantenimiento del vínculo (c) y reestructuración del vínculo (d). Los tipos de vínculo que se dan dentro de la universidad son el afectivo, afiliativo, académico y la ausencia del vínculo, que aunque no es una tipología del vínculo, es otra manifestación de éste, como lo mencionan Bowlby (1989) y Berenstein (2007).

¹⁴ En la figura 16 estos estadios se presentan con un número y las fases con una letra.

Los objetos vinculares con los que se establecen vínculos dentro de la universidad en orden de significancia son los compañeros, los profesores, las autoridades y administrativos y con la universidad a través de sus representaciones simbólicas. En cuanto a los compañeros, el vínculo comienza en el estadio vincular en la fase de los primeros contactos con la universidad y se diferencia con la figura de los compañeros del grupo y los amigos, así como en el tipo de vínculo con ellos, ya que con los primeros el vínculo es académico o no hay vínculo (ausencia) y con los segundos, se presentan todos los tipos y no hay ausencia de vínculo. Asimismo se pueden manifestar otros tipos de vínculo como son la intra- vinculación y la inter – desvinculación.

Con los profesores, se tiende a la ausencia del vínculo y sólo con los profesores significativos por sus cualidades personales, sociales y académicas, se da un vínculo afectivo, que se gesta desde el estadio vincular en su fase de relación con la universidad.

En cuanto a las autoridades y administrativos hay ausencia del vínculo, y no atraviesa por ninguno de los estadios vinculares. El último objeto vincular es la universidad a través de sus representaciones simbólicas; el vínculo con este objeto, se origina desde el estadio pre – vincular en su fase de precursores vinculares y se manifiesta con dos tipos, el afectivo y el académico, así como con la ausencia del vínculo, y pueden manifestarse otros tipos de vínculo como el transubjetivo y el oculto.

Ahora bien, todo vínculo tiene como plataforma la base segura que menciona Bowlby (1989), que lo sostiene, lo matiza y da origen a los vínculos con otros objetos vinculares; la base segura la da generalmente la madre y remite al vínculo primario; en este caso, al ser un vínculo de orden secundario no temprano, la base segura la dan figuras que remiten al objeto vincular primario, o sea, la universidad, como una madre simbólica y a una figura paterna universitaria, como un padre simbólico, que al unirse como objetos vinculares equivalentes de manera simbólica a los objetos vinculares primarios, conforman la base del vínculo. Por consiguiente, el vínculo del estudiante con la universidad, es un vínculo sólido, que puede sortear las amenazas que lo ataquen y es perdurable, porque además le proporciona una identidad académica y social.

Por otro lado, retomando y profundizando en algunos de los elementos del modelo, el **vínculo afiliativo**, se conoce como aquel que se presenta entre los hermanos o pares, basado en la amistad y el amor. Es un vínculo selectivo, ya que los objetos vinculares

deben de cumplir con ciertas características afines con la persona, que la hacen atractiva y digna de establecer una relación vincular con ella. La selectividad es un requisito para la vinculación que menciona Bowlby (1989).

Este tipo de vínculo se dio entre los estudiantes y sus amigos de su subgrupo escolar. Al ser miembros de un subgrupo, comparten los sentimientos de identidad, pertenencia y fraternidad, además de la amistad y el amor filial; está basado en la afiliación. El tenerla como base y ser el vínculo por antonomasia con los hermanos, remite a la familia, es así que el estudiante, pone a sus amigos a un nivel de hermanos, de “hermanos académicos”, hijos de una misma institución educativa (madre simbólica), por eso, el vínculo con los amigos universitarios es fuerte y perdurable. La función de los amigos en la universidad como objetos vinculares, fue la de objetos transitorios que facilitaron la transición y estancia de los estudiantes en la universidad.

Por otro lado, **el vínculo afectivo**, se conoce como una relación emocional en la que hay una depositación de los afectos (Berenstein citado por Vives et al., 1994; González et al., 2000; Lafuente y Cantero, 2010). En los estudiantes universitarios este tipo de vínculo se manifestó con los compañeros y con los profesores. Con los compañeros, surgen una serie de sentimientos y emociones hacia estos objetos vinculares, como el cariño, el apoyo, el acompañamiento, la pertenencia, la gratitud, etc.

Con los profesores, el vínculo afectivo se presentó entre aquellos estudiantes y profesores que logran establecer una relación interpersonal y posteriormente una vinculación, sin embargo, los estudiantes solo se vincularon con aquellos profesores significativos, o sea, profesores con cualidades especiales, que ante los ojos de los estudiantes los hicieron figuras dignas de tener un acercamiento y depositar sus afectos en ellas, para lo cual tuvieron que romper las barreras existentes entre la relación profesor – alumno, como son la relación estrictamente profesional que tienen los profesores hacia sus estudiantes, los prejuicios entre los estudiantes sobre aquellos que tienen algún tipo de acercamiento con sus profesores y la idealización que tienen hacia el maestro. Para lograr el acercamiento hacia sus profesores, fue importante el trato personalizado, amable y capaz de producir confianza por parte de los docentes; gracias a dicho acercamiento, lograron romper con las barreras y visualizar a su profesor desidealizado, lo que permitió descubrir sus cualidades no solo como docente sino como

ser humano, que atendía y satisfacía sus necesidades tanto en lo académico como en lo personal, haciéndolos sentir protegidos, atendidos y reconocidos, generando sentimientos hacia él. Es así, que los profesores, se convirtieron en un modelo académico a seguir y una figura de autoridad. Por otro lado, dado que el vínculo afectivo, tiene como base los afectos que se manifiestan en sentimientos puede ser un vínculo perdurable.

Respecto al **vínculo académico** y a diferencia del vínculo afectivo, éste es de orden intelectual; surge del deseo de conocer, de adquirir conocimientos y del interés de formarse en una disciplina científica, en donde la tarea académica, es el puente de vinculación que une a las personas. Las depositaciones hacia los objetos vinculares son académicas y no afectivas y/o emocionales, estos últimos aspectos pasan a un segundo plano. El vínculo académico, es selectivo, ya que el objeto vincular debe de contar con cualidades intelectuales y académicas y es perecedero.

El deseo del conocimiento y de formarse como psicólogos, llevó a estos estudiantes a compartir el aula y la experiencia del aprendizaje con compañeros y profesores; propiciando la convivencia entre los compañeros fuera del subgrupo de amigos a partir de la tarea académica, al momento de realizar trabajos y actividades escolares en equipo. Es importante recalcar, que en algunos casos, los estudiantes preferían trabajar con ciertos compañeros y no con sus amigos, debido a que buscaban a sus pares con mejor dominio académico de los temas. Este tipo de vínculo se dio con los compañeros, así como con los profesores y la universidad.

El vínculo académico, tiene como base el aspecto intelectual, por lo que puede ser perecedero. Asimismo, es parte de la cimentación de la identidad profesional, ya que contribuye a la formación del estudiante en una carrera y a la relación vincular con ella. La identidad profesional, lleva a los estudiantes a identificarse con la profesión que ejercerán y a visualizarse como futuros profesionistas, en este caso, como futuros psicólogos, conocer la ética de la carrera y las condiciones generales del trabajo y ejercicio de la profesión, como lo mencionó Guzmán (2013).

Los tipos de vínculos afiliativo, afectivo y académico, son los vínculos predominantes en el estudiante universitario, sin embargo, también se presentan otros tipos de vínculo pero solo con ciertos objetos vinculares, lo que se puede considerar como variantes en la

vinculación del estudiante con la universidad, como son la intra- vinculación, la inter-desvinculación, el vínculo transubjetivo y el oculto.

La intra – vinculación, es una vinculación solo con ciertos objetos vinculares con los que se comparten intereses y aspectos comunes, es selectiva y cerrada, es decir, solo se da entre ciertas personas y lleva por consiguiente a la desvinculación con los otros (**inter – desvinculación**), porque el vínculo se reduce solo a un cierto círculo de objetos vinculares. Esto se presenta en ciertos estudiantes y en el caso de la UMSNH, fue con los alumnos rechazados y los Moradores de Casa del Estudiante debido a su situación dentro de los grupos escolares.

El vínculo transubjetivo es el lazo que se establece con representaciones simbólicas y/o entes abstractos (Gutiérrez, 2007). Por consiguiente, también es un vínculo simbólico que se da en el plano de lo abstracto (Berenstein, citado por Vives et al., 1994; González et al., 2000) y Lafuente y Cantero, 2010). Este vínculo se dio con las representaciones simbólicas de la universidad y con el movimiento estudiantil (representación simbólica de la parte social y popular de la UMSNH), en el caso de los estudiantes que ingresaron por movimiento estudiantil, moradores de Casa del Estudiante y miembros de asociaciones estudiantiles.

Estos estudiantes también tienen un **vínculo oculto**, ya que no manifiestan su lazo con el movimiento estudiantil y/o con la Casa del Estudiante, debido a la estigmatización social que esto conlleva, por lo que el vínculo oculto, es un vínculo que existe con un objeto vincular pero que no se manifiesta abiertamente o se niega.

Asimismo, no todos los estudiantes logran vincularse con la universidad y con los actores educativos y se da la **ausencia de vínculo o vacío vincular** que se produce cuando el individuo no permite el acceso de la otra persona en su espacio psíquico, lo que es un barrera para que se instaure el vínculo, esto debido a dificultades en su capacidad vincular y sus experiencias vinculares tempranas (Bowlby, 1989; Berenstein, 2007; y Lafuente y Cantero, 2010). La ausencia del vínculo con la universidad puede tener muchos factores, sin embargo, en esta investigación sobresalieron los siguientes:

- La educación no es lo primordial en la vida de los estudiantes (Fernández, 2010; Guzmán, 2010). En algunos de los casos en que los estudiantes de la

investigación presentaron ausencia vincular con la universidad se encontró que éstos tenían otras actividades que eran su prioridad, como el deporte o el trabajo y el estudio y la escuela estaban en segundo plano.

- La elección de carrera (Fernández, 2010; Guzmán, 2010). Para estos mismos estudiantes, la Psicología era su única opción de carrera y si no desertaron fue por la presión económica y de la familia. Esto influyó a que no se vincularan con la universidad, debido a que no hubo un deseo de estudiar esta carrera en la UMSNH, y por consiguiente no se dio el deseo pre – vincular, que genera el vínculo.
- La capacidad vincular y los antecedentes vinculares y sociales del estudiante. Ambos aspectos son importantes para que se establezca el vínculo ya que si hay poca capacidad vincular y/o experiencias vinculares y sociales difíciles previas el estudiante tendrá dificultades para vincularse.
- El contexto aúlico que impidió la vinculación. El contexto aúlico complejo (alta matrícula, dificultades en el grupo, subdivisión en subgrupos, etc.), fue un impedimento para la vinculación.

Por otro lado, el vínculo parte de una **base segura** que la da el objeto vincular a partir la satisfacción de necesidades que hacen sentir al sujeto atendido, cuidado, protegido y querido, dándole sostén psicológico y generando la confianza básica (Bowlby, 1989). La base segura, es la **base del vínculo**. El estudiante universitario tiene su base segura a partir de la unión de dos figuras simbólicas: la universidad, como figura materna y la figura paterna universitaria, en este caso Don Vasco de Quiroga, como padre fundador.

Visto desde la Teoría del Vínculo, este estudiante tiene la pareja parental con las características idóneas para establecer vínculos fuertes y perdurables y que además cumplen con las funciones parentales. La Universidad, quien funge como madre, provee y cuida del estudiante asegurando su bienestar y Don Vasco de Quiroga, el padre, que otorga la identidad al hijo a través de la confianza básica y el sentido de pertenencia¹⁵

¹⁵Esta función del padre, es la segunda más importante y considerada como básica, después de la función biológica de determinar el sexo del hijo, según los autores mencionados, que enlistan 6 funciones paternas.

(González, 1996; Tavera, 2007), en este caso, genera la identidad nicolaita. Ambos padres simbólicos, míticos y “buenos”, han criado a “ilustres hijos académicos” (hermanos simbólicos y míticos del estudiante) como Hidalgo, Morelos y Ocampo, por lo que pertenecer a la familia nicolaita, es un deseo inconsciente y latente en estos estudiantes, que los lleva a vincularse fuertemente con la Universidad y con todo lo que a nivel social representa.

Esta “familia social” y su identidad puede verse reflejada en el mismo Escudo de la UMSNH, que reúne a toda una familia que se congrega alrededor del simbolismo identitario. Dicho escudo (anexo 1), está constituido por el escudo de armas de la familia Quiroga, que Don Vasco De Quiroga legó al Colegio de San Nicolás. Asimismo, el lema de la Universidad (anexo 1), alude a la cuna en donde nacen los Héroes de la Patria, producto de la formación recibida en las aulas. La familia nicolaita es de larga tradición e impacto en la vida social, económica, política y cultural del país y del estado de Michoacán.

Es importante mencionar que el deseo de ser estudiante nicolaita, no es un deseo puramente individual, sino compartido con la familia de origen, en el que ésta hace depositaciones en el estudiante, sobre todo en el caso de los estudiantes de primera generación, en donde el hijo se convierte en el “hijo mítico” de Levobici (1995) quien tienen la función de cambiar todo en la familia, ya que va a sobresalir y por consiguiente va a honrarla. Es a través de este hijo mítico, que los padres realizarán lo que ellos no pudieron. Por lo que hay altas expectativas y un alto nivel de exigencia hacia el hijo; estas familias también ven al estudiante como el vehículo por el cual lograrán la movilidad social y la mejoría económica. De allí la lucha por ingresar a la Universidad por cualquier medio, como lo es el movimiento estudiantil.

Ahora bien, los deseos personales del estudiante, las carencias individuales, sociales y académicas, hacen que en el estudiante haya un deseo de ser un “hijo ilustre” como son sus hermanos biológicos y simbólico – míticos, para cubrir las necesidades y deseos de los padres, lo que facilita la vinculación con la familia simbólica – mítica universitaria. Esta familia le proporciona conocimientos, un título académico que lo habilita para ejercer una profesión, un título identitario como nicolaita, le facilita la movilidad social, y cumple las expectativas de los padres reales.

Es así, que el estudiante universitario tiene una familia de origen y durante su estancia en la universidad una familia simbólica – mítica, que en conjunto juegan un papel importante en la vinculación y que se visualiza en la tabla 9. Asimismo, es importante mencionar que la pareja parental académica, simbólica y mítica, en este momento de la vida puede llegar a fungir como una pareja sustituta de la pareja parental de origen, ya que además de satisfacer necesidades y propiciar vínculos, facilita la separación de la familia de origen, tarea de esta etapa de la vida.

TABLA 9. EL PAPEL DE LA FAMILIA DE ORIGEN Y LA FAMILIA SIMBÓLICA - MÍTICA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN LA VINCULACIÓN.

FAMILIA		MADRE	PADRE	HERMANOS
FAMILIA DE ORIGEN (REAL)	Necesidades	Madre biológica: Apoyo Contención emocional	Padre biológico: Identidad Impulso al logro Deseo de un hijo profesionalista	Hermanos nicolaitas: Modelos
	Funciones	Contención Confianza básica	Progresión	Afiliación
FAMILIA SIMBÓLICA -	Necesidades	Universidad –	Don Vasco de Quiroga – padre	Hermanos nicolaitas ilustres –

MÍTICA UNIVERSITARIA		madre simbólica: Madre buena Brinda un hogar	simbólico: Padre Bueno Identidad Profesión	hermanos nicolaitas: Modelos Identidad
	Funciones	Contención Confianza básica	Progresión	Afiliación

En la tabla anterior, se puede apreciar una equivalencia entre la familia de origen y la familia simbólica. En ésta última hay figuras parentales simbólicas – míticas con las que se vincula el estudiante, por esto, el vínculo con la universidad es fuerte y prevalece a lo largo del tiempo, sorteando los ataques que amenazan su estabilidad y desarrollo, ya que se queda instaurado en la psique, en el núcleo vincular (Bowlby, 1989; Lafuente y Cantero, 2010). Cómo hay un vínculo estrecho y significativo con la universidad, el estudiante permanece en ella.

Por otro lado, existen otros aspectos relacionados con el vínculo del estudiante con la universidad, que aunque no están presentes en el modelo propuesto, son parte importante del proceso de vinculación.

En dicho proceso de vinculación pueden presentarse amenazas que ponen en riesgo al vínculo y que constituyen una “ataque a la estructuración del vínculo”, (González, et al., 2000). Éstas se presentaron en diversos momentos de la vida estudiantil: en la elección de carrera, el ingreso (proceso y curso propedéutico), primer semestre y semestres posteriores de la carrera y se pueden ubicar en algunos de los estadios del establecimiento del vínculo, como se muestra en la tabla 8 del capítulo de resultados.

La principal amenaza fueron las huelgas, paros y tomas de la universidad. Dichos movimientos son comunes en esta Institución, y se han convertido en un medio para lograr las peticiones de profesores, empleados y estudiantes. Es por ello, que desde el momento del ingreso son un evento esperado por los estudiantes y están “resignados” por ser una escuela pública, pero en el instante en que se presentan, generan desacuerdo, desagrado y sentimientos negativos.

Las huelgas y los paros son percibidos como causantes de un “movimiento interrumpido” dificultando y/o afectando el vínculo con la universidad en algunos estudiantes, ya que amenazan la estabilidad con el objeto vincular y su base segura, causando angustia e incertidumbre, por lo que surge la idea de desertar al momento en que la Universidad no cubre las necesidades del estudiante por estar “inmovilizada”. Cuando el objeto vincular (en este caso, la universidad) no cubre las necesidades de la persona, ésta entra en conflicto, ya que surgen sentimientos ambivalentes de amor y odio, al no verse gratificadas sus necesidades y emocionalmente surge una sensación de pérdida y de recuperación del objeto vincular. El objeto vincular ha sido “atacado”, se ha inmovilizado, ha perdido su valor, se ha convertido en “malo” y puede ser aniquilado; este tipo de ataque al vínculo es en palabras de González et al., (2000), un ataque por envidia.

Ante la amenaza de aniquilamiento del objeto vincular, surge la angustia y las acciones para recuperar a dicho objeto por parte de la persona. Cuando se trata de un objeto vincular grupal (social), como lo es la universidad, los miembros del grupo, buscan a otro miembro con el que tienen un vínculo para regular su angustia y luchar por su objeto vincular. El vínculo con los otros, es lo que los mantiene ante la amenaza de perder el objeto vincular social (Bion, citado por González et al., 2000). Esto pasa con los estudiantes universitarios, que al ver “atacado” a su objeto vincular (la universidad), buscan el apoyo entre ellos, con la finalidad de no desvincularse, es decir, el vínculo con la universidad prevalece mientras el vínculo entre ellos no se rompa. Además, el vínculo hace que el alumno no deserte, al sentirse sostenido por sus compañeros y al ver las virtudes de su escuela, de su “madre social” y por la lealtad que le debe a ella que le da todo.

Respecto a los sentimientos de disgusto ante las huelgas, surgen también como una reacción a la amenaza, ya que en palabras de González et al. (2000), hay una lucha entre obedecer las reglas o desafiarlas, lo que lleva a una oscilación de los afectos, prevaleciendo el miedo y la ira, hasta que la amenaza sea controlada.

De manera contraria, los estudiantes irregulares están a favor de estos movimientos, ya que fueron su medio de ingreso, o bien, participan en ellos como parte de su militancia por ser Moradores de Casa del Estudiante y/o miembro de alguna Asociación

Estudiantil. Por lo tanto, para estos estudiantes, las huelgas, los paros y las tomas a la Universidad no son una amenaza al vínculo, sino un factor vinculante con la universidad y con otros compañeros del movimiento estudiantil.

Por otro lado, viendo este modelo en el contexto universitario y en relación con la permanencia escolar, se puede ver que el vínculo es una especie de ancla emocional, que en momento de críticos del individuo puede dar la fortaleza para superarlos, como ocurrió con los estudiantes que deseaban desertar y en donde el vínculo fue uno de los factores que favoreció a la permanencia. Los vínculos con amigos y compañeros, profesores y las representaciones simbólicas de la Universidad (figuras importantes en la vida del estudiante) influyeron para evitar la separación y la pérdida de estos objetos vinculares, que les da un sentido de pertenencia académica y social, fortaleza emocional y a los que les deben lealtad, y que se perderían si el estudiante deserta.

Por lo tanto, el vínculo del estudiante con la universidad, es académico, afectivo y afiliativo, además de selectivo, con algunas variantes, en donde el puente de vinculación fue la actividad académica. Se da con los amigos (quienes son compañeros del grupo), los profesores y con la universidad en sí, a partir de un proceso de establecimiento del vínculo, que es diferente para los estudiantes de ingreso regular e irregular, en el que se presentan ataques que ponen en riesgo al vínculo y en el que surge la idea de deserción como una amenaza latente a dicho vínculo y a la permanencia; sin embargo, este mismo vínculo favorece a que el estudiante permanezca en la universidad, ya que es el factor humano que sostiene al estudiante.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

El estudio del vínculo como base de las relaciones interpersonales ha extendido su campo de estudio en los últimos años hacia diferentes contextos, etapas de la vida y objetos vinculares, y ya no solo hacia el interior de la familia, en la infancia y con los padres como objetos vinculares tempranos. En lo que respecta a la escuela como objeto vincular, la mayoría de las investigaciones, han estado orientadas a al nivel de educación básica debido a la importancia que se le ha otorgado a los vínculos tempranos y a la figura del profesor como sustituto de la madre, dejando un hueco en el estudio del vínculo en otros niveles educativos como lo es la educación superior, de allí la

relevancia de esta investigación, que aborda el vínculo del estudiante con la Universidad y los actores educativos.

Un matiz que tiene este trabajo lo dio contexto de la investigación, por lo que se está hablando del vínculo del estudiante en una universidad pública, de alta matrícula y población diversa, en donde la impersonalidad en las relaciones interpersonales es algo común, y que a pesar de esto, el estudiante logra establecer vínculos en este contexto. Los resultados encontrados dieron origen a una propuesta de Modelo de Vinculación del Estudiante con la Universidad, además revelaron que el vínculo del estudiante con la universidad, es diverso, selectivo, fuerte y perdurable y requiere de la proximidad, el contacto y la identificación con el objeto vincular. Éste es un objeto físico o simbólico, con el que hay afinidad, intereses, ideas así como conocimientos y aprendizajes comunes; durante el proceso de vinculación, el estudiante crea una imagen de él, primeramente idealizado y luego real (desidealizado), siendo el punto de partida del vínculo. Este proceso de desidealización es importante ya que el establecimiento del vínculo con un objeto vincular idealizado es difícil por concebirse al objeto como inalcanzable.

De los tres tipos de vínculo del estudiante con los actores educativos y la universidad que se encontraron en el estudio, se resalta el vínculo afiliativo que se da con los compañeros y que a nivel psicológico es de los más significativos debido a que está cimentado en el amor y la amistad y corresponde a los hermanos y los amigos con los que se lleva una relación estrecha. El estudiante universitario, al establecer un vínculo de este tipo con sus compañeros, deja ver la importancia que tienen en su vida, ya que los pone al nivel de “hermanos” y por consiguiente hay un sentimiento de fraternidad; asimismo, pasan a ser parte de un núcleo de personas significativas, que se posicionan justo después del núcleo familiar. Son considerados como objetos vinculares transitorios, que facilitan la separación física y psíquica de la familia y dan una base segura dentro del aula y constituyen una red de apoyo social sobre todo en momentos críticos. Por lo que este actor educativo es el más significativo para el estudiante.

En cuanto al profesor y contrariamente a lo que refieren los autores, no resultó ser un objeto vincular relevante ni una figura sustituta de los padres. Para el estudiante universitario, el profesor sólo es visto como un modelo académico y profesional. Los

estudiantes que tuvieron algún vínculo con ellos, fue porque encontraron cualidades y/o un trato especial hacia ellos, que propició la vinculación. Estos estudiantes lograron desidealizar a sus profesores y aproximarse a ellos, para descubrir sus cualidades humanas y no solo académicas, por lo que lograron crear una imagen real de sus profesores y verlos como objetos vinculares, rompiendo las barreras de la relación profesor – alumno en esta Universidad y estableciendo un vínculo de tipo afectivo y académico.

Lo anterior, lleva a cuestionar sobre la figura del profesor en la UMSNH y a los factores que impiden un acercamiento hacia el estudiante que propicie una relación más personal, así como a analizar las cualidades que estos estudiantes vieron en sus profesores con los que se vincularon y las necesidades que cubrieron. Esto abriría una nueva línea de investigación y/o proponer programas que fomenten la relación de los profesores con los alumnos.

El vínculo del estudiante con la universidad pasa por diversas etapas de establecimiento, desarrollo y mantenimiento, que puede verse alteradas por diversas interferencias y los llamados ataques al vínculo o amenazas. Respecto a las interferencias se encuentran aquellos aspectos que impiden de alguna manera que se desarrolle el vínculo como el contexto escolar, el rechazo de los otros estudiantes, los prejuicios, la idealización de los profesores, entre las más importantes. Y las amenazas más relevantes son las huelgas, las tomas y los paros de la Universidad, organizadas por diversos sectores de la comunidad educativa. Constituyen una amenaza ya que al “paralizarse” la Universidad, no solo interrumpe las actividades académicas sino el flujo de las relaciones interpersonales, generando sentimientos de desagrado entre los estudiantes en lo que respecta a lo académico, y un sentimiento de angustia, en lo relacionado con los vínculos debido a la amenaza de perder sus objetos vinculares. En contraste, este tipo de movimientos para los estudiantes irregulares son objetos vinculantes y no una amenaza al vínculo, ya que debido a sus convicciones, se vinculan con éstos. Sin embargo, es un vínculo encubierto por la reprobación de la comunidad universitaria a dichos movimientos. La imagen que se tiene de las huelgas es ambivalente, como la imagen propia de la universidad.

La imagen ambivalente de la Universidad, llevó a los estudiantes a que en el proceso de contrastación psicológica, ponderaran el polo positivo, destacando las cualidades y bondades de la figura de la Universidad, que la convirtieron en un objeto vincular digno de depositar los afectos, lo que además ocasionó que no se diera el vínculo de tipo ambivalente, que se espera cuando la imagen del objeto tiene esta característica, sino llevó a un vínculo afectivo y académico.

El que hayan valorado el polo positivo de la Universidad, se debe en buena parte a la función de proveedora que ésta ha asumido y que vista desde la Teoría del Apego, la Universidad se convierte en una “madre social” o madre simbólica que brinda una base segura, lo que propicia la vinculación con ella. Además de que otorga un sentimiento de identidad a sus estudiantes, al ser “hijos sociales” de la misma madre.

Aunada a la figura de la universidad como madre simbólica, está la figura de Don Vasco de Quiroga, como fundador de la UMSNH, siendo un padre simbólico. Por lo tanto, el estudiante nicolaita tendría a nivel simbólico una pareja parental (la Universidad y Don Vasco de Quiroga) que cubre sus necesidades y le da una identidad que los distingue, así como un sentido de pertenencia a una comunidad académica (la nicolaita) de larga tradición e importancia a nivel social y político, lo que favorece el vínculo con la Universidad (el cual es transubjetivo y simbólico). La pareja parental simbólica universitaria, remite a las figuras de apego primarias, y por consiguiente constituyen la base del vínculo en la universidad, como se presentó en la propuesta del modelo de vinculación del estudiante con la universidad.

Cabe mencionar, que la vinculación del estudiante con la universidad tiene variaciones en ciertos grupos de estudiantes como los de ingreso por movimiento (los rechazados), los moradores de Casa del Estudiante, los de bajo desempeño y los de alto desempeño. Estos estudiantes pasan por un proceso de vinculación más complejo debido a su situación escolar y administrativa. Los dos primeros tipos de estudiantes, al ser una minoría excluida hasta cierto punto, se integran entre ellos y forman una “familia social” con los compañeros de su misma condición, tienen una vinculación afiliativa, con vínculos intensos entre ellos y una desvinculación con los otros compañeros de su grupo, debido al rechazo del que son objeto. Por lo que establecen un vínculo afiliativo, intra - subgrupar y una desvinculación grupal y que constituye una variante del vínculo

encontrada; a lo anterior se agrega un objeto vincular diferente al de los otros estudiantes, las huelgas y los paros, que simbolizan la lucha de los estudiantes a través de los movimientos estudiantiles, en los que ellos han participado, y son la parte social y popular de la Universidad y una representación simbólica más de ésta, con la que solo se vinculan estos estudiantes, estableciendo otro tipo de vínculo, el oculto, ya que no lo manifiestan e incluso lo niegan debido a la estigmatización social. Lo anterior marca la diferencia entre los tipos de vínculos y el proceso de vinculación en estos estudiantes.

Los estudiantes de bajo desempeño, son pasivos, y se vinculan sólo si los demás se aproximan a ellos ya que tienden a aislarse y por su parte, los alumnos de alto desempeño no se vinculan con sus compañeros, están centrados en el logro académico, lo que lleva a cuestionarse la existencia de un vínculo con la tarea académica, que sería de tipo transubjetivo; este aspecto es otra diferencia en la vinculación del estudiante universitario.

El vínculo del estudiante con la universidad favorece el proceso de enseñanza – aprendizaje y el desempeño académico, tal y como lo han mencionado diversos autores; asimismo, favorece a la permanencia escolar, ya que al estar vinculado el estudiante con la institución educativa, hace que en momentos críticos, se recurra de manera inconsciente a él, para buscar la estabilidad, el anclaje emocional y la conservación del objeto vincular; por lo anterior, el vínculo puede ser considerado como un factor que propicia la permanencia escolar en la universidad, y que ha sido poco explorado, ya que se ha profundizado en otros factores de tipo externo y no en los internos (a los que corresponde el vínculo). El vínculo que se crea con la Universidad es tan fuerte, que aún en los casos en que se deserta, éste prevalece, como se vio en el caso de contraste de este estudio.

Por lo tanto, la universidad, como institución educativa, debe de asegurar no solo la formación académica de los estudiantes sino también cuidar el aspecto de las relaciones interpersonales dentro de la misma, dando importancia a las actividades que fomenten dichas relaciones, ya que el aspecto social y afectivo puede ser tan relevante como el académico, y puede favorecer a la permanencia de los estudiantes, aspecto que es considerado como un problema educativo.

Ahora bien, es común que en las investigaciones surjan otras interrogantes que esperan ser contestadas en otros momentos, en este caso son: ¿Qué participación debe de tener la universidad como agente vinculante?, ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de proveer al estudiante de todo lo que necesita durante su estancia en la universidad y su impacto en el desempeño académico?, ¿La satisfacción de necesidades de los estudiantes por parte de la Universidad promueven que se logre el egreso en tiempo y forma?, ¿La satisfacción de necesidades por parte de la Universidad, genera dependencia del estudiante con la institución?, ¿Cuál es el papel del profesor en el proceso de vinculación?, ¿Qué tiene que hacer el profesor para propiciar el acercamiento de los estudiantes con ellos?, ¿Qué deben hacer las autoridades para que sean vistas como figuras vinculantes y no solo como figuras de autoridad?, ¿Cómo mejorar la imagen del personal administrativo para fomentar la relación con los estudiantes?, ¿Qué hacer con los alumnos irregulares para mejorar su situación escolar y relacional?, ¿Qué se puede hacer para mejorar la situación relacional de los estudiantes de la UMSNH? Y ¿Todo lo encontrado que aporta al estudio de la vida universitaria?

En un intento por contestar esta última pregunta, se puede decir que además de las aportaciones al campo del conocimiento a partir de los hallazgos, la aplicación de la Teoría del Vínculo y de la Teoría del Apego al ámbito educativo, es otra aportación de esta investigación, ya que como se pudo observar en los antecedentes, los estudios sobre vínculo en la etapa universitaria están enfocados a otros aspectos como pareja y pocos sobre el vínculo en el ámbito escolar. El vínculo no sólo tiene implicaciones en el área relacional del estudiante universitario, sino también en el área escolar, encontrándose una relación en el fenómeno deserción- permanencia, teniendo una función de anclaje con la escuela que favorece a esta última. Es así que a medida que se fueron analizando los datos encontrados, se fueron incorporando, elementos y conceptos propios del ámbito educativo, dando así una visión psico- educativa a este problema, [que se](#) concentran en la propuesta del modelo de vinculación del estudiante universitario, siendo otra aportación de este estudio.

CAPÍTULO VIII. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Debido a la complejidad del fenómeno de estudio, esta investigación tiene limitaciones y sugerencias para futuros estudios sobre esta temática y que son las siguientes:

Respecto a las investigaciones sobre el vínculo en universitarios, en su mayoría se enfocan al vínculo del estudiante con la pareja, al proceso de búsqueda de nuevos vínculos fuera del núcleo familiar, elaboración de instrumentos de medición y aspectos psicopatológicos del vínculo; en cuanto al vínculo con la escuela o actores educativos, ha hablado de la figura del profesor como agente socializante, por lo que hay una

escases de información al respecto, siendo esto una limitante. Se espera que esta investigación contribuya en este campo del conocimiento.

Una limitación en cuanto al contenido teórico se encuentra en los temas de permanencia y las representaciones sociales, que se tocan de manera general, por lo que se sugiere que para próximos estudios se profundice teóricamente en ellos.

En cuanto al aspecto metodológico, se encontró que las observaciones aunque arrojan información importante, pueden omitirse y en su lugar realizar entrevistas con mayor profundidad; igualmente se sugiere aplicar historias de vida para revisar la vida académica de los estudiantes y sus conductas vinculares en el medio escolar, lo que permitiría explorar con mayor amplitud la capacidad vincular y el establecimiento de vínculos.

Respecto al trabajo de campo realizado, se presentaron ciertas situaciones que lo obstaculizaron como los prolongados trámites burocráticos, trabajar en un periodo de tiempo marcado por la Institución mismo que se vio afectado por las suspensiones oficiales y extraoficiales, huelgas y paros de los profesores y empleados. Otra limitación fueron las constantes cancelaciones para las entrevistas de los sujetos ya que por diversos motivos, éstos no asistían o cancelaban la entrevista, teniendo que reagendarlas con todo lo que implicaba, como por ejemplo, que coincidiera la nueva fecha y hora con los espacios disponibles del CIIP. Se sugiere para próximas investigaciones en instituciones públicas, el investigador prevea el tiempo de los trámites burocráticos previos a la inserción al campo. Se sugiere que también planee el tiempo que autorizará la institución, pues éste puede ser corto y verse limitado por cuestiones imprevistas como las suspensiones laborales.

Asimismo, el acceso a los grupos fue difícil ya que no hubo buena disposición por parte de los profesores para que su espacio de clases fuera observado, por lo que se realizaron observaciones en la misma materia por varios días, en la que se contó con el permiso del profesor para entrar al grupo. Por lo que se sugiere, que este aspecto también se prevea en estudios próximos.

Respecto a los participantes de la investigación, se dio el caso de una estudiante con la que ya se llevaba un avance en el trabajo de campo y decidió retirarse de la

investigación, por lo que se tuvo que contactar a otra participante y esto atrasó las fechas previstas para terminar el trabajo de campo. En cuanto a los desertores, se tuvo dificultades para integrar este grupo y se terminó trabajando con una sola participante. La localización y contacto de los candidatos y su negativa a participar, atrasaron las actividades de investigación. Se sugiere contar con una base de datos actualizada de posibles candidatos a participantes, ya que en dado caso de que un participante decida retirarse de la investigación, se pueda recurrir a ella para localizar a nuevos participantes.

El trabajo planeado con los desertores, se vio limitado debido a que solo accedió a participar una ex - estudiante de Psicología y se tuvieron que realizar modificaciones a las actividades previstas, para proceder a trabajar con ella, sin minimizar la importancia de la información proporcionada para esta investigación

Por otro lado, algunos de los estudiantes investigados se encontraban en proceso psicoterapéutico y refirieron que la terapia había influido a que mejoraran sus vínculos, esto pudo haber ocasionado un sesgo en la información obtenida. Por lo que para futuras investigaciones se sugiere que se considere este aspecto y que de preferencia los participantes no se encuentren en un proceso psicoterapéutico o tener dos grupos, los que están en terapia y los que no están en terapia. Asimismo, la figura del psicoterapeuta influyó en la decisión vocacional y en la permanencia escolar, por lo que se sugiere indagar sobre esta figura como facilitadora en el proceso vincular y en la vida universitaria.

En cuanto a los estudiantes moradores de Casa del Estudiante, se encontró que conforman un grupo muy cerrado en donde influye la ideología de la Casa y de las Asociaciones estudiantiles a las que pertenecen y en el que no permiten la entrada de otros estudiantes o profesores por sentirse amenazados. También estos estudiantes dieron poca información sobre algunos temas como por ejemplo, el movimiento estudiantil y las huelgas, posiblemente como un acto de lealtad a la institución que los acoge, ya que el resto de los estudiantes los reprueban.

Este estudio también reveló aspectos importantes, con los que se pueden abrir nuevas líneas de investigación como:

- Variantes en el vínculo del estudiante con la universidad y los actores educativos.
- Medición de la capacidad vincular y su influencia en la vinculación del estudiante universitario.
- La influencia de las experiencias vinculares escolares previas al vínculo con la universidad, en específico, y la repetición de tipos de vínculos y patrones de vinculación.
- Los alumnos “rechazados” y los Moradores de Casa del Estudiante, conforman un grupo con características especiales, por lo que sería importante abrir líneas de investigación sobre problemas educativos que los involucren. Respecto al vínculo, se sugiere se profundice en los intra – vínculos de los Moradores de Casa del Estudiante dentro de su Casa, así como en la función de los compañeros moradores como “familia social”.
- Las historias de rechazo en los estudiantes y sus experiencias vinculares.
- La capacidad vincular y la socialización en los estudiantes de alto desempeño.
- En cuanto a la figura del profesor, se propone estudiar las cualidades de los profesores significativos y su quehacer docente. Así como explorar el vínculo que se establece entre los profesores de tiempo completo y los de asignatura con los estudiantes y la imagen del docente y el vínculo.
- La imagen del compañero y el vínculo.
- La universidad como proveedora y su función como madre social y base segura en el proceso de vinculación.
- La función de las figuras parentales universitarias simbólico – míticas en la vinculación del estudiante con la universidad.
- El vínculo del estudiante con la universidad en universidades de baja matrícula y/o privadas.

- La ausencia del vínculo del estudiante con la universidad y los mecanismos compensatorios.

Asimismo, se sugiere diseñar programas de intervención orientados a fomentar el vínculo en los estudiantes universitarios con los actores educativos, como una forma de cuidar la permanencia del estudiante, en los que se incluyan actividades artísticas, recreativas y deportivas, considerando que el factor de la alta matrícula. Y proponer a las autoridades educativas, la creación y/o habilitación de espacios que propicien la vinculación, como la cafetería y canchas deportivas.

Dentro de los actores educativos que se deben de considerar en los programas de intervención están los administrativos y autoridades escolares, que aunque resultaron figuras poco relevantes para los estudiantes, su función es importante para la vida universitaria. Asimismo, se sugiere que se diseñen programas de capacitación para el personal administrativo, docente y de apoyo, para que mejoren la calidad de su servicio en los trámites de admisión y en el curso propedéutico, ya que como reveló el estudio, este primer contacto con la universidad es significativo para el estudiante.

Por último, es imprescindible mencionar que los resultados de esta investigación no son generalizables, solo son aplicables a los sujetos estudiados, por lo que se sugiere se realice un estudio confirmatorio que dé los elementos necesarios para generalizar los resultados, así como una revisión al Modelo de Vinculación del Estudiante con la Universidad con la finalidad de comprobarlo.

REFERENCIAS

- AERA. (2000). *The ethical standards of the American Educational Research Association*. USA: AERA.
- Aguilar, E. Viniegra, L. (1998). El papel cambiante del profesor: un estudio en grupos de estudiantes de la licenciatura en pedagogía. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: Centro de Estudios Educativos, XXVII, (1), 115-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028104>

- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ambroggio, G. (2000). El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. *Cuadernos de Educación*. 1 (1), 133-143. Recuperado de <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=el+primer+a%C3%B1o+en+la+universidad+y+la+permanencia+en+la+carrera&btnG=&lr=>
- Ameigeiras, A.R. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Argentina: Gedisa, 107-152.
- ANUIES. (1989). *Trayectoria escolar en la educación superior*. México: ANUIES.
- Arguedas, I., Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades investigativas en educación*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 7, (003), 1-36. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/factores-que-promueven-la-permanencia-de-estudiantes-en-la-educacion-secundaria.html>
- Arreola, R. (1984). *Historia de la UMNSH*. México: UMSNH.
- Aspelmeier, J.E. (2003). El amor y la escuela. Apego/exploración dinámica en la universidad. *Journal of social and personal*. Estados Unidos, 20, (1), 5-30. Recuperado de www.spr.sagepub.com
- Ballinas, A., Mejía, A., Gutiérrez, A. (2006). Actores en el escenario universitario. En Gutiérrez, A., Morales, E. (Comps.). *Tópicos sobre salud, docencia y estudiantes en la universidad*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Bartholomew, K., Horowitz, L. (1991). Attachment styles among Young adults: a test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, USA. 61, 226-224.
- Berenstein, I. (2007). *Del ser al hacer. Curso sobre vincularidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Bishop, G.P. (2008). Vicisitudes entre el vínculo profesor alumno. *Actores sociales y relaciones de poder en los procesos educativos*. Argentina: Universidad de Flores, 1-7.
- Braxton, J., Hirschy, A.S., McCledon, S.A. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. United States of America: Jossey – Bass.
- Bohoslavsky, R. (1975). Psicopatología del vínculo profesor-alumno como agente socializante. *Revista de Ciencias de la Educación*. Argentina: Universidad de Rosario. 53-87.
- Bonaparte, L., Mendoza, M.G. (2008). *Proceso de duelo e impacto en el plan de vida de los alumnos que egresan de la UVAQ*. Tesis de Licenciatura inédita. UVAQ. Morelia, Michoacán, México.

- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. España: Paidós.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida 2: La separación afectiva*. España: Paidós.
- Bowlby, J. (1999). *El apego y la pérdida. 1: El apego*. España: Paidós.
- Bowlby, J. (1999). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. España: Morata.
- Bustos, J.A. (2013, martes 6 de agosto). Mil quinientos jóvenes podrían ser rechazados de la UMSNH. *Cambio de Michoacán*. México. Recuperado de <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/imprime-203633>
- Cabral, M. (2006) Identidad estudiantil universitaria en estudiantes de licenciatura. *Revista psicología científica*. México. 17, 1-15. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/identidad-estudiantes-universitarios/>
- Cabrera, L., Tomas, J., Álvarez, P., González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. España: Universidad de Valencia, 12 (002), 171-203. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/916/91612201.pdf>
- Carbajal, S. (2013). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *Revista Intercambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*. Uruguay: Universidad de la República de Uruguay, 1, (1), 1- 11. Recuperado de <http://intercambios.cse.edu.uy/la-permanencia-del-estudiante-durante-el-ano-de-ingreso-a-la-universidad-de-la-republica-una-construccion-colectiva/>
- Casillas, M., Chaín, R., Jácome, N.(2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES, XXXVI, (2), 7-29. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60414201>
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*. (345), 255-280.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. 14, (1), 61-71. Recuperado de <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: Manual Moderno.
- Cordero, G., Contreras, L.A., Rodríguez, J.C., Caso, J. (2013). Relación entre los resultados de la investigación y la decisión política. El caso de la creación y desarrollo de una unidad de evaluación educativa en una universidad pública estatal. *Revista de educación y desarrollo*. México: Universidad de Guadalajara, (25), 5-12.

- Corominas, E. (2001). La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de la universidad. *Revista de investigación educativa*. España: Universidad de Murcia, 19, (1), 1- 20. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96361>
- Coordinación de Prensa. (2013, 23 de enero). La huelga no implica el cierre de la universidad ni la afectación a estudiantes y profesores, subraya la administración universitaria. *Coordinación de Prensa*. UMSNH: Morelia, Michoacán, México.
- Creswell, J. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Third Edition*. United States of America: SAGE.
- Chaín, R. (2003). Trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana. *Revista CPU*. México: Universidad Veracruzana, 1-34. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/publragu.htm
- Chaín, R., Ramírez, C. (2008). *Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana*. México: ANUIES. Recuperado de http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res102/txt4.htm
- DGESU (2013). *Porcentaje de deserción en la educación superior en México por Entidad nivel Licenciatura y Tecnológica*. México: Dirección General de Educación Superior Universitaria. Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Principal/subdirecciones/indicadores/desercion.aspx>
- De Anda, M.C. (2010). Deserción escolar en el Centro Universitario de Los Lagos. *Cuadernos de educación y desarrollo*. 2, (16), 1-10. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/16/mcab.htm>
- De los Santos, J.E. (2000). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-7- Recuperado de: http://www.rieoei.org/edu_sup25.htm
- Díaz, D., Morales, M., Amador, L.O. (2008). La importancia de la investigación sobre perfiles vocacionales y rendimiento escolar. *Revista Uaricha*. México: UMSNH, (11), 50-65.
- Donoso, S., Schiefelbein, E. (2007) Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Revista Estudios Pedagógicos*. Chile: Universidad Austral de Chile, XXXIII, (1), 7-27. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000100001&script=sci_arttext
- Dorio, I. Figuera, P. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de investigación educativa*. Barcelona. 21, (2), 349-369. Recuperado de <http://349-369-99251-398431-1-PB.pdf>

- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*. México: Universidad Veracruzana, (1), 1-75.
- Durán, J.A., Díaz, G. (2009). Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/servicios/publicaciones/revsup/res074/txt.htm#top>
- Ezcurra, A.M. (2004). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, XXVII, (107), 118-133. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210706>
- Ezcurra, A.M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Brasil: Universidad de Sao Paulo.
- Fernández, N. (2010). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*. Venezuela: Universidad Simón Bolívar. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512009000200004&script=sci_arttext
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Cuadernos de Pesquisa*. Brasil. 41, (144), 732-751.
- Figuerola, S. (2009). *Historia de la UMSNH. En Celebración del Bicentenario de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. México. Recuperado de: <http://bicentenario.umich.mx/index.php/historia-de-la-umsnh>
- Figuerola, S., Revuelta, B. (Coords.). (2010). *Modelo educativo nicolaita*. México: UMSNH.
- Finn, J.D. (1993). School engagement and students risk. USA: National Center for Education Statistics.
- Flores, E., De la Torre, M. (2010). La problemática de la investigación sobre cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* “La problemática de la investigación sobre cambio educativo”. México: COMIE, VX, (47), 1017-1023. Recuperado de www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n047/pdf
- Frías, M.T., Díaz-Loving, R. (2011). Vínculos de apego: creación, mantenimiento y rompimiento de las relaciones íntimas. En Díaz-Loving, R., Rivera, S. (Comps.) *Antología psicosocial de la pareja*. (483 – 519). México: UNAM – Porrúa.
- Frías, M.T. (2011). *La teoría del apego: aspectos normativos y diferencias culturales*. (Tesis de doctorado inédita). UNAM. México, D.F., México.
- Galaz, J., Guzmán, C., Sandoval, E. y Saucedo, C. (2013) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011* México: COMIE.

- García-Guadilla, C. (1991). Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe. *Revista Educación superior y sociedad*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. 2(2), 72-93. Recuperado de <http://118-567-1-PB.pdf>
- Geddes, H. (2006). *El apego en el aula: relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. España: GRAÓ.
- Giovagnoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración*. (Tesis de Maestría en Economía de la Universidad Nacional de la Plata). Disponible en <http://sisepreu.unillanos.edu.co/assets/bibliografia/doc37.argentina%20okpdf.pdf>
- Goche, F. (2012, 8 de junio). Casas del estudiante en Michoacán: cobijo de pobres, pensar de gobernantes. *Contralínea*. Morelia, México. Recuperado de <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2012/06/08/casas-del-estudiante-en-michoacan-cobijo-de-pobres-pesar-de-gobernantes/>
- González, J.J., Simo, J., Plaza, A., Padilla, T., Zarco, S., Solloa, L., Gamietea, C., Nahoul, V., Alatríste, J. (2000). Ataques a la estructuración del vínculo afectivo. *Revista Aletheia. Psicología y Psicoanálisis*. México: IIPCS, (19), 11-28.
- González, J.J. (2004). *Relaciones interpersonales*. México: El Manual Moderno.
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. España, 4, (001), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.htm>
- González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. En *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. España: Red Iberoamericana sobre cambio y eficacia escolar, 8, (4), 11-31. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55115064002>
- González, O.M. (2010). El concepto de universidad. México: ANUIES, 102, 1-16. Recuperado de http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res102/txt3.htm
- Gordoa, V. (2003). *El poder de la imagen pública*. México: EDAMEX.
- Gutiérrez, V (2007). Las representaciones sociales de los jóvenes universitarios sobre la comunicación. *Revista Estudios de comunicación y política Versión Comunicación: imaginario y representaciones sociales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. 19, 93-122.
- Gutiérrez, A.G., Granados, D.E., Landeros, M.G. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana. *Revista*

Actividades investigativas en educación. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 11, (3), 1-30. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/indicadores-trayectoria-escolar-alumnos-psicologia-universidad-veracruzana-gutierrez-granados-landeros.pdf

Guzmán, C. (2013). Querer ser estudiante. Experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. En Guzmán, C. (Coord.). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. (63 - 92). México: ANUIES.

Guzmán, C. (2013). Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior. En Saucedo, L., Guzmán, C., Sandoval, E., Galaz, J.F. (Coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002- 2011*. (157-182). México: COMIE – ANUIES.

Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2010). *Metodología de la investigación*. China: McGraw Hill.

IEESA. (2012). *Michoacán 2012. Población y educación*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. Recuperado de http://www.ieesa.org.mx/Datos/MICHOACAN_2012_POBLACION_Y_EDUCACION.pdf

Kennedy, J., Kennedy, Ch. (2004). Attachment theory: implications for school psychology. *Psychology in the school*. USA, 41, (2), 247-259, Recuperado de <http://www.sonoma.edu/users/f/filp/ed420/attachment.pdf>

Klem, A.M., Connell, J.P. (2004). Relationships matter: liking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*. USA, 74, (7), 262-273.

Kohut, H. (1996). *Análisis del self*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lafuente, M.J., Cantero, M.J. (2010). *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad, amor*. España: Pirámide.

Lebovici, S. (1995). *La psicopatología del bebé*. España: Siglo XXI.

Lefrancois, G.R. (2004). *El ciclo de la vida*. México: Thomson.

Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*. USA. 74, (4), 274-284.

McTaggart, L. (2011). *El vínculo. La conexión existente entre nosotros*. España: Sirio.

Martínez, C., Santelices, M.P. (2005). Evaluación del apego adulto. Una revisión. *Psykhé*. Chile. 14, (1), 181-191.

- Martínez, C., Nuñez, C. (2007). Entrevista de prototipos de apego adulto (EPPA): propiedades psicométricas en su versión Chile. *Interamerican Journal of Psychology*. USA: Sociedad Interamericana de Psicología. 41, (3), 261-274.
- Martínez, R.A. (2011). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. España: CIDE - Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de www.gse.upenn.edu/pdf/Lainvestigacionenlapracticaeducativa.pdf
- Marrone, M. (2009). *La Teoría del Apego. Un enfoque actual*. España: Psimática.
- Márquez, A. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de investigación educativa*. México: COMIE, IX, (021), 477-500. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002109>
- Mena, C. Romagnoli, I. Valdéz, A.M. (2008). ¿Qué son las habilidades socioafectivas y éticas? *Revista Valores UC*. México, 1-7. Recuperado de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/habilidades_socioafectivas.pdf
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Meza, J.L. (2006). El vínculo profesor – estudiante. Elemento constitutivo para la acción formativa en la pedagogía lasallista. *Revista de la Universidad De La Salle*. México: Universidad De La Salle, (42), 74- 80. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/l/article/view/1736>
- Miles, M., Huberman, A.M., Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis*. USA: SAGE.
- Nahoul, V. (2004). Relaciones interpersonales en la adolescencia. En González, J.J. (Comp). *Relaciones interpersonales*. México: El Manual Moderno.
- Navarro, N.L. (2001). Marginación escolar en los jóvenes: aproximación a las causas de abandono. *Revista de Información y Análisis*. (15), 43-50.
- Navarro, N. (2013). La falta de apego hacia y desde la escuela. *Revista Estudios de juventud*. España: Universidad de Salamanca, 52, (1), 45-50. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista52-6.pdf>
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2009). *Desarrollo humano*. China: Mc Graw Hill.
- Parrino, M.C. (2010). Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros. *Memorias del X coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur*. Argentina: 1-19. Recuperado de http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/52.pdf

- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. United States of America: Sage .
- Pérez, A.N. (2012). *Estilos de apego en estudiantes de la UNICAH. Hacia una construcción de pareja*. (Tesis inédita de Licenciatura en Psicología). UNICAH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Pino, M. (2014). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. España: Universidad de Vigo. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/mpino/tecnicasdeinv.pdf>
- Poch, C., Herrera, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. España: Paidós.
- Ramírez, R.G., (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En Guzmán, C. (Coord.). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. (27- 62). México: ANUIES.
- Regueyra, G. (2012). Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Escuela de Trabajo Social. *Revista Reflexiones*. Costa Rica. Universidad de Costa Rica. 276-285. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000261.pdf>
- Regueyra, G., Rojas, C. (2013). Una mirada a la permanencia de la población estudiantil de trabajo social. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Costa Rica: INIE, 13, (3), 1-25.
- Regueyra, G., Rojas, C. (2014). De la deserción a la permanencia: una propuesta de seguimiento a la población estudiantil de la universidad de Costa Rica. *Revista Novedades Educativas Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del SXXI*. Costa Rica: INIE. (20), 15-30.
- Reguillo, R. (1998/2002). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En Rebeca, R. Mejía, & S. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (págs. 17-38). Guadalajara: ITESO.
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship*. England: Routledge.
- Rodríguez, N., Torres, L. (2006) Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*. México: CENEIP. 11, (002), 255-270. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Laura_Evelia_Torres/publication/26483544_Rendimiento_academico_y_contexto_familiar_en_estudiantes_universitarios/links/0deec520ae52bbe924000000.pdf
- Rodríguez, J., Hernández, J.M. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Actualidades*

Investigativas en Educación. Costa Rica: INIE, (001), 1-30. Recuperado de <http://redalyc.uaemex/pdf/447/44780116.pdf>

Rodríguez, S. (1996). *La calidad en la enseñanza universitaria*. España: Universidad de Barcelona. 1-16. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/rodriguez_espinar.PDF

Romo, A., Hernández, P. (2005). Deserción y repitencia en la educación superior en México. *Observatorio de la educación superior en América Latina y el Caribe*. México: UNESCO. Recuperado de <http://cinda.cl/pag/seminarios.htm>

Romo, J.M., (2013). La elección de carrera: complejidad y reflexividad. En Weiss, E. (Coord.). *Jóvenes y bachillerato*. (295- 326). México: ANUIES.

Sánchez, F., Quirós, M., Reverón, C., Rodríguez, A. (2002). Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública, determinantes y factores asociados. *Revista de la Universidad de los Andes CEDE*. Colombia: Universidad de Los Andes. (16), 1-48. Recuperado de http://scholar.google.es/scholar?q=Equidad+social+en+el+acceso+y+permanencia+en+la+universidad+p%C3%BAblica%2C+derterminantes+y+factores+asociados&btnG=&hl=es&as_sdt=0

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: McGraw Hill.

Santrock, J:W: (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo Vital*. España: McGraw Hill.

Sarukhán, J. (2007). La universidad: conceptos y funciones. En Solana, F. (Comp.). *Educación. Visiones y revisiones*. México: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo, Siglo XXI.

Schmelkes, S. (2001). *La investigación en innovación educativa*. México: CINVESTAV. Recuperado de http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Doc_1.pdf

Seidman, A. (2005). *College student retention*. United States of America: American Council on Education and Praeger Publishers.

Serra, L. (2005). How to define retention. En Seiderman, A. (Edit.). *College student retention*. (89-106), United States of America: American Council on Education and Praeger Publishers.

SEP. (2013). Estructura del sistema educativo en México. México. Recuperado de <http://universidades-iberoamericanas.universia.net/mexico/sistema-educativo/estructura.html>

- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*. México: USUE – UNAM, XXXIII, (número especial), 103-114, Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>
- Silva, M., Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.
- Solana, F. (2007) *Educación, visiones y revisiones*. México: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo.
- Solís, A. (2013). Estudiantes y política. Representaciones, cultura política y movimientos estudiantiles. En Saucedo, L., Guzmán, C., Sandoval, E., Galaz, J.F. (Coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002- 2011*. (199- 220). México: COMIE – ANUIES.
- Soares, I., Dias, P. (2007). Apego y psicopatología en jóvenes adultos: contribuciones recientes de la investigación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. USA, 1, 177-195.
- Taylor, S.J., Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*. México: ANUIES, 18, (71). Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/71>
- Tinto, V. (1989b). *Trayectoria en la educación superior*. México: ANUIES.
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. En *Cuadernos de planeación universitaria*. México: UNAM – ANUIES, (2).
- UMSNH. (2013). *Ley orgánica de la UMSNH*: México: UMSNH: Recuperado de: <http://www.umich.mx/documentos/reglamentos/LEY-ORGANICA-DE-LA-UNIVERSIDAD-MICHOACANA-DE-SAN-NICOLAS-DE-HIDALGO.pdf>
- UMSNH. (2013). *Guía de Carreras*. México: UMSNH. Recuperado de <http://www.informacionpublica.umich.mx/sitio/48-interes-general/95-guia-de-carreras-de-la-umsh.html>
- Vassallo de Lopes, M.I. (2012). La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. *Diálogos de la comunicación*. Colombia: Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, (89), 1-12. Recuperado de <http://www.dialogosfelafacs.net/la-investigacion-de-la-comunicacion-cuestiones-epistemologicas-teoricas-y-metodologicas/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Argentina: Gedisa, 23-64.

- Vélez, A., López, D.F. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Revista Educación y Educadores*. Colombia: Universidad de la Sabana, (7), 177-203.
- Villanueva, E., Cabral, M., Estada, G., González, S.R., Juárez, C., Hernández, C., Flores, M., Nacar, V. (2013). Identidad estudiantil universitaria en estudiantes de licenciatura. *Revista psicología científica.com*. México: 15, 1-9. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/identidad-estudiantes-universitarios/>
- Vives, J. (1991). Los precursores del vínculo humano. *Neurología y Neuropsiquiatría*. México: 31, (1 y 2), 25-35.
- Vives, J., Lartigue, M.T. (Cords.) (1994). *Apego y vínculo*. México: Universidad de Guadalajara – Asociación Psicoanalítica Jalisciense.
- Vives, J., Lartigue, M.T., Córdova, A. (1994). Apego y Vínculo. En Vives, J., Lartigue, M.T (Coords.). *Apego y vínculo*. (13-25) México: Universidad de Guadalajara– Asociación Psicoanalítica Jalisciense.
- 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*. XL, (4), 29-50.
- Weiss, E. (2012) *Jóvenes y Bachillerato*. México: Biblioteca de la Educación Superior.
- Zúñiga, M. (2008) *Deserción estudiantil en el nivel superior causas y solución*. México: Trillas.

ANEXOS

Anexo 1. Escudo, juramento y lema de la UMNSH

1. ESCUDO DE LA UMSNH



FUENTE: UMSNH, 2013.

El escudo universitario está constituido por elementos del escudo de armas de la familia Quiroga, que Don Vasco de Quiroga legó al Colegio de San Nicolás Obispo, que significan:

“Conocimientos dados en armonía, bajo la sombra de la religión, unidos en el lazo fraterno, hacia la luz del saber, en la paz y en la victoria”.

2. JURAMENTO NICOLAITA

Ser nicolaitas es ser responsables, alentar el noble afán del conocimiento y de la investigación de las ciencias y de las artes, tener el claro concepto de la cultura, seguir realmente las venerables huellas de don Vasco de Quiroga, con fe en la humanidad y por el amor al hombre.

Ser nicolaitas es llevar en el corazón el ejemplar espíritu de lucha y sacrificio que como su más bella lección nos dio nuestro padre maestro don Miguel Hidalgo porque sólo quien da, es quien tiene derecho a recibir, porque la libertad no se implora, se conquista. Él inició la construcción de nuestra nacionalidad. México le entrega su gratitud. Ser nicolaita, es ser pueblo y del pueblo como lo es fue el gran Morelos. El

sublime Siervo de la Nación: paradigma del civismo; catedrático del valor indómito y consciente. Prácticamente primero de lo auténtico desinterés, Titán de la historia, pluma y espada de la justicia social.

Ser nicolaitas, significa amar a la vida, la tierra, sus flores. Las cosas de la naturaleza tal y como lo hizo Melchor Ocampo, precursor del pacifismo.- “Hablando y no matándonos es como debemos entendernos”. Él nos dio sus ideales y sus libros, los nicolaitas somos y seremos siempre, la guardia del honor del corazón de Ocampo.

Por todo lo que somos: espíritu y cerebro, pensamiento y brazo, en el segundo centenario del natalicio del padre Hidalgo, ante el altar de la patria que es nuestro Colegio de San Nicolás “juramos”, trabajar y luchar a la vanguardia del pueblo mexicano, por su libertad y progreso, mantener siempre alta y limpia la gloria “tradicción nicolaita”.

3. LEMA.

“Cuna de héroes, crisol de pensadores”.

Anexo 2. Consentimiento informado

Proyecto: “El vínculo de estudiante con la universidad en la permanencia escolar”

El propósito del consentimiento informado es proveer a los participantes de información sobre el proceso de investigación y dejar asentado por escrito el compromiso que entablan al incorporarse a este estudio, el cual es el siguiente:

- El presente estudio ha sido aprobado por el H. Consejo Técnico y el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la UMSNH, así como por el Comité Tutorial 1 del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana. Este estudio tiene fines exclusivos de investigación con un enfoque educativo y los resultados beneficiarán de manera directa a los estudiantes de la Facultad y a toda la comunidad estudiantil de la UMSNH.
- Si usted accede a participar en este estudio se le recuerda que es estrictamente voluntario y que toda la información recopilada se tratará de manera confidencial y anónima y su identidad no se revelará en ningún momento.
- Es responsabilidad de la investigadora explicar las implicaciones de la participación de los sujetos, los alcances, indicaciones, contraindicaciones y todo aquello que tenga que ver con el cuidado general de las participantes.
- Si tiene alguna duda sobre este estudio usted tiene derecho a hacer las preguntas que crea pertinentes y a recibir la respuesta por parte de la investigadora.
- La investigadora tiene la obligación de dar seguimiento al trabajo de investigación con los participantes y a brindar retroalimentación si el participante lo solicita.
- La información que se recoja será confidencial por lo cual se solicita su aprobación para grabación.
- Dichas videgrabaciones tienen como objetivo poder hacer transcripciones de lo que en cada sesión suceda, siempre utilizando una clave para cada uno de los participantes en lugar de su nombre (persona 1, persona 2 y así sucesivamente).
- Las transcripciones serán elaboradas por la investigadora y su equipo y únicamente el equipo de investigación tendrá acceso a ellas.
- Las videgrabaciones serán destruidas una vez elaboradas las transcripciones y todos los participantes podrán estar presentes cuando eso suceda.
- El compromiso que se establece con este equipo de investigación es el de permitir ser observados durante 4 sesiones, con la duración de una clase cada sesión y el de otorgar dos entrevistas con duración de 2 horas. En dado caso de que faltara información necesaria para la investigación, se agendará otra sesión de observación y otra entrevista, según sea el caso.
- En caso de que el participante requiera retirarse del estudio, será necesario que informe a la investigadora para comentar el caso y tomar las decisiones pertinentes.
- Los resultados del presente estudio pueden ser presentados y/o publicados en diversos foros nacionales e internacionales ante la comunidad académica, cuidando siempre el anonimato y la confidencialidad de los sujetos, lo cual aprueban los participantes.

Se agradece su participación.

He sido informado (a) de los detalles previamente señalados en este consentimiento informado y **Acepto** participar de manera responsable y voluntaria en este estudio a cargo de la Mtra. María del Carmen Manzo Chávez y supervisado por la Dra. Susana Cuevas de la Garza.

Nombre del participante _____

Firma del participante _____

Sección _____ Semestre _____

Fecha

Anexo 3. Datos de los participantes

SUJETO	TIPO DE ALUMNO	SITUACION ADMINISTRATIVA	NIVEL DE DESEMPEÑO Y PROMEDIO DEL ÚLTIMO SEMESTRE	INGRESO	MORADOR DE CASA DE ESTUDIANTE	LUGAR DE ORIGEN	ESCUELA DE ORIGEN	OCUPACIÓN	OCUPACIÓN DE LOS PADRES	NIVEL SOCIOECONÓMICO
1 DAYANA 9° semestre 22 años	Alumna regular	Regular	Medio 8.6	Regular	No	Morelia, Mich.	Preparatoria 5 de la UMNSH	Estudiante Y empleada	Padre: se desconoce Madre: empleada doméstica	Bajo
2 ROSA 7° semestre 20 años	Alumna regular	Regular	Medio 8.5	Regular	No	Jiquilpan, Mich.	CBTIS 12	Estudiante	Padre: se desconoce Madre: se desconoce	Medio
3 JUANA 5° semestre 20 años	Alumna regular	Regular	Medio 8.8.	Regular	No	La Huacana, Mich.	Colegio de Bachilleres 5	Estudiante	Padre: finado Madre: comerciante	Bajo
4 JEANETTE 5° semestre 20 años	Alumna de ingreso regular	Regular	Medio 9	Regular	No	Morelia, Mich.	PREFECO Melchor Ocampo (preparatoria por cooperación)	Estudiante	Padre: contador público Madre: contador público Ambos egresados de la UMSNH	Medio

5 DINORAH 7° semestre 20 años	Alumna de ingreso regular	Regular	Medio 9	Regular	No	Morelia, Mich.	CBTIS 149	Estudiante y Profesora de danza	Padre: comerciante Madre: comerciante	Medio bajo
6 ALEXA 8° semestre 23 años	Alumna de ingreso regular	Regular	Medio 9	Regular	No	Morelia, Mich.	Thomas Jefferson Preuniversitaria	Estudiante	Padre: empleado Madre: empleada	Medio alto
7 JULIA 9° semestre 22 años	Alumna de ingreso regular	Regular	Medio 8	Regular	No	León, Gto.	PREFECO Melchor Ocampo (preparatoria por cooperación) Liceo	Estudiante y Comerciante	Padre: ventas Madre: ama de casa	Medio bajo
8. MARICEL A 7° semestre 20 años	Alumna de alto desempeño	Regular	Alto Desempeño 10	Regular	No	Morelia, Mich.	Preparatoria de la UMNSH	Estudiante	Padre: profesor Madre: ama de casa	Medio
9. KARLA 5° semestre 19 años	Alumna de alto desempeño	Regular	Alto Desempeño 9.5	Regular	No	Zacapu, Mich.	PREFECO (preparatoria por cooperación) Lázaro Cárdenas	Estudiante	Padre: profesor Madre: ama de casa	Medio bajo
10. GRECIA 9° semestre 22 años	Alumna de alto desempeño	Regular	Alto Desempeño 9.7	Regular	No	Ucareo, Mich.	COBAEM 36 Ucareo – Jeráhuaro	Estudiante	Padre: finado Madre: empleada doméstica y conserje	Bajo
11.	Alumna	Irregular	Medio	Regular	No	Morelia, Mich.	Colegio Salesiano	Estudiante	Padre: ingeniero	Medio

ELSA 7° semestre 23 años	irregular		8.5 con materia reprobadas				UVAQ		Madre: psicóloga	alto
12. NOEMI 9° semestre 23 años	Alumna Irregular	Irregular	Medio 9	Regular	No	Morelia, Mich.	PREFECO Melchor Ocampo (preparatoria por cooperación)	Estudiante e Instructora de un gimnasio	Padre: se desconoce Madre: se desconoce	Medio
13. LEONARDO 5° semestre 24 años	Alumno irregular	Irregular	Bajo Desempeño 6.2 con materias reprobadas	Regular	No	Morelia, Mich.	Instituto México	Estudiante	Padre: trailero Madre: secretaria	Medio bajo
14. ERNESTO 7° semestre 22 años	Alumno de ingreso irregular	Regular	Medio 8.3	Irregular	No	San Francisco Tepeolulco, Edo. De México	Colegio de Bachilleres 8	Estudiante	Padre: comerciante y campesino Madre: ama de casa	Medio bajo
15. ALBERTO 7° semestre 24 años	Alumno de ingreso irregular	Irregular	Medio 7.6 con materias reprobadas	Irregular	No	Los Angeles, Cal. Uruapan , Mich	COBAM	Estudiante y Mesero	Padre: supervisor (no lo ve desde pequeño y no se hace cargo de él) Madre: finada Tutores: abuelos maternos	Medio bajo
16. SANDY 5° semestre 19 años	Alumna de ingreso irregular	Regular	Medio 8.4	Irregular Rechazad a medicina	No	Valle de Santiago, Gto.	CETIS 149	Estudiante	Padre: campesino Madre: empleada doméstica	Bajo

17. ENEYDA 5° semestre 20 años	Alumna de bajo desempeño	Regular	Bajo Desempeño 7.8 con materias reprobadas	Regular	No	Morelia, Mich.	CETIS 120	Estudiante y Deportista	Padre: velador Madre: ama de casa	Bajo
18. JOSE 9° semestre 25 años	Alumno de bajo desempeño	Regular	Bajo Desempeño 7.5 con materias reprobadas	Regular	No	Morelia, Mich.	Instituto Milenium	Estudiante	Padre: se desconoce Madre: ama de casa	Bajo
19. MARLENE 7° semestre 26 años	Alumna moradora de Casa del estudiante	Regular	Medio 8	Regular	Si	Chiapas (alumna indígena; el español es su segunda lengua)	Se desconoce	Estudiante	Padre: campesino Madre: ama de casa	Bajo
20. MARÍA 9° semestre 23 años	Alumna moradora de Casa del Estudiante	Regular	Medio 8.3 con materias reprobadas	Regular	Si	Jeráhuaro, Mich,	COBAEM, Ucareo - Jeráhuaro	Estudiante y Agente telefónica	Padre: jornalero Madre: ama de casa	Bajo
21. ILEANA 5° semestre 21 años	Alumna moradora de Casa del Estudiante	Regular	Medio 8.7	Regular	Si	Cherán, Mich.	Colegio de bachilleres	Estudiante	Padre: se desconoce Madre: se desconoce	Bajo
22. GORETTI 20 años	Desertora	Baja	No aplica	Regular	No aplica	Los Llanos, Mich.	Preparatoria 4 de la UMSNH	Estudiante de la Normal de Educadoras	Padre: se desconoce Madre: se desconoce	Medio bajo

Anexo 4. Ficha de entrada

El presente instrumento tiene como finalidad recopilar datos académicos y de ingreso de los estudiantes de la Facultad de Psicología, como parte de un estudio sobre permanencia escolar en universitarios. Los datos serán tratados de manera confidencial y no tendrán repercusiones de ningún tipo en los estudiantes.

INSTRUCCIONES:

DATOS GENERALES

Nombre del alumno: _____

Semestre _____ Sección _____ Matrícula _____

Edad _____ Sexo _____

DATOS ESCOLARES

1. Datos de la universidad.

1. Plan de estudios con el que ingresó: () 17 () 17.0 () 17.5
2. Tipo de alumno: () regular () irregular
3. Forma de ingreso: () proceso regular () proceso por movimiento
() Proceso por recomendación () otra (especificar) _____
4. Si ingresaste por movimiento, tu primera opción era:
() Otra universidad () Otra Facultad de la UMNSH () Facultad de Psicología
5. Promedio general del último semestre cursado _____
6. Número de exámenes extraordinarios presentados en el último semestre _____
7. Número de exámenes adicionales presentados en el último semestre _____
8. Número de materias recursadas en el último semestre _____
9. Número de horas diarias que asistes a la Facultad _____
10. Actividades extracurriculares en las que participas

11. ¿Has tenido interrupciones en tus estudios en la Facultad de Psicología?

() No () Si (especificar motivo y tiempo por el que se dejó de estudiar)

12. ¿Pertenece a alguna asociación de estudiantes universitarios?

() no () si (especificar) _____

13. ¿Vives en alguna Casa del Estudiante?

() no () si (especificar) _____

14. ¿Conoces a alguna persona que haya ingresado a la Facultad de Psicología de la UMSNH y que haya desertado? () no () Si ¿Quién es? _____

Anota sus datos de contacto (e-mail, facebook o teléfono celular)

15. Estarías dispuesto a participar en un breve estudio para beneficio de la Facultad y en el que no te afecta cómo estudiante? No (....) Si (....) anotar tu correo electrónico o datos localización (número de celular)

Anexo 5. Ficha de identificación complementaria

El presente instrumento tiene como finalidad recopilar datos académicos y de ingreso de los estudiantes de la Facultad de Psicología, como parte de un estudio sobre permanencia escolar. Los datos serán tratados de manera confidencial y no tendrán repercusiones de ningún tipo en los estudiantes.

INSTRUCCIONES:

Lee con cuidado cada ítem y responde lo que se te pide. Gracias.

I. DATOS GENERALES

Nombre del alumno: _____

Semestre _____ Sección _____ Matrícula _____

Edad _____ Sexo _____ Nacionalidad _____

Estado civil _____ No. De hijos _____

Ocupación _____

Lugar de origen _____

Domicilio (colonia) _____

Con quién vive el estudiante _____

II. DATOS FAMILIARES

Edad del padre _____

Ocupación _____ Escolaridad _____

Edad de la madre _____

Ocupación _____ Escolaridad _____

Domicilio (colonia y ciudad) _____

Estructura de la pareja de los padres:

() Casados () Separados () Viudo () Unión libre

() Divorciados () Madre soltera

No. De hermanos _____ Posición que ocupa estudiante en la familia _____

¿Tus padres te apoyan económicamente en tus estudios? Si (.....) No ()

Si respondiste que no anota quien te apoya económicamente en tus estudios _____

¿Cuentas con algún tipo de beca? No (.....) Si () Especificar _____

Si vives con tu pareja, anotar los siguientes datos:

Edad de la pareja _____

Ocupación _____ Escolaridad _____

Si tienes hijos anota los siguientes datos

HIJOS	SEXO	EDAD	ESCOLARIDAD
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

III. DATOS ESCOLARES

1. Datos del bachillerato.

1. Nombre de la Escuela preparatoria _____
2. Tipo de escuela: () pública () privada () por cooperación
3. Domicilio (colonia y ciudad) _____
4. Bachillerato cursado _____
5. Promedio general del bachillerato _____
6. Tipo de alumno: () regular () irregular

2. Datos de la universidad.

1. ¿Por qué decidiste ser psicólogo?
2. ¿Por qué elegiste a la Facultad de psicología de la UMSNH para formarte como psicólogo?
3. ¿Cuál ha sido tu experiencia como alumno de esta Facultad?

4. ¿A qué te has enfrentado de manera personal para lograr estudiar en esta Facultad?
5. ¿Qué significa para ti ser nicolaita?
6. ¿Qué es lo que más te gusta de la universidad?
7. ¿Qué es lo que más valoras de la universidad?
8. ¿Qué es lo que más te disgusta de la universidad?
9. ¿Qué opinas de la Facultad de Psicología?

Anexo 6. Guía de entrevista. Vínculo del estudiante con la universidad

1. VÍNCULO CON LA UNIVERSIDAD

“VÍNCULO DEL ESTUDIANTE CON LA UNIVERSIDAD” | Anexo 5. Ficha de identificación complementaria

1.- Decisión de ingreso a esta universidad y la relación con ella desde los primeros contactos hasta la actualidad.

2. Vínculo con la universidad

- Aspectos de la universidad con los que se ha vinculado
- Establecimiento del vínculo con la universidad: fantasías, expectativas, primeros contactos.
- Que hace la universidad para que los estudiantes se vinculen
 - o Reacción de la universidad ante acciones inadecuadas, logros y situaciones inadecuadas.
 - o Apoyo al estudiante
- Emociones, sentimientos, expectativas hacia la universidad

3. Significado del vínculo entre el estudiante con la universidad

2. VÍNCULO CON COMPAÑEROS, MAESTROS Y OTROS ACTORES EDUCATIVOS

- Relación con compañeros, profesores y otros actores educativos (autoridades y empleados):
 - o Quiénes son? Como son?
- Establecimiento del vínculo con actores educativos: fantasías, expectativas, primeros contactos.
- Que hacen los actores educativos para que los estudiantes se vinculen
 - o Reacción de los actores educativos ante acciones inadecuadas, logros y situaciones inadecuadas.
 - o Apoyo al estudiante
- Emociones, sentimientos, expectativas hacia los actores educativos
- Significado del vínculo del estudiante con los actores educativos

3. VÍNCULO Y PERMANENCIA

- Influencia del vínculo del estudiante con la universidad y actores educativos en la estancia y permanencia escolar

Anexo 7. Cronograma de trabajo de campo

FECHA	ACTIVIDAD
Jueves 5 de septiembre 2013	-Observación 1

	5º, 7º, 9º, semestres
Lunes 9 de septiembre	- Observación 2 A todos los grupos
Jueves 12 de septiembre	- Observación 3 A todos los grupos. - Agendar entrevistas. - Aplicación del Test Sociométrico.
Miércoles 18 de septiembre	- Solicitud de espacio en el CIIP para entrevistas.
Miércoles 18 de septiembre	- Envío de Confirmación de fechas de entrevistas a los sujetos.
Miércoles 18 de septiembre	Revisión de observaciones
Lunes 23 de septiembre	- - Observación 4 (adicional) A todos los grupos - Aplicación de Ficha de identificación a todos los participantes
Miércoles 25 de septiembre al 22 de noviembre	- Transcripción de observaciones. - Revisión y procesamiento del Test Sociométrico. - Revisión de guía de entrevista y presentación para aprobación.
Lunes 25 de noviembre al 18 diciembre de 2013 y 8 de enero al 30 de marzo de 2014	- Contactar y agendar a los sujetos para la entrevista. - Solicitar espacio para entrevistas en el CIIP: - Confirmar entrevistas a sujetos. - Inicio de entrevistas con base a la agenda .Se inicia con 9º. Semestre. - Transcripción de entrevistas.
16 de junio al 18 de julio de 2014	- Contactar desertores - Agendar entrevistas - Entrevista a desertores - Transcripción de entrevistas.

Anexo 8 .Test sociométrico

Nombre _____

Semestre _____ Sección _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES:

Lee con atención las siguientes preguntas y contesta con la mayor sinceridad posible, anotando en cada respuesta el nombre y apellido de uno de tus compañeros de grupo. Las respuestas son confidenciales y servirán para conocer la dinámica de tu grupo y no podrán ser utilizadas en tu perjuicio. Gracias.

1. ¿Con quién te gustaría relacionarte de este grupo para divertirte?

2. ¿Con quién te gustaría juntarte para trabajar?

3. ¿Con quién no te gustaría juntarte (ni para trabajar ni para divertirte)?

4. ¿Quién crees que te elegiría para trabajar?

5. ¿Quién crees que te elegiría para divertirte?

6. ¿A quién elegirías para representar a este grupo?

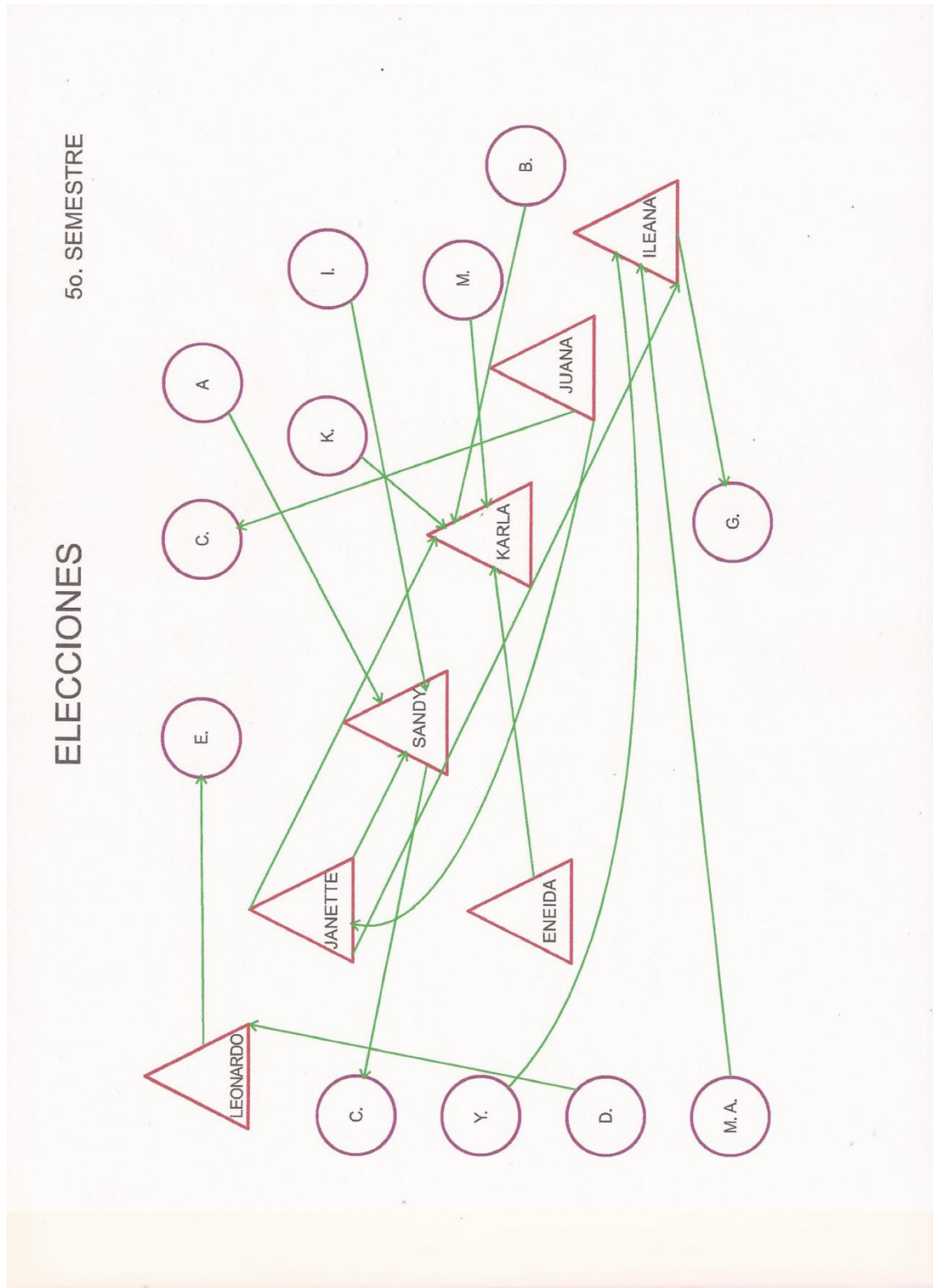
7. ¿A quién consideras la persona mas capaz para resolver conflictos?

8. ¿A quien consideras la persona más aislada (solitaria) de este grupo?

9. ¿Quién crees que causa más conflictos en el grupo?

10. ¿A quién consideras la persona más amigable del grupo?

Anexo 9. Sociograma de elecciones de 5º semestre



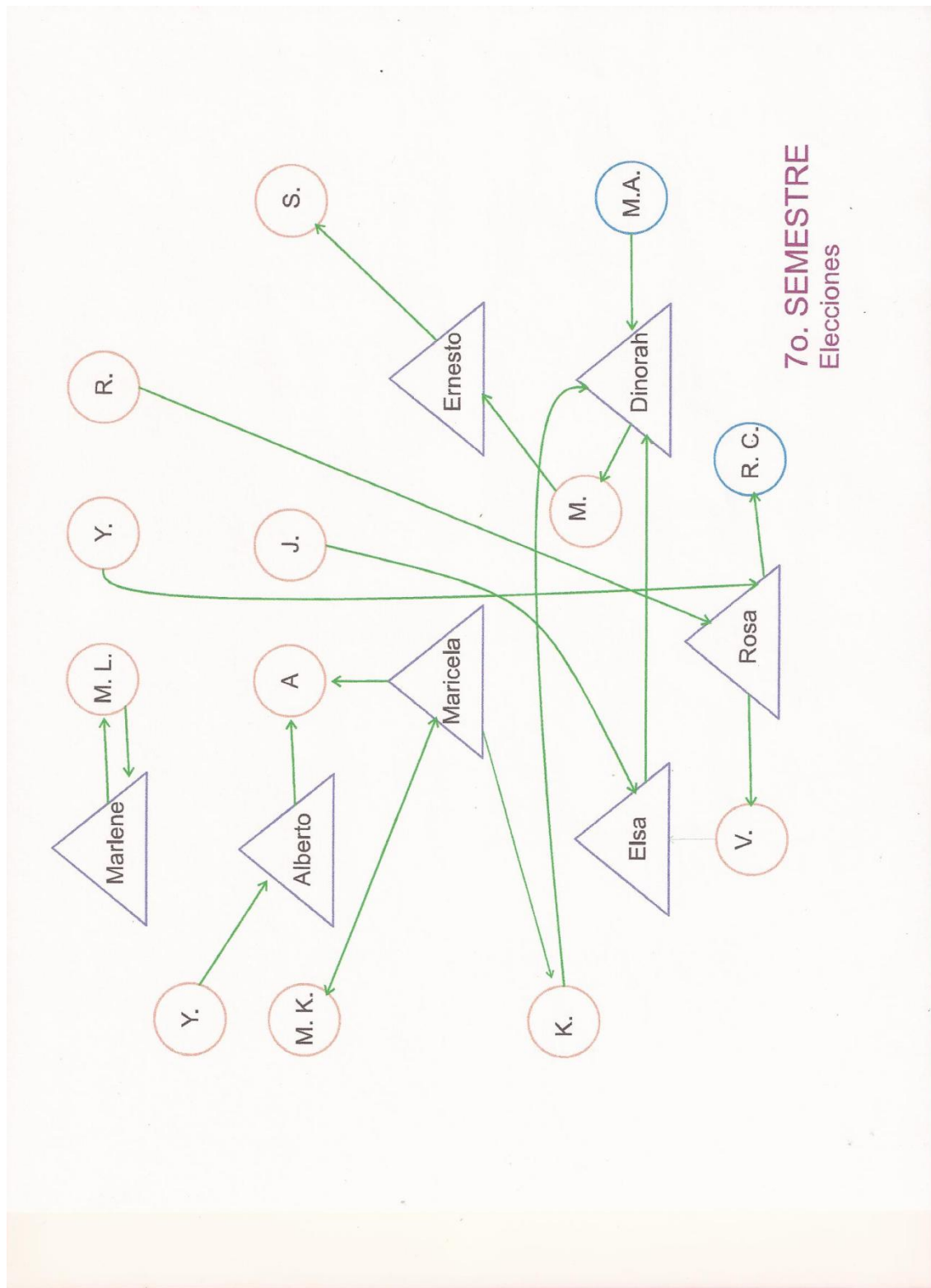
[illegible]

En estos gráficos se presentan los resultados del Test Sociométrico (anexos del 9 al 13), en donde los triángulos representan a los participantes de la investigación y los círculos, los compañeros del grupo. Solo dan a conocer los resultados concernientes a los participantes, por lo que sólo es una parte del sociograma.

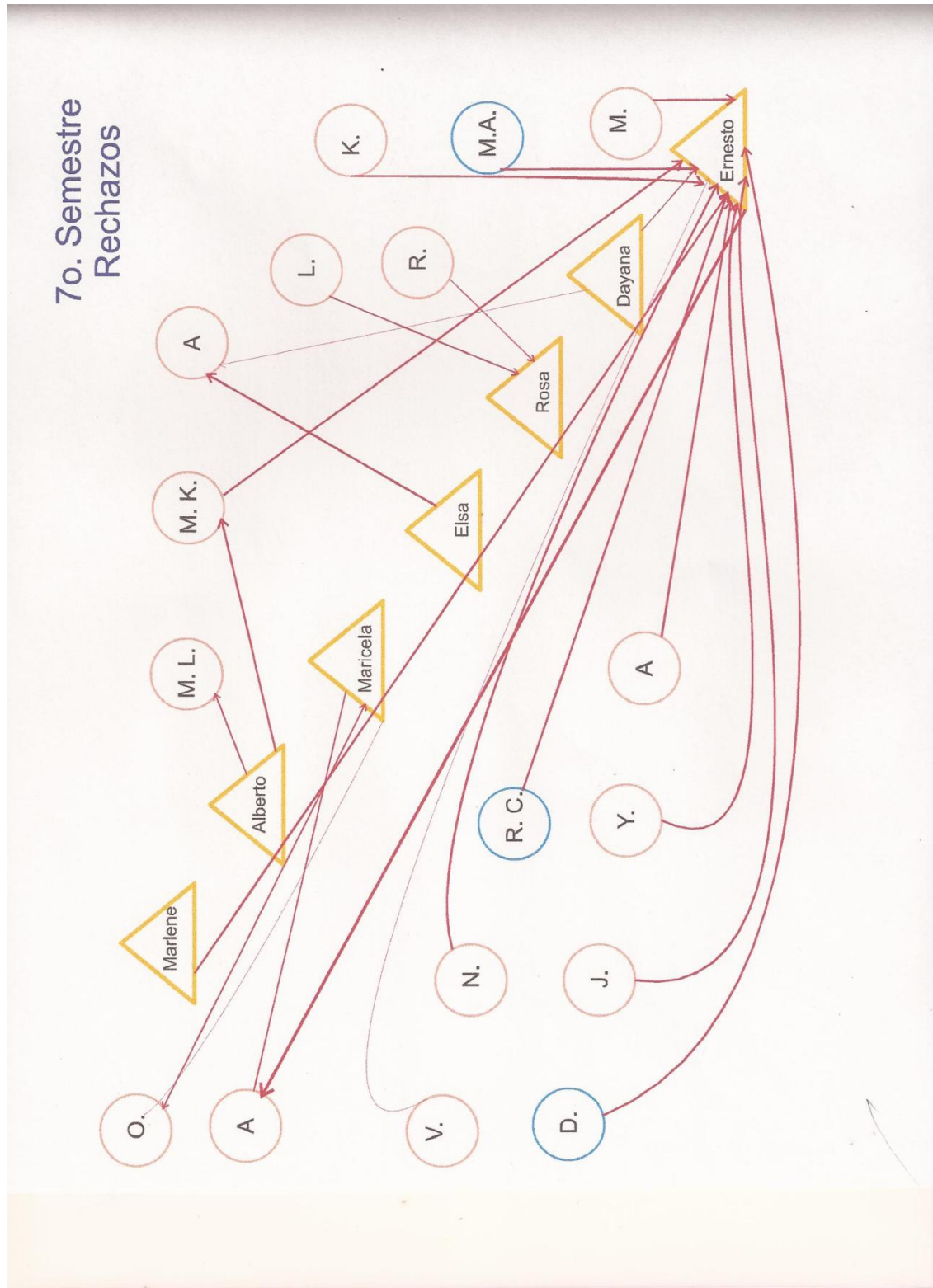
Respecto al 5º semestre, se puede apreciar en el anexo 9, que Karla es la participante que tuvo un mayor número de elecciones por parte de sus compañeros, seguidas por Ileana y Sandy. Caso contrario con Eneida y Juana, participantes que no fueron elegidas por ningún compañero, sin embargo, ellas si eligen a compañeros.

En el anexo 10 se muestra que Leonardo fue de los participantes el más rechazado por sus compañeros, sin embargo, la estudiante identificada como A (no fue participante del estudio) fue la más rechazada. Sandy y Eneida también fueron rechazadas por sus compañeros. En este sociograma solo aparecen estudiantes mujeres, los hombres no fueron elegidos ni eligieron a ningún participante del estudio.

Anexo 11. Sociograma de elecciones de 7º semestre



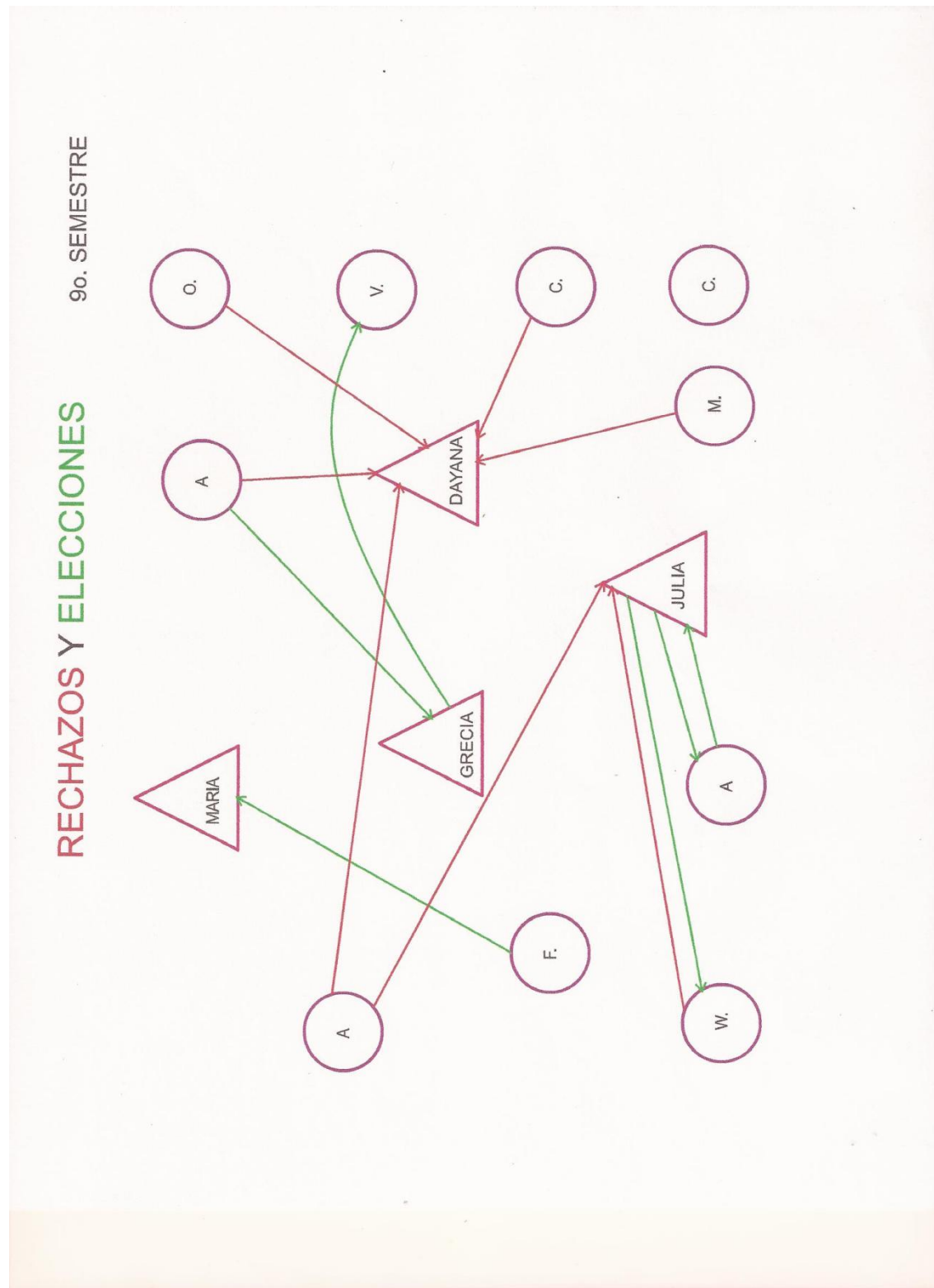
Anexo 12. Sociograma de rechazos de 7º semestre



Se puede apreciar en el anexo 11, que Dinorah, fue la participante con mayor número de elecciones en el 7º semestre, seguida por Rosa. En el caso de Marlene hubo una elección recíproca con una compañera. Cabe mencionar que los círculos azules corresponden a los compañeros varones y los anaranjados a las compañeras mujeres.

En el anexo 12 se muestra que Ernesto es un estudiante altamente rechazado tanto por compañeros como por compañeras, es un estudiante de ingreso irregular. Rosa también fue rechazada pero en menor medida, al igual que Maricela, ésta última es estudiante de alto desempeño. Marlene, Maricela, Alberto, Elsa y Dayana, rechazan a otros compañeros del grupo.

Anexo 13. Sociograma de elecciones y rechazo de 9º semestre



En este anexo (13) se presentan tanto elecciones como rechazos del 9º semestre. Cabe mencionar que solo se tuvo información de 4 de 7 participantes de este semestre, ya que debido al próximo egreso, los estudiantes ya no asistían a clases. Cabe mencionar que además estos estudiantes no fueron mencionados por sus compañeros, ya que se podía haber tenido la información que proporcionarían los compañeros. Dichos estudiantes fueron Alexa, Noemí y José. En este sociograma solo aparecen estudiantes mujeres, los hombres no fueron elegidos ni eligieron a ningún participante del estudio.

Grecia y María fueron las participantes elegidas de manera positiva, encontrándose una elección recíproca con la estudiante A. En cuanto al Rechazo, Dayana fue la que tuvo más elecciones de este tipo. Dayana y María no eligieron a ninguna compañera ni positiva ni negativamente.

Anexo 14. Tabla de consistencia

TABLA DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Pregunta General	Variable	Variable Disociada	Observable	Instrumento
¿Cómo es el vínculo del estudiante con la universidad a través de los actores educativos y representaciones simbólicas durante su permanencia escolar?	Vínculo del estudiante con Actores educativos	Profesores	Relación con el profesor	Observación Entrevista
		Compañeros	Relación con los compañeros	Observación Entrevista Test sociométrico
		Autoridades	Relación con las autoridades	Entrevista
		Administrativos y personal manual	Relación con administrativos y personal manual	Entrevista
	Vínculo del estudiante con Representaciones Simbólicas de la universidad	Identidad	Conductas y actitudes que realcen la identidad nicolaíta	Observación Entrevista
		Ideario	Conductas y actitudes que denoten adhesión al ideario nicolaíta	
		Plan de estudios de la licenciatura en psicología	Conductas y actitudes que denoten adhesión al plan de estudios de la facultad de psicología (implicación?)	Observación Entrevista
		Otros programas de la universidad (académicos, artísticos, económicos, etc.)	Conductas y actitudes que denoten adhesión a otros programas de la universidad	Entrevista
	Permanencia escolar	Continuidad en los estudios en la facultad de psicología	Estudios sin interrupciones en la facultad de psicología	Entrevista
		Integración a la universidad	Implicación del estudiante en actividades escolares y extraescolares	Observación Entrevista Test sociométrico

			Relaciones interpersonales en la universidad	
--	--	--	--	--

Pregunta Secundaria 1	Variable	Variable Disociada	Observable	Instrumento
1.¿Qué significa la universidad para los estudiantes?	Significado de la universidad	Significado de la universidad	Conductas y actitudes , ideas que representen y/o marquen importancia sobre la universidad	Observación Entrevista

Tabla de obtención de información de la Pregunta secundaria 2

Pregunta general	Variable	Variable Disociada	Observable	Instrumento
2.¿Cuáles son las representaciones simbólicas de la universidad con las que se vincula el estudiante?	Representaciones simbólicas de la universidad	Identidad	Conductas y actitudes que realcen la identidad nicolaíta	Observación Entrevista
		Ideario	Conductas y actitudes que denoten adhesión al ideario nicolaíta	
		Plan de estudios de la licenciatura en psicología	Conductas y actitudes que denoten adhesión al plan de estudios de la facultad de psicología (implicación?)	Observación Entrevista
		Otros programas de la universidad (académicos, artísticos, económicos, etc.)	Conductas y actitudes que denoten adhesión a otros programas de la universidad	Entrevista

Tabla de obtención de información de pregunta secundaria 3

Pregunta general	Variable	Variable Disociada	Observable	Instrumento
3.¿Cómo manifiestan los estudiantes las dimensiones psicológica, social y académica del vínculo?	Dimensión psicológica	Cognitivo	Pensamientos, ideas, significados sobre el vínculo con la universidad, actores educativos y representaciones simbólicas	Entrevista Observación
		Conductual	Conductas vinculares con la universidad, actores educativos y representaciones simbólicas	
		Emocional	Sentimientos hacia la universidad, actores educativos y representaciones simbólicas	
	Dimensión social	Relaciones sociales	Relaciones sociales con actores educativos	Entrevista Observación Test sociométrico
		Interacciones sociales	Interacciones sociales con actores educativos	
	Dimensión académica	Vínculo con programa académico	Conductas y actitudes que denoten vínculo con actividades académicas propias de la carrera de psicología	Entrevista Observación

Tabla de obtención de información de pregunta secundaria 4.

Pregunta General	Variable	Variable Disociada	Observable	Instrumento
4.- ¿Cómo expresan los estudiantes el desarrollo de las etapas del establecimiento	Etapas del establecimiento del vínculo con la universidad	Etapas de precursores del vínculo	Expectativas, ideas, fantasías, sentimientos hacia la universidad Primeros contactos con la universidad	Entrevista
		Etapas de contacto	Ingreso	

del vínculo del estudiante con la universidad a través de los actores educativos y las representaciones simbólicas?			Primer año en la universidad	
	Etapas del establecimiento del vínculo los actores educativos	Etapa de precursores	Expectativas, ideas, fantasías, sentimientos hacia compañeros, profesores, otro personal	Entrevista
		Etapa de contacto	Primeros contactos con actores educativos Primeras relaciones sociales Consolidación de relaciones con actores educativos	
	Etapas del establecimiento del vínculo con representaciones simbólicas	Etapa de precursores	Expectativas, ideas, fantasías, sentimientos hacia representaciones simbólicas de la universidad	Entrevista
		Etapa de contacto	Introyección y vinculación de representaciones simbólicas	Entrevista

Tabla de obtención de información de pregunta secundaria 5

Pregunta General	Variable	Variable Disociada	Observable	Instrumento
5.¿Cuáles son las implicaciones que tiene el vínculo en la permanencia escolar?	Vínculo estudiante con actores educativos y representaciones simbólicas		Vínculo estudiante con actores educativos y representaciones simbólicas	Entrevista Observación Test sociométrico
	Permanencia escolar		Permanencia escolar	Entrevista

Anexo 15. Sesión de observación de 7º semestre

FORMATO DE REGISTRO PARA LA OBSERVACIÓN 2

PROFRA. 1.
Facultad de Psicología de la U.M.S.N.H.
Orientación educativa

7º semestre

5 de Septiembre del 2013 9:20

10:30

Hay algunos estudiantes esperando a que llegue la profesora. La investigadora llega a las 9am. Pero espera que llegue a la profesora ya que el otro profesor aún no ha salido de clases. Los alumnos que están afuera están platicando o comiendo.

TIEMPO	Segmento 1: INICIO (4 minutos con 15 seg.)	Preguntas, conjeturas	Categorías Observaciones
0:00	La maestra llega al grupo, con 20 minutos de retraso, dado que el profesor que estaba antes que ella salió tarde.		Impuntualidad
28:00	Hay 25 alumnos en el grupo y con ellos inicia la clase. La maestra explica la dinámica de la clase. La maestra menciona el tema y comienza con el primer equipo, para que muestren los avances de su proyecto de OE. P: Ernesto tú que le podrías preguntar al equipo. El alumno contesta, diciéndole al equipo, que han sido algunos de los factores de que tienen que ver		Buen trato de la profesora a

	con el tema que eligieron, el equipo responde y da una breve explicación. P: y algo muy importante, ¿Cómo se han sentido ustedes en la escuela? ¿Han sentido que las reciben bien, que van a tener espacio para que termine el proyecto? Nuevamente el equipo expresa su punto de vista. P: ¿alguna pregunta del grupo a sus compañeros?... y si no pues la invitación para que concreten en esta visita, que ya tienen, el avance que ya tiene ahí para optimizar el tiempo. Gracias muchachas. ¿Otro equipo que desee pasar? Se alistan otros equipos, mientras se escuchan mucho murmullo en el aula. P: ¿qué otro equipo quiere seguir?... Se incorporan 5 alumnos al grupo. Después de casi 25 minutos después de la clase llega Marlene y se dispone a tomar la clase. Ya que se alista sentándose en su butaca y saca sus cosa		los alumnos. Marlene llega tarde a clase.
TIEMPO	Segmento 2: exposición del segundo equipo	Preguntas, conjeturas	Categorías Observaciones

29:00 30:00	Comienza con su exposición otro equipo. Se incorpora Elsa al grupo, con retraso de aprox. 30 min, el jefe de grupo le da el gafete y señala que es ella, una de las observadoras. La profesora se acerca con Ernesto (observados) y le hace un comentario y él solo mueve la cabeza en referencia a sí. La profesora intervine con un par de preguntas hacia el equipo que está exponiendo. Mientras tanto Maricela (observada) se mantiene muy atenta a la clase al Ernesto y Marlene. Elsa está muy distraída e incluso ni siquiera está volteando a ver al equipo, al igual que Dayana, ella también está distraída al parecer poniendo atención pero atendiendo a cada distracción que encuentra. La observadora no se percata en qué momento entra Alberto (observado), pero al girar la cámara ya estaba sentado en la entrada tomando un jugo, pero ya había pasado más de 40 min de la clase. La profesora se percata de que se estaba incorporando 3 alumnos más y les hace el comentario de que opinaban al respecto de la exposición. Alberto se mueve de lugar y se dispone a poner atención. Nuevamente se escucha mucho murmullo en el salón.		Elsa impuntualidad. Ernesto – profesora Maricela: atenta Elsa y Dayana Alberto: come, puntualidad.
TIEMPO	Segmento 3: tercer equipo en exponer	Preguntas, conjeturas	Categorías

			Observaciones
	La profesora hace retroalimentación de los equipos que han pasado. Esta parada en medio del salón y después le sede la palabra al siguiente equipo, que justo está integrado por tres de los observadores. Rosa: (sentada) bueno nosotras estamos haciendo. Eaa. Am como se llama (sacude a los dedos) el trabajo, sobre disertación escolar, lo estamos haciendo aquí en la universidad, en un grupo de primero porque consideramos que es donde hay más deserción, por el hecho de que se encuentran lejos de casa, solos, no tienen amigos, no se o se equivocan de carrera, y pues este es el marco teórico (ya está en modo de presentación en el cañón). Continúa su compañera dando la explicación del marco teórico de su proyecto. Rosa: es que hay muchas citas que no sirven (señala la pared donde está proyectando) Ernesto y Alberto se encuentran viendo lo que dicen sus compañeras. En un momento titubea la compañera y voltean a ver a la profesora. Hace intervención la profesora. Ernesto: ahora yo les voy a mencionar algunos factores que interviene en la disertación escolar,, ya como factores personales.... Eeeeehh estos implican así como no eligen la carrera, cosas de esas que suceden, igual el embarazo, no se..... (lo interrumpe su compañera de equipo). Factores		Rosa: academia proyecto de deserción. Ernesto y Alberto: hablan Edgar: expone Alberto: académico. \$- le da énfasis (con su

	académicos, es decir, que a veces pues los planes de trabajo, no están muy convencidos de que se adapten a ellos, de que es mucha exigencia, las materias no les convencen, o cosas de esas, por eso de la deserción bueno los otros factores seria como los económicos, a veces no cuentan los recursos suficientes para poder seguir estudiando, ya que mucho tiene que trabajar para poder salir adelante, y a veces muchos le dan mucha prioridad al trabajo que a la educación. Álberto: pues muchas veces pienso que no es que le den prioridad al trabajo, si no que muchas veces no tiene la solvencia económica (mueve la mano haciendo referencia a lo que usualmente se usa para referirse a dinero y se está moviendo) para seguir estudiando y es por eso que muchas veces, este, eemm.... Pues disertan pues de la escuela. (Manos atrás). El equipo se voltea a ver. Continúa otra compañera con la exposición. Rosa mueve los pies. P: ahora muy importante, habíamos trabajado el eje de la congruencia, el diagnostico debe ser muy congruente con el marco teórico, específicamente en el instrumento, si nosotros le preguntamos a Edgar que es parte del equipo, haber Edgar ¿ tu instrumento va explorar en nuestros estudiantes todos esos factores para detectar quienes están en riesgo y quienes presentan esos factores?. Tu dirías		mano). Ernesto: profesora. Rosa: Ernesto. Álberto: Relación con el equipo.
--	--	--	---

	que tu instrumento lo garantiza y porque..... Rosa: lo estamos modificando, el instrumento para trabajar, porque en si si, un instrumento así como tal no lo encontramos y pues el que encontramos hee, lo estamos modificando para poder abarcar un poco todos esos factores. P: bueno ese aspecto de modificación es bien importante porque decimos que hay que cuidar bien esta congruencia, entonces efectivamente si ustedes ya detectaron que algún factor no está presente hay que incorporarlo para después allá congruencia. Continúa la exposición del equipo. P: haber Ernesto nos ibas a aportar algo ¿Qué era? Ernesto: este sí, pues que apenas estábamos buscando información suficiente para poder basarnos en el instrumento y ya para establecerlo bien y ya en base a eso poder aplicar..... en estos días. P: ¿y en cuanto a trabajar aquí, como se han sentido? Álberto: creo que se facilita un poco más pues porque este a lo mejor conoces pocas personas e aquí, de este salón pues, se podría decir. Entonces pues es un poco más fácil.		
--	--	--	--

	Termina la exposición del equipo y se aplaude.		
TIEMPO	Segmento 4: cuarto equipo en exponer	Preguntas, conjeturas	Categorías Observaciones
39:00 1:15	El equipo se está preparando, poniendo el cañón. Maricela (observada) es una de las integrantes del equipo. Se escucha mucho desorden en el salón. La profesora da la indicación de adelante muchachos, Dayana sigue platicando. Maricela: bueno nuestro equipo va a trabajar con el tema de elección vocacional, en la preparatoria número 5, Melchor Ocampo, en cuestiones de logística vamos muy bien, ahahaha (pulgar arriba), ya fuimos eh, hablar con el secretario académico, vamos a está en contacto la psicóloga de la facultad y ella pues prácticamente pues no abrió las puertas así muy padre, así de vengan y háganlo pero es enserio. Lo que nos pidieron fue como presentar una carta descriptiva acerca de la planeación de la intervención, bueno pues ya la hicimos, quedo muy general pero más o menos a grandes rasgos de lo que vamos hacer, entonces este viernes vamos a ir ósea mañana, vamos a ir aplicar a un grupo de la tarde tres cuestionarios de diagnóstico, he pues estos instrumentos los diseñamos nosotros mismos,		Maricela: Elsa- distracción Ernesto, Dayana, Maricela-

	que abarca lo que son habilidades, aptitudes, gustos, planes a futuro en cuento a la carrera. Continúan los demás integrantes del equipo con la presentación. Elsa distraída viéndose en un espejo. Ernesto, Dayana, Álvaro y Marlene muy atentos a la clase. Interviene Maricela en la explicación de su compañera. Maricela: que tanto es lo que saben, que es lo que quieren y que tanto se conocen a sí mismos para saber qué es lo que hacen bien y así sucesivamente, bueno, el temático de ese cuestionario lo que nosotros buscamos aplicar Rimada, en alrededor de dos sesiones porque es una prueba muy larga, y partir de esa sesión devolverles los resultados y plañera unas cuantas sesiones de orientación vocacional en distintas áreas de las ciencias que hay, los dividimos en humanidades, físico- matemático, químico, biológico y económico administrativo, después hacer un cierre acerca de cómo salieron las cosas que están haciendo, y bueno esto es a grandes rasgos (movimientos de manos). Maricela se sienta en el escalón que está en el salón, después de un rato, y sus compañeros		atentos. Actitudes y conductas de los alumnos Maricela - tarea
--	---	--	---

	continúan con la exposición del proyecto. Dayana sale del salón. Álberto deja de platicar por un rato. Elsa pone atención. Álberto comienza a escribir en su cuaderno. Ernesto y Elsa platican con sus compañeros de a lado. Álberto comienza a jugar en el celular. Intervención de la profesora. Marlene sigue atenta. Álberto entrega el celular a su compañera y continúa con su trabajo en la libreta. Maricela: de hecho no si recuerden que habíamos tenido como una pequeña fricción, acerca de que el compañero O. no iba a poder ir, intervenir por su cabello largo. Pero resulta que se arregló muy bien haha, se recogió todo hacia atrás, se veía bien guapo. Jajajaja Risa de todo el salón Maricela: no bueno se lo agarro, se hizo una colita de caballo, y se vistió así como muy formal, y resulta que si, si va poder ir. Rie todo el grupo ante una expresión chistosa.		
--	---	--	--

	Maricela: e incluso cuando hablamos con el secretario académico, le insinué en algún momento que el muchacho del cabello largo que, entonces fue ella, que tomo una actitud de ósea, no es un problema, ellos vienen a hacer un trabajo, hacer una intervención con nuestros alumnos, nos van ayudar, entonces es algo que no tiene importancia. P: haber Marlene que nos ibas a decir? Risa del grupo Marlene: que todo está bien maestra (se sonroja), todo bien, bien. P: Marlene algo más aparte de que todo esté bien? ¿alguna reflexión del tema, del trabajo? Tu en tu posición como estudiante de psicología, ¿Cómo estás pensando su tema? Marlene: (callada, viendo a todos y sonrojada) P: ¿Algo que te allá llamado la atención del tema? Marlene: me parece muy interesante y pues como vaya avanzando pues vayamos viendo cómo se va dando este tema y ver más allá de donde lo van aplicar. El grupo participa dando la opinión del suceso que paso con el integrante del equipo. Maricela: en las escuelas privadas es peor, yo estuve en escuelas privadas muchos años, se llega a un punto en el que , eeeeh, es ridículo alguna de		Marlene- maestra - insegura Actitud y conducta de los alumnos.
--	---	--	--

	las cosa que te piden, por ejemplo en la preparatoria Melchor Ocampo, había cosas en las que decías es ridículo. P: por ejemplo qué? Maricela: bueno cuando no era tiempo de frio no podíamos llevar blusa de manga larga y si estaba enfermo tenías que llevar un documento a la dirección de que estabas enfermo y de que tenias que traer una prenda más por tu salud..... Siguen las participaciones en el grupo. Se sigue con el siguiente equipo. Aprovechando para relajarse poco y se escuchan muchas platicas. Álberto continua distraído Dayana, Ernesto y Elsa se muestran atentos Marlene y Alberto atentos Ríe el grupo Termina la clase y la profesora se despide del grupo.		
--	---	--	--

Anexo 16. Sesión de observación de 9º semestre

FORMATO DE REGISTRO PARA LA OBSERVACIÓN 2

PROFA. 2. Facultad de Psicología de la U.M.S.N.H. Prevención en crisis 9º SEMESTRE 9 de Septiembre, del 2013 9:30 am Tiempo de observación 1hra con 30''
--

Ya hay varios alumnos en el salón de clase, pero también hay otra parte afuera esperando a que llegue la profesora, pero aún no está todo el grupo. Cuando llega la maestra a las 9:30 todos entran rápidamente al salón de clase.

TIEMPO	Segmento 1: instrucciones de la maestra acerca de la clase y da el pase de lista (10 min)	Preguntas, conjeturas	Categorías Observaciones
00:30 30:45	La clase comenzó a las 9:30 de la mañana la maestra pasa lista rápidamente y comenta al grupo lo siguiente.		
TIEMPO	Segmento 2: instrucciones de la profesora sobre la clase (5 min)	Preguntas, conjeturas	Categorías Observaciones

	Maestra: chicos volteén sus butacas hacia allá porque les voy a poner unas diapositivas. Los alumnos mueven sus butacas mirando hacia la pared. Alguno no se mueven y siguen haciendo sus cosas. Maestra: Bueno vamos a ver la teoría de las crisis. Bueno esta teoría nos señala que, ¿cuáles son los sucesos de la vida que tienen el potencial para precipitar una crisis, bueno y pues aquí nos señalan algunas, una de ellas puede ser el embarazo o el nacimiento de un niño. En las situaciones de que el embarazo es de alto riesgo o es un embarazo no deseado o es el caso de una adolescente que sufrió una violación y a consecuencia de ello salió embarazada y todos estos factores van a intervenir en la joven adolescente o en la persona para desatar una crisis emocional. El segundo punto nos señala una maternidad sin matrimonio, es decir una futura madre soltera y esto puede en un momento dado ocasionarle una crisis, dependiendo del cómo se encuentre su estado emocional y cómo hay concebido a su futuro bebé. Posteriormente se viene el compromiso que se adviene del futuro ser y del matrimonio, finalmente se ubica la cirugía y la enfermedad, aquí la cirugía se refiere al parto a jovencitas que optan por abortar otras, adopción y otras a tenerlo pero en		La profesora proyecta las diapositivas y las explica una por una y aclara dudas al grupo. El grupo muy pasivo; algunos estudiantes toman nota, otros solo ponen atención, algunos más entran y salen de clase. Nota: José, Dinorah, Noemí y María fueron los que asistieron a esta sesión. Se ha observado que hay muy poca asistencia de los estudiantes a esta clase.
--	---	--	---

	caso de violaciones o de tener relaciones sexuales sin protección pueden ocasionar enfermedades y esto en las personas que presentan estos factores, algunas crisis. La migración puede ser otro factor para propiciarse una crisis, al momento de no saber la reubicación a la que en este caso el migrante se enfrenta al momento que emigra a otro lugar. La jubilación es otra causante en las personas de sostener una crisis, el no tener resuelta la misma para mantener económicamente su vejez y es como la fase que Lauro Estrada le llama el nido vacío que es cuando la pareja se encuentra ya sola y los hijos ya se han ido de casa conformar otras familias y los padres quedan solo, es aquí donde puede causar en ellos, si no tienen esto su vejez asegurada, mediante una jubilación puede encontrar en una crisis emocional y decaer en una depresión severa. El duelo y la muerte inesperada de un ser querido es factor de crisis, el cómo se vive un duelo es muy importante para saber cómo la persona va procesando emocionalmente la situación de pérdida, los desastres naturales son otros factores en las personas que las sufren, entran en crisis por ejemplo en los casos de las inundaciones en donde las personas lo pierden todo, casa, objetos personales, documentación importante, todo esto genera una crisis y depresión en estas personas, también los		
--	--	--	--

	constantes cambios sociales y los cambios de tecnología rápidos donde las personas mayores son las más vulnerables en presentar crisis. y como ya lo habíamos comentado anteriormente una violación además de que marca emocionalmente mucho a una personas es causante de crisis y está se atiende de diversas formas dependiendo de la edad y capacidad emocional de las personas. Aa: maestra ¿Cómo que dependen de la edad y de la capacidad emocional? Maestra: si, no se va atender de igual manera a una adolescente que sufrió una violación que a una niña o a una mujer madura o incluso a varones y se tiene que ver cómo es su proceso psicológico en cada uno y el apoyo ¿e integración familiar, el apoyo de la familia es un factor muy importante para la intervención de crisis. Bueno el impacto de un suceso en particular depende de su oportunidad, intensidad, duración de su continuidad y el grado de interferencia con otros acontecimientos para el desarrollo de la persona. Un principio básico de la teoría de las crisis es que al comienzo de esta se liga a un suceso de la vida del individuo. Rapoport en 1965 sugiere que un conflicto inicial puede percibirse como: un reto que amenaza con sobrepasar las capacidades del individuo, una amenaza a las necesidades instintivas o al seguimiento de integridad física y emocional		
--	---	--	--

	y por último, una pérdida de una persona y esta pérdida dependerá de la habilidad o aptitud de la persona que sufre la pérdida, también en las crisis se presenta la reducción de defensas, que según Halpern en 1973 señala que es cuando un individuo ya no es capaz de salir adelante y le parece que todo se ha desintegrado, es casi como si no quedara nada por defender. Según Coplan son siete o el maneja siete categorías de un enfrentamiento efectivo, primeramente explica el explorar activamente conflictos reales y buscar información, segundo, expresa sin reserva los sentimientos negativos, positivos y tolerar la frustración, tercero, pedir ayuda activamente a otros, cuatro, descomponer los problemas en fragmentos manejables y traslaborar uno cada vez. Bueno chicos para la siguiente clase continuamos con el resto de las diapositivas, los que llegaron tarde vengan para ponerles su retardo y nos vemos en la siguiente clase.		
--	--	--	--

Anexo 17. La idea de deserción en los estudiantes universitarios

	Sujeto	Idea de deserción
Grupo 1	AR Dayana 9º	Piensa en desertar ya que las huelgas no le gustan y quiere trabajar por las tardes para poder pagar una universidad privada. Pero no deserta dado que ya le faltaba poco para terminar y no tenía posibilidades económicas. También piensa en abandonar la escuela cuando se relaciona con un chico que no estudia ni trabaja, sin embargo sus compañeros influyen para que ella permanezca dentro de la universidad
	AR Rosa 7º	Quería cambiarse a otra escuela de psicología o a medicina porque no le gustaban los contenidos temáticos que estaban viendo en clases.
	AR Juana 5º	No hay información al respecto.
	INR Janette 5º	Pensó en desertar en algún momento de la carrera.
	INR Dinora G. 9º	No ha pensado en desertar.
	INR Alexa 8º	Piensa en desertar en primer semestre y en el segundo semestre debido a que no le gustaba la escuela ni la dinámica de la misma. En el primer semestre hubo huelgas y su papá le propuso cambiarse de escuela, no quiso hacerlo porque tenía que revalidar materias y además porque ya tenía un grupo de amigas.
	INR Julia 9º	Durante el primer semestre se da cuenta de que la carrera le exige más de lo que ella pensaba y no se sentía capaz de terminarla, además a nivel familiar hay una inestabilidad económica y emocional por lo que piensa en desertar. Busca ayuda terapéutica y no deserta. También las huelgas y tomas la hacen pensar en la deserción. Los cambios que hubo en su vida (positivos respecto a su situación familiar) hacen que permanezca en la escuela.
	AAD Maricela 7º	No ha pensado en desertar.
	AAD Karla 5º	No hay información al respecto.
	AAD Grecia 9º	Al principio durante el primer semestre pensó en desertar porque le daba miedo ir a la escuela y no se sentía cómoda.
Grupo 2	AIR Elsa 7º	Al momento del ingreso a la UMSNH, tuvo problemas porque tenía el bachillerato de humanidades y piden el de químico para psicología. Esto la hizo dudar en entrar allí, finalmente hace valer un artículo de la Ley Orgánica Universitaria que dice que si has cursado 2 años en la carrera de psicología no importa el

		bachillerato que tengas y se queda en la UMSNH. Sin embargo, ante las huelgas los papás la querían cambiar de escuela pero ella no aceptó porque la iban a regresar otra vez a semestres anteriores (ella ya venía de otra universidad).
	AIR Noemí 9°	No hay información al respecto.
	AIR Leonardo A. 5°	No ha pensado en desertar.
	AIM Ernesto 7°	No hay información al respecto.
	AIM Alberto 7°	Pensó en desertar debido a que no le gustaba la carrera, por los contenidos en segundo semestre quería cambiarse a enfermería. Sin embargo, no lo hace y decide quedarse en Psicología para tener una carrera y superarse.
	AIM Sandy 5°	No piensa en desertar.
	ABD Eneida 5°	Tiene la idea de desertar en algún momento de la carrera.
	ABD José 9°	No hay información al respecto.
	AMCE Marlene 7°	No hay información al respecto.
	AMCE María 9°	En el primer semestre por los contenidos no le gustaba la carrera, saca bajas calificaciones, extrañaba a sus papás y a su novio, quería regresarse a su comunidad, por lo que piensa en desertar, habla con sus papás en las vacaciones semestrales para avisarles que ya no va a volver a la Universidad y el padre le pide se quede otro semestre, lo hace y su situación académica y personal mejora, por lo que continúa durante toda la carrera.
	AMCE Iliana V. 5°	Pensó en salirse en primer semestre pero desiste porque ya estaba adentro de la universidad y la universidad le gustaba
Caso de deserción	DST Goretti	No aprueba el examen de admisión en la Escuela Normal para Educadoras y entra a Psicología en donde estudia un año; en el transcurso de este año, hace un curso para volver a presentar el examen de la Normal a petición de sus padres y esta vez lo aprueba y deserta de psicología debido a la presión de los padres, quienes consideraban que estudiar la carrera de Educadora le iba a asegurar su futuro económico y laboral, por lo que abandona la UMSNH sin importar que le gustara más la psicología que la educación preescolar. También los padres consideraban que había carreras para hombres y para mujeres y que psicología no era carrera para mujeres, y educadora sí lo era.