



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN MUSICAL:
UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR**

TESIS DOCTORAL

***FACTORES DETERMINANTES DE
ABANDONO Y PERMANENCIA EN LOS
ESTUDIOS DE BACHILLERATO EN
MUSICA Y ARTE DE LA FACULTAD DE
MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS (MÉXICO)***

**(TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR CON MENCIÓN DE
DOCTOR INTERNACIONAL)**

Doctorando: JOSÉ ÉDGAR ZARAGOZA LOYA

Director: Dr. OSWALDO LORENZO QUILES

MELILLA, 2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: José Edgar Zaragoza Loya
D.L.: GR 723-2014
ISBN: 978-84-9028-883-2



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN MUSICAL:
UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR**

TESIS DOCTORAL

***FACTORES DETERMINANTES DE
ABANDONO Y PERMANENCIA EN LOS
ESTUDIOS DE BACHILLERATO EN
MUSICA Y ARTE DE LA FACULTAD DE
MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS (MÉXICO)***

**(TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR CON MENCIÓN DE
DOCTOR INTERNACIONAL)**

Doctorando: JOSÉ ÉDGAR ZARAGOZA LOYA

Director: Dr. OSWALDO LORENZO QUILES

MELILLA, 2013

UNIVERSIDAD DE GRANADA



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

OSWALDO LORENZO QUILES, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,

En calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **D. JOSÉ ÉDGAR ZARAGOZA LOYA**, Licenciado en Artes Musicales por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México), con el título **FACTORES DETERMINANTES DE ABANDONO Y PERMANENCIA EN LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO EN MÚSICA Y ARTE DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS (MÉXICO)** (Tesis para optar al grado de Doctor con Mención de *Doctor Internacional*),

INFORMA:

Que el trabajo de investigación realizado por el doctorando reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales, así como de calidad y originalidad, precisos para su Lectura y Defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarlo. Además, el doctorando y la Tesis que presenta éste satisfacen las condiciones que establece la Universidad de Granada para optar al grado de Doctor con Mención de Doctor Internacional. Por todo ello, procede autorizar la presentación del trabajo.

Para que conste a los efectos procedentes, firmo el presente informe en Melilla, a 30 de septiembre de 2013.

Firma manuscrita en tinta azul de Oswaldo Lorenzo Quiles.

Fdo.: Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles

Firma manuscrita en tinta negra de José Édgar Zaragoza Loya.

Fdo.: José Édgar Zaragoza Loya

El doctorando, José Édgar Zaragoza Loya, y el director de la tesis, Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de la tesis y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Melilla, 30 de septiembre de 2013.

Director de la Tesis



Fdo.: Oswaldo Lorenzo Quiles

Doctorando



Fdo.: José Édgar Zaragoza Loya

AGRADECIMIENTOS

El resultado de este trabajo es la suma de innumerables esfuerzos y sacrificios que se ponen de manifiesto tras un proceso largo de formación y compromiso y que no podría haber sido posible sin el apoyo y ayuda de muchas personas. De este modo, **doy las gracias**

A mi familia, por toda la paciencia que durante años ha tenido para aguardar a que este trabajo de tesis doctoral estuviera terminado.

Al Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, director de este trabajo de investigación, por su incondicional apoyo profesional y personal.

A la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT-México), por todo el apoyo económico y académico para que este trabajo vea la luz.

A los compañeros doctorandos del programa. Gracias por su complicidad.

A los compañeros de trabajo y amigos de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, por su respaldo en todos los momentos en que los ocupé.

A los estudiantes que participaron en esta investigación. Gracias por su tiempo y contestaciones al cuestionario.

A los miembros del honorable tribunal para la defensa de esta Tesis Doctoral, por su esfuerzo para desplazarse a Tampico y permitir realizar la defensa de ésta en la Facultad de Música de la UAT.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	23
MARCO TEÓRICO.....	31
CAPÍTULO 1. ABANDONO Y PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN	
MEDIA Y SUPERIOR.....	33
1.1. Análisis conceptual del abandono y la permanencia en educación ..	33
1.1.1. Análisis conceptual del abandono en educación	33
1.1.2. Análisis conceptual de la permanencia en educación.....	49
1.2. El contexto internacional del abandono y la	
permanencia en educación	56
1.2.1. Europa	56
1.2.1.1. España	59
1.2.1.1.1. Sistema educativo.....	59
1.2.1.1.2. Deserción escolar.	59
1.2.1.2. Francia.....	62
1.2.1.2.1. Sistema Educativo	62
1.2.1.2.2. Deserción Escolar.....	63
1.2.2. América.....	64
1.2.2.1. Argentina.....	66
1.2.2.1.1. Sistema Educativo.	66
1.2.2.1.2. Deserción escolar	68

ÍNDICE

1.2.2.2. Canadá.....	69
1.2.2.2.1. Sistema educativo.....	69
1.2.2.2.2. Deserción escolar	70
1.2.2.3. Estados Unidos.	72
1.2.2.3.1. Sistema Educativo.	72
1.2.2.3.2. Deserción Escolar.....	73
1.3. Abandono y permanencia en Educación Media-superior y Superior en México.	74
1.3.1. Abandono y permanencia en la Educación Media-Superior en México	74
1.3.2. Abandono y permanencia en educación superior en México.	79

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES PRÓXIMOS Y ACTUALIDAD

DE LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR EN MÉXICO	85
2.1. Contexto y antecedentes de la educación general mexicana	85
2.1.1. Educación media en México	91
2.1.1.1. Educación media básica en México	93
2.1.1.2. Antecedentes en educación media-superior en México	100

ÍNDICE

2.1.2. Educación Superior en México	105
2.2. Situación actualidad de la educación en México.....	111
2.2.1. Actualidad de la educación básica mexicana	114
2.2.2. Actualidad de la educación secundaria mexicana	115
2.2.3. Actualidad en educación media superior (Bachillerato) en México	117
2.2.4. Actualidad en la educación superior mexicana.....	124
2.3. Síntesis final sobre el Sistema Educativo Mexicano.....	129

CAPÍTULO 3. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y ACADÉMICO

DE LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD

AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS (MÉXICO) 131

3.1. La Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México).....	131
3.1.1. Creación de la institución y actualidad.....	131
3.1.2. Objetivos de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas	135
3.1.3. Personal docente e Infraestructura de la Facultad de Música.....	136
3.1.4. Concesión de becas	137

ÍNDICE

3.1.4.1. Programa de Becas Universitarias	137
3.1.4.2. Beca de Estancia	138
3.1.4.3. Becas de movilidad estudiantil	139
3.2. Bachillerato en música y artes	139
3.2.1. Objetivos del bachillerato	141
3.2.2. Requisitos para el ingreso	142
3.2.3. Perfil del egresado del bachillerato de música y arte.....	143
3.2.4. Plan de estudios	145
3.3. Licenciatura en Música	153
3.3.1. Objetivos de la Licenciatura en Música.....	154
3.3.2. Requisitos para el ingreso a la Licenciatura en Música	155
3.3.3. Perfil del egresado en la Licenciatura en Música.....	155
3.3.4. Plan de Estudios	156
3.4. Licenciatura en Educación Artística	161
3.4.1. Objetivos de la Licenciatura en Educación Artística	161
3.4.2. Requisitos para el ingreso en la Licenciatura en Educación Artística	162
3.4.3. Perfil del egresado en la Licenciatura en Educación Artística	163
3.4.4. Plan de Estudios	164

ÍNDICE

3.5. Situación actual y abandono y permanencia de estudiantes en la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.....	169
3.6. Ocupación y desocupación de los egresados de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas	170
ESTUDIO EMPÍRICO.....	173
CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO	175
4.1. Planteamiento de la investigación.....	175
4.2. Objetivos.....	176
4.3. Método.....	176
4.3.1. Participantes.....	177
4.3.2. Instrumento	187
4.3.2.1. Parámetros de calidad del instrumento de medida.....	188
4.3.3. Procedimiento	190

RESULTADOS.....	193
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.	195
5.1. Características de los participantes en función de variables relacionadas con la permanencia/abandono en los estudios analizados.....	196
5.1.1. Porcentajes de abandono y permanencia de los participantes en los estudios de Bachillerato de Música y Arte	196
5.1.2. Por año de abandono de los estudios de Bachillerato de Música y Arte	197
5.1.3. Por curso de abandono	198
5.1.4. Por semestre de abandono	199
5.2. Resultados sobre datos familiares y socioeconómicos de los participantes	200
5.2.1. Nivel de estudios de los padres.....	200
5.2.2. Nivel de estudios de las madres.....	202
5.2.3. Sectores de ocupación laboral de los padres.....	204
5.2.4. Tipos de empleo de los padres	206
5.2.5. Rangos de ocupación laboral de los padres.....	206
5.2.6. Sectores de ocupación laboral de las madres.....	208

ÍNDICE

5.2.7. Tipos de empleo de las madres	209
5.2.8. Rangos de ocupación laboral de las madres.....	209
5.2.9. Ingresos económicos mensuales de las familias durante la etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte de los participantes	211
5.2.10. Fuente de sostenimiento económico durante su etapa de estudiante en el Bachillerato de Música y Arte	213
5.2.11. Miembros familiares dependientes económicamente de los ingresos de la unidad familiar durante su etapa de estudiante de Bachillerato, por tipología de alumnado contemplado	214
5.2.12. Número de hermanos que tiene las dos tipologías de alumnado contemplado.....	216
5.2.13. Posición jerárquica que ocupa usted entre sus hermanos.....	217
5.2.14. Si tiene hermanos y alguno de ellos realizó estudios musicales, indique el tipo y nivel de estos estudios	223
5.3. Análisis de datos acerca de la valoración de los estudios de Bachillerato, profesores e institución	224
5.3.1. Opinión familiar.....	225

ÍNDICE

5.3.2. Opinión personal	231
5.4. Análisis de datos en relación con la situación-entorno personal del estudiante y condiciones del estudio.....	242
5.4.1. Grado de certeza de que la elección de su Bachillerato era la mejor opción	242
5.4.2. Otras opciones de estudio barajadas diferentes al Bachillerato de Música.....	243
5.4.3. Trabajaba durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte	248
5.4.4. Qué tipo de estabilidad laboral poseía	249
5.4.5. Dedicación laboral	250
5.4.6. Tiempo de trabajo a la semana	251
5.4.7. Dedicación laboral en Bachillerato por años.....	252
5.4.8. Sectores de ocupación, posiciones y rangos laborales en el empleo de los participantes durante su etapa de estudiantes de Bachillerato de Música y Arte en la UAT	255
5.4.9. Rangos de renta de los participantes en los empleos desarrollados durante la etapa de estudiantes de Bachillerato de Música y Arte de la UAT	259

ÍNDICE

5.4.10. Relación de la actividad laboral de los participantes con el Bachillerato	261
5.4.11. Estado civil de los participantes durante su época estudiantil.....	263
5.4.12. Tenía o no hijos durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte	265
5.4.13. Dependencia económica de los participantes durante su época estudiantil	266
5.4.14. Tipo de vivienda	268
5.4.15. Personas que convivían con los participantes durante sus estudios	269
5.4.16. Piezas que conformaban la casa donde vivían los participantes	274
5.4.17. Servicios y accesorios de las casas donde vivían los participantes durante sus estudios	279
5.4.18. ¿Contaba en su casa con un espacio especial para estudiar?	286
5.4.19. Medios que apoyan el estudio de los participantes en su casa	289

ÍNDICE

5.4.20. Eran o no suficientes los medios con que apoyaban el estudio en su casa los participantes	293
5.4.21. Eran o no suficientes los recursos económicos de los participantes para el desarrollo de las actividades académicas	295
5.4.22. Conocimiento de otros idiomas	300
5.4.23. Frecuencia con que los participantes han desarrollado diferentes actividades	303
5.4.24. Medios de transporte utilizados habitualmente por los participantes	305
5.4.25. Consideración de los recursos que ofrecía la UAT.....	307
5.5. Causas de abandono y continuidad de los estudios.....	317

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y

PROPUESTAS DE MEJORA 329

6.1. Discusión sobre causas principales de abandono y permanencia académica de alumnos en los estudios de Bachillerato de Música y Arte de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México) y variables con mayor incidencia en el abandono y permanencia que concurren en el escenario personal y académico del alumno.....	329
---	-----

ÍNDICE

6.2. Conclusiones	338
6.3. Propuestas de Mejora.....	340
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	343
ANEXO.....	377

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Introducción

El presente trabajo de investigación conducente al grado de Doctor surge como consecuencia de la observación de su autor, desde el desempeño de la Dirección de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas durante bastantes años, de la reiterada deserción de cierto porcentaje de estudiantes de este Centro en sucesivos años académicos. Coincidiendo con Glogowska, Young, & Lockyer (2007), se ha llevado a cabo un análisis exploratorio que permita posteriormente adoptar las medidas necesarias para corregir esta situación, asumiendo que necesariamente continuará habiendo alumnos que por diferentes razones abandonen sus estudios en la Facultad.

Este trabajo comienza haciendo una revisión extensa de la literatura relacionada con el objeto de investigación, la caracterización y abandono y permanencia en educación media y superior mexicanas como elementos contextuales del estudio empírico. Asimismo, conocer el estado de la cuestión sobre el abandono y permanencia en la educación media y superior en México implica profundizar en los antecedentes próximos y la actualidad de la educación media y superior en dicho país.

Los continuos cambios y reformas producidas en México en materia educativa a lo largo de los últimos años han traído un mejor estado de situación que influye en la modernización de la administración educativa, el incremento del número de alumnos matriculados y la provisión de accesos al sistema educativo para las personas con escasos recursos económicos, aumentando en torno a un 75% las ayudas federales para este fin (Barba, 2007; Bollag

2009; Bralassvsky 2006; Martínez 2005). El número de alumnos en los centros educativos ha aumentado gradualmente desde la obligatoriedad de los estudios de educación primaria en 1857, posteriormente en 1993 de los de Educación Media Básica -llamada a partir de entonces Educación Secundaria-, y, por último, del Bachillerato, aprobado en 2010 por la Cámara de Diputados del Gobierno Federal y que ha comenzado a implantarse progresivamente a partir del curso 2012-2013 (Oliver, 2012; Ruiz, 2011; Tuirán, 2011; Velasco, 2011).

Por otra parte, este trabajo de investigación amplía la revisión teórica hecha sobre el fenómeno del abandono y la permanencia en la Educación Media y Superior de México al contexto internacional. En este sentido, los agentes familia, profesorado, institución académica y grupo de iguales puede influir en los alumnos en la decisión de permanecer o abandonar sus estudios, como ponen de manifiesto diferentes estudios (Duncan, 2007; Henry, 2012; Marcela, 2005; Richards, 2006; Rotermund, 2010).

Por su parte, Cetrone (2012), Díaz (2008), Nelson, (2009) y Olson (2010) exponen que las causas del abandono de los estudios por parte de un alumno no se producen de manera aislada y de forma puntual, sino que son consecuencia de una cadena de acontecimientos en la que la deserción será el último eslabón. De este modo, la mayoría de los estudiantes que desertan suspenden antes un alto número de materias de sus estudios y/o repiten curso antes de abandonar la titulación definitivamente, por lo que se suelen asociar los términos de fracaso escolar y abandono. Otra causa común de deserción en los alumnos proviene de problemas económicos en la familia. Por ello, con

las adecuadas medidas se hace posible reducir el abandono e incentivar la permanencia en el Centro Educativo.

Asimismo, Albert y Toharia (2000); Bethencourt, González, Cabrera, & Alvarez (2005); Cabrera, Bethencourt, González, & Álvarez (2006); Cabrera, Tomás, Álvarez, & Gonzalez (2006); Christie, Hazel, Munro, Moira, & Fisher (2004) ponen de manifiesto que con las adecuadas medidas es posible minimizar el nivel de abandono, incentivando la permanencia en el Centro y aumentando la tasa de éxito de los egresados.

Este estudio supone un aporte importante para conocer mejor el estado actual del abandono y permanencia en la educación media y superior de los estudiantes de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En esta dirección, el trabajo incluye también un apartado relacionado con el Contexto Institucional y académico de los estudios de Música de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas: trayectoria histórica, planes de estudio, requisitos de ingreso y objetivos que pretenden conseguir las tres titulaciones impartidas en la Facultad: el Bachillerato en Música y Artes, la Licenciatura en Música y la Licenciatura en Educación Artística.

Quizá la motivación y vocación que se presuponía hasta ahora en los alumnos interesados por estos estudios no se corresponda con la realidad y sea necesario contemplar la oferta de titulaciones de la Facultad de Música del mismo modo que la presentada por otros centros de la UAT, respetando que los cambios sociales producidos en los últimos años hayan afectado a la visión tradicional de estos estudios se tenía en México hasta el presente.

En la página siguiente se muestra una figura que presenta el esquema sinóptico de la estructura de la Tesis y aporta desde el comienzo una mejor comprensión de la secuencia seguida para su elaboración.

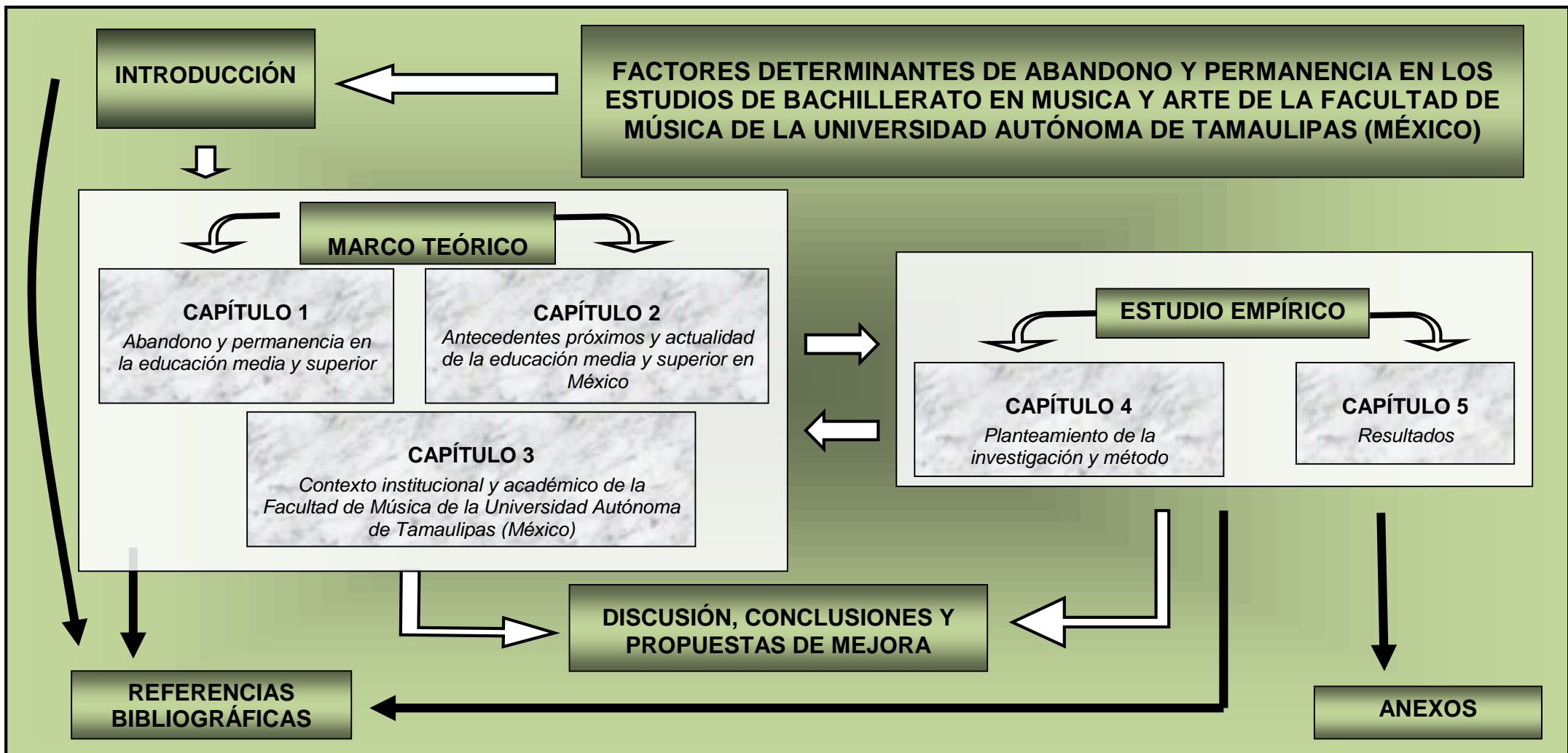


Figura 1. Estructura gráfica de la Tesis: secuencia seguida en su elaboración.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Abandono y permanencia en la educación media y superior

1.1. Análisis conceptual del abandono y la permanencia en educación

1.1.1. Análisis conceptual del abandono en educación

Abandono y deserción son términos que se utilizan indistintamente para referirse a un mismo problema: la salida de un alumno de sus estudios sin llegar a completarlos y la no continuidad en estos.

El término abandono es amplio y diverso, no existiendo una sola definición capaz de abordarlo completamente.

Según Marcela (2005, p.1), “un sistema educativo será eficiente cuando logra sus objetivos de enseñanza en un tiempo adecuado y sin desperdicio de recursos humanos y financieros”, por lo que la deserción, y también la repetición, suponen dos problemas que obstaculizan la eficiencia del sistema.

El alumno que ingresa en el sistema educativo puede aprobar sus estudios, repetir curso o abandonar. El abandono sería el último escalón del fracaso escolar, pues previamente a éste, en la mayoría de los casos, los alumnos repetirán curso (Duncan, 2007; Henry, 2012; Marcela, 2005; Theunissen, Griensven, Verdonk, Feron, & Bosma, 2012). Esto hace que sea conveniente comenzar a abordar el origen del problema del abandono a partir de la repetición de curso, pues un alumno repetidor presenta un 20% más de

posibilidades de acabar abandonando sus estudios y ambos factores son comunes en el fenómeno del llamado fracaso escolar.

Marchesi (2003), Russell (2009), Rotermund (2010), Henry (2012) y Swinney (2011) relacionan el fracaso escolar con aquellos alumnos que al término de la educación obligatoria no se sienten interesados en continuar aprendiendo o no se ven capaces para ello. Así, el fracaso escolar se refiere principalmente a los alumnos que al finalizar la permanencia en la escuela no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para proseguir sus estudios o continuar en la vida social y laboral. Además, los autores antes enumerados hacen un paralelismo entre el fracaso escolar y el absentismo producido en las aulas, afirmando que la tendencia a desarrollar fracaso escolar y/o absentismo conduce al aumento del riesgo de abandono escolar.

Otra definición de fracaso escolar la apunta Sánchez (2001, p.24), cuando afirma que “el fracaso escolar se identifica generalmente con no alcanzar los niveles terminales mínimos establecidos por cada centro para cada materia o área”.

Se puede asociar el fracaso escolar con distintas situaciones en las que el sistema escolar no consigue que los alumnos alcancen los objetivos esperados. Asimismo, Garfaella, Gargallo, & Sánchez (2005); Marchesi (2003); Martínez (2005) y Cetrone (2012) asocian el fracaso escolar con el absentismo y el riesgo de abandono escolar, indicando que se trata de conceptos que se ven influidos entre ellos.

Garfaella et al. (2005, p.27) definen, a su vez, el absentismo como “La falta de asistencia continuada a la escuela de un alumno en edad de escolarización obligatoria, ya sea por propia voluntad o bien por reiteradas expulsiones de la clase”. Para estos autores, el absentismo escolar continuado hace que el rendimiento del alumno sea inferior, ya que éste se desconecta del ritmo de las clases y de las explicaciones de los profesores, lo que puede producir en ocasiones el final menos deseado, la deserción.

La falta a clase, en un principio, puede responder a varias causas, siendo una de las principales la desmotivación que sufren los alumnos porque no consiguen estar a la altura académica en clase, porque no les gusta estudiar, porque prefieren trabajar, etc. Además, hay que tener presente que para poder hablar de absentismo en un alumno éste debe de faltar a un mínimo del 25% de las clases en un trimestre escolar.

Las características comunes en los alumnos con riesgo de abandono escolar se muestran en la tabla 1.1.

Tabla 1.1.

Características del alumnado con riesgo de abandono escolar (Martínez & Álvarez, 2005).

Características de alumnos con riesgo de abandono escolar
- Los alumnos suelen ser absentistas, es decir, estudiantes que no asisten con regularidad a las clases.
- Suelen suspender un número elevado de asignaturas.

- Tienen dificultades de aprendizaje (discalculia, dislexia, lectro-escritura, etc), de atención y/o concentración o bien necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales de marginación, etc.**
- Muestran comportamientos desadaptados, transgresión de las normas, etc.**

Estas características pueden originar el abandono definitivo del centro escolar, quedando éste definido por González (2006), Grimes (2009) y Zajacova (2012) como el proceso de abandono del centro educativo, voluntario o forzoso, debido a la influencia de circunstancias internas o externas al alumno.

La tabla 1.2. sintetiza los factores que están relacionados directa o indirectamente con el fracaso escolar.

Tabla 1.2.

Factores relacionados directa o indirectamente con el fracaso escolar (elaboración propia a partir de González, 2006).

FACTORES INCIDENTES EN EL FRACASO ESCOLAR	
El centro educativo y el centro escolar	Para tener un buen ambiente educativo y evitar el fracaso escolar, debe haber buen liderazgo del equipo directivo, clima favorable de aprendizaje, existencia de un proyecto de centro compartido, organización eficiente de la enseñanza en el aula, participación de los padres y los alumnos, seguimiento del progreso de los alumnos y evaluación de la escuela.
El papel del profesorado ante el fracaso escolar	Los padres critican el papel del profesorado cuando sus hijos fracasan y cuando aparece un alto número de asignaturas suspensas.
Importancia de la familia	La familia es un agente socializador del alumno. El nivel de los padres así como la clase social a la que pertenecen éstos pueden ser factores condicionantes del fracaso escolar. Mayor número de estudios e ingresos de los padres equivale habitualmente a menor cantidad de asignaturas suspensas por los hijos.

El alumnado con fracaso escolar

El entorno del alumno (familia, clase y profesorado) influye en su rendimiento. Otras variables de influencia son la edad y el sexo. Cuanto mayor es el alumno menor es su motivación y apoyo recibido; en cuanto al sexo, los hombres fracasan más que las mujeres.

La deserción tiene consecuencias sociales en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; emocionales por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros, y también importantes consecuencias económicas, tanto para las personas como para la sociedad en su conjunto. Adicionalmente, quienes no concluyen sus estudios se encuentran en una situación de empleo desfavorable respecto a quienes sí los terminan. Por otro lado, algunos estudios estiman que existe una diferencia de más de un 45% en los salarios a favor de quienes terminan sus estudios universitarios respecto a quienes no lo hacen (Anderson & Shirako 2010; Nelson, 2009; Olson, 2010).

Desde la perspectiva institucional, la deserción estaría explicada a través de variables socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas.

Un alumno que decide abandonar su educación antes de tiempo deja una plaza vacante que podría haber sido ocupada por otro alumno que sí hubiera terminado, por lo que la pérdida de un estudiante no sólo produce gastos financieros, sino también gastos humanos que podrían haber sido aprovechados por cualquier otra persona.

Ya Tinto en 1982 presentaba el abandono como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando no logra concluir su proyecto educativo, lo que coincide con lo que otros autores como Arguedas & Jiménez (2007), Wojtysiak, Sutton, Wright, & Brantley, (2011), y Glogowska, Young, & Lockyer (2007) manifiestan en la actualidad, exponiendo que se considerará desertor al estudiante que no tenga actividad académica durante tres semestres consecutivos. Algunos trabajos denominan a este comportamiento 'primera

deserción' (*first drop-out*), ya que no se puede determinar si pasado este período de tiempo el individuo retomará o no sus estudios o si decidirá iniciar otro programa académico.

La deserción o abandono del sistema educativo puede ser abordable desde diversos puntos de vista. Para ello, Díaz (2008), Merlino, Ayllón, & Escanés (2011) y Rotermund (2010) proponen los siguientes modelos (ver tabla 1.3.).

Tabla 1.3.

Modelos de Análisis de la deserción estudiantil (elaboración propia con base en Rotermund (2010)).

Tipo de Modelo	Características
Modelos Psicológicos	Rasgos de la personalidad factor de influencia para concluir o no los estudios Deserción resultado de agotamiento psicológico El rendimiento académico previo afecta al desempeño futuro al actuar sobre el autoconcepto, su percepción de las dificultades de estudio, sus metas, valores y expectativas de éxito.
Modelos sociológicos	Influyen factores externos al individuo añadidos a los problemas psicológicos. Falta de integración de los estudiantes a su entorno influye en la deserción Abandono de estudios a causa de influencia negativa de familia y grupo de iguales
Modelos económicos	Coste/beneficio: los beneficios sociales y económicos actúan de mejor forma que otros beneficios alternativos como el trabajo. Focalización de subsidio: Obtención de becas de ayuda a los estudios para las personas que presentan dificultades económicas.
Modelo de interacción	Las experiencias académicas y sociales influyen en la permanencia o deserción de los estudios

El abandono escolar en pocas ocasiones se da de manera aislada y de forma repentina, sino que se produce tras una cadena de acontecimientos que van aumentando el riesgo de deserción a medida que los problemas van creciendo. Barker (2010), Bean & Shevawn (2003) y Richars (2006) opinan que se trata de un proceso en el que intervienen múltiples factores, tanto individuales como familiares y sociales.

Otra perspectiva de los factores que pueden contribuir al abandono escolar, según Arguedas et al. (2007); Cornell, Gregory, Huang, & Fan (2013) y Henry, Knight, & Tornberry (2012), son los siguientes:

Factor socio-cultural.

Aparecen aquí tres aspectos importantes: la familia, el nivel educativo de los padres y sus aspiraciones ocupacionales. En ocasiones, los padres, por motivos de trabajo o razones personales, no están cerca de sus hijos. Tanto la institución escolar como la familia deben trabajar en la misma dirección para ofrecer a los jóvenes un entorno de aprendizaje académico y socioafectivo.

Factor pedagógico.

En relación con el contexto educativo circunscrito al ámbito escolar y de las instituciones que lo regulan, las causas por las que se puede producir abandono (Duncan, 2007; McIntyre, 2013; O'Neil, 2012), son las siguientes:

- Alumnos con bajo rendimiento académico: éstos obtienen malas calificaciones o suspenden numerosas asignaturas.
- Falta de interés hacia las materias que se dan: los alumnos tienen la percepción de que los temas que se les enseñan no son aplicables a la vida diaria, por lo que las asignaturas no les motivan para permanecer en el sistema educativo.
- Problemas de conducta: se manifiestan en problemas de comportamiento que la institución no sabe cómo afrontar y solucionar, lo que ocasiona que en numerosas ocasiones estos problemas vayan en aumento.
- Metodología de enseñanza: currículos rígidos que no despiertan el interés de los estudiantes en su proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Poca adaptación del currículum a las características propias del contexto escolar y de la población.
- Deficiencias en la preparación académica de los docentes.
- Problemas en la relación profesor-alumno: determinados por falta de comunicación y, en ocasiones, por actitud autoritaria en el docente.

Factor socioeconómico y geográfico.

Los ingresos insuficientes en la unidad familiar y determinados problemas con el acceso a recursos y materiales pedagógicos de los estudiantes pueden contribuir a que éstos tengan más dificultades para terminar su escolarización. Los alumnos pertenecientes a niveles

sociales más bajos tienden con más frecuencia a repetir el año escolar. Esta solución puede afectar negativamente a la persona si no se trabaja en ello, ya que se encuentra ante compañeros de clase de diferente edad y madurez con los que no ha creado aún un vínculo.

La mayoría de los jóvenes con escasos recursos abandonarán el sistema educativo debido a la incapacidad por parte de la familia de afrontar los gastos en materiales didácticos o porque los estudiantes se incorporan al trabajo de forma temprana (Blue, 2011; Drevich, 2012; Lange, 2012; Spencer, 2011; Trager, 2011).

Por otra parte, Henry (2012), McCombs (2012), Metzler (2012) y Theunissen et al. (2012) exponen que los factores que intervienen en el abandono por parte de los estudiantes del sistema educativo son tanto factores internos como externos.

Factores internos.

- Los intereses personales son factores que influyen en el alumno, ya que éstos muestran la preferencia que manifiesta el estudiante hacia diferentes actividades, tiempo libre, etc., y guardan gran relación con la motivación y la satisfacción personal.
- La motivación. Según Miranda et al. (2009), Mirena (2009), y Weekly (2008), ésta es la fuerza que dirige las acciones humanas e impulsa a realizar y completar las cosas que se hacen. El nivel de motivación que un alumno tenga puede depender de las experiencias previas que haya

obtenido a lo largo de su vida. Existe dos tipos de motivación en el alumno, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. La primera se describe como aquella proveniente de agentes externos y que no responde a la motivación del alumno por el propio aprendizaje. Por el contrario, la motivación intrínseca se produce cuando el interés está centrado en la propia actividad como un fin en sí misma, sin que nadie externo la refuerce.

Factores externos.

- Familia: éste será uno de los principales factores de influencia en el abandono o permanencia de un alumno en el sistema educativo, teniendo un importante papel como condicionante para el estudiante acerca de aspectos económicos, sociales y educativos de la propia familia.
- Económicos: existen grandes diferencias entre estudiantes debido al nivel económico de la familia, lo que influye en desigualdades de renta y acceso a tipos de centro de estudios (públicos o privados), etc.
- Grupo de iguales: supone un factor que puede incidir en que un estudiante abandone el sistema educativo o que esté motivado para cumplir con todas las tareas escolares que se le piden, ya que los alumnos tienden a comportarse de forma parecida a la de su grupo de iguales.

Por otro lado, en el ámbito universitario algunos autores como Gonzáles & Greene (2011), González (2005) y Zimmerman (2013) diferencian tipos de abandono o deserción en función del momento, si se produce en la etapa inicial, temprana o tardía; y en función del espacio si es institucional, interno o del sistema educativo.

La deserción se puede producir en el momento inicial, cuando el alumno ingresa por primera vez a la Universidad y recibe las primeras impresiones del nuevo entorno y de sus compañeros. Estas primeras impresiones también pueden darse a través de medios de comunicación en el período previo a su ingreso, lo que podría generar unas expectativas sobre la vida estudiantil que conllevaran una decepción en el alumno si la información real es no se corresponde, por deformada e inferior, con la esperada. Por ello, la institución debe procurar ser lo más realista posible cuando introduce información en los distintos canales de comunicación de su oferta educativa, bien sea a través de la televisión, publicidad impresa, internet, etc.

Tras esta primera etapa de iniciación en la que se puede abandonar el sistema educativo, se produce una segunda inmediatamente posterior al ingreso del alumno. Ésta suele darse en las primeras semanas de la actividad estudiantil, donde los alumnos deben empezar a valerse por sí mismos, dejando a un lado la seguridad que planteaba un ambiente anterior conocido y seguro y pasando ahora a formar parte de un nuevo entorno. La capacidad de integración o no de los alumnos en el nuevo entorno puede originar problemas en su estado de ánimo y, como consecuencia de ello, el deseo de abandono de los estudios.

La transición de un nivel educativo a otro puede ser aún más difícil si el estudiante que se incorpora a la universidad ha estado fuera del sistema educativo durante un período de tiempo superior a un año, lo que convierte a este paso en traumático al haber una gran diferencia entre la situación anterior de trabajo u hogar y los nuevos estudios y su escenario.

El cambio de contexto social y espacial también puede llegar a influir, pasando, por ejemplo, de un lugar rural a una gran ciudad o entre el lugar de estudios actual respecto al anterior: no es lo mismo una ciudad que otra ni un país que otro, en el caso de que el alumno haya cambiado de residencia para realizar sus estudios.

Las etapas de tránsito pueden producir un elevado abandono, pero el momento donde se produce con mayor frecuencia la deserción se origina entre el final del primer año de estudios y los comienzos del segundo. En estos casos el abandono suele ser voluntario y ocasiona, en la mayoría de las veces, un cambio de carrera o titulación (Golfinch & Hughes, 2007; Gonzáles, 2006).

La deserción en la educación superior puede tener numerosas causas y darse en diferentes etapas. El abandono se suele producir tanto en el momento inicial, cuando el alumno ingresa por primera vez, tras las primeras semanas o al finalizar el primer ciclo escolar. Los problemas que el alumno puede tener son numerosos, pero las posibles causas que con mayor frecuencia se pueden dar se muestran en la tabla 1.4.

Tabla 1.4.

Causas del abandono de los estudios universitarios (García, Loredó, Luna, & Rueda, 2012).

Causas de abandono de los estudios	frecuencia	%
Dificultad en el aprendizaje	10	55.5
Falta de motivación	9	50
Problemas familiares	4	22.2
Bajas académicas	4	22.2
Dificultad para estudiar con las TIC	3	16.6
Falta de bibliografía individual	3	16.6
Insatisfacción con los profesores	3	16.6
Lejanía de la residencia	3	16.6
Tener hijos	2	11.1
Calificación injusta	2	11.1
Problemas económicos	1	5.5
Problemas de salud	-	-

Como puede observarse, unas de las principales causas de deserción universitaria es la dificultad en el aprendizaje, seguido de la falta de motivación ante las dificultades y problemas nuevos a los que no estaba acostumbrado.

En cuanto a las carreras con mayor y menor abandono, éstas se muestran en la figura 1.1.

MAYORES Y MENORES ABANDONOS

El retiro de alumnos se debe principalmente a dificultades académicas, problemas vocacionales y dificultades económicas.

Carreras con mayor deserción

Universidad

Ingeniería en Marketing	45%
Ing. en Industria de la Madera	44%
Matemáticas y/o Estadísticas	37,5%
Actuación y Teatro	36,8%
Ingeniería en Electrónica	33,9%
Ingeniería Industrial	32,4%
Ing. en Comp. e Informática	31,9%
Ingeniería Agroindustrial	31,5%
Ingeniería Forestal	30,7%
Admin. de Emp. e Ing. Asoc.	29,3%

Centro de Formación Técnica

Téc. en Comp. e Informática	49,6%
Téc. en Const. y Obras Cíviles	45,7%
Téc. en Servicio Social	45%
Téc. en Dibujo Arquitectónico	44,8%
Secretariado Computacional	44,6%

Instituto Profesional

Téc. en Procesos Industriales	54,7%
Ingeniería Industrial	50,4%
Téc. en Comp. e Informática	47,8%
Actuación y Teatro	47,4%
Técnico en Sonido	44,5%

Carreras con menor deserción

Universidad

Medicina	7%
Geología	7,5%
Química y Farmacia	11,3%
Ing. Civil, plan común y lic. en Ciencias de la Ingeniería	11,8%
Obstetricia y Puericultura	12,2%

Centro de Formación Técnica

Téc. Agente o Visitador Médico	19,1%
Téc. Asis. de Edu. Diferencial	20,3%
Téc. Dental y Asis. Odontología	26,4%
Técnico en Alimentos	27,8%
Téc. en Enfermería	28%
Téc. Asis. de Edu. de Párvulos	28%

Instituto Profesional

Ingeniería en Medioambiente	13,3%
Ing. en Geomen. y Cartografía	15,8%
Ingeniería en Finanzas	20,8%
Téc. en Contabilidad Tributaria	21,5%
Ing. en Recursos Humanos	22%

Figura 1.1. Carreras con mayor y menor abandono en la universidad (tomado de Análisis de la Educación Superior, 2011).

Según muestra la figura 1.1., la carrera con mayor abandono sería Ingeniería en Marketing, mientras que la carrera con menor deserción universitaria sería Medicina.

1.1.2. Análisis conceptual de la permanencia en educación

Distintos autores ponen de manifiesto cómo la educación es una de las plataformas básicas de construcción, bienestar y supervivencia de la sociedad actual (Cabrera, Tomás, Álvarez, & González, 2006; Drevich, 2012; Glogowska, Young, & Lockyer, 2007; Golfinch & Hughes, 2007; Reisberg, 2007; Richard, 2011). La educación está unida al desarrollo humano y grandes niveles educativos hacen a un país más desarrollado. Además, la educación está ligada a la producción de cambios sociales y tecnológicos; a la mejora aspectos sociales y de salud; de nivel económico; de conciencia cívica sobre el respeto a las leyes y al conjunto de la sociedad; disminución de la criminalidad; ayuda a un tránsito satisfactorio de los jóvenes a la edad adulta; etc.

Por su parte, Spencer (2011) y Thomas (2002) afirman que la estancia y permanencia de las personas en el contexto escolar ayuda a mejorar las relaciones sociales, a transmitir valores de responsabilidad ante el deber y a adoptar un estilo de vida saludable.

Además de todos estos aspectos positivos que son parte común del entorno de los estudiantes y de una vida en general satisfactoria, existen también otros factores específicos de tipo educativo que contribuyen al bienestar del estudiante, como la sensación de logro que produce graduarse, lo cual desarrolla la seguridad en uno mismo y el autoconcepto (Hale & Cante, 2004).

Arguedas et al. (2007); Aspy et al. (2004); Henry (2012); Mccombs (2012) y Roth, Rudawski, Taylor, & Rochon (2003) exponen que los adolescentes son menos conflictivos y tienen más posibilidades de permanecer

en el contexto escolar si tienen cubiertas las necesidades básicas para su desarrollo, como seguridad, afecto, relaciones interpersonales sanas, límites claros, compromiso, etc. Los alumnos con menos posibilidades para cubrir estas necesidades básicas tienen más probabilidades de manifestar conductas problemáticas.

Conceptualmente, la permanencia podría definirse como la continuidad de los estudios hasta su finalización. Al igual que la deserción, la permanencia depende de numerosos factores que pueden llegar a producir -en el balance de las decisiones del alumno- la determinación para finalizar y no abandonar los estudios en mitad del proceso. De las numerosas variables que afectan a que un alumno permanezca en sus estudios, como familia, profesores, grupo de iguales, etc., las dos más estudiadas han sido la motivación y el autoconcepto (Miranda, 2006; Kouloubandi, Jofred, & Mahdavi, 2012; Syeda & Khalid, 2012).

Según Arquedas et al. (2007), Netzel (2012) y O'Neil (2012), la permanencia en el sistema educativo depende en gran medida del desarrollo positivo de los adolescentes en función de sus necesidades básicas, como son la seguridad, afecto, relaciones personales sanas, modelos, redes de apoyo, capacidad social e identidad positiva, etc.

Acerca del estudio de cuáles son los factores y características que aparecen en los alumnos que están en riesgo de abandono del sistema educativo, autores como Blue (2011), Fullana (1998), Lange (2012), Lowder (2012) y McIntyre (2013) enumeran los siguientes:

- Aspectos actitudinales: en estos destaca la autoestima y valoración positiva del propio alumno, amplia dosis de autonomía, capacidad de autocontrol, desarrollo de unas perspectivas positivas hacia el centro escolar, etc.
- Aspectos cognitivos: se incluyen aquí la capacidad y habilidades para tomar decisiones y resolver problemas.
- Aspectos afectivos: estabilidad personal y empatía con el resto de compañeros.
- Aspectos vinculados a la familia y al entorno social: el papel que juega la familia en el éxito escolar de sus hijos se expresa a través del apoyo escolar que le presta a éstos, de las expectativas académicas desarrolladas hacia ellos y de los contactos que se mantengan con el centro académico. Además, el éxito educativo también estará condicionado por la cantidad y calidad de los recursos existentes en el entorno social y familiar y por las relaciones que mantengan los jóvenes con personas significativas del mismo.

Al igual que existen variables de influencia para que un alumno tenga más posibilidades de abandonar los estudios que otros, hay también una serie de aspectos asociados a la permanencia en la educación, que en el caso del nivel de enseñanza secundaria se muestran en la tabla 1.4.

Tabla 1.5.

Factores asociados a la permanencia en Educación Secundaria (Arguedas et al., 2007).

FACTORES ASOCIADOS A LA PERMANENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA		
Factores personales	Habilidades para el éxito escolar	Habilidades académicas
		Lectoescritura
		Matemáticas
	Autoconcepto y autoestima	Habilidades para la supervivencia académica
		Hábitos de estudio y trabajo: mantenerse involucrado académicamente, adecuado uso del tiempo, manejo de la atención, seguimiento de instrucciones, levantar la mano o hacer preguntas, escribir claramente, y realizar las tareas de casa.
		La cantidad de experiencias de éxito. Aumenta la creencia en el valor del propio trabajo.
Creencias que tenga la persona en cuanto a su propia capacidad. Necesidad de creer en sí mismo de forma realista y contar con un grado razonable de seguridad en las propias capacidades.		
	Formas de interpretar experiencias negativas. Si los errores son	

		interpretados como algo pasajero y como una oportunidad para mejorar y aprender, éstos favorecen continuar esforzándose. Por el contrario, si se interpretan como algo que siempre va a estar en la persona, contribuyen a la desmotivación y apatía.
		<p>Formas de reaccionar ante las dificultades.</p> <p>Se debe tener una percepción positiva de lo que se aprende, aunque no gusten algunas tareas o se tengan dificultades.</p>
Comunicación con las demás personas		<p>Desarrollo y mantenimiento de amistades.</p> <p>Mostrar empatía y expresarse con interacciones efectivas, capacidad de escucha, comprender la perspectiva de los demás, aunque no se comparta, y saber introducirse y terminar interacciones grupales.</p>
		<p>Comportamiento productivo en clase.</p> <p>Establecer metas de rendimiento a corto y medio plazo, uso eficiente del tiempo en clase, cumplir con las instrucciones del docente, mantenerse en la tarea y seguir reglas de comportamiento.</p>
		<p>Interacción con variedad de personas.</p> <p>Capacidad de trabajar con otros.</p>
		<p>Participación en trabajos cooperativos.</p> <p>Tomar en cuenta las necesidades de todos.</p>

	Estrategias constructivas para el manejo del estrés	<p>Forma de responder al rechazo, al temor, a la decepción y al enojo. Capacidad para manejar los sentimientos.</p> <p>Manejo del conflicto. Expresión del enojo sin utilizar la agresión física o verbal.</p> <p>Búsqueda de ayuda cuando ésta sea necesaria. Capacidad para identificar la necesidad de apoyo.</p>	
	Control	Controlar de forma apropiada el ambiente y la conducta	
	Factores del ambiente institucional y de las familias	<p>Prevenir conductas perjudiciales. Enriquecer los vínculos sociales Fijar límites claros y firmes Enseñar habilidades para la vida (sociales, cognitivas y control de emociones y estrés).</p>	<p>Factores familiares. Manifestación por parte de los padres de interés y comprensión. Factores perjudiciales son tener padres que no influyen ni se involucran en la situación escolar de sus hijos y tener padres demasiado autoritarios ante el fracaso escolar. Ideal: estilo educativo democrático.</p>
		<p>Promoción de comportamientos constructivos por medio de: Brindar apoyo y afecto Establecer y transmitir expectativas altas pero realistas</p>	<p>Factores institucionales. Relación positiva entre docente y alumno. Estar involucrados en el contexto, tener buen ambiente, percepción de seguridad, respeto y cuidado.</p>

	Brindar oportunidades de participación significativa	
--	--	--

1.2. El contexto internacional del abandono y la permanencia en educación

Distintos estudios (Aurapalam, Naylor, & Smith, 2005; Barker, 2010; Chyung, 2001; Peraita & Pastor, 2000; Pérez, 2013; Sánchez, 2001; Thomas, 2002) muestran que el problema del abandono del contexto escolar afecta a todos los países del mundo. Esta situación trae consigo una serie de consecuencias sociales indeseadas, puesto que se desaprovecha el potencial de las personas para ocupar trabajos calificados y bien remunerados y se aumentan los gastos en ayudas sociales debido a que los alumnos desertores son las personas que más demandan estas ayudas, al mismo tiempo que participan menos en procesos políticos y realizan más actividades delictivas. Por lo expuesto, en el ámbito internacional la mayoría de naciones tratan de reducir los niveles de deserción mediante diversos programas y políticas.

En el siguiente apartado se lleva a cabo una revisión de la literatura sobre deserción académica circunscrita al ámbito europeo y americano. Se han elegido estas dos regiones del mundo por ser las más próximas en influencia al sistema educativo mexicano.

En el punto 1.2.1. se expone el contexto europeo, comparando los países que presentan mejores y peores indicadores sobre deserción escolar, que son España y Francia.

1.2.1. Europa

En la Unión Europea son ya más de seis millones de jóvenes los que de forma temprana abandonan sus estudios, enfrentándose éstos a continuación

al problema de encontrar trabajo y/o depender de las ayudas sociales. Esto tiene consecuencias importantes que dificultan el progreso y el desarrollo económico de los diferentes países de la Unión.

La Comisión Europea ha fijado un plan de ayuda a los Estados miembros para alcanzar en el año 2020 una tasa de abandono escolar por debajo del 10%. Ésta está actualmente en el 14,4% de media en los países de la UE (Kishore & Shaji, 2012; Peters, 2010; Schultz, 2011), que han reducido en general el número de jóvenes que abandona los estudios, pero aún lejos del objetivo planteado por la Comisión Europea.

Existen grandes diferencias de abandono escolar entre unos países y otros. Actualmente ocho Estados de la UE ya han alcanzado la referencia del 10% (Austria, Chequia, Eslovaquia, Eslovenia, Finlandia, Lituania, Luxemburgo y Polonia) y, por el contrario, tres países muestran aún índices superiores al 30%, concretamente, España, Malta y Portugal (Porto & Gonzáles, 2011; Sambonsugi, 2011).

La figura 1.2. muestra el avance en la reducción de la deserción de los diferentes países europeos desde 1992 hasta 2009.

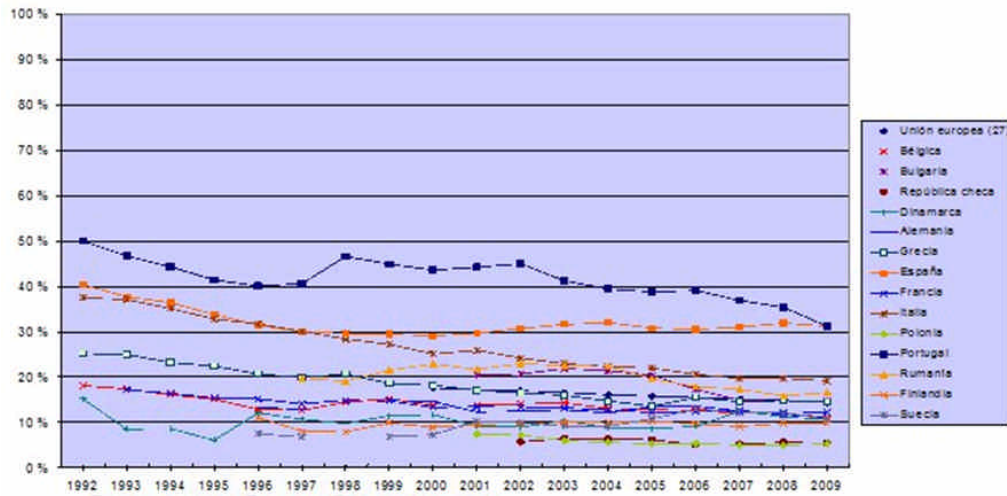


Figura 1.2. Evolución de la tasa de abandono escolar en Europa desde 1992 hasta 2009 (tomado de Faci, 2011).

En la figura 1.3. se observan las principales estrategias europeas para reducir el abandono escolar.

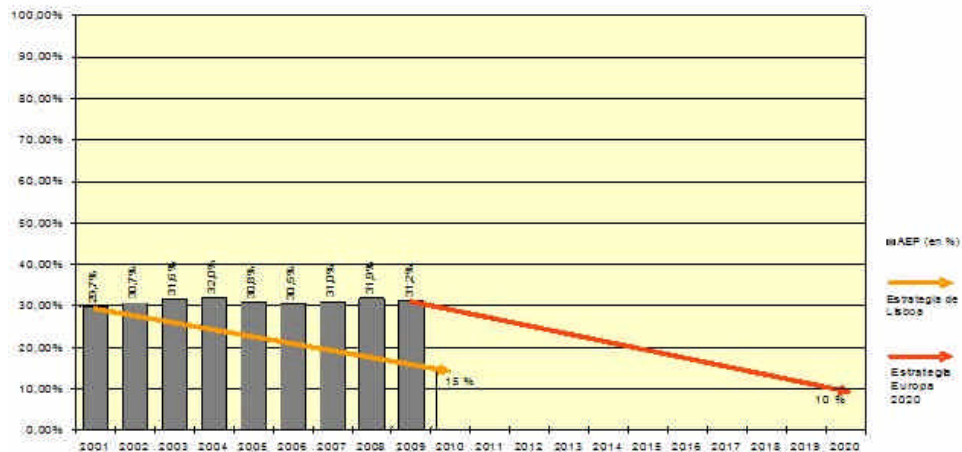


Figura 1.3. Estrategias europeas desde 2001 hasta 2009 para reducir la tasa de abandono (tomado de Faci, 2013).

A continuación se muestra un análisis de los índices de deserción escolar en los sistemas educativos de dos países de la Unión Europea con peores y mejores tasas de referencia, España y Francia, respectivamente.

1.2.1.1. España.

1.2.1.1.1. Sistema educativo.

Organización: Desde la aprobación de la Constitución Española en 1978, el sistema educativo español ha experimentado un proceso de transformación en el que la administración ha transferido funciones, recursos y servicios a las diferentes Comunidades Autónomas. Es un modelo descentralizado distribuido entre el Estado, las Comunidades Autónomas, las administraciones locales y los centros docentes (MECD, 2013).

Estructura: Actualmente el sistema educativo está organizado en los niveles de preescolar, desde los 3 hasta los 6 años, y educación obligatoria básica, dividida en educación primaria (desde los 6 a los 12 años) y educación secundaria obligatoria (desde los 12 a los 16 años), lo que suma un total de 10 años de escolarización (Di Paolo, 2012; Porto et al., 2011).

1.2.1.1.1.1. Deserción escolar.

En España, tres de cada 10 alumnos abandonan sus estudios obligatorios antes de graduarse, es decir, el 31% de los estudiantes no consigue la titulación mínima obligatoria. Por ello, este país se encuentra entre los países más rezagados de Europa en incrementar sus tasas de éxito y

permanencia escolar (Mora, 2010; Theunissen, Griensven, Verdonk, Feron & Bosma, 2012).

La figura 1.4. muestra la evolución de la deserción escolar en España desde 1992 hasta 2009, comparando los resultados en función del sexo de los estudiantes.

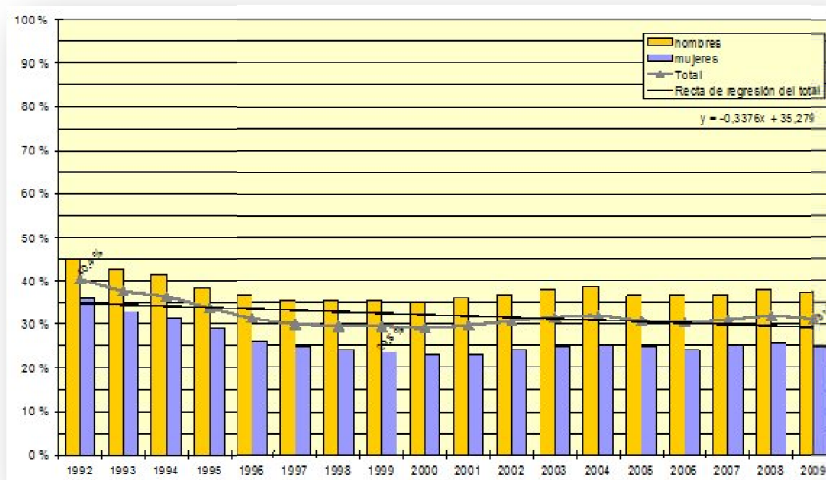


Figura 1.4. Tasa de abandono escolar en función del sexo (tomado de Mora, 2010).

Como puede apreciarse en la figura anterior, el descenso del abandono escolar desde 1992 hasta 2009 ha sido muy reducido. Es notable la diferencia de porcentajes entre hombres y mujeres, siendo la tasa de abandono del sexo femenino inferior a la del sexo masculino.

En parecida situación a España se encuentran otros 4 países más de la UE. La figura 1.5. muestra la situación de los países de la UE en función del porcentaje de abandono escolar.

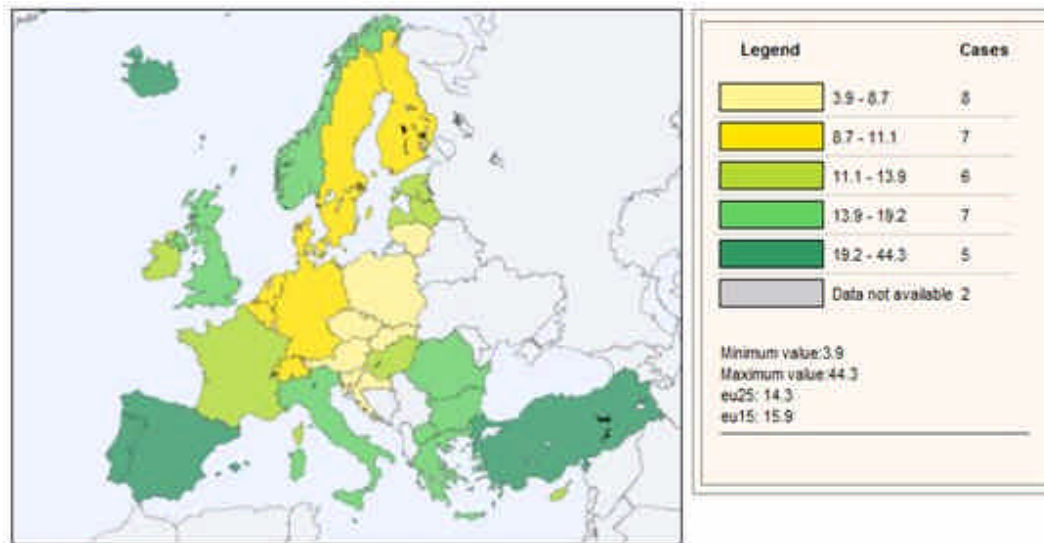


Figura 1.5. Situación de los países de la UE por abandono escolar (tomado de Eurostat, 2011).

Como se muestra en la figura 1.5., España se encuentra entre los países con mayor porcentaje de abandono de toda Europa, situación que se intenta paliar desde el ámbito de la educación mediante una serie de reformas.

El nivel educativo donde se produce un mayor abandono es el de secundaria.

Con respecto a la educación universitaria, sólo el 28% de los estudiantes entre 18 y 21 años ingresa en ella, lo que sitúa la tasa de matriculados en la universidad española como una de las más bajas de la UE. En la figura 1.6 puede verse el porcentaje de abandono que se produce en cada nivel hasta llegar a la universidad.

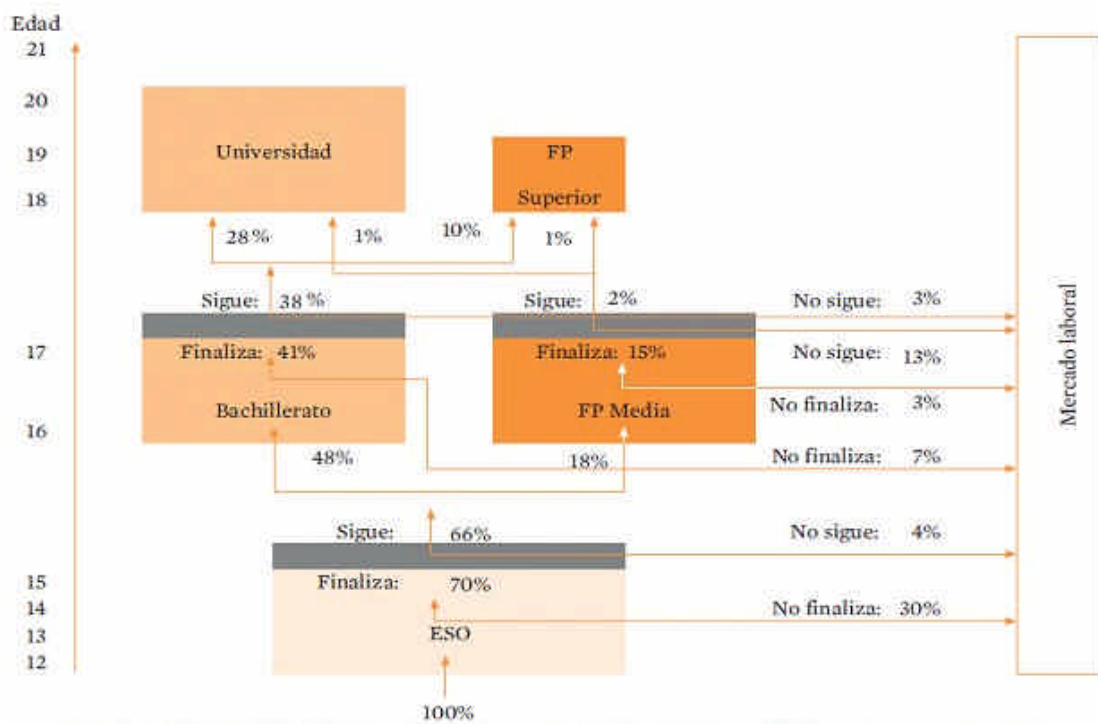


Figura 1.6. Sistema educativo y abandono por etapas (tomado de Bolívar, 2010)

De la figura 1.6. se deduce que el mayor abandono escolar, seguramente para ingresar en el mercado laboral, tiene su origen en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde el 30% de los estudiantes de este nivel educativo no lo concluyen.

1.2.1.1. Francia.

1.2.1.2.1. Sistema educativo.

Organización: En Francia la provisión de servicios educativos es responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional. En cada una de las 26 unidades territoriales en las que se compone el país existe una Academia

(demarcaciones geográficas escolares y universitarias), la cual dirige a las autoridades locales de educación de su zona. Los directores de dichas academias dependen directamente del Ministerio de Educación.

Estructura: El sistema educativo está dividido en: educación pre-escolar, posible desde los dos años hasta los 6 años; educación primaria, obligatoria desde los seis hasta los diez años, divididos en dos ciclos (ciclo de aprendizaje fundamental y curso de enseñanza elemental); educación secundaria baja (desde los 11 hasta los 14 años) y educación secundaria superior (para alumnos entre 15 y 17 años) (Bergamaschi & Méard, 2012; Bralassvsky et al., 2003).

1.2.1.2.1.1. Deserción escolar.

El nivel de deserción en Francia está muy por debajo de lo que otros países como España muestran, situándose en la actualidad alrededor del 10%. Francia constaba en el año 2007 como uno de los países con menor índice de abandono escolar respecto al resto de Europa, como puede apreciarse en la figura 1.7 (Denecheau, 2011; Legleye et al., 2010; Raffington, 2012).

Tasas de abandono escolar en la UE					
Países	2007	2000	Países	2007	2000
Malta	37.6	54.2	Chipre	12.4	18.5
Portugal	36.3	42.6	Dinamarca	12.3	11.6
España	31.0	29.1	Bélgica	12.0	12.5

Italia	19.3	25.3	Países bajos	12.0	15.5
Rumania	19.2	22.3	Suecia	11.5	7.7
Bulgaria	16.6	20.3	Irlanda	10.9	14.7
Letonia	16.0	19.5	Hungría	10.8	13.8
Luxemburgo	15.1	16.8	Austria	10.9	10.2
UE-27	14.8	17.6	Lituania	8.7	16.7
Grecia	14.7	18.2	Finlandia	7.9	8.9
Estonia	14.3	14.2	Eslovaquia	7.2	5.6
Reino Unido	13.0	18.4	República checa	5.5	5.5
Alemania	12.7	14.9	Polonia	5	7.9
Francia	12.6	13.3	Eslovenia	4.3	1.5

Figura 1.7. Tasa de abandono escolar, por países, en los años 2007 y 2000 (Peters, 2010).

Si se compara Francia con España, el primer país tiene un índice de abandono escolar alrededor de la mitad que el segundo y España está situada en la tercera posición de los países con mayor abandono, sólo por debajo de Malta y Portugal.

1.2.2. América.

En el caso de América existe un gran contraste entre el territorio del norte y el territorio del sur respecto a niveles de deserción escolar. Mientras

que Canadá y EE.UU. tienen índices de abandono escolar muy bajos, en los países Latinoamericanos los niveles de deserción escolar son elevados, aunque también con grandes diferencias entre éstos.

En América Latina, al menos 22 millones de los 117 millones de los habitantes niños no se encuentran escolarizados o están en riesgo de dejar la escuela, fenómeno que se da con mayor intensidad en los países menos desarrollados. Así, en la educación secundaria latinoamericana, instituciones como CEPAL (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe), STAEI (Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina) y OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) indican que alrededor del 20% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a la población más rica, abandonan este nivel educativo, y el porcentaje de deserción es del 80% en el caso de los estudiantes de familias con renta baja.

En países como Argentina, Chile, Costa Rica, Honduras, México, Panamá, Paraguay y Uruguay, el 60% de los niños y niñas que abandonan la escuela están situados en la franja más baja de ingresos familiares (Digneo, 2009; Fernanda, 2006; Gonzáles & Greene, 2011; Walker, 2010).

Cerca del 37% de los adolescentes latinoamericanos entre 15 y 19 años de edad abandonan sus estudios a lo largo del ciclo escolar, y casi la mitad de ellos lo hacen tempranamente, antes de completar la educación secundaria. En varios países de la región la mayor parte de la deserción se produce una vez completado este ciclo y, con frecuencia, durante el transcurso del primer año de la enseñanza media-superior, puesto que en estos países la enseñanza está estructurada en básica, media-superior y superior. No obstante, la

diferencia entre el porcentaje de deserción entre los países de América Latina es notable. Por ejemplo, en lugares como Chile la tasa de deserción escolar es inferior al 20%; en Argentina, Brasil o Colombia la tasa se sitúa entre el 20% y el 25%; y en Honduras y Guatemala ésta llega al 47%.

A continuación se comparan las tasas de abandono de tres países del territorio americano (Argentina, Canadá y EE.UU.), con el fin de ofrecer datos de contraste acerca de uno de los países americanos con mayores porcentajes de abandono educativo (Argentina) respecto a los otros que cuentan con un porcentaje muy reducido de deserción (Canadá y EE.UU.).

1.2.2.1. Argentina.

1.2.2.1.1. Sistema educativo.

Tomando en cuenta las cifras del Ministerio de Educación argentino (2011), se observa que este país tiene alrededor de 11.349.450 estudiantes, de los cuales 10.445.772 cursan la educación común (la que se dirige a la mayor parte de la población y se realiza en los plazos establecidos y en las edades previstas); 113.386 alumnos lo hacen en escuelas de educación especial y 790.292 en escuelas de jóvenes y adultos.

Estructura: el sistema educativo argentino está compuesto por distintos niveles, organizados de la siguiente forma:

- Nivel inicial. Éste sería lo mismo que jardín de infancia, en el que los alumnos pueden estar desde los 45 días hasta los 5 años de edad, siendo para estos últimos ya obligatorio.

- Nivel primario. La educación primaria obligatoria y puede constar de 6 ó 7 cursos, dependiendo de si se elige el séptimo curso como el primero de educación secundaria o no.

- Educación secundaria. Se estructura en dos ciclos: ciclo básico común para todas las modalidades, que podrá ser de dos o tres años (según la localización del séptimo año), y ciclo orientado, de tres años como mínimo (SEP, 2012).

Según la Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas (2011), de todos los distritos de este país, 15 eligieron la modalidad de 6 años de primaria y 6 de secundaria, y 11 lo hicieron en la modalidad de 7 años de primaria y 5 de secundaria. Esto podría influir en los valores de rendimiento y abandono del sistema educativo.

Según García (2012), 7.485.142 estudiantes asisten a escuelas de gestión estatal, distribuidos en:

- 1.013.590 de nivel inicial.
- 3.509.259 de escuela primaria (6 años).
- 1.661.860 de ciclo básico de la escuela secundaria.
- 937.476 de ciclo orientado de la secundaria.
- 362.957 de nivel superior no universitario.

Por otro lado, 2.960.630 alumnos asisten a escuelas de gestión privada:

- 513.325 alumnos lo hacen al nivel inicial.
- 1.134.171 van a la escuela primaria (6 años).
- 568.604 al ciclo básico de la escuela secundaria.

- 451.291 al ciclo orientado de la secundaria.
- 293.239 al nivel superior no universitario.

El porcentaje de alumnos que asiste a centros privados es de un 28%, aunque varía mucho entre unos distritos y otros. Las provincias que presentan un mayor porcentaje de matrícula en educación privada son Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Provincia de Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos. Las que poseen menos porcentaje de matrícula en el sector privado son Chaco, Formosa, La Rioja, Juluy y Chubut. Estos datos indican que las provincias con mayor población de nivel económico bajos son las que tienen mayores índices de matrícula en el sector público que en el privado (Golfinch & Hughes, 2011; Manzano, 2009; Montero, 2012).

1.2.2.1.2. Deserción escolar.

El abandono escolar en Argentina aumenta a medida que se avanza desde los primeros años de escolaridad, siendo mayor en lugares donde la población proviene de ambientes sociales desfavorecidos. El porcentaje de abandono del Ciclo Básico es del 10.51% y es mayor en el sector público que en el privado. Por otro lado, el porcentaje de abandono en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria es del 19.79% y de nuevo aparecen valores más altos en el sector público que en el privado.

En el último año de la enseñanza secundaria obligatoria es donde se produce el mayor índice de deserción escolar en este país sudamericano (Montero, 2012; Reisberg, 2007).

1.2.2.2. Canadá.

1.2.2.2.1. Sistema educativo.

Organización: La Constitución de Canadá de 1876 establece que el poder legislativo sólo podrá crear leyes que regulen la educación de forma general para todo el país. Por ello, la gestión de la educación pública en cada una de las trece provincias de que se compone Canadá está encomendada a organismos de carácter nacional y local, de modo que en cada una de estas provincias coexisten las administraciones general y provincial, representadas por instituciones públicas diferentes y con un sistema educativo distinto.

El gobierno de Canadá sólo tiene asignada la responsabilidad, a través de leyes federales, de los servicios educativos de los territorios del norte: Northwest Territories, Nuvaut y Yukon. En las demás regiones son los Ministerios o Departamentos Provinciales los que se encargan de dictar las leyes relativas a la educación.

En las provincias son los Consejos de Educación, denominados “school board”, la autoridad educativa local. Los Consejos tienen la responsabilidad del correcto funcionamiento de los colegios de su distrito, así como de los gastos y todo lo que esté relacionado con los centros educativos. Además, estos Consejos también son los encargados de las contrataciones y despidos de profesores (Christie, Munro & Fisher, 2004; Chyung, 2001; Melzer, 2011; Root, Rudawski, Taylor & Rochon, 2011;).

Estructura: Las edades en la que la educación es obligatoria varían entre distritos, pero en general van desde los seis o siete años hasta los 16, aunque hay diferencias entre unos territorios y otros en la distribución de los años de

escolaridad de la educación básica y la educación secundaria. En cualquier provincia, a su vez, puede haber colegios privados siempre y cuando cumplan con los estándares exigidos para ese territorio (Figuroa et al., 2001; Quiroga, Janosz, Lyons, & Morin, 2012; Quiroga, Janosz, Bisset, & Morin, 2013; Thomas-Hilburn, 2010).

Número de instituciones y matrícula: En Canadá hay un total de 16.000 colegios de educación básica y secundaria y 77 universidades. En cuanto al alumnado, hay más de 5.000.000 de estudiantes en educación básica y secundaria y 600.000 alumnos universitarios.

1.2.2.2.1.1. Deserción escolar.

El nivel de deserción de la educación básica y secundaria de Canadá se encuentra por debajo del 10%.

Actualmente, el gobierno federal busca alinear las políticas educativas, los estándares y los objetivos del sistema educativo. Algunas de las políticas Provinciales y locales que Canadá lleva a cabo para prevenir la deserción están basadas en:

- La transición del colegio al trabajo.
- La inclusión de los jóvenes con necesidades educativas específicas.
- Políticas de prevención de la deserción escolar en Ontario y Quebec, ya que en estas dos provincias reside más de la mitad de la población canadiense.

Ontario es la provincia más poblada de Canadá, con 11.5 millones de habitantes, casi el 40% de la población de este país. El Ministerio de Educación

de esta provincia ha llevado a cabo una serie de reformas para disminuir la deserción escolar, como la incorporación de los padres al proceso educativo, cambios curriculares, inclusión de alumnos con necesidades especiales, mejorando la transición/creación de asociaciones entre colegios y empresas, y creando una financiación educativa basada en el estudiante y sobre el cual se rinde cuentas.

En cuanto a Quebec, la política educativa va dirigida a la provisión de servicios para niños, enseñanza de contenidos esenciales mediante una revisión del currículum, intensificación de la reforma de la educación profesional y técnica, y apoyos a colegios de Montreal dirigidos a 130 de éstos en educación básica y secundaria (Brock, 2011; Cornell, Gregory, Huang & Fan; Metzler, 2012).

Todo lo expuesto dibuja el escenario educativo de uno de los países del mundo con menores porcentajes de abandono escolar. Asimismo, la tasa de abandono escolar ha ido reduciéndose entre 1991 y 2012 hasta cerca del 5% actual (ver figura 1.8.).

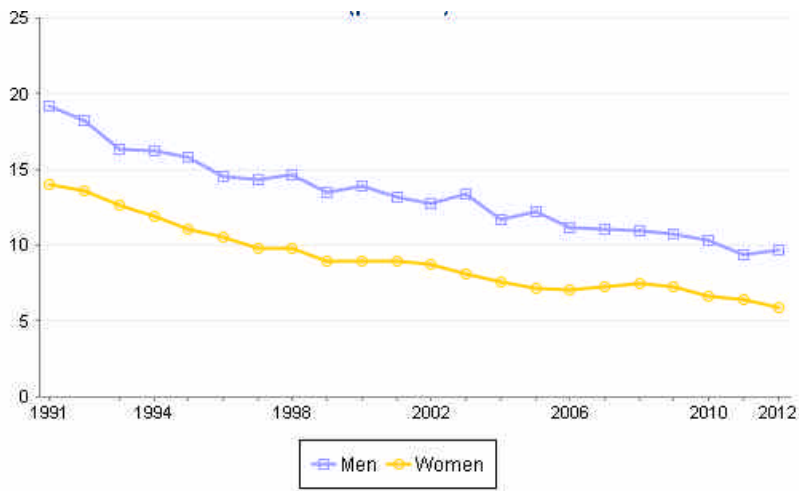


Figura 1.8. Tasa de abandono en Canadá desde 1991 hasta 2012 (tomado de Finnie & Meng, 2012).

1.2.2.3. Estados Unidos.

1.2.2.3.1. Sistema educativo.

Organización: La educación en este país es responsabilidad del Gobierno Federal y de los diferentes Estados. Se caracteriza por su complejidad, debido a la multiplicidad de agentes involucrados en el sector educativo. Los colegios primarios y secundarios, los institutos y las universidades pueden ser públicos o privados. En cuanto a la financiación de la educación, en Estados Unidos el 91% proviene de fuentes estatales, locales y privadas y sólo el 9% restante lo hace del gobierno federal (Glogowska et al., 2007; Golfinch et al., 2007; Hale et al., 2004; Jones, 2012; Neely, 2012; Spencer, 2011; Trager, 2011).

Estructura: Los programas normalmente están agrupados en educación primaria (desde jardín de infancia hasta octavo grado) y educación secundaria

(llamado “High School”, entre noveno y duodécimo año). La educación es obligatoria en la mayoría de los estados hasta los 16 años.

1.2.2.3.1.1. Deserción escolar.

En este país, la tasa de deserción más elevada se da en población hispana y ésta oscila alrededor del 30%, seguida por la comunidad negra, con un 13.8%, y por último los blancos no hispanos, con un 7.7%. La figura 1.9. muestra gráficamente estos valores, según el origen étnico de la población (Castro, 2010).

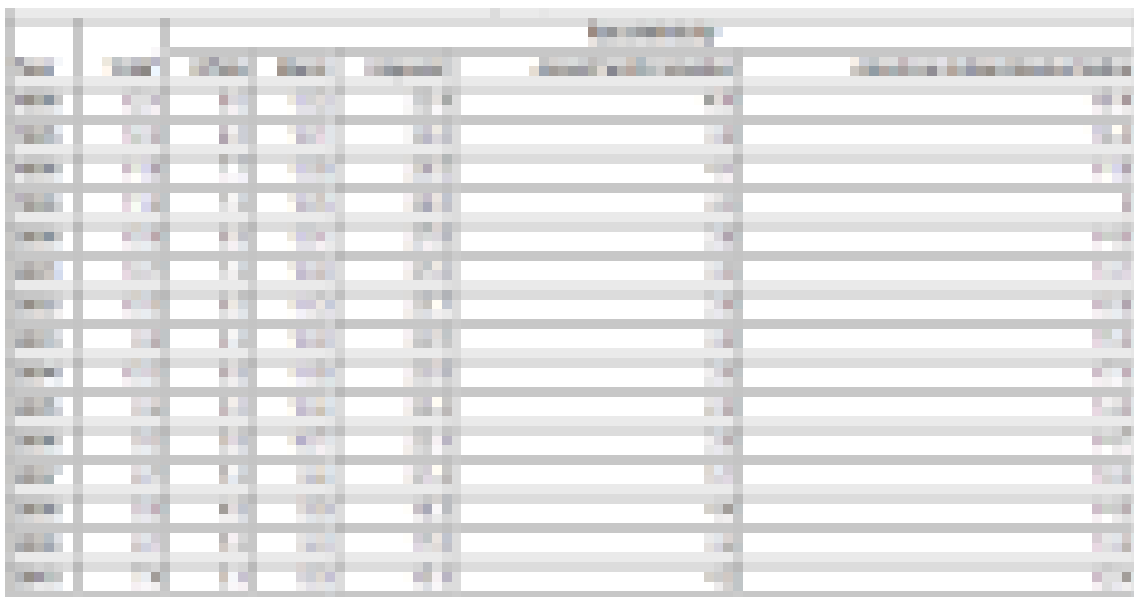


Figura 1.9. Tasa de abandono escolar por grupo étnico en Estados Unidos desde 1990 hasta 2010 (tomado de National Center for Education Statistics -NCES-, 2012).

1.3. Abandono y permanencia en educación media-superior y superior en México.

1.3.1. Abandono y permanencia en la educación media-superior en México.

La Educación Media-Superior en México (EMS) es el nivel de estudios -de dos o tres años de duración- por el cual se adquieren competencias académicas para ingresar en la vida laboral o en la educación superior. A este nivel educativo se le llama también bachillerato o educación preparatoria.

Existen tres modelos de bachillerato, el general, el tecnológico y el profesional técnico. El bachillerato general tiene como objetivo continuar con los estudios superiores y a éste asiste el 61% de los alumnos que deberían cursarlo, con edades comprendidas entre 16 y 18 años.

El bachillerato tecnológico pretende capacitar al alumno en el campo industrial, agropecuario, pesquero o forestal.

Por último, el bachillerato profesional técnico se distingue de los anteriores por tener como finalidad la incorporación de los estudiantes graduados al mercado laboral, aunque en la actualidad, junto con el bachillerato, es una opción bivalente, es decir, el alumno puede decidir incorporarse al mundo laboral o seguir los estudios superiores (Brock, 2011; Carlson, 2013; Gonzales et al., 2011; Lechuga, 2010).

En el año 2011 se aprobó la obligatoriedad de este nivel educativo, estableciéndose para el ciclo escolar 2021-2022 el objetivo de que todos los jóvenes en edad de cursar el bachillerato lo hagan (Lange, 2012). La figura 1.10. muestra la evolución de la asistencia a este nivel educativo.

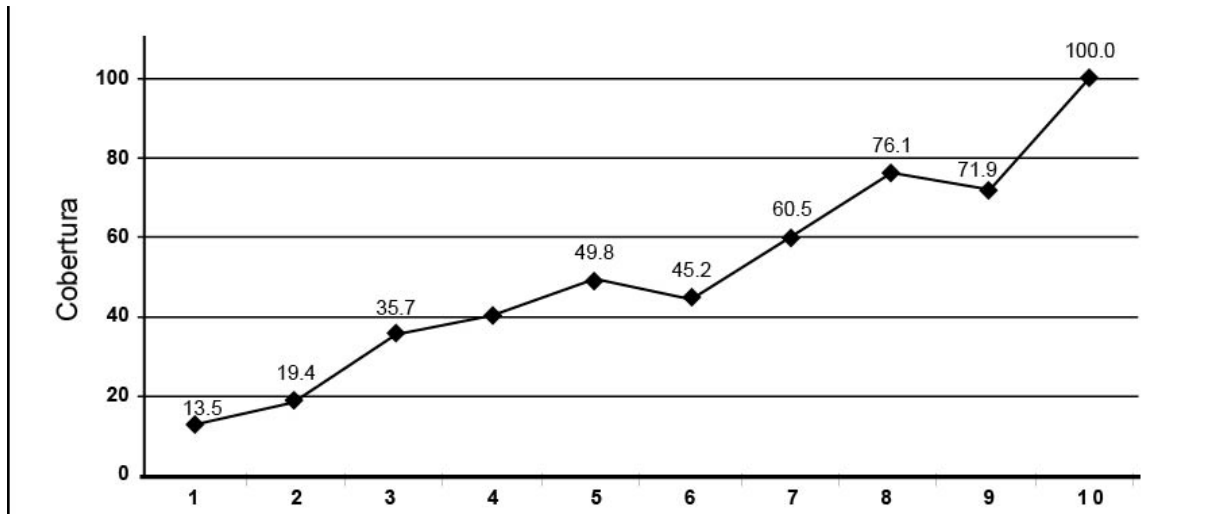


Figura 1.10. Tasa de asistencia de Educación Media-Superior en México, de 16 a 18 años (tomado de Lange, 2012).

En México existen 36.5 millones de jóvenes de entre 12 y 29 años, cifra que representa el 35% de la población del país. El 71% de los jóvenes de 15 a 17 años concluyó la Educación Secundaria en el curso académico 2009-2010, el 26% tenía educación básica incompleta y el 2% había finalizado la educación media-superior (INEE, 2011; SEP, 2011).

El porcentaje de matrículas de alumnos de 15 años en el sistema educativo mexicano ha ido aumentando a lo largo de los últimos años, como en el resto de países que conforma la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). En la tabla 1.6. se muestra una comparativa del número de alumnos de 15 años matriculados en diferentes países vinculados a la OCDE en los años 2000, 2006 y 2009.

Tabla 1.6.

Matrícula de jóvenes de 15 años de edad en países de la OCDE y países socios (tomado de Fundación este país, 2011).

	2000			2003			2006			2009		
OCDE	Población de jóvenes de 15 años	Alumnos matriculados de 15 años de edad	Porcentaje de matrícula	Población de jóvenes de 15 años	Alumnos matriculados de 15 años de edad	Porcentaje de matrícula	Población de jóvenes de 15 años	Alumnos matriculados de 15 años de edad	Porcentaje de matrícula	Población de jóvenes de 15 años	Alumnos matriculados de 15 años de edad	Porcentaje de matrícula
México	2 127 504	1 098 605	51.64%	2 192 452	1 273 163	58.07%	2 200 916	1 383 364	62.85%	2 151 771	1 425 397	66.24%
Turquía				1 351 492	725 030	53.65%	1 423 514	800 968	56.27%	1 336 842	859 172	64.27%
Israel							122 626	109 370	89.19%	122 701	112 254	91.49%
Chile							299 426	255 459	85.32%	290 056	265 542	91.55%
Portugal	132 325	127 165	96.10%	109 149	99 216	90.90%	115 426	100 816	87.34%	115 669	107 583	93.01%
										Promedio del país OCDE:		95.86%
										Promedio de la economía del socio:		89.22%
Socios												
Colombia							897 477	543 630	60.57%	893 057	582 640	65.24%
Indonesia				4 281 895	3 113 548	72.71%	4 238 600	3 119 393	73.59%	4 267 801	3 158 173	74.00%
Panamá										57 919	43 623	75.32%
Albania										55 587	42 767	76.94%
Brasil	3 464 330	1 841 843	53.17%	3 618 332	2 359 854	65.22%	3 390 471	2 374 044	70.02%	3 292 022	2 654 489	80.63%

Como indican Castro (2010), Lerma (2012) y Velasco (2011), la asistencia a clase de los jóvenes también varía de unas zonas a otras. De cada 100 alumnos de edades entre los 15 y los 17 años, residentes en localidades rurales, 36 asisten al bachillerato, en cambio, para quienes viven en zonas urbanas esa cantidad aumenta a 60.

La figura 1.11. muestra el porcentaje de alumnos mexicanos de todos los niveles educativos que no tiene ningún estudio o sólo lo tiene hasta primaria. Los datos indican que esta situación es mayor en la clase obrera y menor en el resto de clases.

El porcentaje de alumnos que asiste a la universidad o cursa un Postgrado en la clase baja es sólo de un 5.5%, en comparación con la clase media alta, con un 37%.

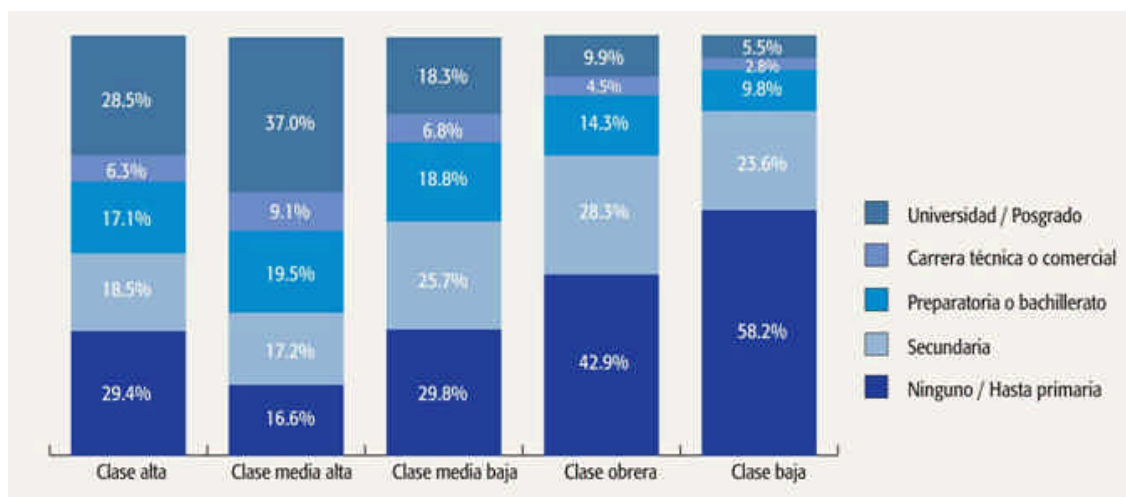


Figura 1.11. Porcentaje de escolaridad en México en todos los niveles educativos, según a la clase social de pertenencia (tomado de Velasco, 2011).

El Gobierno de México plantea actualmente programas para frenar la tendencia de abandono escolar, como el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Los objetivos más importantes de este programa son tres: integrar un sistema nacional de bachillerato que permita dar relevancia a estos estudios; dar importancia a las competencias para la vida y el trabajo; y establecer servicios de orientación educativa, tutorías y atención a las necesidades de los alumnos, principalmente de aquellos que están en riesgo de abandono o fracaso escolar.

Los datos sobre la deserción escolar, según INEE (2012), muestran que la mayoría de alumnos abandona la educación media-superior antes del inicio del siguiente ciclo escolar.

En el ciclo 2009-2010, el porcentaje de deserción total en los hombres era del 17.2%, mientras que el de las mujeres era del 12.8%.

En lo que respecta al tipo de bachillerato, la deserción escolar en el bachillerato general era del 13.4%, en el tecnológico del 15.6% y en el profesional técnico del 23.2%,

Por otro lado, el porcentaje de alumnos que aprobó todas las materias fue de 79% en primer grado, 83.3% en segundo y 91.2% en tercero. Estos datos permiten observar una cierta relación entre el suspenso y la deserción y, asimismo, que la mayoría de los estudiantes que permanecen en la educación media y superior hasta el final del tercer año logra terminar sus estudios de bachillerato (INEGI, 2010) (ver figura 1.12.).

Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior
Cifras nacionales

Ciclo escolar	Egresados de Secundaria	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
1990-1991	1,176,290	75.4%	18.8%	55.2%	35.8%
1995-1996	1,222,550	89.6%	18.5%	55.5%	39.4%
2000-2001	1,421,931	93.3%	17.5%	57.0%	46.5%
2005-2006 ^{el}	1,646,221	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006-2007	1,697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	1,739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%
2010-2011	1,803,082	98.4%	16.3%	60.6%	63.4%
2012-2013	1,805,863	98.5%	16.0%	61.1%	65.0%
2015-2016	1,800,839	98.6%	15.8%	61.6%	69.3%
2020-2021	1,747,103	98.8%	15.4%	62.2%	75.9%

Figura 1.12. Indicadores de cobertura en la Educación Media-Superior (tomado de SEP, 2010).

1.3.1.1. Abandono y permanencia en educación superior en México.

La educación superior mexicana comprende los estudios de Técnico Superior, Licenciatura y Postgrado, y no tiene carácter obligatorio. Los estudios de Técnico Superior tienen una duración de dos o tres años y la Licenciatura es de cuatro o cinco años. Tras completar estos estudios se obtiene un título que capacita para el ejercicio de una profesión, entre las que en el ámbito de la docencia se incluyen Educación inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Especial, Educación física, Educación artística y Educación primaria intercultural bilingüe (Castro, 2010; Rodríguez, 2002; Sáenz & Siordia, 2012).

El posgrado es posterior a la Licenciatura y se divide en Especialidad, Maestría y Doctorado. Desde la implantación de la obligatoriedad de la educación secundaria en 2006 la escolaridad en educación media-superior y superior no ha dejado de aumentar.

En el ciclo escolar 2011-2012 ingresó en la educación superior el 84.6% de los egresados del ciclo anterior de la educación media-superior, lo que equivale al 32.8% de la población total de 19 a 23 años. De la población que asiste a la educación superior, el 3.9%, cursa la modalidad de Técnico Superior, el 88.9% realiza Licenciatura y el 7.2% Postgrado.

Hay que destacar que el 38% de los alumnos que accede a la educación universitaria no se gradúa, lo que sitúa a México, junto con Turquía, como uno de los países con mayor deserción universitaria. Entre los 22 países de los que se obtiene estos datos, son estos dos los que se encuentran en primer lugar, con la misma tasa de deserción universitaria, seguidos de Portugal con un 31% (Medina, Mozqueda, Áviles, Ayde-Sender, & Morales, 2012).

Los índices de abandono en México varían mucho de unas localidades a otras y entre el sexo masculino y el femenino. En la tabla 1.7. se recogen los porcentajes de deserción total en las diferentes zonas: Distrito Federal, Morelos, Guanajuato y Coahuila, con mayor índice de abandono, y Chiapas, Puebla, Tabasco y Tamaulipas con la tasa más baja. Además, la deserción en el sexo masculino es superior, en la mayoría de las zonas, a la del sexo femenino.

Tabla 1.7.

Tasa de deserción por entidad federativa y sexo (tomado de Estadísticas básicas del Sistema Educativo Nacional, 2012).

Entidad federativa	Tasa de deserción total	Tasa de deserción hombres	Tasa de deserción mujeres
Aguascalientes	15.2	17.0	13.6
Baja california	16.2	18.0	14.4
Baja california sur	14.6	16.4	12.8
Campeche	16.3	18.2	14.4
Coahuila	17.4	19.3	15.5
Colima	13.7	15.1	12.4
Chiapas	10.4	9.3	11.4
Chihuahua	17.6	19.8	15.4
Distrito Federal	18.5	20.5	16.5
Durango	15.8	17.0	14.7
Guanajuato	17.5	19.9	15.2
Guerrero	12.8	14.4	11.4
Hidalgo	14.9	17.4	12.6
Jalisco	15.4	17.5	13.4
Estado de	15.2	17.9	12.8

México			
Michoacán	13.0	15.1	11.2
Morelos	17.5	19.9	15.3
Nayarit	13.4	13.1	13.7
Nuevo León	23.6	24.2	22.9
Oaxaca	14.2	16.0	12.4
Puebla	10.1	11.4	8.9
Querétaro	13.8	16.0	11.7
Quintana Roo	14.0	15.8	12.1
San Luís Potosí	12.6	13.8	11.5
Sinaloa	13.4	14.9	11.8
Sonora	14.4	15.9	13.0
Tabasco	12.0	13.1	10.8
Tamaulipas	12.9	14.4	11.4
Tlaxcala	14.6	16.8	12.6
Veracruz	12.0	13.4	10.7
Yucatán	16.3	18.8	13.7

El sistema educativo mexicano cuenta con distintos tipos de Administración que ofrecen los servicios de educación superior, los cuales pueden ser federales, estatales o privados. De estos, son las universidades

privadas las que mayor financiamiento por alumnos tienen respecto a las públicas (ver figura 1.13.).

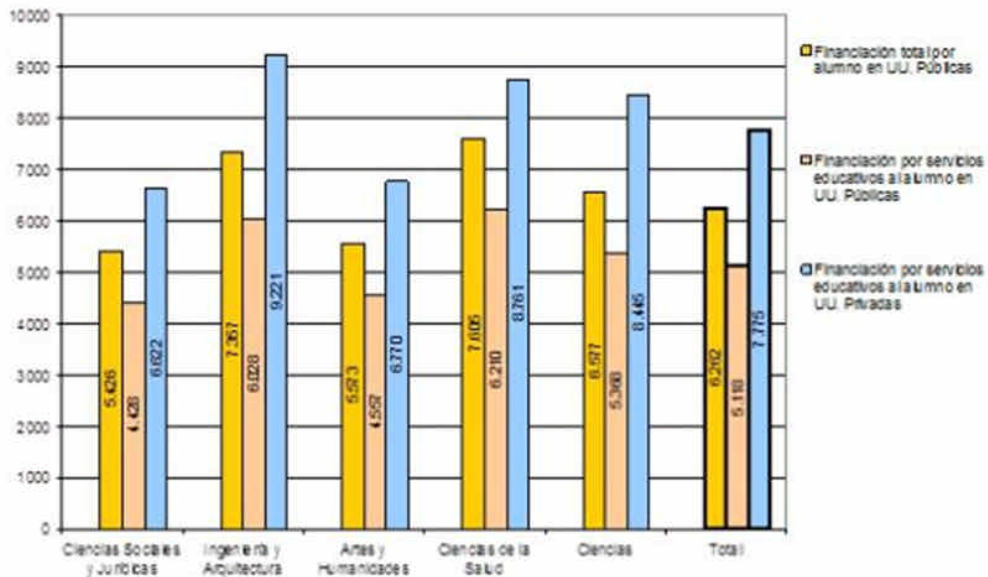


Figura 1.13. Financiación por tipo de Servicio de Administración: Pública y Privada (tomado de SEP, 2012).

El Estado de México tiene como objetivo incrementar la cobertura en educación superior en el año 2021-2022, hasta lograr un 60% de asistencia de alumnos a este nivel educativo (ver figura 1.14.).

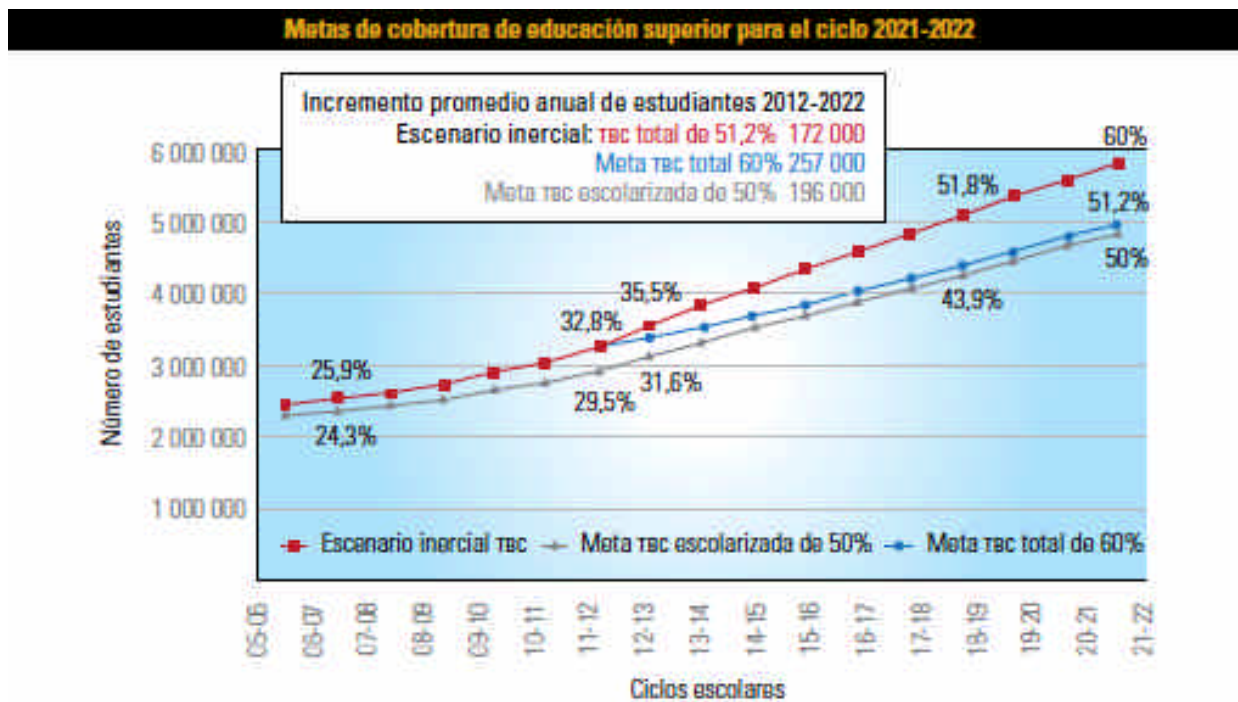


Figura 1.14. Metas de cobertura de la educación superior para el ciclo 2021-2022 (tomado de INEE, 2012).

Capítulo 2

Antecedentes próximos y actualidad de la educación media y superior en México

2.1. Contexto y antecedentes de la educación general mexicana

Es notorio hoy que la educación ha sufrido continuos cambios y distintas reformas durante los últimos años en la mayoría de países y, además, se trata de un asunto de alto interés y actualidad permanente en las distintas naciones del mundo (Bralavsky, 2006; Delors, 1997; Feroso, 2000).

Según Bolaños (1998), Prawda (1987) y Zorrilla (2002), el sistema educativo mexicano es definido, como en cualquier otro país, como el conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinadas a ofrecer servicios educativos a la población.

En el caso de México, la educación ha atravesado también grandes cambios, comenzando éstos principalmente a partir de la colonización española del siglo XVI.

Con la llegada de los españoles y las órdenes eclesiásticas que los acompañaban, la religión se convierte en el vehículo a través del cual se educa y forma a las élites criollas que habitarán en este país norteamericano durante casi tres siglos.

El sistema educativo mexicano reglado e institucionalizado surge en 1857, momento en que el Estado Federal se erige en responsable y garante de la educación de todo el territorio. A partir de entonces, la responsabilidad política y general de la educación en México queda en manos del gobierno federal-central y la administración estatal será la encargará de gestionar las escuelas del Estado y de los diferentes distritos (Martínez, 2005).

A partir de 1867 se promulga la ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, que establece una enseñanza gratuita y obligatoria en la educación elemental; excluye la enseñanza religiosa como obligatoria; funda las bases para la reglamentación de la educación secundaria; y establece las Escuelas para Señoritas y la Escuela Nacional Preparatoria (Bolaños, 1998; Zoraida, 1996).

A mediados del siglo XIX, el número de escuelas sostenidas por el Estado aún pequeño, creciendo éste rápidamente a partir de la restauración de la república, en 1867. En 1843 existían 1.310 escuelas primarias, 2.424 en 1857 y 4.570 en 1870. Pese a este incremento, sólo el 19.4% de los niños de la época en edad escolar asistía a la escuela (ver tabla 2.1.).

Tabla 2.1.

Escuelas por tipo de sostenimiento en 1874 (Zoraida, 1996)

Sostenimiento	Escuelas	%
Federación, Estados y Municipios	5843	72,11
Corporaciones o individuos	378	4,66

particulares		
Clero y Asociaciones Religiosas	117	1,44
Privadas de paga	1581	19,51
Sin clasificar	184	2,27
Total	8103	100

La tabla anterior indica que los poderes públicos sostenían al 72.1% del total de escuelas nacionales, de las cuales el 64.4% dependía de los municipios y el 1.44% pertenecía a sectores religiosos (Zoraida, 1996).

A partir de 1905 se estable, gracias a Justo Sierra, hasta ese momento subsecretario de Justicia e Instrucción Pública y Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, la Secretaría de Educación e Instrucción Pública y Bellas Artes. Justo Sierra fue nombrado primer titular de esta Secretaría.

Con la promulgación de la Constitución mexicana de 1917, el Gobierno Federal aumenta considerablemente sus competencias estatales en materia de educación. Esto se reflejará, por ejemplo, en la creación de un Ministerio Federal de Educación y en la Secretaría de Educación pública (SEP), que desde 1921 hasta hoy supone uno de los órganos institucionales con mayor poder político en México.

A partir de los años treinta del pasado siglo, la preocupación del Estado Federal por la educación será cada vez mayor y abordará problemas seculares en este país, como la lucha contra el analfabetismo. Asimismo, se crean las

escuelas rurales mexicanas; se aumentan las bibliotecas; se editan libros y se impulsan las bellas artes.

Los avances educativos y la continuidad de las reformas en el ámbito del sistema educativo mexicano de la segunda mitad del siglo XX están organizados, según Martínez (2001), tomando como base los sucesivos *sexenios*, períodos de seis años de los distintos gobiernos de México habidos desde entonces.

Entre los *sexenios* más recientes de la historia de la educación en la república mexicana se encuentran los siguientes:

- Sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952- 1964). En éste las escuelas hacen frente a los primeros indicios de la explosión demográfica que sufrirá el país, planteando J. Ángel Ceniceros, secretario de Educación Pública, la necesidad de planificar mejor el desarrollo del sistema educativo.

En el segundo período de gobierno este sexenio, Adolfo López Mateos (1958-1964) crea el primer plan nacional de educación, dirigido por Torres Bodet, *El Plan de Once Años*. Este plan tenía como objetivo hacer frente desde el sistema educativo al enorme crecimiento demográfico que se estaba produciendo en el país. Algunas de las medidas que se llevarán a cabo como consecuencia de este aumento poblacional sin precedentes serán la implantación del doble turno en los centros educativos y la formación de un número superior de maestros para enseñar y formar al creciente número de alumnos en las aulas.

Además, se tendrá en cuenta a las familias con escasos recursos económicos, creando un programa de libros de texto gratuitos para toda la enseñanza primaria.

- Con Días Ordaz, en el sexenio, 1964-1970, se da continuidad a las políticas educativas de once años impuestas en el anterior sexenio. Asimismo, continúa creciendo espectacularmente el número de alumnos en las aulas, como consecuencia del crecimiento sostenido de un país con una alta tasa de natalidad.
- Más tarde, durante el sexenio de Echeverría (1970-1976), gracias a los esfuerzos de gobernantes anteriores, se aumentó igualmente el número de alumnos en educación primaria y secundaria, pero también en los niveles superiores, dándose un gran crecimiento en la educación media y superior. Esto originó la creación de nuevas instituciones, como el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y el desarrollo de la Educación Superior Privada, el crecimiento de las Universidades Públicas y de los Institutos Tecnológicos en los Estados.
- Con López Portillo (1976-1982), la educación se considera causa y solución de los problemas del país. Se inicia bajo este período una reforma educativa en todos los niveles de la enseñanza, con la finalidad

principal de aumentar la calidad de la educación y reducir los índices de deserción, reprobación y baja eficiencia terminal (Clark, 1991; Merino, 2003).

- En el período de Miguel de la Madrid (1982-1988), las reformas educativas quedaron recogidas y registradas en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, aunque finalmente no pudieron llevarse a cabo debido a la crisis general que sufrió el país en este sexenio.

La Tabla 2.2. muestra los datos sobre matrícula de alumnos, en los diferentes niveles educativos de la República, durante los sexenios antes expuestos.

Tabla 2.2.

Crecimiento porcentual de matrícula educativa por sexenios (1952-1988) (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática –INEGI-, 2004)

	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media- sup.	Superior	Total
1952-58	51.48	38.65	103.13	43.79	-14.25	40.08
1958-64	58.28	50.90	180.54	170.30	315.23	58.16
1964-70	31.00	34.00	149.86	86.07	87.10	42.15
1970-76	51.93	31.48	94.91	187.97	156.10	45.08

1976-82	178.14	26.58	69.85	73.07	54.14	41.40
1982-88	57.81	-3.72	21.54	34.85	22.95	8.35

Como afirma Barba (2007), se inicia a partir de 1989 una política de modernización del país con la intención de incorporar a México en el grupo de países desarrollados. Entre sus principales objetivos estaba mejorar la calidad del sistema educativo, incrementar la escolaridad, descentralizar la educación y fortalecer la participación de la sociedad.

En el año 1992 se estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que proponía cambios en ésta, junto con el incremento de la productividad nacional, la movilidad social y la calidad de vida.

En 1993 se produce una importante reforma del artículo tercero Constitucional, que redefine ahora la educación básica como aquella integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria y establece la obligatoriedad de cursar estos niveles para toda la población en edad de hacerlo. Hasta ese momento, la educación media comprendía los niveles de educación secundaria, llamada educación media-básica, y el bachillerato o formación técnica equivalente, denominado media- superior.

2.1.1. Educación media en México

La educación media en México agrupa los diferentes niveles educativos que se abordan a continuación, en el marco del sistema educativo mexicano general (ver tabla 2.3.).

Tabla 2.3.

Esquema general del sistema educativo nacional. Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos (Zorrilla & Barba, 2008)

TIPO EDUCATIVO	NIVEL	ESCOLARIZADO	NO ESCOLARIZADO
Educación básica	preescolar	Preescolar general	
		Preescolar comunitario	
		Preescolar indígena	
	primaria	Primaria general	Primaria para adultos
		Cursos comunitarios	
		Primaria indígena	
	secundaria	Secundaria general	Secundaria para adultos
		Para trabajadores	
		Secundaria Técnica	
		Telesecundaria	
Capacitación para el trabajo	Capacitación para el trabajo	Capacitación para el trabajo	Formación para el trabajo
Educación Media superior	profesional técnico	Profesional técnico	Educación abierta y a distancia
	bachillerato	Bachillerato general	
		Bachillerato técnico	
Educación Superior	Técnico superior	Técnico superior	Educación abierta y a distancia
	Licenciatura	Educación normal	
		Licenciatura universitaria	
		Licenciatura tecnológica	



2.1.1.1. Educación media básica en México

Dentro de la educación media, la educación básica, o, como se denomina actualmente, la educación secundaria, es la comprendida entre los 12 y los 15 años de edad.

En 1865, la Ley de Instrucción establecía que la educación secundaria fuera organizada al modo del Liceo francés y que durara siete u ocho años (Santos del Real, 2000).

En octubre de 1915 se crea la Ley de Educación Popular del Estado, tras el Congreso Pedagógico de Veracruz, celebrado en la ciudad de Jalapa. Para Zorrilla (2004, p.2), “es posible considerar este acontecimiento como el momento en el cual se instituye y se regula de manera formal la educación secundaria”. Según Guevara (1985), el plan de estudios de la educación media de ese momento constaba de tres años, en los que se impartían fundamentalmente conocimientos sobre Matemáticas, Física, Química y Biología, así como otros contenidos sobre la vida social. Tras dos años de implantación de este plan de estudios, en 1918 se produce una profunda reforma de los objetivos y la distribución de las materias escolares que acaba por anularlo.

En 1924, el Subsecretario de Educación, estimulado por la experiencia de Veracruz, lleva ante el Consejo Universitario Federal una propuesta de

organización curricular de los estudios preparatorios al ingreso en la Universidad. Estos debían depender directamente de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. El periodo de estudios sería de tres años y se enseñarían las materias establecidas en el plan de 1918 de educación secundaria.

A partir de 1925 la educación secundaria será concebida como la prolongación de la educación primaria y los esfuerzos se centrarán en la formación general de los adolescentes (Zorrilla, 2004). Como expone Guevara (1985), un año después, tratando de llevar la educación secundaria al mayor número de adolescentes posible, surge la primera escuela nocturna, con el propósito de llegar a todas las clases sociales e incrementar la escolaridad. Esto implicaba un plan educativo flexible y con opción a diversas salidas de tipo curricular y/o profesional.

Como la demanda de educación secundaria siguió creciendo, a partir del año 1928 la SEP estableció requisitos de acceso a este nivel, como el certificado de educación primaria, el pago de una cuota de inscripción (\$20.000 pesos), un examen médico y la superación de una prueba de conocimientos (Meneses, 1986). Más tarde, en 1936, surgirá la creación del Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

En 1939 se establece un único tipo de escuela secundaria, cuya duración será de tres años y que dará lugar a la llamada educación secundaria general (Meneses, 1988; Santos del Real, 2000).

Es a partir de 1958 cuando surge la educación secundaria técnica, para diferenciarla de la educación secundaria general. La primera, además de

ofrecer una educación en Ciencias y Humanidades, incluye actividades y formación tecnológicas con la finalidad de preparar a las personas para el trabajo.

En 1969, tras un año de andadura del nuevo plan de estudios de educación secundaria, se implanta también la *telesecundaria*, destinada a lugares rurales y que depende de un único maestro que enseña todas las asignaturas con materiales televisivos y guías didácticas.

Durante el período de Luis Echeverría se lleva a cabo una reforma educativa que organiza la secundaria por áreas de conocimiento en lugar de por asignaturas. De esta manera, el nivel educativo de secundaria estaría compuesto por Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, que agruparía Biología, Física y Química, Ciencias Sociales, que agruparía Historia, Civismo y Geografía, materias de Tecnología y Educación Física y Educación Artística (Fuentes, 1989).

En julio de 1993 se implanta la obligatoriedad de cursar la enseñanza secundaria, pasando ésta a formar parte de la educación básica, que será de 12 años y estará compuesta por tres años de educación preescolar, seis de educación primaria obligatoria y tres de educación secundaria obligatoria.

Sistema escolar en su totalidad

En el año escolar 2002-2003, la matrícula total de todos los niveles del sistema educativo alcanza 30,9 millones de alumnos, lo que equivale al 30% de la población del país. El sistema educativo mexicano, dividido por niveles, estaría reflejado así (ver figura 2.1.):

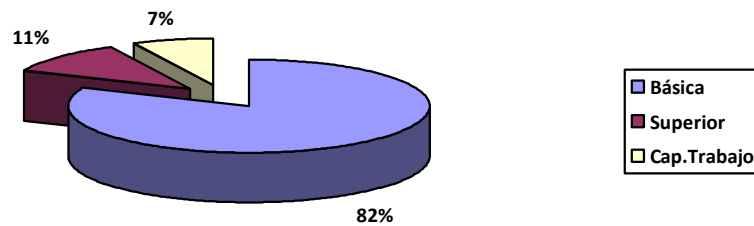


Figura 2.1. Porcentajes por tipos de educación en el año escolar 2002-2003 (SEP, 2003).

Se puede observar que el 82% de la población escolar se ubica en la educación básica que, como ya se ha expuesto, comprende la educación preescolar, primaria y secundaria.

El 11% de las matrículas corresponde a la educación media superior, entre la que la educación superior abarca el 7% de la población y los servicios de capacitación para el trabajo el 4%.

Servicios (tipo de Administración)

En cuanto al tipo de servicios educativos correspondientes al año escolar 2002-2003, sigue predominando, con un 71%, el número de alumnos que asiste a las escuelas administradas por los gobiernos estatales, como resultado de la federación de la educación a partir de 1992. El 11% son servicios administrados por el gobierno central, que tiene la tendencia de disminuir en los próximos años como resultado de la gestión de los estados.

Las instituciones autónomas, en las que se incluyen básicamente las universidades, representan el 5% y la educación privada atiende al 13% de los alumnos, que se encuentran sobre todo en niveles superiores (ver figura 2.2.).

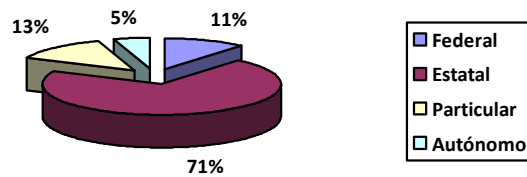


Figura 2.2. Porcentaje del tipo de servicio ofrecido en toda la educación en el período 2002-2003 (IEESA- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2012).

Educación básica

La educación básica es el nivel educativo con mayor número de población escolar en México, con un 78% respecto a los otros tipos. La figura 2.3. muestra cómo el 62% de la población de educación básica pertenece a la educación primaria, el 23% a la educación secundaria y el 15% a la educación preescolar. El porcentaje de población preescolar irá en aumento y, asimismo, la educación secundaria se verá incrementada debido a que es obligatoria.

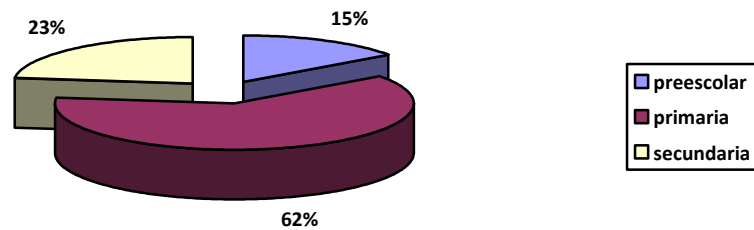


Figura 2.3. Porcentaje de educación básica dividida en los distintos niveles de educación en el año 2002-2003 (IESSA, 2003).

Servicios (tipo de Administración)

En lo que respecta al tipo de servicio para el mismo periodo, el 85% de la población de educación básica asiste a centros estatales, el 7% de las escuelas pertenece a organismos federales y el 8% a escuelas privadas, por lo que un total del 92% de la población en la escuela básica iría a las escuelas públicas, como se puede observar en la figura 2.4.:

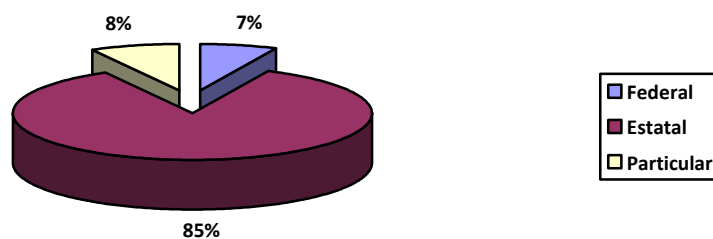


Figura 2.4. Porcentaje del tipo de servicio ofertado en la educación básica en el período 2002-2003 (Támez, Fraustro, & Cárdeno, 2003).

Educación Secundaria

En el año 2002-2003, el 52% de la población educativa ingresa en la educación secundaria general, el 20% en telesecundaria y el 28% en secundaria técnica. De estas tres opciones, la educación telesecundaria es la que muestra mayor incremento. Por otro lado, la secundaria técnica capacita a los alumnos en alguna actividad tecnológica industrial, comercial, agropecuaria, pesquera o forestal (ver figura 2.5.).

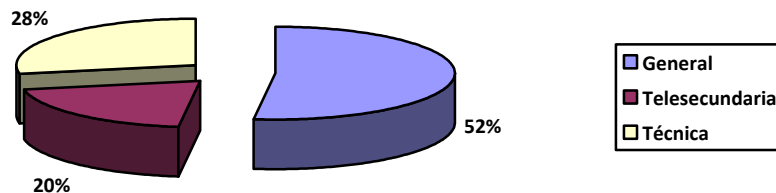


Figura 2.5. Porcentaje del tipo de educación en Secundaria en el año 2002-2003 (Ruiz, 2011).

Servicios (tipo de Administración)

En cuanto a los servicios administrativos de secundaria, el 85% es estatal, el 7% es federal y el 8% pertenece a organismos privados, como se puede observar en la figura 2.6.:

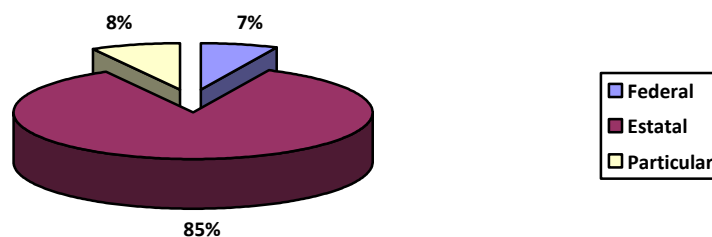


Figura 2.6. Porcentaje del tipo de servicio que atiende a la educación secundaria en el año 2002-2003 (Támez et al., 2003).

2.1.1.2. Antecedentes en educación media-superior en México

La educación media-superior, o bachillerato, surge en 1867 con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria. El plan de estudios de bachillerato en este momento hace énfasis en las ciencias (Neyra, 2010).

Según Loyo (2002), a comienzos del siglo XX el bachillerato adquiere una consideración nacional y queda instituido por las escuelas de Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros, Bellas Artes y Altos Estudios, a las que se une la Escuela Nacional Preparatoria, para preparar maestros. Ésta última consta de dos ciclos independientes, uno que complementa la enseñanza primaria superior, que capacitaría a los alumnos para vivir útilmente en la nación, y otro para preparar a los alumnos para el ingreso a la universidad.

Por otro lado, la Universidad Nacional Autónoma de México sufre grandes cambios, priorizando la educación científica y aumentando un año la duración del bachillerato, que pasa de dos a tres años.

A mediados del siglo XX, como consecuencia de la enorme expansión demográfica que sufre el país, crece la matrícula en este nivel educativo y se observa un aumento de alumnos de familias con nivel económico bajo, que antes no habían alcanzado este nivel de escolaridad. Esto hace que la matrícula en 1970 en bachillerato fuera ya de 300.000 estudiantes (Fuentes, 1989; Loyo, 2000).

Hasta 1970, en México sólo existían algunas modalidades del bachillerato propedéutico: el universitario, los incorporados y los estatales, pero en 1973 surge una nueva opción en el nivel educativo medio-superior, el Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, cuya duración era de tres años y al finalizarlo se obtenía tanto el título de bachiller como el de técnico profesional, lo que debía permitirle al alumno integrarse en el sistema laboral o seguir con estudios superiores.

Se crea también por estos años el Colegio de Bachilleres, con la intención de dar cabida a la creciente demanda en educación media-superior, y que seguirá los pasos de los acuerdos tomados en Villahermosa en 1971 y en Tepic en 1972.

En 1993, durante el gobierno de Salinas, surgen críticas ante el sistema educativo existente que califican a la educación superior de ineficaz y de baja calidad. Para hacer frente a los cambios que era necesario acometer, el Gobierno toma como modelo el éxito de la educación superior privada como referencia para la institución superior pública.

El sistema educativo sufre en 1995 una profunda reforma, tanto en su organización administrativa como en la curricular. Aparece el currículum

basado en competencias y se intenta que los estudios cursados en el bachillerato respondan directamente a las necesidades del mercado laboral.

La tabla 2.4. muestra la evolución en el número de estudiantes matriculados a lo largo de los años en función del crecimiento expansivo de la población mexicana.

Tabla 2.4.

Evolución de la matrícula en el sistema educativo mexicano. Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001).

Año	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total		Capacitación		Total Nacional
				Educación Básica	Media Superior	Superior	para el Trabajo	
1893	N.D	N.D	N.D	N.D	N.D	N.D	N.D	483,337
1900	N.D	N.D	N.D	N.D	9.757	N.D	N.D	9,757
1910	N.D.	N.D	N.D	N.D	N.D	N.D	N.D	N.D
1930	17.426	1.299.899	17.392	1.334.717	N.D	23.713	N.D	1.358.430
1940	33.848	1.960.755	N.D	3.112.432	N.D	N.D	N.D	1.994.603
1950	115.378	2.997.054	69.547	3.181.979	37.329	29.892	N.D	3.249.200
1960	230.164	5.342.092	234.980	5.807.466	106.200	28.100	N.D	5.941.536
1970	400.138	9.248.190	1.102.217	10.750.545	369.299	271.275	147.752	11.538.871
1980	1.071.619	14.666.257	3.033.856	19.843.351	1.388.132	935.789	369.274	21.464.927
1990	2.734.054	14.401.588	4.190.190	21.325.832	2.100.520	1.252.027	413.587	25.091.966
2000	3.423.608	14.792.528	5.349.659	23.565.795	2.955.783	2.047.895	1.099.573	29.669.046
2001	3.465.916	14.833.889	5.465.167	23.764.972	3.095.361	2.156.470	1.189.347	30.206.150

A partir de la tabla anterior, se puede observar un crecimiento significativo en la educación básica mexicana desde las décadas de 1960 y 1970. De una década a otra, la población escolarizada aumenta en un 50% en este nivel educativo, pero sobre todo el cambio es aún mayor en el número de alumnos de enseñanza secundaria, donde los datos varían de 234.280 alumnos matriculados en 1960 a 1.102.217 diez años después. En 1980 puede verse un cambio similar en la educación media superior, como respuesta al aumento sin precedentes en la educación básica y, dentro de ella, en la educación secundaria. Esto supondría un crecimiento, entre 1970 y 1980, de 369.399 alumnos a 1.388.132 en educación media- superior.

De los egresados en educación secundaria durante el ciclo escolar anterior a 2002-2003, el 95.4% ingresa en el primer ciclo de educación media-superior. Como indica figura 2.7., de los tres ciclos existentes en la educación media, el bachillerato general cubre el 60% de la población, cuya duración es de tres años, aunque puede haber casos excepcionales de dos o cuatro años. El 29% corresponde a alumnos de bachillerato tecnológico, que, como ya se ha visto, tiene las especialidades de tecnología industrial, de servicios, agropecuario, forestal y pesquero, y el restante 11% corresponde al bachillerato profesional técnico, el cual tiene como finalidad la formación para el trabajo y como opción seguir estudios superiores completando algunas asignaturas o elegir la opción de la inserción laboral.

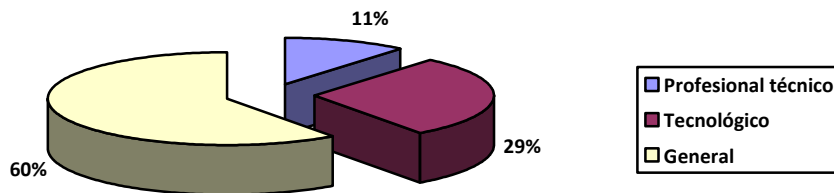


Figura 2.7. Porcentaje de alumnos en los distintos tipos de educación media- superior para el período 2002-2003 (Centro de estudios sociales y de opinión pública, 2005).

Servicios (tipo de Administración)

El 35% de los estudios de este nivel pertenece al gobierno estatal, el 28% al gobierno federal, el 15% se ubica en escuelas de sostenimiento autónomo que proporcionan las universidades autónomas estatales, y el 22% está en manos de las instituciones privadas (ver figura 2.8.).

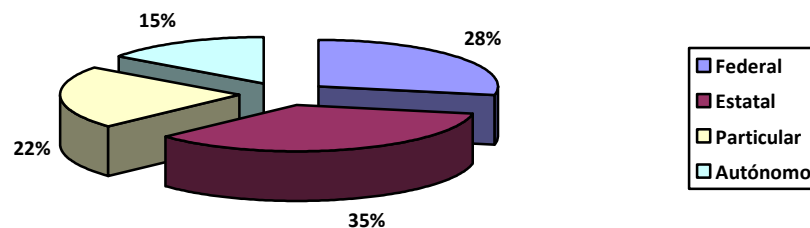


Figura 2.8. Porcentaje del tipo de servicio ofrecido en la educación media-superior en el período de 2002-2003 (Támez et al., 2003).

Como se puede observar, conforme aumenta el nivel educativo, el porcentaje de influencia del gobierno estatal va disminuyendo, al contrario que

en el caso de las instituciones privadas, que aumentan su presencia en este sentido. Sigue siendo predominante el papel de los organismos estatales por encima de cualquier otro.

El porcentaje de presencia de escuelas privadas puede pasar del 8% aproximadamente en educación básica al 22% en educación media superior, y continúa creciendo en los estudios superiores.

2.1.2. Educación superior en México

La educación superior mexicana comprende los estudios posteriores a la educación media-superior y se da tanto en centros públicos como privados.

Es a partir de la llegada de los colonizadores españoles al continente americano cuando comienzan a inaugurarse las primeras universidades del “Nuevo Mundo”. En 1538 hacen su aparición universidades en México y Perú, que inicialmente ofrecían estudios de teología, derecho, retórica o artes liberales y ciencias.

Las instituciones de educación superior en América Latina debían ser bendecidas y aprobadas para su construcción por el Papa o por el Rey, y hasta la independencia de las colonias sólo las clases nobles tenían derecho a cursar estudios superiores (Bruner, 1989; Clark, 1991).

Expone Bruner (1989) que la Universidad de México, en el período posterior a la revolución independentista, cierra sus puertas temporalmente en 1835, sufriendo posteriormente diferentes avatares e intermitentes cierres y reaperturas hasta transformarse definitivamente en la Universidad Nacional de México en 1910. En los siguientes 15 años a esta fecha se fundan un total de

nueve universidades más en México y a partir de 1935 recupera su protagonismo la Iglesia en la educación superior mexicana. Este hecho influyó en la aparición de las Universidades privadas, como la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

El 25 de marzo de 1950 se constituye la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana, que más tarde cambiaría su nombre por el de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.

Durante la década de 1960 la educación superior progresó principalmente en materia artística, fomentando una educación superior cultural, más abierta y participativa.

El mapa universitario que presenta el país, en función de la demanda entre 1970-1980, recoge la Universidad Técnica, la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), la Universidad Privada, la UAM (Universidad Autónoma Metropolitana) y otras universidades públicas.

En lo referente a la Universidad Técnica, la tasa de matrículas disminuyó durante este período en escasa medida, pasando de un 20% a un 15.9%. En la UNAM la disminución fue más profunda, pasando de un 29% a un 17.6%. En cambio, en la UAM se produjo un aumento considerable, paralelo a la creación de una gran cantidad de Universidades Autónomas, pasando ésta de un 36.5% a un 51.2% de alumnos.

En relación con la educación privada, durante el periodo de 1970-1980 la demanda de este tipo de educación aumento en un tercio, habiendo ya 87

Universidades privadas en la década antes señalada (Guevara, 1985; Hernández, 1996). Resulta destacable indicar que se daba preferencia para ocupar los altos cargos en la administración pública a quienes realizaban estudios superiores en Universidades Privadas y/o habían cursado estudios de postgrado en el extranjero.

La expansión cuantitativa de la educación superior durante las décadas de los sesenta y setenta no se acompañó de reformas de fondo adecuadas a este nivel educativo y su modelo académico (Rodríguez, 2002). Por el contrario, el crecimiento de este tipo de educación se llevó a cabo bajo una estructura tradicional que no produjo la calidad deseable.

Entre 1980 y 1990 la población universitaria pasa de 838.000 a 2.241.000 alumnos. Si la población total del país en el año 1980 es de 87.000.000 de habitantes y de ésta el 10% corresponde a la franja de edad de 20-24 años, esto significa que sigue estudios superiores uno de cada cuatro jóvenes en el rango 20-24 años, es decir, el 25% de esta franja de edad (IESSA, 2012).

De acuerdo con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en el ciclo escolar 1994-1995 el sistema de educación superior mexicano se articulaba del siguiente modo (ver tabla 2.5.):

Tabla 2.5.

Composición del sistema de educación mexicano en la educación superior (1995-2000)

Instituciones		Total de instituciones	Subsistemas				otros
Pública	Privada		Universitario	tecnológico	Universitario- tecnológico	normal	
834	217	1.051	68%	17.2%	0.3%	9%	5.5%

Como puede apreciarse en la tabla 2.5., el número de instituciones de educación superior que presenta el país entre 1995-2000 es de 1.051, siendo mayor el número de éstas de carácter público que privado. En cuanto al tipo de subsistema al que se puede optar en educación superior, el subsistema universitario general es el que predomina claramente por encima del resto.

La distribución de matrícula entre las diferentes instituciones y tipo de educación para los ciclos 1999-2000 y 2000-2001 cuenta con el mismo resultado, teniendo la educación pública mayor número de alumnos que la universidad privada. La tabla 2.6. recoge los tipos de educación y de institución de educación superior detallados según cada bloque al que corresponda.

Tabla 2.6.

Distribución de la matrícula en los cursos 1999-2000 y 2000-2001 (SEP, 2003)

MATRÍCULA DE LICENCIATURA Y PROFESIONAL ASOCIADO										
Instituciones públicas										
Ciclo escolar	Licenciatura								Profesional asociado	Matrícula total IES públicas
	Universidades		Otras instituciones		Escuelas Normales	Institutos tecnológicos	IES del Ejército y la Marina	Univ. Tecnológicas	Otras IES	
	Estatales	Federales	UPEAS	Otras IES						
1999-2000	598.297	185.754	17.282	22.735	135.876	291.867	3.235	29.753	11.550	1.296.349
2000-2001	614.163	189.259	18.166	24.174	131.400	315.389	3.348	45.397	12.804	1.354.100
Instituciones particulares										
Ciclo escolar	Licenciatura							Profesional asociado	Matrícula total IES particulares	
	Universidades		Normales		Otras IES					

1999-2000	292.365	79.630	173.873	2.447	548.315
2000-2001	310.909	82.400	189.754	9.637	592.700

En el período de 2002-2003 egresa el 86.1% de los alumnos del ciclo académico anterior de educación superior. En función de los tres tipos que comprende esta educación, el profesional asociado o técnico superior es seguido por un 2.9% de la población, las licenciaturas por el 90.9% de los alumnos y el postgrado por un 6.2% (ver figura 2.9.).

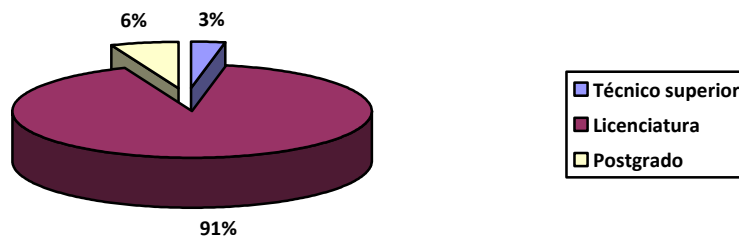


Figura 2.9. Porcentaje de alumnos matriculados en los distintos tipos de educación superior para el período 2002-2003 (Oliver, 2012).

Los estudios de Técnico Superior se imparten principalmente en Universidades Tecnológicas, impulsadas por los servicios federales desde 1991, que se ocupan de la administración de este nivel en un 64.5%.

Dentro de las Licenciaturas se ubica la educación normal, que cubre el 8.2% de la matrícula y en ésta se imparten en las especialidades de preescolar,

primaria, secundaria, educación especial, atención de niños con discapacidad o capacidades especiales y educación física.

Servicio (tipo de Administración)

En la figura 2.10. se puede observar el tipo de servicio educativo con mayor demanda, contando los servicios autónomos con un 40.1%, las empresas particulares con un 33.2%, el estatal con un 11.2% y el federal con un 15.5%.

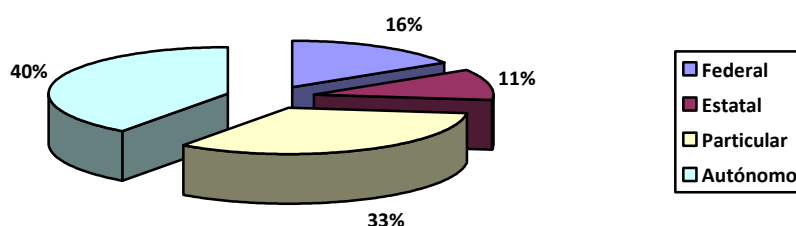


Figura 2.10. Porcentaje de servicios ofertados para la educación superior en el año 2002-2003 (Oliver, 2012).

2.2. Situación actual de la educación en México

El actual sistema educativo mexicano es uno de los más grandes del mundo, siendo tercero en el continente americano y superado únicamente por Estados Unidos y Brasil. En 2009, el total de alumnos matriculados en los diferentes niveles educativos en Estados Unidos fue de 75.4 millones, en Brasil de 54 millones y en México 32.5 millones.

El sistema educativo nacional comprende tres grandes tipos de educación: la educación básica, la educación media superior y la educación superior.

Durante el ciclo escolar 2010/2011, se matricularon en total 38.384.528 alumnos y casi el 90% de la matrícula total fue atendida por el sistema educativo escolarizado y un 10% por el extraescolar.

El sistema educativo escolarizado mexicano cuenta con 34.384.992 alumnos, 1.808.911 docentes y 253.661 escuelas de educación básica, media superior y superior. En básica (preescolar, primaria y secundaria) están matriculados 25.666.451 alumnos, es decir, un 74.6% de la matrícula del sistema educativo escolarizado; en educación media-superior se registraron 4.187.528 estudiantes, que representan el 12.2% de la matrícula total; y en educación superior están inscritos 2.981.313 estudiantes, el 8.7% del total de estudiantes. Del total de docentes, el 65% pertenece a educación básica, el 15.4% a media superior y el 17.4% a superior.

La tabla 2.7. recoge el número total de alumnos matriculados, docentes y escuelas en función de los distintos niveles educativos.

Tabla 2.7.

Matriculación total y número de alumnos, docentes y escuelas en los distintos tipos de educación para el periodo 2010-2011 (elaboración propia a partir de los datos generales del sistema educativo mexicano).

Matrícula Total en el ciclo académico 2010-2011		
38,384.528 personas vinculadas		
Escolarizado		Extraescolar
34.384.992		2.999.536
Docentes	1.808.911	
Escuelas	253.661	
Ed. Básica	25.666.451	
Ed. Media superior	4.187.528	
Ed. Superior	2.981.313	

Como se puede observar en la tabla anterior, el número de matriculados es claramente superior en la educación básica que en la educación media-superior y superior, lo que indica que no todos los egresados en educación básica continúan sus estudios superiores.

En cuanto a los porcentajes de matrícula de los diferentes niveles educativos del sistema de educación mexicano, quedaría distribuido de la siguiente manera (ver tabla 2.8.):

Tabla 2.8.

Porcentajes de la educación para el periodo 2010-2011 en función de los distintos tipos (elaboración propia).

Porcentajes de alumnos matriculados en el periodo 2010-1011			
Escolarizado			Extraescolar
90%			10%
Ed. Básica	Ed. Media superior	Ed. Superior	
74.6%	12.2%	8.7%	

La tabla anterior indica claramente el decremento de matriculados que se produce desde la educación básica a la educación superior en el ciclo indicado, donde la educación superior sólo cuenta con el 8.7% de alumnos.

2.2.1. Actualidad de la educación básica mexicana

Como ya se indicó, la educación básica actual abarca en México tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Preescolar tiene una duración de tres años y su tercer grado es obligatorio a partir del ciclo escolar 2004-2005, el segundo a partir de 2005-2006, y el primer grado a partir de 2011-2012.

El segundo nivel educativo corresponde a la educación primaria, obligatoria desde 1934 y que se cursa en seis años. Los alumnos ingresan aquí una vez que han cumplido los seis años no más tarde del 31 de diciembre del año del inicio escolar (Centro de estudios sociales y de opinión pública, 2011).

El tercer nivel de educación básica es el de educación secundaria, que es obligatoria desde 1993 y tiene una duración de tres años. La edad de ingreso es de 12 años.

Siendo México un país con presencia importante de población indígena proveniente de antiguas culturas precolombinas, el sistema educativo trata de dar atención a las necesidades específicas de estos grupos. Por ello, tanto en educación preescolar como en primaria existen profesores formados en la lengua tradicional de la comunidad donde dan clase.

En cada nivel educativo hay distintos tipos de servicios (administración de gestión). En el caso de la educación preescolar, también existe el tipo de servicio Cendi (centro de desarrollo infantil), pensado para hijos de madres trabajadoras y su objetivo es asegurar la asistencia y educación antes del ingreso en primaria.

2.2.2. Actualidad de la educación secundaria mexicana

La educación secundaria es obligatoria en México desde el año 1993. Entre 1993 y 2001, el crecimiento de matrícula en este tramo fue de un 26% (Weis, Quiroz & Santos, 2005; Zorrilla, 2004).

En la educación secundaria pueden darse varios tipos de servicios, uno de ellos es el denominado comunitario, el cual se ofrece también junto con los niveles de preescolar y primaria. Este servicio surge para ofrecer educación básica en poblaciones con pocos alumnos, las cuales están en zonas rurales o aisladas, y se ocupan de él jóvenes de entre 14 y 27 años, los cuales han completado la educación secundaria completa o tienen estudios de media

superior, que son capacitados como tutores comunitarios. Estos jóvenes, según Conafe (2009), reciben alojamiento y alimentación de los habitantes de dicha comunidad, que son también los encargados de preparar los espacios escolares y gestionarlos. Las aulas o clases tienen alumnos de diferentes edades y de distintos avances escolares. El material pedagógico es diseñado expresamente para este tipo de modelo educativo.

En el caso de la educación media, además de los servicios generales y comunitarios, existen secundarias técnicas, telesecundarias y secundarias para trabajadores. El plan de estudios de secundarias técnicas es muy parecido al de la secundaria general, pero da una mayor importancia a los conocimientos tecnológicos. Las telesecundarias, en cambio, surgieron en 1968 con el objetivo de luchar contra el atraso escolar y, sobre todo, en los ambientes rurales mediante un sistema de televisión educativa. En el sistema de la telesecundaria es un mismo profesor el que enseña todas las materias necesarias con la ayuda de materiales televisivos pedagógicos.

Por otra parte, la secundaria para trabajadores ofrece servicios a la población mayor de 15 años. Tras implantarse la obligatoriedad de la secundaria, será en este tipo de servicio donde el crecimiento es mayor. Así, de cada 100 alumnos que ingresan en educación secundaria, 47 lo harán en esta modalidad de secundaria para trabajadores.

El Gobierno Federal regula la asistencia de los alumnos a clase y la capacidad de gestión de las instituciones para que todos los egresados de educación primaria puedan alcanzar la educación secundaria.

Del total de población de alumnos que por edad deben y pueden estar escolarizados, son los alumnos indígenas los que menos asisten a clase. Esto puede verse en la tabla 2.9.:

Tabla 2.9.

Jóvenes de 15 años no escolarizados, en función de su pertenencia o no a la población hablante de lengua indígena (Instituto Nacional de Estadística y Geografía - INEGI-, 2011).

Hablan lengua indígena	No escolarizados	
	Porcentaje del total	Porcentaje sin posprimaria
No	33.1%	58.7%
Sí	48.4%	83.0%

2.2.3. Actualidad en educación media superior (Bachillerato) en México

La educación media superior (EMS) consta de un solo nivel y, aunque los planes de estudio pueden variar entre dos y cinco años de duración, la edad habitual de los estudiantes de este nivel está entre 15 y 17 años (INEE, 2006; SEP, 2011).

La educación media superior está compuesta por el bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, mezclándose a veces alguno de ellos (SEP, 2011). A continuación se exponen los tres modelos comunes de bachillerato.

- *El bachillerato general o propedéutico*: éste ofrece una preparación general para que posteriormente los estudiantes puedan cursar educación superior. El alumno accede al estudio de las diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas con el objetivo de contar con experiencia que le pueda servir en sus estudios profesionales. El bachillerato general y propedéutico equivale al bachillerato general de otros países y cuenta con poco más del 60% del alumnado de la Educación Media Superior.

Existen también otros bachilleratos diferentes, como los bachilleratos universitarios y los generales, que no se encuentran vinculados a instituciones de educación superior, como los colegios de bachilleres o las escuelas preparatorias estatales.

- *El bachillerato bivalente*: según Alcántara & Zorrilla (2010), éste agrupa una parte de la Educación Media Superior Tecnológica junto con la Formación Profesional Técnica, y combina la formación técnica profesional para la incorporación al trabajo con la preparación para los estudios superiores. Es este un tipo de bachillerato por el cual los alumnos que completen su formación satisfactoriamente obtendrán dos títulos al terminar los estudios: uno que forma como profesional técnico capacitado para la incorporación laboral, reconocido por la Dirección General del Profesional, y otro que permite continuar con estudios superiores.

- *La educación profesional técnica*: este tipo de educación atiende al 10% de la matrícula y ha sido tradicionalmente una formación sin pleno valor propedéutico. Desde 1997 hasta la actualidad, estos estudios permiten la equivalencia con el bachillerato superando seis cursos complementarios. Los títulos técnicos que ofrecen estas opciones tecnológicas son de calidad profesional y están registrados en la Dirección General de Profesiones de la SEP, siempre y cuando se haya realizado la correspondiente tesis de grado y el servicio social.

Desde la creación de este nivel educativo de media superior, la matrícula ha crecido ininterrumpidamente y en los últimos años el número de estudiantes superó a los otros niveles que componen la educación básica. De 1990 a 1999 aumentó un 37.7% y durante la primera década del nuevo siglo un 37.2%; este incremento fue superior al experimentado en preescolar (34.6%), primaria (0.46%) y secundaria (14.6%), y ligeramente menor al de educación superior (39%). En la siguiente tabla (ver tabla 2.10.) se recoge la matrícula por el tipo de institución que existe en la educación superior pública desde 1990 hasta 2006.

Tabla 2.10.

Matrícula de la Educación Media Superior pública por tipo de institución (SEP 2011).

Matrícula de Educación Media Superior pública por tipo de institución										
(en miles de alumnos)										
Ciclo Escolar	Centralizadas		Descentralizadas de la Federación		Descentralizadas de los Estados		Desconocidas	Autónoma	Otras	total
	Bachillerato tecnológico	DGB	CETI	CONALEP	CECYT ES	COBACH	IPN			
1990-1991	404.3	-	2.1	155.3	N.A.	-	48.4	401.4	580.6	1.592.0
1991-1992	426.5	-	2.1	165.1	1.1	-	46.7	N.D.	N.D.	-
1992-1993	455.5	-	2.2	171.1	4.1	-	42.1	N.D.	N.D.	-
1993-1994	488.5	-	2.3	191.2	9.2	-	39.4	N.D.	N.D.	-
1994-1995	510.3	-	2.4	201.8	20.0	-	40.4	N.D.	N.D.	-
1995-1996	562.7	-	2.8	189.5	29.0	-	46.0	367.6	747.2	1.944.9
1996-1997	608.6	-	3.0	197.7	47.1	-	51.4	374.2	811.3	2.093.4
1997-1998	609.0	-	3.4	195.7	61.0	-	56.8	370.0	879.3	2.175.2
1998-1999	615.2	-	3.4	216.9	72.9	-	55.0	367.9	887.9	2.219.3
1999-2000	639.3	-	3.8	219.7	84.2	-	53.3	462.0	811.5	2.273.9

2000-2001	640.8	80.3	4.2	211.9	98.1	494.3	50.4	465.0	266.8	2.311.8
2001-2002	665.8	86.2	3.9	212.3	116.2	512.0	51.6	468.7	318.7	2.435.4
2002-2003	696.1	85.4	3.6	219.4	137.5	538.8	49.3	479.1	374.6	2.583.9
2003-2004	726.7	91.2	3.8	231.6	151.8	555.2	47.2	482.4	425.7	2.715.7
2004-2005	743.9	89.6	3.6	244.2	168.3	559.2	47.2	489.1	474.5	2.819.5
2005-2006	758.4	89.6	3.9	253.6	180.1	579.6	48.1	496.7	514.5	2.924.5

DGB: Dirección General del Bachillerato

CETI: Centro de Enseñanza Técnica Industrial

CONALEP: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

CECYTES: Colegio de Estudios científicos y Tecnológicos de Estado de Sonora

COBACH: Colegio de Bachilleres

IPN: Instituto Politécnico Nacional

ND: No descrito

A partir de octubre de 2010, el Pleno de la Cámara de Diputados del Gobierno Federal aprobó la obligatoriedad de la educación media-superior (Centro de estudios sociales y de opinión pública, 2011). Finalmente, en febrero de 2012 se firmó el decreto por el que se declaran reformados los artículos constitucionales que disponen que la obligatoriedad de la educación media superior será gradual y comenzará en el ciclo escolar 2012/2013 (Centro de estudios sociales y de opinión pública, 2012).

También en este caso el Gobierno de la República debe garantizar el acceso a este nivel educativo de toda la población escolar. Además, hay que

tener presente que aún no se ha logrado universalizar los niveles escolares previos. Según las cifras de INEE (2010), todavía el 5% de los egresados de primaria no continúa la educación secundaria, aun siendo ésta obligatoria, y sólo el 80% de los que terminan, lo hacen en tres años.

Según Velasco (2011), se calcula que en 2010, del total de jóvenes de 15 a 17 años que había concluido la educación secundaria, el 76% asistió a la educación media superior. Estos datos implican que 1.200.000 jóvenes enmarcados el rango de edad 15-17 y con educación básica terminada no asistía al bachillerato.

Por otra parte, el porcentaje de matrícula de alumnos de edades habituales que asisten a la educación media superior es hoy mayor al de los últimos diez años, como puede apreciarse en la tabla 2.11. (INEE, 2011). Además, cabe destacar que en el periodo 2010-2011 este porcentaje es relativamente inferior al del año anterior. Sin embargo, estos valores siguen sin abarcar la cobertura total de escolaridad que el Gobierno mexicano persigue en este momento.

Tabla 2.11.

Matrículas total y de jóvenes de 15 a 17 años en educación media superior 2000-2001/2010-2011 (INEE, 2011).

Ciclo escolar	Matrículas de jóvenes de edades típicas (15-17 años)	Matrícula total	Porcentaje de alumnos de edades típicas en la población total.
2000-2001	2.143.897	2.955.783	72.53
2001-2002	2.292.068	3.120.475	73.45
2002-2003	2.440.203	3.295.272	74.05
2003-2004	2.569.650	3.443.740	74.62
2004-2005	2.673.638	3.547.924	75.36
2005-2006	2.794.005	3.658.754	76.36
2006-2007	2.938.738	3.742.943	78.51
2007-2008	3.045.802	3.830.042	79.52
2008-2009	3.114.676	3.923.822	79.38
2009-2010	3.284.511	4.054.709	81.00
2010-2011	3.365.014	4.187.528	80.36

2.2.4. Actualidad en la educación superior mexicana

La educación superior es el tercer ciclo del Sistema Educativo Nacional mexicano. Comprende dos niveles, licenciatura y posgrado, y no tiene carácter obligatorio. El nivel licenciatura ofrece tres formas de servicio: licenciatura universitaria, licenciatura tecnológica y formación de maestros o educación normal.

Como indica Bollag (2009), el crecimiento vertiginoso producido en la educación superior por continuos cambios y movimientos de los jóvenes a otros lugares, gracias a la globalización de los estudios y a la posibilidad de recibir becas para cursar educación superior, hace que la matrícula de este tipo de educación no haya parado de crecer hasta la actualidad, aumentando a gran velocidad las inscripciones a la universidad y llegando en 2007 a un incremento de un 50% de inscripciones respecto al año 2000.

La evolución de la matrícula y de la cobertura de educación superior en el ciclo 2006-2007 (sin considerar el posgrado) era ligeramente superior a 2.5 millones de alumnos. En el ciclo 2010-2011 la matrícula ya estaba por encima de los 3.000.000 y, de ese total, los alumnos que asisten a clase representan alrededor del 91% (Ruiz, 2011; Tuirán, 2011).

Tuirán (2011) expone que la matrícula de educación superior ha crecido no sólo en los programas impartidos bajo la modalidad escolarizada, sino también en la no presencial, en el nivel de Licenciatura. A su vez, la matrícula del posgrado ha aumentado igualmente de manera significativa.

La cobertura total de la educación superior (sin el posgrado) alcanzó en 2011 a más del 30% de los jóvenes de 19 a 23 años.

En la figura 2.11. puede verse el aumento en la cobertura total y en la cobertura escolarizada a lo largo de los años hasta 2011.

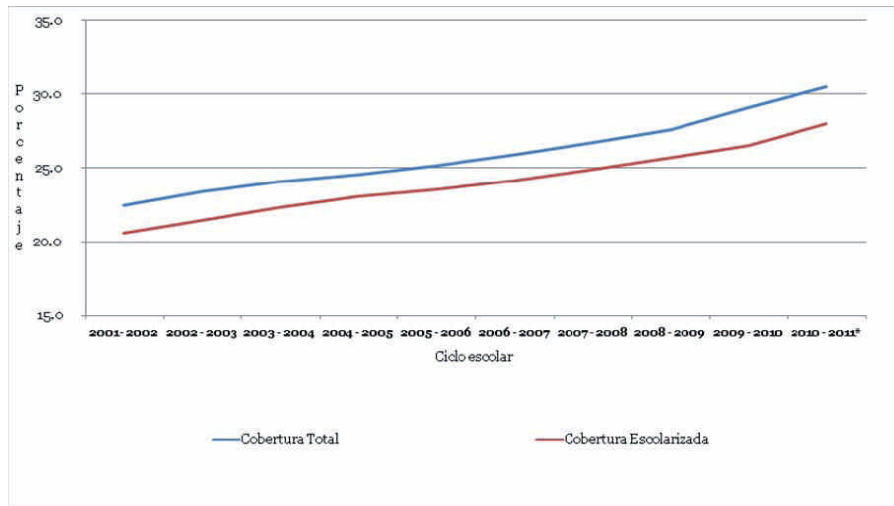


Figura 2.11. Evolución de la cobertura total y de la cobertura escolarizada de la educación superior en México 2001-2010 (tomado de Subsecretaría de Educación Superior, 2010).

La ANUIES ha declarado su intención de elevar la meta de la cobertura de la educación superior al 48% en 2020, lo que implicaría alcanzar una matrícula de alrededor de 4.700.000 estudiantes en ese año; es decir, aproximadamente 1.700.000 jóvenes adicionales a la matrícula actual (SEP, 2012). Para conseguir este objetivo, el ritmo de crecimiento debería ser por lo menos el mismo de los últimos dos ciclos escolares.

La meta de alcanzar la cobertura total tiene como objeto no sólo elevar el compromiso del régimen educativo público, como en años anteriores, sino el

de aumentar a su vez el sistema privado. Así, habría que aumentar en 1.200.000 estudiantes el subsistema público y en 500.000 el privado.

El aumento de la matrícula de las instituciones públicas de educación superior implicaría un esfuerzo presupuestario sostenido de entre seis y siete mil millones de pesos adicionales cada año, y los programas de becas dirigidos a los jóvenes provenientes de familias de escasos recursos son y vana a ser un instrumento eficaz para aumentar las posibilidades de acceso a -y permanencia en- la educación superior (INEE, 2011).

Tanto el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (creado en 2001) como otras iniciativas federales otorgaron en el ciclo 2006-2007 alrededor de 220.000 becas; éstas aumentaron a 387.000 en el ciclo 2009-2010, es decir, un incremento de alrededor de 75%. En el ciclo 2010-2011 se otorgaron más de 425.000 becas a jóvenes de escasos recursos.

Los tres tipos de becas más importantes son las becas Pronabes, la beca Probapis y la beca de Fortalecimiento. La beca Pronabes (Programa Nacional de Becas) tuvo su origen en 2001-2002 y desde entonces se están concediendo con la finalidad de ayudar a los estudiantes de escasos recursos para que puedan completar sus estudios superiores. Las becas Probapis hacen referencia al programa beca de apoyo a la práctica intensiva y al servicio social para estudiantes de séptimo y octavo semestres de escuelas normales públicas. En cuanto a la beca de Fortalecimiento, ofrecida por la UNAM, está dirigida a los alumnos de licenciatura.

Todos estos tipos de beca tienen una serie de requisitos que cumplir y que guardan relación con la renta media familiar, una puntuación académica

mínima, haber aprobado todas las asignaturas del curso anterior, ser mexicano, etc. Además, las becas son excluyentes, es decir, si se obtiene una no se puede obtener ninguna otra.

En la figura 2.12. puede verse el aumento del número de becas hasta el año 2010, en el que las Pronabes serían las más numerosas:

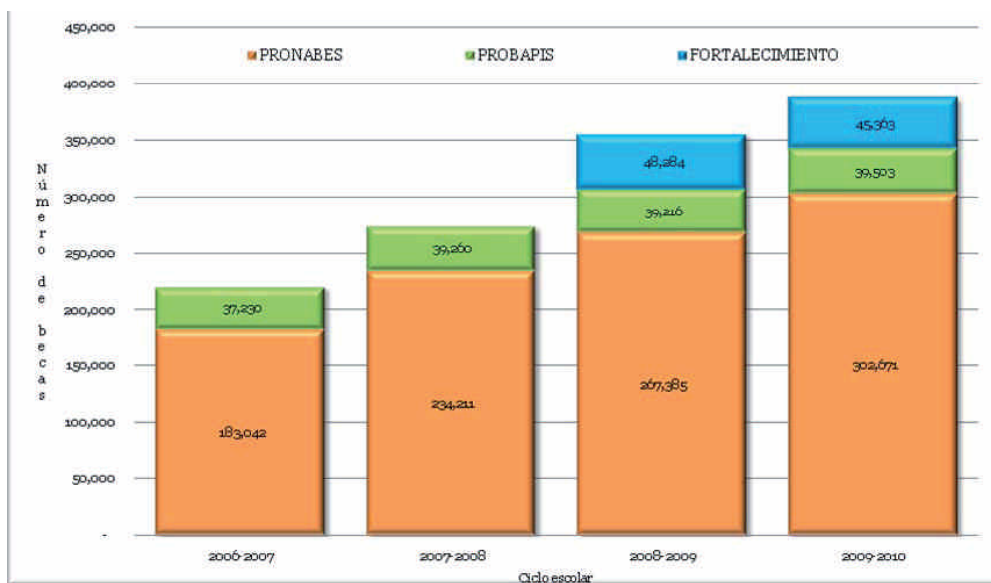


Figura 2.12. Evolución del número de becas otorgadas por diversos programas federales, ciclos 2006-2007 a 2009-2010 (tomado de SEP, 2011).

La matrícula actual de la educación superior, como ya se ha reflejado, no ha parado de aumentar en los últimos años y además se espera que ese crecimiento sea aún más rápido en los años siguientes. No obstante, el número de matrículas no es el mismo en todas las carreras. En la figura 2.13. se observa cómo en los años 2006-2007/ 2009-2010 el número de personas matriculadas en algunas carreras ha descendido, debido probablemente al

aumento de oferta de estudios y la diversificación de éstos que se dio durante el periodo analizado.

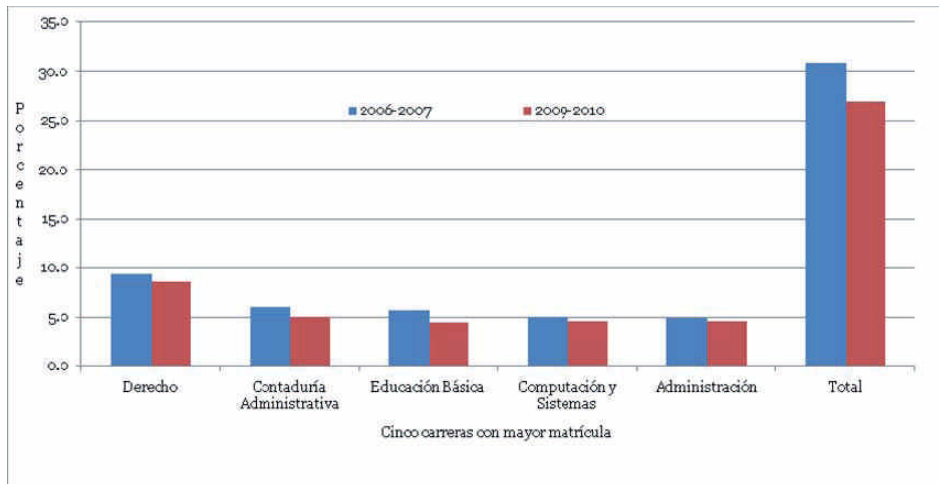


Figura 2.13. Porcentaje de la matrícula total de educación superior representada por las cinco carreras con mayor número de estudiantes, ciclos 2006-2007 a 2009-2010 (tomado de Secretaría de Educación Superior, 2011.)

El aumento de las matrículas en educación superior y las becas otorgadas para favorecer el seguimiento de estos estudios por personas con escasos recursos económicos tiene, sin duda, efectos positivos en el país, lo que ha hecho que el nivel de inversión federal por estudiante en este nivel crezca notablemente en los últimos dos años, como puede verse a continuación (figura 2.14.).

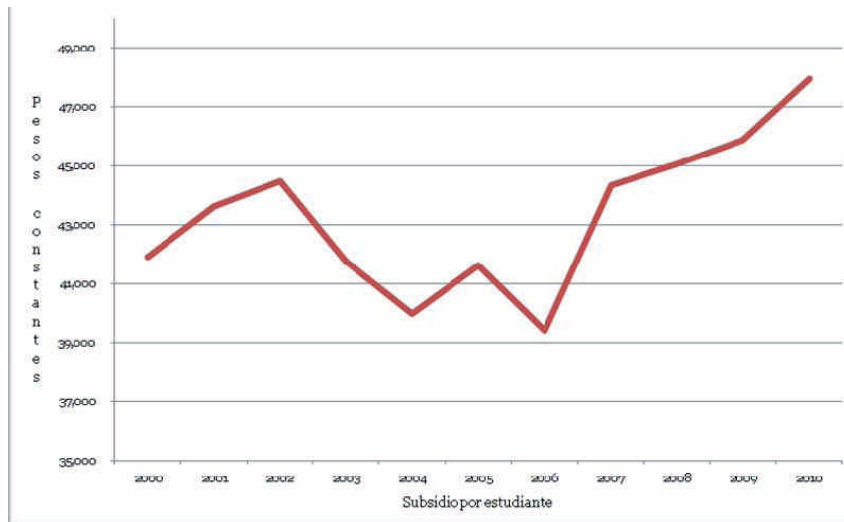


Figura 2.14 Evolución de la inversión federal promedio por estudiante, 2000-2010.

(tomado de IESSA, 2012)

2.3. Síntesis final sobre el Sistema Educativo Mexicano

El sistema educativo mexicano cuenta actualmente con distintos tipos de niveles y centros de formación. La educación básica está formada por el sistema comunitario en preescolar, educación primaria y educación secundaria. En secundaria, además del tipo general, se ubica la secundaria técnica, telesecundaria y secundaria para trabajadores, dependiendo de la finalidad que se persiga. En cuanto a la educación media superior o, como se denomina en el resto de países, Bachillerato, también existen distintas modalidades de estudios, pudiendo el alumno optar por el bachillerato general, el bivalente, mezcla del tecnológico y el profesional técnico, y el profesional técnico.

En este momento, el sistema educativo mexicano trata de diversificar los estudios, ofreciendo mayores opciones y facilidades para todos los estratos sociales.

Acerca de la cobertura en educación básica, ésta oscila alrededor del 70-80% de la población en edades escolares, pero no llega a cubrir el total de cobertura deseada por el Gobierno. Por otro lado, la implantación de la obligatoriedad en la educación media-superior desde el año 2012 pretende llevar este nivel educativo a todas las clases sociales, aunque su cobertura total no se prevé hasta el año escolar 2021-2022. En cuanto a la educación superior, el número de estudiantes matriculados sigue aumentando como consecuencia de la inversión federal en becas otorgadas y de la progresiva personalización de los estudios.

Capítulo 3

Contexto institucional y académico de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

3.1. La Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

3.1.1. Creación de la institución y actualidad

La Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas tiene su origen en una Asamblea General Universitaria celebrada en Ciudad Victoria, Estado de Tamaulipas. El 6 de noviembre de 1972 comienza su andadura esta Facultad en el campus universitario de Tampico, al sur del Estado, con el nombre en su comienzo de Escuela Superior de Música (Facultad de Música, 2012). Esta decisión tiene su fundamento en la oferta que por esos años hizo la Secretaría de Educación Pública Mexicana (SEP) para ocupar plazas de docentes de música en los distintos planteles educativos del país, para lo cual se tendría que contar con un conjunto de expertos que formarían a los profesores de música (Alcántara et al., 2010; Hernández, 1996). Con este

objetivo, la SEP, solicitó al Conservatorio Nacional un total de 50 maestros de música, de los cuales sólo se pudo aportar a cuatro maestros y cinco alumnos avanzados. Debido a esta situación, el músico y maestro mexicano Manuel Barroso propone crear la carrera de Profesor de Música Escolar, Instrumentista, Compositor, Pianista y Cantante (Navarro, 2004).

La profesionalización de la educación musical en el Estado de Tamaulipas era escasa y además no se contaba entonces con carreras de contenido musical en ninguna universidad estatal. Para conocer el estado de esta cuestión, en Tamaulipas se había realizado una encuesta estatal en 22 escuelas secundarias, en donde de los 36 docentes encuestados sólo dos habían cursado estudios en una escuela de música. Por otra parte, los músicos de la región no contaban con una estabilidad laboral suficiente y un salario fijo, y recurrían a otras actividades profesionales como complemento a sus ingresos. Ante esta situación de los músicos del estado, se inicia un proceso de formación académica de la profesión musical (Lorenzo & Zaragoza, 2013).

La recién creada carrera musical en la Universidad Autónoma de Tamaulipas en su inicio estaba formada por seis semestres, pero en 1973 se amplía el plan de estudios a ocho semestres.

Las primeras instalaciones en las que se impartió esta titulación se localizaron en la bodega de la biblioteca central y los profesores que impartían docencia no contaban con un grado académico, por lo que fueron adquiriendo experiencia docente de forma práctica y también fueron haciéndose paulatinamente con estudios que fueran respaldando su experiencia musical previa.

En febrero de 1981 se crea el Nuevo plan de estudios para establecer la carrera de Profesor de Música Escolar con Bachillerato en Humanidades. Dicha carrera se crea porque la entonces Escuela Superior de Música desea tomar el rango de Facultad de Música y de esta forma la escuela podría optar a un mayor apoyo económicos y un mayor crecimiento (Notigape, 2013). Otra de las causas posibles por las que surge esta carrera es que para llegar a ser Facultad de Música era necesario que los profesores contaran con un nivel mínimo de licenciatura, ya que la mayoría eran reconocidos sólo por su prestigio como músicos, pero solamente una mínima parte de ellos tenía algún grado académico. En esta época, muchos de los primeros egresados del programa educativo ya estaban incorporados como docentes.

De este modo, se inicia en agosto de 1984 la carrera de Profesor de Música Escolar con acceso desde el Bachillerato en Humanidades, que tendrá vigencia hasta diciembre de 1996.

La directora entonces del centro, María del Pilar Ramos del Castillo, ofrece a los maestros con reconocimiento como ejecutantes y a los recién incorporados egresados cursar un bachillerato aparte. Se realiza una validación y convalidación de estudios y cursos previos de habilidades, para que los que cuentan con antecedentes como músicos o ejecutantes puedan iniciar la carrera. Así, se abre el programa único de Licenciado en Artes Musicales, que fue ofertado en el año 1984 en cursos vespertinos y de fin de semana. La mayor parte de las materias de tipo musical fueron convalidadas y se cursaron aquellas teórico-prácticas de carácter general para completar la carga de créditos del plan de estudios (Agencias, 2012).

En el año 1985 se gradúa la primera generación de Licenciado en Artes Musicales, que tiene a su vez como salida profesional inmediata la docencia en esta titulación, conducente a la formación como profesor de música escolar. A esta titulación se accedía con el bachillerato en humanidades, organizado en nueve semestres, a los que seguía los cuatro semestres de estudios de la Licenciatura.

Unos años más tarde se aprueba la creación de la Licenciatura en Artes Musicales y la Escuela asciende a la categoría de Facultad. Este proceso de transformación incluía ya la intención académica de formar no sólo profesores, sino también profesionalizar artistas musicales. Para ello, se modificó la estructura curricular de la titulación y se vio la necesidad de estructurar los módulos de formación mediante la separación de contenidos teóricos y los prácticos. Esto condujo al agrupamiento de las materias teóricas en los módulos independientes (Navarro, 2004; Zoraida, 1996).

La nueva carrera de 12 semestres determinaba una salida previa, como titulación, en el octavo semestre, llamada Profesor de Música Escolar, de la cual el 70 % de los estudiantes optaba por tratar de comenzar a trabajar como docentes en el nivel pre-escolar, de educación primaria y secundaria de la localidad o en otras entidades. Algunos egresados formaron agrupaciones musicales o eran integrantes de orquestas sinfónicas, bandas, cuartetos, etc. Sólo el 30% de los estudiantes continuaba dos años más de estudios para terminar la Licenciatura de Artes Musicales, aunque en los últimos años este porcentaje está disminuyendo a un 2% a 5% de los alumnos (Universidad Autónoma del Estado de México, 2012).

Entre los años 1991 a 1993 se crea el Bachillerato de Educación Artística y las Licenciaturas de Educación Artística y de Música, con la opción de salida con una titulación previa al término del 4° semestre del Bachillerato y del Tronco Común como Técnico Superior de Educación Artística, iniciado en agosto de 1993.

Actualmente, la institución, creada el 6 de noviembre de 1972, cumple, como expone Segura (2012), el cuadragésimo aniversario y ha sido certificada en Nivel 1 (puntuación máxima otorgada por su calidad) por los CIEES de México (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior).

3.1.2. Objetivos de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

La Facultad de Música tiene el propósito de ofrecer una educación que responda a las necesidades formativas y laborales de las áreas musical, teatral, artes plásticas y culturales, a partir del desarrollo de habilidades y destrezas en contacto con las artes y elevando el nivel cultural del alumnado (Blotta, Corengia, Primogero & Mesurado, 2004; Valenti & Varela, 2003). El lema que fija el horizonte de esta Facultad es "El Arte como Profesión", y de éste lema devienen los siguientes objetivos principales dirigidos a los estudiantes:

- Proveer a los alumnos de la formación necesaria en su ámbito de aprendizaje y conocimiento que los capacite como Licenciados en

Educación Artística, con el fin profesional de desempeñarse como docentes en el sistema escolar del subsistema de Educación Pública.

- Conseguir que los alumnos adquieran la orientación y los conocimientos necesarios para el desarrollo de las habilidades características de su campo profesional.
- Formar a profesionales de la Educación Artística y del Arte en relación con las Ciencias que soportan este ámbito.
- Inculcar en los alumnos la producción y difusión de obras artísticas nuevas, incrementando la cultura social y estableciendo vínculos con la sociedad y con otras instituciones de educación superior afines.
- Mejorar el ámbito del arte y la educación artística en un marco de calidad.
- Preservar y difundir la cultura educativa musical y artística con un alto nivel de calidad.
- Proveer de las herramientas necesarias y motivar para que se realicen investigaciones dentro de estas áreas, generando nuevos conocimientos, métodos y técnicas que incidan en un alumno más útil a la sociedad y un profesor universitario de mayores recursos profesionales.

3.1.3. Personal docente e Infraestructura de la Facultad de Música

La Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, ubicada en el Centro Universitario Tampico-Madero, al sur del estado de Tamaulipas, cuenta con 57 docentes, dos con grado de maestría, 30 con grado

de licenciatura, 14 con título de técnico básico y 9 sin titulación acabada (Universidad Autónoma del Estado de México, 2012). Además de éstos, hay dos profesores con Licenciatura en el departamento Psicopedagógico.

El personal administrativo lo forma un director, un secretario administrativo, un secretario académico y cinco auxiliares. Además, se dispone de cinco secretarías, un jardinero y siete intendentes.

En cuanto a las infraestructuras de la Facultad, ésta cuenta con cinco aulas didácticas, dos salas de ensayo, 28 cubículos, 3 oficinas para administrativos, una biblioteca para préstamos, con 122 acústicos, así como equipo eléctrico y audiovisual.

3.1.4. Concesión de becas

3.1.4.1. Programa de Becas Universitarias

Este programa de la SEP (Secretaría de Educación Pública) impulsa el acceso y permanencia de los jóvenes a la educación superior. Está dirigido a alumnos que tengan un ingreso familiar menor o igual a cinco salarios mínimos mensuales (según la zona geográfica determinada por la Comisión Nacional de Salarios a la que pertenezca el hogar) y que cursen programas de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciaturas e Ingenierías en alguna de las Instituciones de los 31 Estados de la República Mexicana y el Distrito Federal (Facultad de Música Universidad Autónoma de Tamaulipas -UAT-, 2012a).

Entre los requisitos para la obtención de esta beca se encuentra ser mexicano, estar inscrito en una Institución de Educación Superior, ser alumno

regular (haber completado la carga completa de materias y no tener ninguna pendiente de superar de ciclos anteriores), tener un promedio de 7 puntos (en el segundo y tercer grado escolar) u 8 puntos (en el cuarto y quinto grado escolar) en el ciclo escolar previo a la solicitud de la beca, no contar con ningún beneficio económico para el mismo fin, no haber concluido una Licenciatura o tener títulos profesionales de ese nivel y tener un ingreso per cápita igual o inferior a cinco cuotas salarios mínimos mensuales.

La beca es de un total de \$5.000.000 de pesos (309,50€ aproximadamente), que se entregan divididos en tres partes.

3.1.4.2. Beca de Estancia

La Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas ofrece becas de estancia, en las que se incluyen gastos de transporte, alimentación, hospedaje y honorarios del maestro asesor.

Esta beca tiene como requisitos que los alumnos estén inscritos en el Bachillerato de Música y Arte o en cualquiera de las 2 licenciaturas de la Facultad. Dicha beca es entregada a dos alumnos que obtengan el mayor número de horas de estudio en los cubículos y/o en el laboratorio de teclado. Los alumnos becarios deberán demostrar las competencias adquiridas con el instrumento, además de ser alumnos regulares y no contar con ningún tipo de deuda administrativa (Facultad de Música, UAT, 2012b).

3.1.4.3. Becas de movilidad estudiantil

Se trata de becas de movilidad que otorga la Facultad de Música para estudiar cinco meses en instituciones nacionales y extranjeras. Son 16 becas que incluyen traslado, alimentos y hospedaje (UAT, 2012).

Los requisitos para optar a estas becas son: haber cumplido los 18 años, ser alumnos regulares (haber superado todas las materias), tener una nota media de 8,5 (en el semestre previo al de solicitud de la beca), demostrar excelencia académica y habilidades destacadas en su instrumento, no contar con deudas administrativas, tener dominio del idioma inglés mediante TOELF (puntajes mínimos requeridos 70-iBT, 193-CBT o 523-PBT), tener pasaporte y visado americano. Además de lo anterior, los alumnos deben presentar, para la solicitud de la beca, el currículum vitae, una carta de exposición de motivos describiendo razones académicas y artísticas relacionadas con la beca a la que opta, dos cartas de recomendación de maestros de la Facultad, un vídeo con una duración máxima de diez minutos en el que se vea su trabajo instrumental, y un proyecto artístico para desarrollar en la estancia en el extranjero y que posteriormente deberá ser presentado en Tampico, cuando haya concluido la estancia.

3.2. Bachillerato en música y artes

El programa de modernización educativa promulgado bajo el mandato del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), introduce en el funcionamiento de la universidad mexicana varios cambios. Uno de ellos es el inicio del programa de Carrera Magisterial, que supone que cualquier profesor en servicio en el sistema educativo superior mexicano debía contar, al menos,

con el grado de licenciado para acceder a él como docente (Bolaños, 1998; Bollag, 2009; Loyo, 2002). Esto tiene un claro impacto en la situación de la Facultad de Música, que se ve en la necesidad de que todos sus profesores contaran con el grado de Licenciatura. Al mismo tiempo que esto sucede, un comunicado interno de la Subsecretaría Académica de la UAT informa de que el Bachillerato ya no podía seguir impartándose al mismo tiempo que la carrera de nivel de técnico superior (profesor de música escolar con bachillerato en humanidades). Todo esto desemboca en la creación del bachillerato en educación artística y, de igual forma, en el cambio de la Licenciatura en Artes Musicales por la de Licenciatura en Educación Artística y Licenciatura en Música, con una salida laboral al final del tronco común de la licenciatura, conformado por cuatro semestres, denominado Técnico Superior en Educación Artística (UAT, 2008).

A finales del mes de noviembre de 1998 da inicio el proceso de autoevaluación de las carreras de Licenciado en Educación Artística y Licenciatura en Música. En abril de 1999 se realiza la visita del comité de pares -Comité Interinstitucional de Evaluación de Estudios Superiores (CIEES)-, con el objetivo de certificar y acreditar los niveles de calidad de los programas de estudio, así como la relación que guarda el plan de estudios con el perfil de ingreso y egreso, los perfiles de los maestros, la infraestructura de las instalaciones, etc. (Neyra, 2010; Sandoval, 2003; Santos, 2001).

En el informe de evaluación de los CIEES de 2009 se recomienda la necesidad de trasladar el tronco común de estudios al bachillerato. Esto determinará la reconfiguración de los planes actuales de estudio. También en

este sexenio se producen cambios sustanciales en la educación pre-escolar, básica, media y superior (Martínez, 2005; Miranda et al., 2006, Raffington, 2012; Weis et al. 2005). A través del Plan Nacional de Desarrollo, se incluyen en el nivel medio superior el área plástica, teatral y el desarrollo de la expresión corporal. De este modo, los egresados de la Facultad necesitarán actualizarse y capacitarse, como expone Barba (2000), para que su formación esté acorde con la nueva ordenación mexicana de enseñanzas.

El citado cambio de la carrera de Profesor de Música Escolar con Bachillerato en Humanidades por la Licenciatura en Artes Musicales pretendía que el alumno tuviera ya, al llegar a las Licenciaturas, conocimientos en las áreas musicales, pues ésta era la que principalmente iba a desarrollar a lo largo de su carrera, además de otras áreas como la plástica y el teatro. Actualmente, el número de semestres que se ofrecen en este nivel ha aumentado a seis, en los que se imparten tanto materias teóricas de bachillerato como otras específicas musicales y plásticas.

3.2.1. Objetivos del bachillerato

Los Objetivos del Bachillerato de la Universidad Autónoma de Tamaulipas son los de impartir una enseñanza que comprenda tanto un carácter formativo como general, integral y propedéutico. Se da importancia, como afirma Velasco (2011), a conseguir que los alumnos aprendan, mediante una actitud participativa a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. En este caso, de las actividades culturales que se desarrollan en la Facultad de Música.

De esta forma, los objetivos que se pretende conseguir en el alumno son los siguientes:

- Demostrar habilidades en el manejo de técnicas plásticas, la escultura como apoyo de actividades artísticas.
- Expresarse de forma oral y escrita en los talleres de teatro, literatura, clases e investigación.
- Desarrollar capacidades de socialización e integración con grupos musicales, mostrando su dominio con la ejecución e interpretación del ritmo, la afinación y los conocimientos musicales.
- Utilizar los conocimientos musicales, culturales y artísticos adquiridos para mejorar y fortalecer los valores regionales, nacionales y universales.

3.2.2. Requisitos para el ingreso

Los alumnos que deseen realizar un tipo de estudio característico y especializado deben tener un perfil de ingreso determinado (Blotta et al, 2004; Fernanda, 2006; Valentín & Salas, 2005). Del mismo modo, para ingresar en el Bachillerato en Música y Artes de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas los alumnos deben tener como características los siguientes puntos:

- Haber completado la educación secundaria.
- Realizar el Bachillerato de Humanidades.
- No son necesarios conocimientos previos en el uso de un instrumento musical.

- En caso de que se tenga esos conocimientos musicales, se realizará un examen para conocer el nivel académico al que pertenece.
- Realizar un curso propedéutico, para conocer destrezas, habilidades, aptitudes y conocimiento artísticos del alumno en los aspectos de:
 - Ritmo y entonación con el instrumento o con la voz.
 - Buen manejo de la coordinación.
 - Habilidad escénica para poder hablar en público, actuar, bailar o cantar.
 - Conocimiento medio de lectura, ortografía, comprensión y redacción, para expresarse tanto de forma oral como escrita.
 - Integración en diferentes grupos de trabajo y actividades artísticas.
 - Superar el examen de Ceneval I y II.
 - Aprobar las pruebas psicológicas de interés, vocación, perfil de personalidad y coeficiente intelectual.

3.2.3. Perfil del egresado del bachillerato de música y arte

El perfil del egresado en Bachillerato de Música y Arte, según la UAT (2012) debe cumplir con las siguientes características:

- Escribir correctamente un dictado musical tonal a tres voces.
- Leer con afinación precisa no atemperada y manejar correctamente la voz hablada y cantada.

- Poseer destreza para leer a primera vista las notas musicales, tanto en piezas de piano como de otros instrumentos.
- Demostrar capacidad del manejo de su voz en piezas corales, en obras teatrales y en exposiciones de clase.
- Formar parte de los seminarios instrumentales interpretando y ejecutando diversas piezas musicales del periodo barroco y clásico.
- Realizar acompañamiento improvisado de melodías tonales simples con una armonía tradicional y una técnica pianística correcta.
- Poseer los conocimientos básicos de armonía e improvisación de temas melódicos-armónicos.
- Tener el conocimiento de las diferentes formas literarias, de las reglas de ortografía y redacción con el fin de expresarse en sus ensayos literarios e informes de investigación.
- Conocer los aspectos básicos del derecho laboral y de autor.
- Valorar la utilidad de la psicología y la comunicación dentro del marco artístico y educativo.
- Tener conocimientos básicos de administración.
- Utilizar y comprender las bases físicas del sonido, de la afinación, la armonía, la construcción y funcionamiento de los instrumentos musicales acústicos y electroacústicos, así como las áreas, escenarios y locales para el manejo del sonido.

3.2.4. Plan de estudios

La organización del plan de estudios se inicia con la determinación curricular, que comienza con la orientación de la labor educativa en la enseñanza media superior.

La metodología de trabajo utilizada, según García et al. (2008), para formar el plan de estudios es integrada por una serie de supuestos de diversos niveles de análisis, tales como:

- a) Objetivos de aprendizaje.
- b) Organización y secuenciación de contenidos.
- c) Criterio para las actividades didácticas.
- d) Vinculación de todas las actividades con las necesidades sociales.

Se plantea la enseñanza modular como una alternativa innovadora dentro del marco de una educación formal; esta se caracteriza por la organización de las materias que conforman las áreas.

En la estructuración del plan de estudios se ha cuidado la coherencia horizontal y vertical entre las diversas materias (cursos, seminarios, práctica profesional, servicio social y posgrado) para lograr continuidad, secuencia e integración de las diversas acciones, así como la instrumentación, diseño y evaluación curricular (Alcántara et al., 2010; Centro de Estudios Superiores, 2012; Christie et al., 2004). Así, se pretende evitar la fragmentación del conocimiento, apelando a la interacción del trabajo interdisciplinario en combinación con los conocimientos, la investigación, docencia y sociedad

Desde que se formó el Bachillerato de Educación Artística, éste ha dado cabida a alumnos de secundaria en un 40% y de otros bachilleratos en un 60 %, con las siguientes características:

1. Alumnos que han cursado bachilleratos en otras entidades educativas, como Bachilleres, CBTIS, CBTAS, Preparatoria Madero, Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas, Anglo Mexicano, Patria o el Bachillerato Único del Estado de Veracruz, San Luis Potosí.
2. Aunque hayan terminado el bachillerato, se les obliga a cursar algunas materias de éste, como Técnicas de Investigación Documental, Estadística, Introducción al Derecho, Introducción a la Filosofía, entre otras.
3. En los primeros meses de 1999 se realizaron talleres de evaluación en los que los alumnos sugirieron que se pudieran revalidar las materias anteriormente descritas para disminuir la carga académica y que ellos ya habían cursado.
4. Mencionaron además que las materias de educación no eran del todo de su agrado, ya que ellos querían sólo materias de música.
5. Así mismo, en entrevistas con padres de familia, éstos mencionaron que era necesario que los alumnos cursaran otro bachillerato que fuera válido fuera de la Universidad, por si sus hijos en un momento dado no tenían vocación para las artes.

La educación artística y musical en México presenta serios problemas de articulación y estandarización. La educación básica, diseñada para toda la

población, aborda en el ciclo preescolar una iniciación musical a través de sus secciones de Cantos y Juegos, pero ésta iniciación funciona sólo si el jardín de niños cuenta con maestro de música cualificado. En los siguientes seis años (educación primaria), la educación artística, si bien se menciona en los programas para educación primaria, no está suficientemente presente en las escuelas, pues éstas no cuentan con maestros especializados. En la Educación Secundaria se contempla educación artística, que, en el caso del estado de Tamaulipas, el primer año sólo se imparte artes plásticas, el segundo música y el tercero teatro. De ahí en adelante la educación en las artes desaparece de la escena educativa mexicana (Hernández, 2012).

Debido a lo expuesto, la mayoría de los alumnos que la Facultad de Música recibe carece de una formación artística suficiente. Aunque algunos alumnos hayan recibido formación artística privada, que nunca puede cubrir los requisitos académicos de un perfil universitario para las artes, tienen muchas carencias en entrenamiento de habilidades y destrezas específicas.

Existe también la posibilidad de recibir alumnos con bachillerato, siempre y cuando éstos presenten actitudes, habilidades y vocación para las artes, ofreciéndoles un programa en el cual puedan desarrollar las habilidades necesarias para cursar una licenciatura. Las materias que estos aspirantes cursan son las netamente artísticas, revalidando en cada caso las materias académicas generales que acredita el bachillerato.

Por otra parte, la evaluación que llevó a cabo en la Facultad de Música el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior -Comité de Educación y Humanidades- en 1999, abrió en su informe a la Universidad

Autónoma de Tamaulipas y a la Facultad de Música una nueva posibilidad de ingreso para aspirantes con bachillerato y conocimientos artísticos y musicales que reúnan el nivel académico y lo demuestren a través de exámenes, pudiendo incorporarse directamente a las licenciaturas.

Este proyecto de reestructuración del Bachillerato de Educación Artística permite adecuar el contenido programático de las licenciaturas al programa de flexibilidad de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, dependiendo del desempeño académico del alumno y de sus habilidades y destrezas en las materias artísticas, y obteniendo una formación integral que estimule su capacidad creativa y su madurez intelectual, a través de las áreas artísticas (Lorenzo et al., 2010; Valentín et al., 2005).

En la tabla 3.1. se muestra el seguimiento de los ingresos de alumnos en el Bachillerato de Educación Artística desde 1993 hasta 1999 (ver tabla 3.1.).

Tabla 3.1.

Seguimiento de ingresos de alumnos en el Bachillerato de Educación Artística desde su inicio en agosto de 1993 hasta agosto de 1999 (Lozano et al., 2010)

AÑO	Estudios de origen			Total
	Secundaria	Preparatoria No terminada	Bachillerato	
1993	34.4	14	51.6	86
1994	9.6	22.24	68.16	96
1995	39.36		83.64	123

1996	18.1		110.9	129
1997	33		84	117
1998	34	35.4	141.6	211
1999	39.3	13.1	78.6	131

En el mes de enero, aspirantes que no han realizado estudios previos en forma regular por problemas económicos, liberación de materias de secundaria o de alguna preparatoria, problemas familiares o abandono de otros estudios, ingresan en un 5% desde secundaria, en un 10% desde licenciaturas finalizadas, en un 15 % desde el abandono de la preparatoria en otra institución, en un 5% por cambio de licenciatura y en un 25 % porque se trata de alumnos que tratan de obtener otra oportunidad después de haber cursado un semestre como alumnos especiales (Vázquez, 2007). Además, un 40% de estos alumnos son personas mayores de 25 años que desean concluir sus estudios o dedicarse a estas disciplinas. (Merlino et al., 2011)

El Plan de estudio actual del Bachillerato en música y artes agrupa un total de 60 asignaturas distribuidas en seis semestres (ver tabla 3.2.):

Tabla 3.2.

Secuencia Curricular de las Asignaturas en los seis semestres del Bachillerato en música y artes en el ciclo escolar 2012-2013

(Facultad De Música, 2012)

SECUENCIA CURRICULAR					
Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre
Taller de lectura y Redacción	Taller de lectura y Redacción II	Literatura Universal	Literatura Mexicana	Introducción a la Investigación	Estadística
Introducción al Derecho	Introducción a la Administración	Comunicación	Psicología	Organología y Acústica	Electroacústica
Entrenamiento Auditivo	Entrenamiento Auditivo II	Entonación y Lectura de Partituras I	Entonación y Lectura de Partituras II	Entonación y Lectura de Partituras III	Entonación y Lectura de Partituras IV

Rítmica y Métrica	Rítmica y Métrica II	Rítmica y Métrica III	Rítmica y Métrica IV	Rítmica y Métrica V	Rítmica y Métrica VI
Taller de Composición I	Taller de Composición II	Taller de Composición III	Taller de Composición IV	Taller de Composición V	Taller de Composición VI
Seminario Coral I	Seminario Coral II	Seminario Coral III	Seminario Coral IV	Seminario Coral V	Seminario Coral VI
Piano I	Piano II	Piano III	Piano IV	Piano V	Piano VI
Introducción al Instrumento	Instrumento I	Instrumento II	Instrumento III	Instrumento IV	Instrumento V
	Seminario Instrumental I	Seminario Instrumental II	Seminario Instrumental III	Seminario Instrumental IV	Seminario Instrumental V
	Computación I	Computación II	Computación III	Dictado Musical I	Dictado Musical II
	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Expresión Corporal I	Expresión Corporal II
		Apreciación Musical	Psicomotricidad		
			Introducción a la	Plástica I	Plástica II

			Plástica		
			Matemáticas I	Matemáticas II	

El número de materias totales es de 70, repartidas en los seis semestres de los que se compone la titulación.

3.3. Licenciatura en Música

Esta carrera se creó tras las modificaciones curriculares de la Licenciatura en Artes Musicales en 1993, que ocasionaron su conversión a Licenciatura en Música. Tiene como finalidad principal la formación de músicos preparados en el ámbito de la música popular y clásica, pudiendo éstos especializarse y desempeñarse en la interpretación, composición, ejecución, arreglista y dirección de orquesta y coros, etc. Al mismo tiempo, los alumnos aprenden conocimientos básicos en pedagogía, expresión corporal y plástica (Facultad de Música, 2012; Segura, 2012).

Tras la evaluación del CIEES en 1999, y después en el año 2000, del proyecto de Flexibilidad Académica de Misión XXI de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la carrera de rediseñó y modificó, dando lugar a tres núcleos (Navarro, 2004):

- El primer núcleo estaba constituido por las líneas de arte, investigación y cultura en general.
- El segundo por la formación disciplinaria en la Música: orquestación, contrapunto, historia de la música, arreglos musicales y laboratorio de música con el uso de ordenadores.
- El tercer núcleo es en el que se encuentra la formación profesional; en esta se desarrollan las habilidades, conocimientos y destrezas

necesarias sobre el instrumento, así como la integración en conjuntos instrumentales y grupos artísticos.

3.3.1. Objetivos de la Licenciatura en Música

Los objetivos que se pretende alcanzar en la carrera de Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas son los siguientes (Valenti et al., 2003):

- Adquirir conocimientos para la ejecución de actividades artísticas y musicales desde el punto de vista investigador, docente y promotor de la cultura musical de México.
- Saber utilizar las formas y estilos musicales clásicos y contemporáneos a través de la realización de composiciones, arreglos, orquestación, dirección de coros u orquestas.
- Preparar al artista para la interpretación e improvisación con su instrumento, independientemente del estilo, la obra y el grado de dificultad que se presente, así como saber desempeñar un papel eficiente y responsable.
- Adiestrar al alumno como solista, acompañante de grupos orquestales, de cámara y corales, así como de cantantes, para poder ser parte integrante de una banda, orquesta o conjuntos musicales.
- Inculcar el compromiso por el arte y la función social dentro de una comunidad.

- Capacitar al alumno en la educación musical para que forme parte del rescate, difusión y preservación del acervo musical nacional y del desarrollo creativo de los distintos estilos artísticos.
- Poseer conocimientos técnicos de software y manejo de programas específicos de análisis, síntesis, procedimientos y edición de sonidos y adquirir habilidades en el manejo de las áreas de electroacústica, acústica musical y grabación.

3.3.2. Requisitos para el ingreso a la Licenciatura en Música

Los alumnos que quieran acceder a la Licenciatura en Música en la Facultad de la Universidad Autónoma de Tamaulipas deberán cumplir los siguientes requisitos:

- Certificado de Secundaria.
- Certificado de Bachillerato concluido.
- Acta de nacimiento.
- Presentar el Examen General de Ingreso a Licenciatura (EXANI-II).

3.3.3. Perfil del egresado en la Licenciatura en Música

El perfil del egresado de la Licenciatura en Música en la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas deberá tener las siguientes características (UAT, 2003b):

- Contar con conocimientos básicos de solfeo, armonía, contrapunto, instrumentación, piano e instrumento.

- Poder desempeñarse en los diferentes campos de la música como compositor, intérprete, arreglista, ejecutante, solista, director de orquesta y coro.
- Haber adquirido una sólida cultura artística para entender el arte como un fenómeno social y participar activamente en la conservación y construcción del medio artístico, musical y social en general.
- Utilizar las nuevas tecnologías y el uso de recursos musicales para producir y manejar efectos, sonidos e imágenes.
- Ser capaz de educar en la enseñanza de un instrumento musical y poseer habilidades para integrarse en orquestas sinfónicas, bandas, conjuntos de cámara, orquestas, conjuntos de baile, jazz, etc.
- Realizar las actividades artísticas con eficiencia y calidad, teniendo interés y actitud de superación, siendo crítico con los problemas de la sociedad y manteniendo una actitud y actividad emprendedoras.
- Demostrar dominio profesional del instrumento, así como habilidades de ritmo, lectura, improvisación, composición e interpretación.

3.3.4. Plan de Estudios

De las 77 asignaturas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas que componen la carrera, 66 son obligatorias, 7 optativas y 4 cocurriculares. Todas ellas se agrupan en 504

créditos repartidos en nueve semestres a lo largo del período lectivo (ver tabla

3.3.):

Tabla 3.3.

Secuencia curricular de las diferentes asignaturas en los nueve semestres de los que se compone la Licenciatura en Música -ciclo escolar 2012-2013- (UAT, 2003b)

SECUENCIA CURRICULAR								
Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	Noveno semestre
Desarrollo de habilidades para aprender	Historia del arte antiguo	Historia del arte moderno	Historia del arte contemporáneo	Arte de México I	Arte de México II	Análisis musical I	Cultura y globalización	Conjuntos instrumentales IX
Tamaulipas y los retos de Desarrollo	Introducción al pensamiento científico	Didáctica musical I	Didáctica musical II	Conjuntos instrumentales V	Conjuntos instrumentales II	Conjuntos instrumentales VII	Análisis musical II	Estética
Solfeo I	Medio ambiente y desarrollo sustentable	Desarrollo empresarial I	Didáctica empresarial II	Contrapunto I	Contrapunto II	Instrumento profesional VII	Conjuntos instrumentales VIII	Instrumento profesional IX
Armonía I	Solfeo II	Solfeo III	Lenguaje Técnico	Historia de la música	Historia de la música en	Laboratorio de música por	Instrumento profesional	Optativa VII

				mexicana	América	computadora II	VIII	
Conjuntos corales I	Armonía II	Armonía III	Armonía IV	Instrumento profesional V	Instrumento profesional VI	Optativa V	Laboratorio de música por computadora III	Profesión y valores
Conjuntos instrumentales I	Conjuntos corales II	Historia de la música moderna	Historia de la música contemporánea	Optativa III	Laboratorio de música por computadora I	Sociología del arte	Optativa VI	Seminario de tesis II
Instrumento profesional I	Historia de la música de la antigüedad	Conjuntos instrumentales III	Conjuntos instrumentales IV	Orquestación I	Optativa IV	Taller de arreglos musicales I	Problemas del arte	
Inglés inicial medio	Conjuntos instrumentales II	Instrumento profesional III	Instrumento profesional IV	Taller de investigación I (documental)	Orquestación II	Taller de investigación III (Técnicas de campo)	Seminario de tesis I	
Matemáticas básicas	Instrumento profesional II	Optativa I	Optativa II		Taller de investigación II (técnicas descriptivas)		Taller de arreglos musicales II	

Introducción a las tecnologías de la información	Inglés inicial avanzado							
--	-------------------------	--	--	--	--	--	--	--

3.4. Licenciatura en Educación Artística

La carrera de Licenciatura en Educación Artística comienza en 1993, al igual que la Licenciatura en Música. Fue creada para formar a docentes capacitados para desarrollar criterios y métodos de enseñanza artística integral y así responder a las necesidades que existían en ese momento de contar con una licenciatura que comprendiera plástica, didáctica de la música, danza, teatro y pedagogía.

Tras la evaluación del CIEES en 1999, se procede a una reestructuración del currículum hacia un modelo de Flexibilidad de Misión XXI.

Los alumnos, al término de estos estudios, se pueden incorporar en el sector educativo como docentes en educación preescolar, educación secundaria, bachillerato y educación profesional. Además, pueden integrarse en grupos musicales y también formar su propio negocio, como academias o centros de promoción de arte (Debate, 2013).

3.4.1. Objetivos de la Licenciatura en Educación Artística

Los objetivos que se pretende alcanzar mediante la Licenciatura de Educación Artística de la Facultad Autónoma de Tamaulipas son los siguientes (Universidad Autónoma del Estado de México, 2012):

- Adquirir una formación humanística que permita comprender la cultura universal de la cual el alumno es heredero.
- Investigar, transformar y crear, mediante las expresiones artísticas musicales, teatrales y plásticas, en los diversos ámbitos educativos y artísticos.

- Ser capaz de expresarse con habilidad por medio del lenguaje corporal, vocal, didáctico y pictórico de la misma forma que mediante ensayos, monografías, etnografías e investigaciones.
- Ofrecer una proposición crítica y artística creativa en un hecho musical, plástico, dramático y educativo.
- Ampliar y diversificar los conocimientos, aptitudes y habilidades, relacionándolos con su ámbito profesional y con las necesidades educativas, escénicas, musicales y de las artes.
- Adquirir conocimientos de técnicas y materiales artísticos visuales mediante la expresión de una pintura, dibujo, escultura, vídeo, ordenador, escenografía o el análisis de obras de arte.
- Ser capaz de orientar el desarrollo, la creación, la preservación y la difusión artística en la realidad sociocultural de su región.
- Ser un profesional capacitado, tanto en la teoría como en la práctica, para la recreación, expresión estética, ambientación y manifestación artística cultural de una comunidad, y poder desarrollarse profesionalmente en los niveles educativos de Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Media-Superior (bachillerato) y Educación Superior.

3.4.2. Requisitos para el ingreso en la Licenciatura en Educación Artística

Los requisitos para poder ingresar en la Licenciatura de Educación Artística de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas son los siguientes (Valentín et al., 2005):

- Certificado de Secundaria.
- Certificado de Bachillerato concluido.
- Acta de nacimiento.
- Presentar el Examen General de Ingreso a Licenciatura (EXANI-II).

3.4.3. Perfil del egresado en la Licenciatura en Educación Artística

Al término de los estudios de Licenciatura en Educación Artística, los alumnos deberán tener el siguiente perfil (UAT, 2003a):

- Haber adquirido los conocimientos necesarios de psicología general y específica de la educación y del arte aplicada, de didáctica de la música y de las artes plásticas y escénicas, los conceptos estructurales de la teoría del arte y los elementos básicos de la expresión artística en música, artes escénicas y plásticas.
- Tener las habilidades para integrarse en los niveles educativos públicos y privados de enseñanza, pudiendo trabajar estos egresados en Preescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Asimismo, este profesional podrá desempeñar las carreras de director musical, arreglista o contar con su propia empresa de enseñanza artística (academia).
- Ser capaz de utilizar los métodos y modelos pedagógicos en los diferentes niveles educativos.
- Demostrar una permanente actitud de superación, crítica y capacidad de análisis que permita su adaptación, imaginación y creatividad frente a los problemas a los que se enfrente.

- Ser innovador en las áreas musical, escénica y de plástica a través de la investigación, para así poder presentar nuevas propuestas en esta dirección de trabajo.
- Demostrar conocimiento de los cambios educativos y de proceso en el ámbito nacional.
- Tener conocimientos de los procesos psicológicos del niño y del adolescente y utilizar las herramientas de apoyo educativos para realizar las actividades en el ámbito escolar.

3.4.4. Plan de Estudios

El total de asignaturas de las que se compone el actual currículum de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Autónoma de Tamaulipas es de 91 materias, de las cuales 80 son obligatorias, siete son optativas y cuatro cocurriculares. El número de créditos para la superación de esta Licenciatura es de 539, repartidos a lo largo de nueve semestres (Debate, 2013).

Tras la reestructuración del currículum hacia el llamado Plan Misión XXI, algunas asignaturas cambiaron de denominación y contenidos. En la siguiente tabla puede verse la equivalencia de las asignaturas del plan anterior con las del nuevo plan (ver tabla 3.4.).

Tabla 3.4.

Equivalencias de materias del plan anterior hacia el nuevo Plan Misión XXI (UAT, 2003a)

PLAN ANTERIOR	PLAN MISIÓN XXI
Dirección de conjuntos instrumentales I	Grupos artísticos op.
Apreciación escénica I	Corrientes educativas Contemporáneas
Apreciación musical I	Corrientes educativas Contemporáneas
Planeación de Educación	Corrientes educativas Contemporáneas
Dirección de Conjuntos Instrumentales II	Educación por el arte
Apreciación Escénica II	Educación por el arte
Apreciación Musical II	Educación por el arte
Elementos de Supervisión	Educación por el arte

De esta forma, la organización de las asignaturas por el plan actual de la Licenciatura en Educación Artística de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas queda como se muestra en la tabla 3.5. (ver tabla 3.5):

Tabla 3.5.

Secuencia curricular de las diferentes asignaturas en los nueve semestres de los que se compone la Licenciatura en Educación Artística en el ciclo escolar 2012-2013 (UAT, 2003a)

SECUENCIA CURRICULAR								
Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	Noveno semestre
Desarrollo de habilidades para aprender	Historia del arte antiguo	Historia del arte moderno	Historia del arte contemporáneo	Arte en México I	Arte de México II	Instrumento profesional VI	Cultura y globalización	Educación por el arte
Tamaulipas y los retos del desarrollo	Historia de la música de la antigüedad	Historia de la música moderna	Historia de la música contemporánea	Corrientes educativas contemporáneas	Instrumento profesional VI	Metodología de la investigación educativa	Estética	Instrumento profesional IX
Solfeo I	Introducción al pensamiento científico	Historia de la educación	Taller de investigación I (documental)	Dramaturgia II	Legislación educativa	Optativa V	Instrumento profesional VIII	Optativa VII
Armonía I	Medio ambiente y desarrollo	Conjuntos corales III	Dramaturgia I	Filosofía de la educación	Optativa IV	Prácticas profesionales II	Optativa VI	Profesión y valores

	sustentable							
Conjuntos corales I	Solfeo II	Instrumento Profesional III	Lenguaje técnico	Historia de la música mexicana	Prácticas profesionales I	Problemas del arte	Seminario de educación escénica IV	Seminario de educación escénica V
Conjuntos Instrumentales I	Armonía II	Taller de apreciación plástica	Historia de la educación en México	Instrumento Profesional V	Seminario de educación escénica II	Seminario de educación escénica III	Seminario de educación musical (didáctica)	Seminario de educación musical (danza)
Instrumento Profesional I	Conjuntos corales II	Taller de Artes Escénicas III	Conjuntos corales IV	Optativa III	Seminario de educación musical primaria	Seminario de educación musical secundaria	Seminario de educación visual IV	Seminario de educación visual V
Taller de Técnicas Gráficas	Conjuntos instrumentales II	Didáctica general I	Instrumento Profesional IV	Seminario de educación escénica I	Seminario de educación visual II	Seminario de educación visual III	Seminario de tesis	Seminario de tesis II
Taller de Artes Escénicas I	Instrumento profesional II	Didáctica musical I	Taller de modelado y escultura	Seminario de educación musical	Taller de investigación III (técnica)	Sociología del arte		

				preescolar	de campo)			
Teoría del Desarrollo en Educación Musical	Taller de Técnicas Pictóricas	Optativa I	Taller de artes escénicas IV	Seminario de educación visual I				
Inglés inicial medio	Taller de Artes Escénicas II		Didáctica general II	Taller de investigación II (técnicas descriptivas)				
Matemáticas básicas	Teorías del aprendizaje		Didáctica musical II					
Introducción a las tecnologías de la información	Inglés nivel avanzado		Optativa II					

3.5. Situación actual, abandono y permanencia de estudiantes en la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

La Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas está considerada como uno de los mejores centros de enseñanzas de música y artes de México. Ha sido valorada por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) con el Nivel 1 de Educación, lo que supone el nivel máximo de calidad, reconocido por mantenerse a la vanguardia en educación y tecnología y por su plan de estudios.

En la Facultad de Música se ofrecen tres titulaciones, la de Bachillerato en Música y Artes, la Licenciatura en Música y la Licenciatura en Educación Artística.

El porcentaje de suspenso y abandono de dicha facultad, según la Dirección de Servicios Escolares (2012), ha ido reduciéndose a lo largo de los últimos años hasta el 20% actual. Hasta 2008, tres de cada 20 alumnos tenían al menos una asignatura suspensa, en el año 2012 esa cifra ha bajado a la mitad y ello a pesar de que en los dos últimos años la matrícula se ha incrementado notablemente. Esto puede ser debido, según afirma Hernández (2012), a que este incremento ha permitido mayor competitividad entre los alumnos de las diferentes carreras del centro.

Para lograr la reducción de los índices de materias suspensas por el alumno, la Universidad Autónoma de Tamaulipas ha llevado a cabo una serie de estrategias, como la implantación del modelo de acción tutorial, en la que los alumnos son orientados en todo momento sobre las asignaturas y ayudados para la superación de las materias. Esto ha ayudado también a que el centro

cuenta hoy con un promedio de calificaciones obtenidas en las asignaturas, por parte de los alumnos, de 8 a 9,5 puntos.

En cuanto al porcentaje de deserción, éste también se ha visto reducido. Hasta el año 2008, el porcentaje era de un 18%. En la actualidad se ha reducido a un 9%. Las principales razones de este descenso del abandono pueden guardar relación con el aumento actual del número de becas otorgadas a los alumnos con bajos ingresos económicos que apoyan a los estudiantes en la realización de sus estudios (Cabrera, Tomás, Álvarez & González, 2006; Calderón, 2005; Figueroa et al., 2001; Lowder, 2012).

Todos estos índices sitúan a la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas entre los centros universitarios mejor valorados en México en su ámbito de conocimiento.

3.6. Ocupación y desocupación de los egresados de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Una gran parte de los alumnos que concluyeron su titulación en la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas se dedica a la ejecución en agrupaciones musicales de distinto género (orquestas sinfónicas, conjuntos eléctricos y bandas), aunque también existen numerosos egresados que combinan las dos actividades, la docencia y el ejercicio en estas agrupaciones musicales (Vázquez, 2007).

Los egresados de la Facultad de Música se ven a menudo en la obligación de trasladarse para trabajar en estas agrupaciones, situándose los

centros de trabajo desde Cabo San Lucas, en Baja California, hasta Salina Cruz, Oaxaca.

A pesar de otorgar mayor número de becas y de la mejora en los índices de abandono y suspenso, existe un gran número de alumnos que ve innecesario realizar la Licenciatura, ya que considera que con la carrera de Técnico Superior puede acceder a los mismos puestos de trabajo que si se realizara la Licenciatura.

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4

Planteamiento de la investigación y método

4.1. Planteamiento de la investigación

La presente investigación trata de identificar cuáles son las causas que puedan explicar el comportamiento de abandono y permanencia de sus estudios en alumnos de Bachillerato de Música y Arte de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México), con el fin de aportar un diagnóstico que permita identificar, valorar y, si es necesario, corregir la situación analizada.

Se espera obtener con este trabajo un informe diagnóstico con base en datos y análisis empíricos que resulte consistente en sus conclusiones y que seguro habrá de servir de guía de actuación tanto para esta Facultad de Música como para otros centros de similares características en México. También, se espera dar respuesta a la paradoja que se presenta con un abandono que no guarda relación con la alta motivación que hacia este tipo de estudios suele mostrar el estudiante que ingresa en ellos, por lo que es posible esperar que quizá las causas se deban a factores hasta ahora no previstos por

las autoridades y los agentes de la Facultad que deberían controlar esta respuesta indeseada por parte de los estudiantes hacia sus carreras.

4.2. Objetivos

1. Determinar cuáles son las causas principales de abandono y permanencia académica de alumnos en los estudios de Bachillerato de Música y Arte de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México).

2. Establecer cuáles son las variables de diferente tipo que concurren en el escenario personal y académico del alumno y que presentan mayor incidencia en el abandono y permanencia de éste en sus estudios.

3. Elaborar un informe diagnóstico que permita posteriormente minimizar la tasa de abandono académico e incrementar en el tiempo el seguimiento de sus estudios por el alumno propenso a causar dicho abandono.

4.3. Método

Este trabajo se enmarca en el ámbito de la investigación empírica. Para su desarrollo se ha utilizado una metodología cuantitativa de tipo descriptivo y exploratorio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

4.3.1. Participantes

Participaron en el presente estudio 286 estudiantes de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con una edad media de 22.82 años. De éstos, el 39.9 % eran mujeres y el 60.1 % hombres. Los participantes pertenecen a una cohorte de alumnos de la Facultad de Música comprendida entre 1987 y 2012.

Las características e incidencias de esta muestra, a tenor de una serie de variables identificativas contempladas en el instrumento de recogida de información, son las siguientes.

Por edad (ver figura 4.1.)

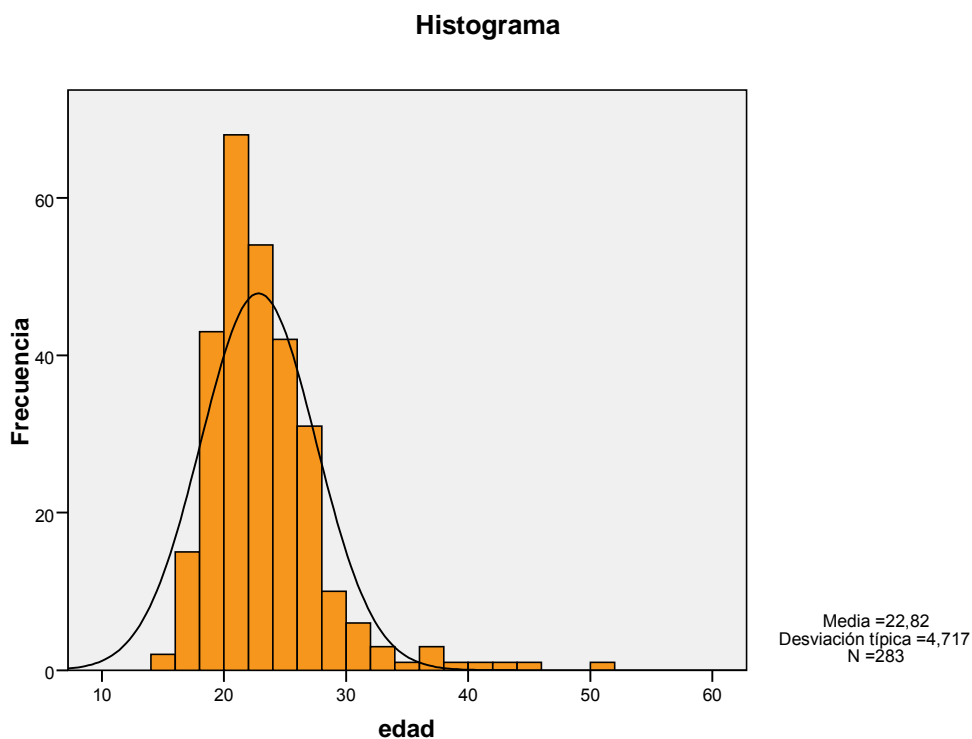


Figura 4.1. Histograma con curva normal de la variable edad.

Como se puede observar en el histograma con curva normal implementado sobre la variable edad, se trata de una distribución con una clara asimetría positiva ($As = 2.06$), concentración de valores a la izquierda, lo cual denota una muestra de participantes joven, con una media de 22.82 años, pero también con una alta desviación típica ($S=4.71$) que implica la presencia de edades bien diferentes.

Por Sexo (ver tabla 4.1.)

Tabla 4.1.

Distribución muestral por sexo (se han obviado los 5 casos perdidos).

Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	112	39.9	39.9
SEXO Masculino	169	60.1	100
Total	281	100	

Se puede apreciar que la muestra objeto de análisis es manifiestamente masculina (60.1%), frente al 39.9% de carácter femenino.

Por municipios de residencia (ver tabla 4.2.)

Tabla 4.2.

Distribución muestral por municipios de residencia.

	MUNICIPIOS	Frecuencia	Porcentaje válido	
MUNICIPIOS DE RESIDENCIA	Aldama	2	.7	
	Altamira	21	7.3	
	Axtla de Terrazas	1	.3	
	Calcalia	1	.3	
	Cd Madero	70	25.3	
	Cd Valle	7	2.4	
	Cd Victoria	4	1.4	
	Citlaltepec	2	.66	
	Coatzacoalcos	1	.3	
	Cuatla	1	.3	
	El Higo	2	.66	
	Frano	1	.3	
	Huejutla	1	.3	
	Jalapa	2	.7	
	Matamoros	2	.7	
	Monterrey	1	.3	
	Moralillo	1	.3	
	Moralillo Panuco	1	.3	
	Pachuca	1	.3	
	Panuco	2	.7	
	Papanti	1	.3	
	Pueblo viejo	6	2	
	Reynosa	1	.3	
	San Andrés	1	.3	
	San Fernando	2	.7	
	Santa Maria	3	1	
	Tlahuito			
	Soto La Marina	2	.7	
	Tampico	136	47.5	
	Tamuin	1	.3	
	Teompal	1	.3	
	Texcuiac	1	.3	
Tuxpan	1	.3		
Viveros de Linda Vista	1	.3		

Voca del Río	1	.3
Total	286	100

La mayoría de participantes de la presente investigación tiene su residencia en los municipios de Madero (25.3%) y Tampico (47.5%), es decir, casi tres tercios de la muestra. El resto se distribuye en una amplia colección de municipios en los que podría destacar Altamira (7.3%).

Por Estados de residencia (ver tabla 4.3.)

Tabla 4.3.

Distribución muestral por Estado de residencia.

	Estadísticos básicos	Frecuencia	Porcentaje válido
ESTADOS DE RESIDENCIA	Hidalgo	3	1
	Madero	1	.3
	Edo. De México	1	.3
	Oaxaca	4	1.4
	San Luis Potosí	10	3.5
	Tamaulipas	240	82.6
	Veracruz	22	7.6
	Total	286	100

Como ha ocurrido en el caso de los municipios, se dan dos estados muy por encima de los demás. El primero es Tamaulipas (82.6% del total) y

seguidamente Veracruz (7.6% del total). El resto, aproximadamente el 10%, se distribuye entre los 5 estados explicitados en la anterior tabla.

Por estudios inmediatos anteriores al Bachillerato de Música y Arte (ver tabla 4.4.)

Tabla 4.4.

Distribución muestral por estudios previos (se han obviado los 39 casos perdidos).

Estadísticos básicos		Frecuencia	Porcentaje válido
ESTUDIOS PREVIOS	Bachillerato	68	27.54
	Preparatoria	37	14.97
	Secundaria	142	57.49
	Total	247	100

La mayoría de participantes objeto de estudio ha tenido como estudios previos Secundaria (57.49%), mientras que están más igualados aquellos que han realizado Bachillerato (27.54%) y Preparatoria (14.97%).

Por municipios donde cursó sus estudios anteriores al Bachillerato (ver tabla 4.5.)

Tabla 4.5.

Distribución muestral por municipios donde cursó estudios previos.

	Estadísticos básicos	Frecuencia	Porcentaje válido
Municipios donde cursó estudios anteriores	Aguadulce	1	.3
	Aguascalientes	1	.3
	Alamo	1	.3
	Aldama	2	.7
	Altamira	20	7.0
	Axtla de Terrazas	2	.7
	Cd González	1	.3
	Cd Madero	66	22.9
	Cd Valles	13	4.4
	Cd Victoria	4	1.3
	Cerro Azul	2	.7
	Citlaltepec	3	1
	Coatzacoalcos	3	1
	Cuatitlan Itzcali	1	.6
	Chicontepec	1	.3
	Ebano	4	1.4
	El Higo	2	.7
	Higo	1	.3
	Huetjula	1	.3
	Mante	3	1
	Martínez de la Torre	1	.3
	Matamoros	1	.3
	Melchor Ocampo	1	.3
	Mendez	1	.3
	Mlreles	1	.3
	Montemorelos	1	.3
	Nvo. Laredo	2	.6
	Oaxaca	3	1.0
	Ozuluama	1	.3
	Papantla	2	.7
	Poza Rica	3	1
	Pueblo Viejo	2	.7
	Reynosa	1	.3
	San Fernando	3	1
San Juan	1	.3	
Cotzocon	1	.3	
Santa María	5	1.7	
Soto La Marina	2	.7	
Tamanzuchale	1	.3	
Tamaulipas	1	.3	
Tamazunchale	4	1.4	
Tampico	95	33.2	

Tantoyuca	1	.3
Taxquena	1	.3
Tempoal	1	.3
Tepexitila	1	.3
Tepoal	1	.3
Tuxpan	3	1
Txpan	1	.3
Veracruz	2	.7

Son también las localidades de Madero (22.9%) y Tampico (33.2%) donde la mayoría de exalumnos ha cursado estudios anteriores al Bachillerato de Música y Arte. El resto de municipios representan menos importancia en la distribución muestral final.

Por Estado donde cursó sus estudios anteriores al Bachillerato (ver tabla 4.6.)

Tabla 4.6.

Distribución muestral por Estados donde cursó estudios previos.

Estadísticos básicos		Frecuencia	Porcentaje válido
ESTADOS DONDE CURSÓ ESTUDIOS PREVIOS	Aguascalientes	1	.3
	Distrito Federal	1	.3
	Hidalgo	2	.7
	Edo. de México	8	2.8
	Nuevo León	1	.3
	Oaxaca	7	2.4
	San Luis Potosí	23	4.9
	Tamaulipas	206	72
	Veracruz	30	10.4

En los Estados de residencia también son Tamaulipas (72%) y Veracruz (10.4%) donde de manera mayoritaria los encuestados han realizado sus

estudios previos, junto con el estado de San Luis Potosí (4.9%). Representaciones casi simbólicas han reportado el resto de Estados contemplados.

Por promedio de notas de la enseñanza media anterior al Bachillerato (ver figura 4.2.)

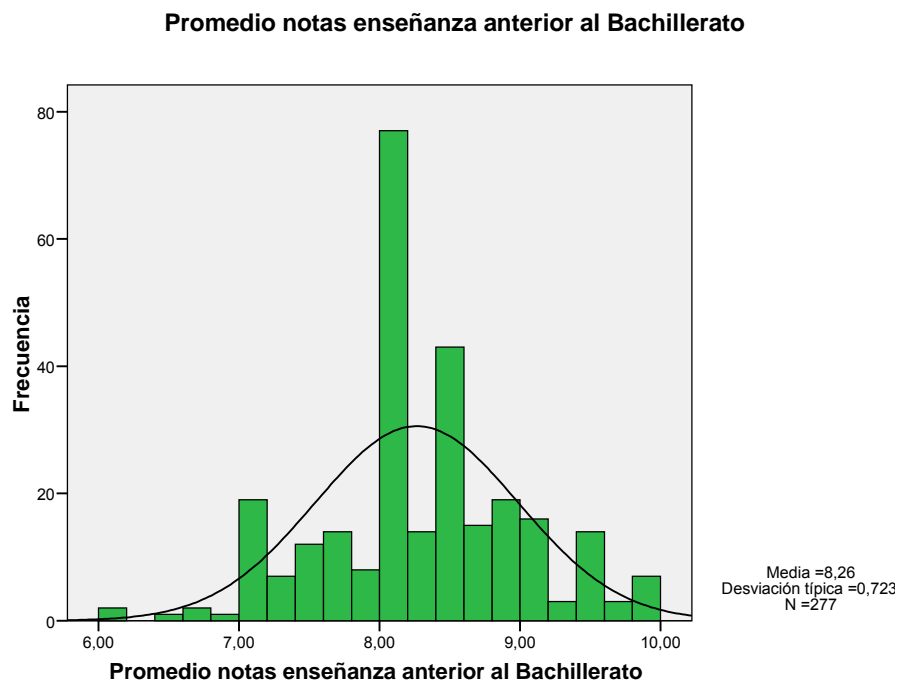


Figura 4.2. Histograma con curva normal de la variable notas medias

El promedio de notas ha alcanzado un valor de 8.26, mientras que la desviación típica es algo baja ($S = 0.72$). Este último dato denota que se trata de una distribución bastante homogénea, que dibuja una simetría casi perfecta con concentración de valores en la parte central de la misma.

Por años de egreso de los estudios anteriores al Bachillerato (ver figura 4.3. y tabla 4.7.)

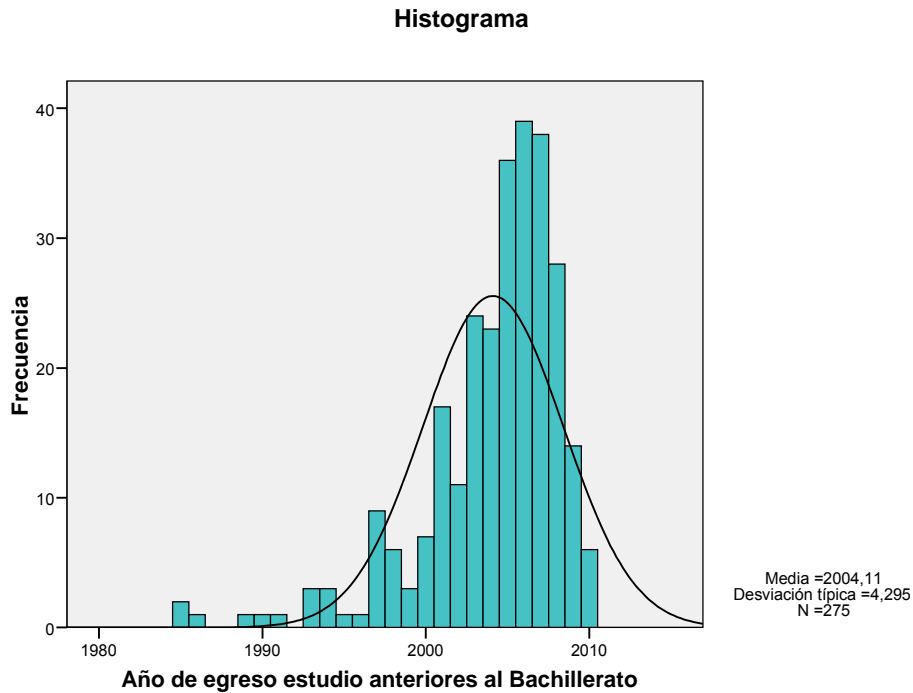


Figura 4.3. Histograma con curva normal de la variable año de egreso.

Tabla 4.7.

Distribución muestral por año de egreso.

Estadísticos básicos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
AÑOS DE EGRESO	1985	2	.7	.7
	1986	1	.3	.4
	1989	1	.3	.4
	1990	1	.3	.4
	1991	1	.3	.4
	1993	3	1.0	1.1
	1994	3	1.0	1.1
	1995	1	.3	.4
	1996	1	.3	.4

1997	9	3.1	3.3	8.4
1998	6	2.1	2.2	10.5
1999	3	1,0	1,1	11,6
2000	7	2,4	2,5	14,2
2001	17	5,9	6,2	20,4
2002	11	3,8	4,0	24,4
2003	24	8,4	8,7	33,1
2004	23	8,0	8,4	41,5
2005	36	12,6	13,1	54,5
2006	39	13,6	14,2	68,7
2007	38	13,3	13,8	82,5
2008	28	9,8	10,2	92,7
2009	14	4,9	5,1	97,8
2010	6	2,1	2,2	100
Total	275	96,2	100	
Perdidos Sistema	11	3.8		
Total	286	100		

La mayoría de participantes ha terminado sus estudios entre los años 2001 y 2008; la media aritmética obtenida (2004.11) y una concentración de valores en la parte superior de la distribución (asimetría negativa) así lo indican. A ello hay que sumar también una heterogeneidad moderada, con la presencia de una $S= 4.29$.

Por repetición de cursos anteriores al Bachillerato (ver tabla 4.8.)

Tabla 4.8.

Distribución muestral, según repetición de cursos.

Estadísticos básicos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	35	12.2	12.4
	No	247	86.4	100
	Total	282	98.6	100
No sabe/No contesta	4	1.4		

Total	286	100
-------	-----	-----

Habida cuenta de que algunos participantes no han contestado a esta pregunta, se tendrá en cuenta los porcentajes válidos. Así, se puede apreciar cómo la mayoría de participantes, exactamente el 87.6% de los encuestados, no ha repetido algún curso de los estudios anteriores al Bachillerato, mientras que el 12.4% restante sí lo hecho.

Por otra parte, son tan pocos los participantes que han contestado a la cuestión ¿qué cursos suspendieron? que se ha preferido obviarlos en el presente informe.

4.3.2. Instrumento

En la presente investigación se ha utilizado el **CUESTIONARIO SOBRE ABANDONO (DESERCIÓN) Y PERMANENCIA DE ALUMNOS DE BACHILLERATO DE MÚSICA Y ARTE EN LA FACULTAD DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS**, resultante de una adaptación del cuestionario empleado en el estudio de Chain (1995) sobre estudiantes universitarios y trayectorias escolares –ver Anexo 1-.

El cuestionario empleado consta de 59 ítem agrupados en cinco apartados de recogida de información y también incorpora información indicativa sobre su objetivo y el procedimiento de respuesta. El quinto y último apartado contiene preguntas diferentes para cada tipo de estudiantes (desertores o permanentes).

Los cinco apartados son:

1. Datos de identificación personal de los participantes.

2. Datos familiares y socioeconómicos.
3. Datos de valoración de los estudios de Bachillerato, profesores e Institución.
4. Datos sobre situación-entorno personal del estudiante y condiciones de estudio.
5. Datos sobre causas de abandono o permanencia de los estudios.

4.3.2.1. Parámetros de calidad del instrumento de medida

Se han aplicado al cuestionario criterios de calidad, fiabilidad y validez, es decir, la consistencia y coherencia del instrumento, así como si realmente mide las dimensiones para la cuales fue elaborado.

Fiabilidad

Dado que se cuenta con una sola administración del instrumento de medición y la naturaleza de la gran mayoría de ítems que conforman el mismo posee variables medidas en escala nominal con respuestas mutua o no mutuamente excluyentes (Mateo & Martínez, 2008; Morales, 2008; Muñiz, 2003), se centrará aquí el análisis de fiabilidad en los 11 ítems del cuestionario medidos en escala ordinal (tipo Likert), a saber, los ítems que conforman el apartado de valoración de la estudios de Bachillerato, Profesores e Institución: ítems 21 a 31.

Para la fiabilidad, se ha calculado el coeficiente de mayor uso y precisión en estos casos, es decir, el coeficiente alfa de Cronbach, asumiendo alguna

licencia metodológica, ya que no todos los ítems poseen el mismo número de categorías de respuesta.

El coeficiente Alfa de Cronbach ha obtenido una puntuación de .84. Siguiendo a Mateo & Martínez (2008) y Morales (2003,2008), se puede afirmar que se ha conseguido un coeficiente de fiabilidad realmente consistente, que denota la alta intercorrelación que guardan los ítems entre sí en relación con los elementos valorados.

Por otra parte, también se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach eliminado ítem por ítem, habiéndose obtenido coeficientes más bajos que el obtenido globalmente (ver tabla 4.9.), lo que demuestra que ningún ítem es prescindible y, por tanto, es necesaria su presencia en la medición de la dimensión valorada.

Tabla 4.9.

Valores de correlación elemento-total corregida y alfa de Cronbach si se elimina elemento implicado.

ITEMS	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Interés de su familia hacia sus estudios de Bachilleratos de Música...	.486	.833
¿Qué lugar ocupaban sus estudios de Bachillerato en las prioridades de su familia?	.425	.837
Consideración familiar sobre la Facultad de Música de la UAT	.688	.823
Consideración familiar sobre la UAT en su conjunto	.616	.830

Consideración personal suya sobre la Facultad de la UAT	.665	.825
Consideración personal suya sobre la UAT en su conjunto	.514	.837
Opinión general sobre la experiencia educativa vivida en la UAT	.548	.835
Nivel de exigencia académica de su Bachillerato	.616	.831
Nivel de preparación académico del Bachillerato de Música para...	.615	.828
Calificación al conjunto de profesorado de la Facultad de Mus. de la UAT	.631	.827
Nivel de preparación del profesorado de la Facultad de Música de la UAT	.629	.830

Validez

En relación con la validez, se ha contemplado la validez criterial concurrente. Para ello, se ha realizado una correlación del sumatorio de todos los ítems menos el implicado (correlación elemento-total corregida), con cada uno de los ítems, hallándose coeficientes de correlación (ver tabla 4.9.) moderados y todos por encima .42. Ello denota que los ítems individualmente miden en la misma dirección que el conjunto de los mismos.

4.3.3. Procedimiento

Antes de la aplicación de los cuestionarios, se llevó a cabo en la Facultad de Música de la UAT la selección de los alumnos que durante los años tenidos en cuenta en el trabajo habían abandonado y permanecido en sus estudios. Posteriormente se realizaron contactos telefónicos de localización y presentación del estudio. No todos los alumnos de interés aceptaron participar de la investigación, por lo que la muestra pudo haber sido mayor.

Principalmente, el cuestionario fue aplicado por teléfono, pues muchos de los estudiantes desertores ya no residían cerca de la Facultad y era sumamente difícil entregarles en mano el instrumento.

Es destacable el hecho de que haya afectado a la aplicación del cuestionario el clima de violencia e inseguridad que desafortunadamente está presente en la ciudad de Tampico desde hace años. Debido a ello, resultó difícil la aplicación telefónica del instrumento, pues la población de esta zona es altamente reacia a responder al teléfono, por ser éste un medio de uso delictivo habitual para la extorsión y la amenaza de los grupos mafiosos que operan impunemente en esta zona de México.

RESULTADOS

Capítulo 5

Resultados

A continuación se muestran los resultados de los análisis hechos a las respuestas dadas al cuestionario. Para el análisis de los datos se ha empleado el programa estadístico SPSS en su versión 21.

Se han implementado diferentes cálculos de naturaleza descriptiva, de carácter inferencial (para realizar comparaciones entre estudiantes que abandonaron frente a los que continuaron) y de tipo multivariante (para la caracterización de aspectos como causas de abandono entre los estudiantes participantes, según abandonaron o continuaron con sus estudios, y otros que se explicitaran a lo largo del presente capítulo).

Los resultados se irán presentando siguiendo el orden establecido en el instrumento de recogida de información utilizado.

5.1. Características de los participantes en función de variables relacionadas con la permanencia/abandono en los estudios analizados

5.1.1. Porcentajes de abandono y permanencia de los participantes en los estudios de Bachillerato de Música y Arte (ver figura 5.1.)

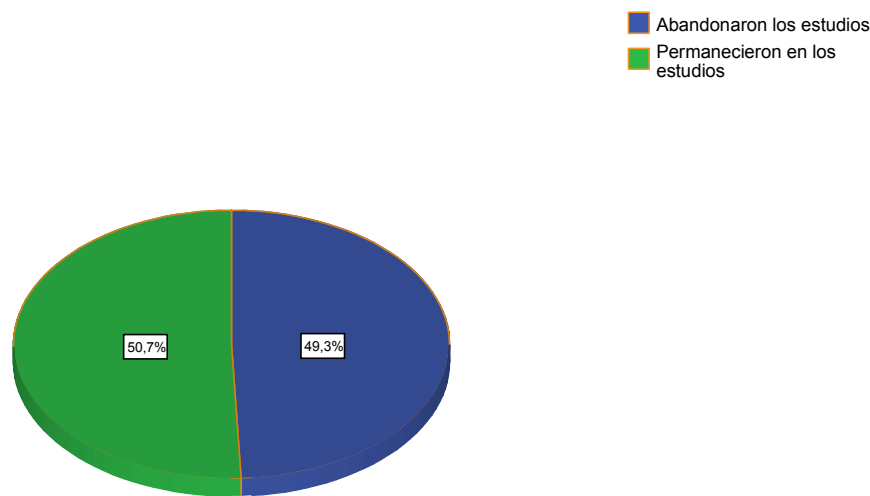


Figura 5.1. Distribución muestral por abandono o permanencia en los estudios de Bachillerato de Arte y Música.

Como se desprende de la figura anterior, la muestra objeto de investigación está integrada por alumnado que ha abandonado y permanecido en los estudios casi en porcentajes semejantes. De hecho, los que continuaron con los estudios ascienden al 50.7% (146 participantes), mientras los que abandonaron ascienden a 49.3% (141 participantes).

5.1.2. Por año de abandono de los estudios de Bachillerato de Música y Arte (ver figura 5.2. y tabla 5.1.)

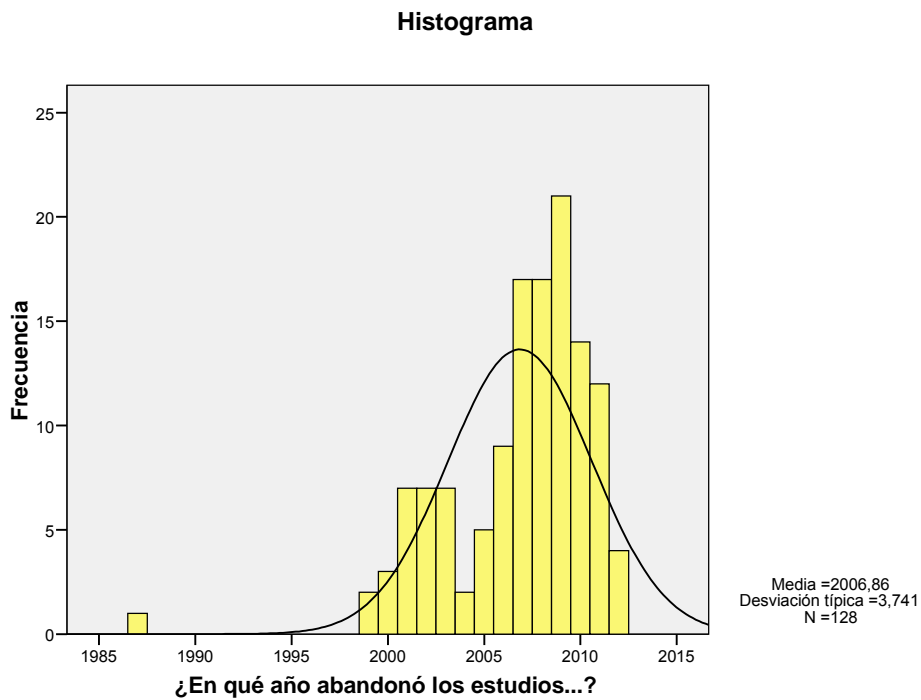


Figura 5.2. Histograma con curva normal de la variable año de abandono de los estudios.

El histograma anterior con curva normal indica que la mayoría de estudiantes encuestados (concentración de valores en la parte superior) ha abandonado sus estudios entre los años 2006-2011, con picos de porcentajes más altos para los años 2007, 2008 y 2009 (mirar tabla de distribución de frecuencias). El promedio de año de abandono alcanzado es de 2006.86 años, con una $S = 3.74$.

Tabla 5.1.

Distribución muestral según año de abandono.

	Estadísticos básicos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
AÑOS DE ABANDONO	1987	1	.3	.8	.8
	1999	2	.7	1.6	2.3
	2000	3	1.0	2.3	4.7
	2001	7	2.4	5.5	10.2
	2002	7	2.4	5.5	15.6
	2003	7	2.4	5.5	21.1
	2004	2	.7	1.6	22.7
	2005	5	1.7	3.9	26.6
	2006	9	3.1	7.0	33.6
	2007	17	5.9	13.3	46.9
	2008	17	5.9	13.3	60.2
	2009	21	7.3	16.4	76.6
	2010	14	4.9	10.9	87.5
	2011	12	4.2	9.4	96.9
	2012	4	1.4	3.1	100
	Total	128	44.8	100	
	No sabe/no contesta	158	55.2		
	Total	286	100		

5.1.3. Por curso de abandono (ver figura 5.3.)

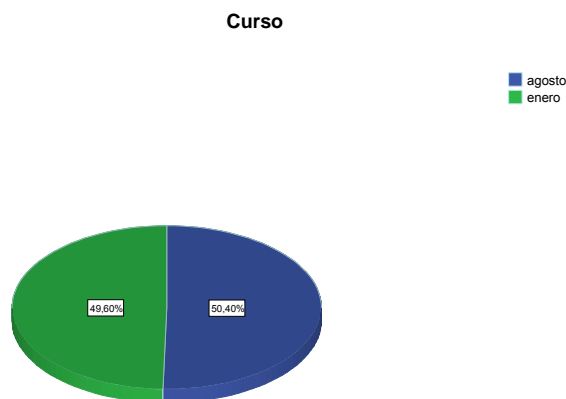


Figura 5.3. Distribución muestral según curso de abandono

Los encuestados han abandonado sus estudios de Bachillerato de Música y Arte casi de manera similar, en los cursos de agosto (50.40%) y enero (49.60%).

5.1.4. Por semestre de abandono (ver figura 5.4.)

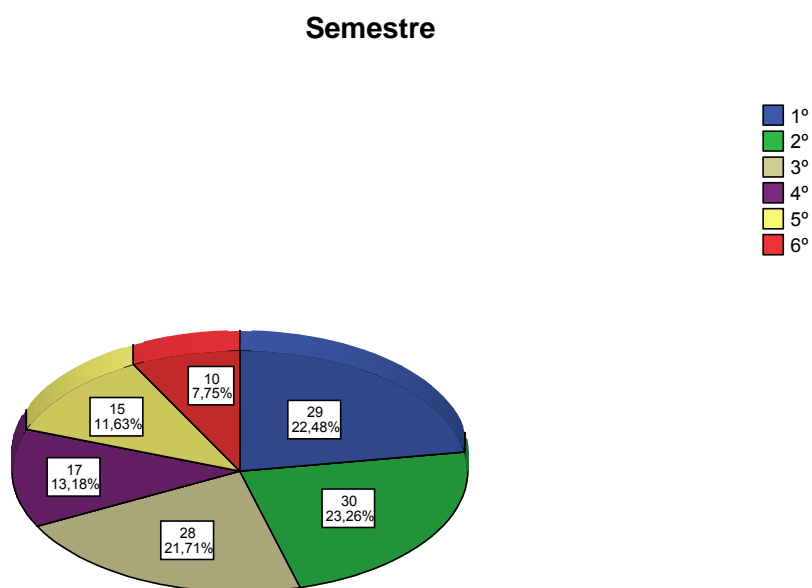


Figura 5.4. Distribución muestral según semestre de abandono

En cuanto a los semestres de abandono, éstos se sitúan sobre todo en los tres primeros, siendo el segundo el de mayor incidencia, con un 23.26%.

5.2. Resultados sobre datos familiares y socioeconómicos de los participantes

En relación con el ítem 11 del cuestionario, que trata de determinar el mayor nivel de estudios que alcanzaron los padres (padres + madres) durante la etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte de los participantes, se muestran a continuación los resultados obtenidos, diferenciados por tipo de estudiante (abandonó frente a continuó los estudios) y sexo de los progenitores (padres y madres).

5.2.1. Nivel de estudios de los padres (ver tablas 5.2. y 5.3.)

Tabla 5.2.

Incidencia porcentual de los estudios de mayor nivel entre los padres, según tipo de estudiante (abandonó frente a continuó con sus estudios).

ABANDONO VS PERMANENCIA	Estudios de los padres	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Abandonaron los estudios	Válidos sin estudios	4	2.8	3.2	3.2	
	primaria incompleta	4	2.8	3.2	6.4	
	primaria completa	9	6.4	7.2	13.6	
	secundaria incompleta	1	.7	.8	14.4	
	secundaria completa	14	9.9	11.2	25.6	
	estudios técnicos postsecundaria	2	1.4	1.6	27.2	
	bachillerato incompleto	3	2.1	2.4	29.6	
	bachillerato completo	29	20.6	23.2	52.8	
	estudios técnicos postbachillerato	5	3.5	4.0	56.8	
	normal	2	1.4	1.6	58.4	
	normal superior	5	3.5	4.0	62.4	
	licenciatura incompleta	6	4.3	4.8	67.2	
	licenciatura completa	34	24.1	27.2	94.4	
	postgrado	7	5.0	5.6	100	
	Total	125	88.7	100		
	No sabe/no contesta		16	11.3		

		Total	141	100.0	
Permanecieron en los estudios	Válidos	sin estudios	1	.7	.7
		primaria incompleta	5	3.4	3.6
		primaria completa	13	9.0	9.3
		secundaria incompleta	3	2.1	2.1
		secundaria completa	16	11.0	11.4
		estudios técnicos postsecundaria	2	1.4	1.4
		bachillerato incompleto	1	.7	.7
		bachillerato completo	24	16.6	17.1
		estudios técnicos postbachillerato	5	3.4	3.6
		normal superior	6	4.1	4.3
		licenciatura incompleta	5	3.4	3.6
		licenciatura completa	53	36.6	37.9
		postgrado	5	3.4	3.6
		Total	140	96.6	100
		No sabe/no contesta	5	3.4	
		Total	145	100.0	

Como puede apreciarse en la tabla 5.2., los porcentajes válidos de estudios de mayor nivel que alcanzaron los padres de los participantes objeto de estudio son muy similares en ambas tipologías de alumnado (los que abandonan vs los que continúan). En este sentido, puede observarse cómo en ambas tipologías los estudios predominantes son los de Bachillerato y Licenciatura completa.

La implementación de una tabla de contingencia asociada al chi cuadrado de Pearson muestra un valor de 12.09 asociado a una probabilidad $p > 0.05$. Ello denota que la condición de alumnado que abandona vs continua no influye en los porcentajes de estudios de mayor nivel alcanzados por los padres (ver tabla 5.3.).

Tabla 5.3.

Chi-cuadrado de Pearson correspondiente al cruce de tipo de alumnado (abandona vs continua) en función de los estudios de mayor nivel de los padres, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios de música).

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.098*	14	.598

* 15 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .47.

5.2.2. Nivel de estudios de las madres (ver tabla 5.4.)

Tabla 5.4.

Incidencia porcentual de los estudios de mayor nivel entre las madres, según tipo de estudiante (abandonó frente a continuó con sus estudios).

ABANDONO VS PERMANENCIA	Nivel de estudios de las madres	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Abandonaron los estudios	Válidos					
	sin estudios	1	.7	.8	.8	
	primaria incompleta	3	2.1	2.3	3.1	
	primaria completa	11	7.8	8.4	11.5	
	secundaria incompleta	3	2.1	2.3	13.7	
	secundaria completa	21	14.9	16.0	29.8	
	estudios técnicos postsecundaria	5	3.5	3.8	33.6	
	bachillerato incompleto	3	2.1	2.3	35.9	
	bachillerato completo	23	16.3	17.6	53.4	
	estudios técnicos postbachillerato	4	2.8	3.1	56.5	
	normal	1	.7	.8	57.3	
	normal superior	9	6.4	6.9	64.1	
	licenciatura incompleta	2	1.4	1.5	65.6	
	licenciatura completa	41	29.1	31.3	96.9	
	postgrado	3	2.1	2.3	99.2	
		Total	131	92.9	100	
		No sabe/no contesta	10	7.1		
	Total	141	100,0			

Permanecieron en los estudios	Válidos	sin estudios	2	1.4	1.4	1.4
		primaria incompleta	4	2.8	2.8	4.3
		primaria completa	8	5.5	5.7	9.9
		secundaria incompleta	4	2.8	2.8	12.8
		secundaria completa	26	17.9	18.4	31.2
		estudios técnicos postsecundaria	14	9.7	9.9	41.1
		bachillerato incompleto	2	1.4	1.4	42.6
		bachillerato completo	14	9.7	9.9	52.5
		estudios técnicos postbachillerato	9	6.2	6.4	58.9
		normal	3	2.1	2.1	61.0
		normal superior	9	6.2	6.4	67.4
		licenciatura incompleta	4	2.8	2.8	70.2
		licenciatura completa	38	26.2	27.0	97.2
		postgrado	4	2.8	2.8	100
		Total	141	97.2	100	
		No sabe/no contesta	4	2.8		
		Total	145	100		

Como ha sucedido anteriormente en el caso de los padres, puede apreciarse cómo los porcentajes válidos de estudios de mayor nivel que alcanzaron las madres de los participantes objeto de estudio son muy similares en ambas tipologías de alumnado (los que abandonan vs los que continúan). Así como ocurría anteriormente, puede observarse que en ambas tipologías los estudios predominantes son los de Bachillerato y Licenciatura completa. Igualmente, el estadístico de Chi cuadrado de Pearson calculado muestra un valor de 13.70 asociado a una probabilidad $p > 0.05$. Por consiguiente, igual que en caso de los padres, la condición de alumnado que abandona vs continua no influye en los porcentajes de estudios de mayor nivel alcanzados por las madres (ver tabla 5.5.).

Tabla 5.5.

Chi-cuadrado de Pearson correspondiente al cruce de tipo de alumnado (abandona vs continua) en función de los estudios de mayor nivel de la madres.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.702*	16	.621

*20 casillas (58.8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .48.

En relación con el estudio y discusión del ítem 12, se ha preferido no hacer referencia alguna aquí, habida cuenta de la alta abstención obtenida en las respuestas.

En cuanto al ítem 13, que trata sobre los sectores de ocupación laboral, tipo de empleo y rango laboral de madres y padres, se muestran seguidamente los resultados alcanzados por tipología de alumnado (abandonaron vs continuaron sus estudios).

5.2.3. Sectores de ocupación laboral de los padres (ver tabla 5.6.)

Tabla 5.6.

Incidencia porcentual del sector de ocupación de los padres, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios).

ABANDONO VS PERMANENCIA	SECTORES DE OCUPACIÓN DE LOS PADRES	SECTORES DE OCUPACIÓN DE LOS PADRES		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje		
Abandonaron los estudios	Válidos				
		agricultura	1	.7	.8
		ganadería	1	.7	.8
		pesca	4	2.8	3.3
		industria	20	14.2	16.4
		industria de la construcción	6	4.3	4.9
		industria tecnológica	8	5.7	6.6
	informática	2	1.4	1.6	

Factores determinantes de abandono y permanencia en los estudios de Bachillerato en Música y Arte de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

	músico profesional	4	2.8	3.3	37.7	
	comercio	21	14.9	17.2	54.9	
	gobierno	16	11.3	13.1	68.0	
	transportes	3	2.1	2.5	70.5	
	bancos y aseguradoras	1	.7	.8	71.3	
	salud	5	3.5	4.1	75.4	
	educación	14	9.9	11.5	86.9	
	hogar	1	.7	.8	87.7	
	otra	14	9.9	11.5	99.2	
	Total	122	86.5	100.0		
	Perdidos Sistema	19	13.5			
	Total	141	100.0			
Permanecieron en los estudios	Válidos					
	agricultura	6	4.1	4.4	4.4	
	ganadería	3	2.1	2.2	6.7	
	pesca	1	.7	.7	7.4	
	industria	15	10.3	11.1	18.5	
	industria de la construcción	8	5.5	5.9	24.4	
	industria tecnológica	4	2.8	3.0	27.4	
	informática	2	1.4	1.5	28.9	
	músico profesional	7	4.8	5.2	34.1	
	comercio	22	15.2	16.3	50.4	
	gobierno	7	4.8	5.2	55.6	
	transportes	3	2.1	2.2	57.8	
	talleres	4	2.8	3.0	60.7	
	salud	15	10.3	11.1	71.9	
	educación	23	15.9	17.0	88.9	
	hogar	1	.7	.7	89.6	
	otra	14	9.7	10.4	100.0	
	Total	135	93.1	100.0		
		Perdidos Sistema	10	6.9		
		Total	145	100.0		

5.2.4. Tipos de empleo de los padres (ver tabla 5.7.)

Tabla 5.7.

Incidencia porcentual del tipo de empleo de los padres, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios).

ABANDONO VS PERMANENCIA	TIPO DE EMPLEO DE LOS PADRES		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Abandonaron los estudios	Válidos	asalariado	84	59,6	71,2	71,2
		patrón o gerente	6	4,3	5,1	76,3
		por cuenta propia	23	16,3	19,5	95,8
		por comisión	4	2,8	3,4	99,2
		Total	118	83,7	100	
	Perdidos	Sistema	23	16,3		
	Total	141	100,0			
Permanecieron en los estudios	Válidos	asalariado	84	57,9	63,2	63,2
		patrón o gerente	10	6,9	7,5	70,7
		por cuenta propia	28	19,3	21,1	91,7
		por comisión	9	6,2	6,8	98,5
		cooperativista	2	1,4	1,5	100
	Total	133	91,7	100		
	Perdidos	Sistema	12	8,3		
	Total	145	100			

5.2.5. Rangos de ocupación laboral de los padres (ver tabla 5.8.)

Tabla 5.8.

Incidencia porcentual del rango de ocupación de los padres, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios).

ABANDONO VS PERMANENCIA	RANGO LABORAL DE LOS PADRES		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Abandonaron los estudios	Válidos	directivo	13	9.2	11.1	11.1
		funcionario	12	8.5	10.3	21.4
		obrero, empleado especializado	77	54.6	65.8	87.2
		personal admvo.	14	9.9	12.0	99.1
		campesino	1	.7	.9	100
	Total	117	83.0	100.0		
	Perdidos	Sistema	24	17.0		
	Total	141	100			

Permanecieron en los estudios	Válidos	directivo	22	15,2	16,9	16,9
		funcionario	14	9,7	10,8	27,7
		obrero, empleado especializado	84	57,9	64,6	92,3
		personal advo.	4	2,8	3,1	95,4
		jornalero o peón	2	1,4	1,5	96,9
		campesino	4	2,8	3,1	100,0
		Total	130	89,7	100,0	
		Perdidos Sistema	15	10,3		
		Total	145	100,		

Como puede observarse en los tres casos, sector de ocupación, posición y rango laboral, los padres han obtenido porcentajes de incidencia parecidos en ambas tipologías de participantes, es decir, en los que abandonaron vs continuaron en los estudios. En este sentido, en el sector ocupación predominan los sectores de industria, comercio, salud y educación. En el tipo de empleo predominan en ambos casos los asalariados y los empleados por cuenta ajena, mientras que en el rango laboral destacan obrero y empleado especializado.

La implementación de tres Chi-cuadrados correspondientes a las tablas de contingencia ha arrojado niveles $p > 0.05$, lo que denota que la condición de continuar o no en los estudios no influye en los sectores de ocupación, posición y rango laboral de los padres.

5.2.6. Sectores de ocupación laboral de las madres (ver tabla 5.9.)

Tabla 5.9.

Incidencia porcentual del sector de ocupación laboral de las madres, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios).

ABANDONO VS PERMANENCIA	SECTORES DE OCUPACIÓN LABORAL DE LAS MADRES	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Abandonaron los estudios	Válidos				
	agricultura	1	.7	.8	.8
	ganadería	1	.7	.8	1.6
	industria	6	4.3	4.7	6.2
	comercio	21	14.9	16.3	22.5
	gobierno	6	4.3	4.7	27.1
	restaurantes y hoteles	2	1.4	1.6	28.7
	bancos y aseguradoras	1	.7	.8	29.5
	salud	6	4.3	4.7	34.1
	educación	21	14.9	16.3	50.4
	hogar	53	37.6	41.1	91.5
	otra	10	7.1	7.8	99.2
	Total	129	91.5	100.0	
	Perdidos Sistema	12	8.5		
Total	141	100			
Permanecieron en los estudios	Válidos				
	agricultura	1	.7	.7	.7
	pesca	1	.7	.7	1.4
	industria	5	3.4	3.6	5.1
	industria tecnológica	1	.7	.7	5.8
	informática	1	.7	.7	6.5
	músico profesional	2	1.4	1.4	8.0
	comercio	12	8.3	8.7	16.7
	gobierno	9	6.2	6.5	23.2
	restaurantes y hoteles	4	2.8	2.9	26.1
	salud	8	5.5	5.8	31.9
	educación	29	20.0	21.0	52.9
	hogar	56	38.6	40.6	93.5
	otra	7	4.8	5.1	98.6
Total	138	95.2	100		
Perdidos Sistema	9	4.8			
Total	145	100.0			

5.2.7. Tipos de empleo de las madres (ver tabla 5.10.)

Tabla 5.10.

Incidencia porcentual del tipo de empleo de las madres, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios).

ABANDONO VS PERMANENCIA	TIPO DE EMPLEO DE LAS MADRES		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Abandonaron los estudios	Válidos	asalariado	55	39.0	75.3	75.3
		patrón o gerente	3	2.1	4.1	79.5
		por cuenta propia	12	8.5	16.4	95.9
		por comisión	2	1.4	2.7	98.6
		Total	73	51.8	100	
	Perdidos Sistema	69	48.9			
	Total	141	100.0			
Permanecieron en los estudios	Válidos	asalariado	53	36.6	65.4	65.4
		patrón o gerente	5	3.4	6.2	71.6
		por cuenta propia	20	13.8	24.7	96.3
		por comisión	3	2.1	3.7	100
		Total	81	55.9	100	
	Perdidos Sistema	64	44.1			
	Total	145	100.0			

5.2.8. Rangos de ocupación laboral de las madres (ver tabla 5.11.)

Tabla 5.11.

Incidencia porcentual del rango de ocupación laboral de las madres, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios).

ABANDONO VS PERMANENCIA	RANGO LABORAL DE LAS MADRES		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Abandonaron los estudios	Válidos	directivo	11	7.8	15.3	15.3
		funcionario	7	5.0	9.7	25.0
		obrero, empleado especializado	41	29.1	56.9	81.9
		personal admvo.	12	8.5	16.7	98.6
		jornalero o peón	1	.7	1.4	100.0
		Total	72	51.1	100,0	
	Perdidos Sistema	69	48.9			
	Total	141	100.0			
	Válidos	directivo	8	5.5	10.4	10.4

Permanecieron en los estudios	funcionario	5	3.4	6.5	16.9
	obrero, empleado especializado	51	35.2	66.2	83.1
	personal admvo.	12	8.3	15.6	98.7
	Total	78	53.8	100.0	
	Perdidos Sistema	68	46.9		
Total		145	100.0		

Como ocurría anteriormente con los padres en los tres casos, sector de ocupación, posición y rango laboral, las madres han obtenido porcentajes de incidencia parecidos en ambas tipologías de participantes, es decir, en los que abandonaron vs continuaron en los estudios. En este sentido, en el sector ocupación predominan los sectores de comercio y hogar. En el tipo de empleo predominan en ambos casos los asalariados y los empleados por cuenta propia, mientras en el rango laboral destacan obrero y empleado especializado. La implementación de los tres Chi-cuadrado correspondientes a las tablas de contingencia ha arrojado niveles $p > 0.05$, lo que denota que la condición de continuar o no en los estudios no influye en los sectores de ocupación, posición y rango laboral de las madres, igual que ocurría en el caso de los padres.

5.2.9. Ingresos económicos mensuales de las familias durante la etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte de los participantes (ver figura 5.5. y tabla 5.12.)

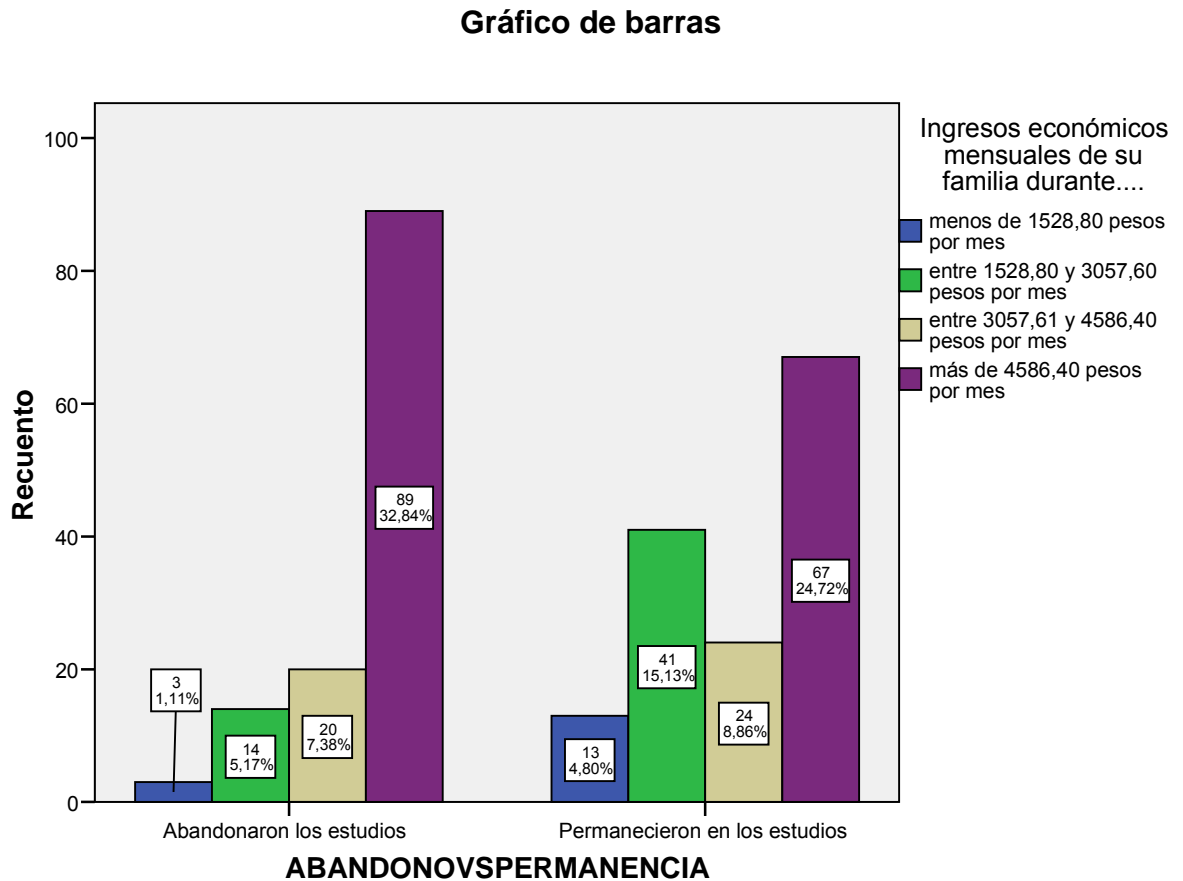


Figura 5.5. Porcentaje de ingresos familiares por niveles de renta y tipo de alumado.

Se realizó un análisis de Chi cuadrado para ver si existían diferencias entre alumnos en función del tipo de renta familiar (ver tabla 5.12.).

Tabla 5.12.

Resultados de Chi-cuadrado de Pearson al cruzar niveles de renta x tipo de alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21.746*	3	.000

*0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.44.

En relación con los ingresos económicos mensuales de la unidad familiar, se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) según el tipo de alumnado contemplado. De esta forma, se puede observar que el alumnado que continúa con los estudios está asociado a mayores ingresos económicos, mientras que el que ha dejado los mismos está asociado a menores ingresos.

5.2.10. Fuente de sostenimiento económico durante su etapa de estudiante en el Bachillerato de Música y Arte (ver figura 5.6. y tabla 5.13.)

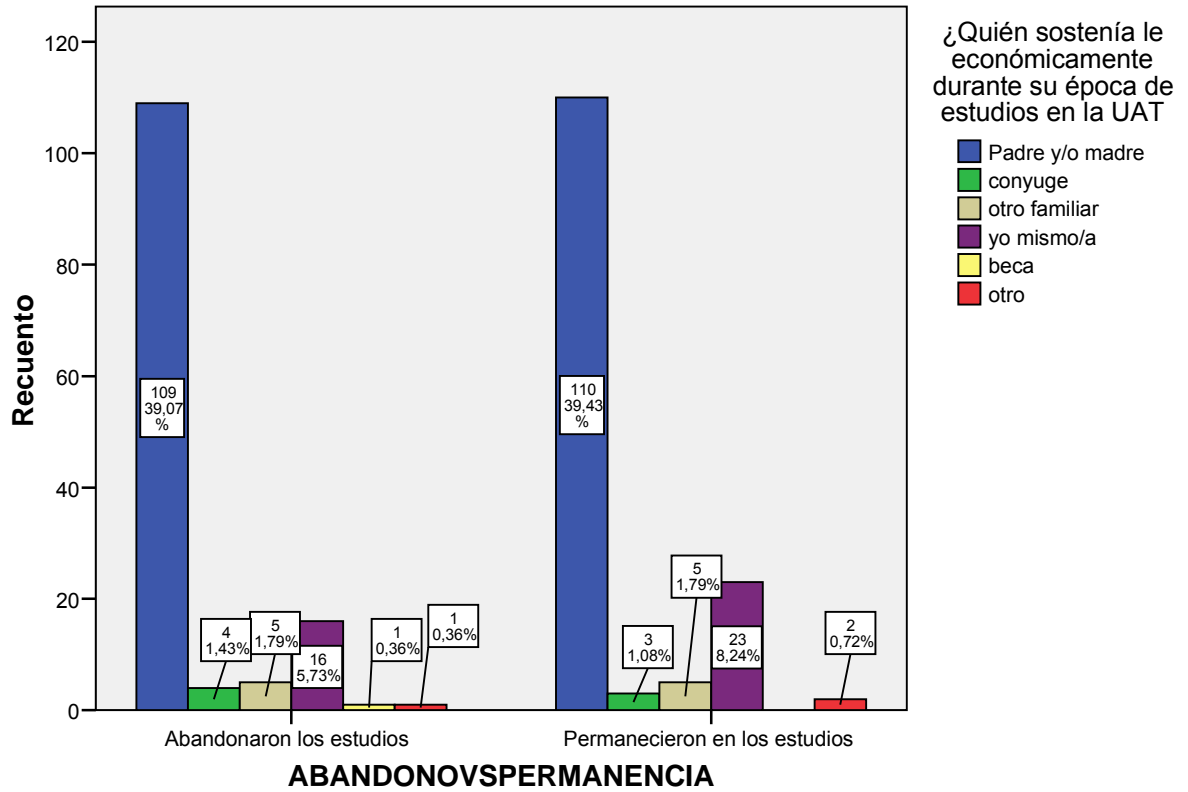


Figura 5.6. Porcentaje de fuentes de sostenimiento familiar, según tipo de alumnado.

Tabla 5.13.

Resultados de Chi-cuadrado de Pearson al cruzar la fuente de financiación y el sostenimiento de los participantes con el tipo de alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.563*	5	.767

* 7 casillas (58.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .49.

No se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) entre el alumnado en función de la fuente de financiación y sostenimiento durante su época de Bachillerato. De esta forma, se puede apreciar cómo en las dos tipologías de alumnado la mayor fuente de financiación son los padres (padres y madres) y ellos mismos, siendo menos relevantes las aportaciones de cónyuges, otros familiares...

5.2.11. Miembros familiares dependientes económicamente de los ingresos de la unidad familiar durante su etapa de estudiante de Bachillerato, por tipología de alumnado contemplado (ver tablas 5.14. y 5.15.)

Tabla 5.14.

Frecuencias y porcentajes sobre los miembros de la familia dependientes de la unidad familiar, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios).

ABANDONO VS PERMANENCIA	MIEMBROS DE LA FAMILIA DEPENDIENTES DE LOS INGRESOS DE LA UNIDAD FAMILIAR		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Abandonaron los estudios		1	13	9.2	9.4	9.4
		2	36	25.5	25.9	35.3
		3	33	23.4	23.7	59.0
		4	19	13.5	13.7	72.7
		5	31	22.0	22.3	95.0
		6	5	3.5	3.6	98.6
		7	1	.7	.7	99.3
		8	1	.7	.7	100.0
		Total	139	98.6	100.0	
		Perdidos Sistema	2	1.4		
	Total	141	100.0			
		1	8	5.5	5.6	5.6

Permanecieron en los estudios	Válidos	2	19	13.1	13.2	18.8
		3	34	23.4	23.6	42.4
		4	40	27.6	27.8	70.1
		5	34	23.4	23.6	93.8
		6	8	5.5	5.6	99.3
		7	1	.7	.7	100.0
		Total	144	99.3	100	
		Perdidos Sistema	1	.7		
Total		145	100.0			

Tabla 5.15.

Medias y comparación de medias -mediante prueba t- correspondientes al número de miembros de su familia dependientes de la unidad familiar por tipología de alumnado (abandonaron vs permanecieron en los estudios).

ABANDONO VS PERMANENCIA				t
		N	Media	
Nº miembros de su familia que dependía de los ingresos familiares durante...	Abandonaron los estudios	139	3.31	
	Permanecieron en los estudios	144	3.70	-2.36 (p =0.019)

Acerca del número de miembros de la familia que dependía de los ingresos de la unidad familiar durante la época de estudiante, se aprecia que las frecuencias y porcentajes, así como el promedio (media), indican que es el alumnado que ha permanecido en los estudios el que tiene más miembros de su familia que dependían de los ingresos de la unidad familiar. De hecho, se reportan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) entre las medias 3.31 miembros de su familia (los que abandonan) vs 3.7 miembros de su familia (los que siguen estudiando), tras implementar la prueba T ($t = -2.36$) para dos muestras independientes.

5.2.12. Número de hermanos que tiene las dos tipologías de alumnado contemplado (ver tablas 5.16. y 5.17.)

Tabla 5.16.

Incidencia porcentual sobre el número de hermanos, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios).

ABANDONO VS PERMANENCIA	NÚMERO DE HERMANOS	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Abandonaron los estudios	Ninguno	3	2.1	2.2	2.2
	1	41	29.1	30.6	32.8
	2	53	37.6	39.6	72.4
	3	23	16.3	17.2	89.6
	4	7	5.0	5.2	94.8
	5	5	3.5	3.7	98.5
	Válidos 6	1	.7	.7	99.3
	11	1	.7	.7	100.0
	Total	134	95.0	100.0	
	Perdidos Sistema	7	5.0		
	Total	141	100.0		
Permanecieron en los estudios	Ninguno	2	1.4	1.4	1.4
	1	43	29.7	30.5	31.9
	2	53	36.6	37.6	69.5
	3	19	13.1	13.5	83.0
	4	13	9.0	9.2	92.2
	5	4	2.8	2.8	95.0
	Válidos 6	1	.7	.7	95.7
	7	2	1.4	1.4	97.2
	8	1	.7	.7	97.9
	9	2	1.4	1.4	99.3
	10	1	.7	.7	100.0
Total	141	97.2	100.0		
Perdidos Sistema	4	2.8			
Total	145	100.0			

Tabla 5.17.

Medias y comparación de medias -mediante prueba t- correspondientes al número de hermanos por tipología de alumnado (abandonaron vs permanecieron en los estudios).

Nº hermanos	ABANDONO VS PERMANENCIA		N	Media	t
	Abandonaron los estudios	Permanecieron en los estudios			
	Abandonaron los estudios		134	2.13	-1.26 (p=0.208)
	Permanecieron en los estudios		141	2.37	

En relación con el número de hermanos, se han obtenido resultados muy similares, según tipo de alumnado contemplado. En este sentido, ambos tipos de alumnado tienen de manera mayoritaria entre 1 a 3 hermanos, razón por la cual no se han reportando diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) a nivel de medias (2.13 vs 2.17) tras la aplicación de la prueba T ($t = -1.26$).

5.2.13. Posición jerárquica que ocupa usted entre sus hermanos (ver tablas 5.18. y 5.19)

Tabla 5.18.

Incidencia porcentual sobre la posición jerárquica que ocupa entre sus hermanos, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios de música).

ABANDONOVS PERMANENCIA	POSICIÓN JERÁRQUICA QUE OCUPAN SUS HERMANOS	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Abandonaron los estudios	Ninguna	2	1.4	1.5	1.5
	1°	43	30.5	32.3	33.8
	2°	48	34.0	36.1	69.9
	3°	24	17.0	18.0	88.0
	4°	10	7.1	7.5	95.5
	5°	3	2.1	2.3	97.7
	6°	2	1.4	1.5	99.2

		10°	1	.7	.8	100.0
		Total	133	94.3	100.0	
		Perdidos Sistema	8	5.7		
		Total	141	100.0		
Permanecieron en los estudios	Válidos	1°	51	35.2	35,7	35,7
		2°	39	26.9	27,3	62,9
		3°	32	22.1	22,4	85,3
		4°	9	6.2	6,3	91,6
		5°	3	2.1	2,1	93,7
		6°	3	2.1	2,1	95,8
		7°	3	2.1	2,1	97,9
		8°	1	.7	,7	98,6
		9°	1	.7	,7	99,3
		10°	1	.7	,7	100,0
				Total	143	98.6
		Perdidos Sistema	2	1.4		
		Total	145	100.0		

Como puede apreciarse en ambas tipologías de alumnado, los participantes ocupan los tres primeros puestos (1°,2°,3°) entre sus hermanos. Los resultados son tan similares que, como cabía esperar, la prueba de bondad de ajuste implementada mediante el contraste de Chi-cuadrado ha resultado no significativa ($p>0.05$).

Tabla 5.19.

Resultados de Chi-cuadrado de Pearson al cruzar posición jerárquica que ocupa entre sus hermanos con tipo de alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.658*	10	.471

*7 casillas (58.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .49.

A continuación se exponen los resultados obtenidos en relación con los estudios de mayor nivel de cada uno de los hermanos, según tipo de alumnado. Se exponen sólo los resultados hasta el cuarto hermano, límite hasta el que se han recopilado datos

EN RELACIÓN CON EL HERMANO Nº1 (ver tabla 5.20.)

Tabla 5.20.

Incidencia porcentual sobre la posición jerárquica (nº1) que ocupan sus hermanos y nivel de estudios de los mismos, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios de música).

ABANDONO VS PERMANENCIA	HERMANO Nº1	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Abandonaron los estudios	Válidos					
		sin estudios	7	5.0	5.4	5.4
		primaria incompleta	3	2.1	2.3	7.7
		primaria completa	3	2.1	2.3	10.0
		secundaria incompleta	3	2.1	2.3	12.3
		secundaria completa	2	1.4	1.5	13.8
		estudios técnicos postsecundaria	1	.7	.8	14.6
		bachillerato incompleto	12	8.5	9.2	23.8
		bachillerato completo	21	14.9	16.2	40.0
		estudios técnicos postbachillerato	5	3.5	3.8	43.8
		Normal superior	2	1.4	1.5	45.4
		Licenciatura incompleta	23	16.3	17.7	63.1
		Licenciatura completa	43	30.5	33.1	96.2
		Postgrado	5	3.5	3.8	100.0
		Total	130	92.2	100.0	
		Perdidos Sistema	11	7.8		
		Total	141	100.0		
	Válidos					
		sin estudios	1	.7	.8	.8
		primaria incompleta	4	2.8	3.1	3.8
		primaria completa	1	.7	.8	4.6
		secundaria incompleta	6	4.1	4.6	9.2
		secundaria completa	7	4.8	5.4	14.6
		estudios técnicos	4	2.8	3.1	17.7

Permanecieron en los estudios	postsecundaria				
	bachillerato incompleto	9	6.2	6.9	24.6
	bachillerato completo	14	9.7	10.8	35.4
	estudios técnicos postbachillerato	2	1.4	1.5	36.9
	Normal	1	.7	.8	37.7
	Licenciatura incompleta	33	22.8	25.4	63.1
	Licenciatura completa	41	28.3	31.5	94.6
	Postgrado	7	4.8	5.4	100.0
	Total	130	89.7	100.0	
	Perdidos Sistema	15	10.3		
Total	145	100.0			

EN RELACIÓN CON EL HERMANO Nº2 (ver tabla 5.21.)

Tabla 5.21.

Incidencia porcentual sobre la posición jerárquica (nº2) que ocupan sus hermanos y nivel de estudios de los mismos, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios de música).

ABANDONO VS PERMANENCIA	HERMANO Nº2	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Abandonaron los estudios	Válidos				
	sin estudios	1	.7	1.1	1.1
	primaria incompleta	6	4.3	6.3	7.4
	secundaria incompleta	4	2.8	4.2	11.6
	secundaria completa	7	5.0	7.4	18.9
	estudios técnicos postsecundaria	1	.7	1.1	20.0
	bachillerato incompleto	21	14.9	22.1	42.1
	bachillerato completo	16	11.3	16.8	58.9
	estudios técnicos postbachillerato	4	2.8	4.2	63.2
	Normal superior	1	.7	1.1	64.2
	Licenciatura incompleta	14	9.9	14.7	78.9
	Licenciatura completa	20	14.2	21.1	100.0
	Total	95	67.4	100.0	
	Perdidos Sistema	46	32.6		
	Total	141	100.0		

Permanecieron en los estudios	Válidos	primaria incompleta	3	2.1	2.9	2.9	
		primaria completa	1	.7	1.0	3.9	
		secundaria incompleta	7	4.8	6.9	10.8	
		secundaria completa	7	4.8	6.9	17.6	
		estudios técnicos postsecundaria	1	.7	1.0	18.6	
		bachillerato incompleto	14	9.7	13.7	32.4	
		bachillerato completo	7	4.8	6.9	39.2	
		estudios técnicos postbachillerato	4	2.8	3.9	43.1	
		Normal	1	.7	1.0	44.1	
		Licenciatura incompleta	22	15.2	21.6	65.7	
		Licenciatura completa	35	24.1	34.3	100.0	
		Total		102	70.3	100.0	
		Perdidos Sistema		43	29.7		
		Total		145	100.0		

EN RELACIÓN CON EL HERMANO N°3 (ver tabla 5.22.)

Tabla 5.22.

Incidencia porcentual sobre la posición jerárquica (n°3) que ocupan sus hermanos y nivel de estudios de los mismos, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios de música).

ABANDONO VS PERMANENCIA	HERMANO N°3	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Abandonaron los estudios	Válidos	sin estudios	1	.7	2.6	2.6
	primaria incompleta	3	2.1	7.7	10.3	
	primaria completa	1	.7	2.6	12.8	
	secundaria incompleta	4	2.8	10.3	23.1	
	secundaria completa	2	1.4	5.1	28.2	
	bachillerato incompleto	5	3.5	12.8	41.0	
	bachillerato completo	6	4.3	15.4	56.4	
	estudios técnicos postbachillerato	2	1.4	5.1	61.5	
	Licenciatura incompleta	5	3.5	12.8	74.4	
	Licenciatura completa	9	6.4	23.1	97.4	
	Postgrado	1	.7	2.6	100	

		Total	39	27.7	100
Perdidos Sistema			102	72.3	
Total			141	100	
Permanecieron en los estudios	Válidos	primaria incompleta	2	1.4	4.3
		primaria completa	1	.7	2.1
		secundaria incompleta	3	2.1	6.4
		secundaria completa	5	3.4	10.6
		estudios técnicos postsecundaria	1	.7	2.1
		bachillerato incompleto	7	4.8	14.9
		bachillerato completo	5	3.4	10.6
		estudios técnicos postbachillerato	1	.7	2.1
		Licenciatura incompleta	8	5.5	17.0
		Licenciatura completa	14	9.7	29.8
		Total	47	32.4	100
	Perdidos Sistema			98	67.6
Total			145	100	

EN RELACIÓN CON EL HERMANO N°4 (ver tabla 5.23.)

Tabla 5.23.

Incidencia porcentual sobre la posición jerárquica (n°4) que ocupan sus hermanos y nivel de estudios de los mismos, según tipo de participante (abandonó vs continuó con los estudios de música).

ABANDONO VS PERMANENCIA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Abandonaron los estudios	Válidos	sin estudios	1	.7	7.1	
		primaria incompleta	1	.7	7.1	
		primaria completa	1	.7	7.1	
		secundaria completa	3	2.1	21.4	
		bachillerato incompleto	1	.7	7.1	
		bachillerato completo	1	.7	7.1	
		Licenciatura incompleta	2	1.4	14.3	
		Licenciatura completa	3	2.1	21.4	
		Postgrado	1	.7	7.1	
		Total	14	9.9	100	
		Perdidos Sistema		127	90.1	
		Total		141	100	

Permanecieron en los estudios	Válidos	primaria incompleta	2	1.4	9.5	9.5
		primaria completa	1	.7	4.8	14.3
		secundaria incompleta	2	1.4	9.5	23.8
		secundaria completa	3	2.1	14.3	38.1
		estudios técnicos postsecundaria	1	.7	4.8	42.9
		bachillerato incompleto	1	.7	4.8	47.6
		bachillerato completo	3	2.1	14.3	61.9
		Normal superior	1	.7	4.8	66.7
		Licenciatura incompleta	3	2.1	14.3	81.0
		Licenciatura completa	4	2.8	19.0	100
		Total	21	14.5	100	
		Perdidos Sistema	124	85.5		
		Total	145	100		

Se puede observar que tanto el alumnado que ha abandonado los estudios como aquel que ha seguido en los mismos ha obtenido resultados similares ($p>0.05$ en las cuatro tablas de contingencia implementadas) en relación con el nivel de estudios que tienen sus hermanos 1º, 2º, 3º y 4º. En este sentido, predominan en ambos casos los estudios de Bachillerato completo e incompleto y Licenciaturas completa e incompleta para los hermanos 1º y 2º, mientras que para los hermanos 3º y 4º predominan, en ambos casos, sólo las Licenciaturas completas e incompletas.

5.2.14. Si tiene hermanos y alguno de ellos realizó estudios musicales, indique el tipo y nivel de estos estudios.

La abstención de respuestas en este ítem es tan alta que se ha optado aquí por no hacer comentarios sobre éste, para evitar extraer posteriormente conclusiones sesgadas.

5.3. Análisis de datos acerca de *la valoración de los estudios de Bachillerato, profesores e institución*

Respecto a la valoración de los estudios de Bachillerato, profesores e institución, se presentan a continuación los resultados obtenidos en porcentajes y estadísticos descriptivos de tendencia central (media aritmética) y variabilidad (desviación típica) de cada aspecto valorado, teniendo en cuenta los diferentes valores consignados para cada nivel y tipo de alumnado contemplado (abandonaron vs continuaron sus estudios). De manera adicional, se han implementado algunos contrastes de hipótesis de tipo no paramétrico, con el objetivo de observar qué variables identificativas han marcado diferencias estadísticamente significativas en los aspectos del presente apartado.

5.3.1. OPINIÓN FAMILIAR

Interés de su familia hacia sus estudios de Bachillerato de Música...de la UAT (ver tabla 5.24.)

Tabla 5.24.

Estadísticos descriptivos del interés familiar sobre los estudios de Bachillerato de Música en la UAT diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Abandonaba sus estudios	muy alto	21	14.9	15.7	15.7	134	2.38	0.89
	alto	55	39.0	41.0	56.7			
	medio	46	32.6	34.3	91.0			
	Bajo	10	7.1	7.5	98.5			
	Muy bajo	2	1.4	1.5	100.0			
No contestadas		7	5.0					
Total		141	100					

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Continuaron sus estudios	muy alto	51	35.2	35.2	35.2	145	2.01	0.91
	alto	54	37.2	37.2	72.4			
	medio	31	21.4	21.4	93.8			
	Bajo	6	4.1	4.1	97.9			
	Muy bajo	3	2.1	2.1	100			
No contestadas		-	-	-	-			
Total		145	100	100				

Como puede apreciarse, el interés familiar por los estudios de Bachillerato de Música en la UAT ha obtenido un alto reconocimiento, ya que los promedios logrados por ambos tipos de participantes (los que abandonaron vs los que continuaron) han sido respectivamente de 2.38 y 2.01 (medio y alto interés). Dado que el alto interés se asocia a valores bajos, son los familiares

de los participantes que continuaron los estudios los que han logrado un mayor interés por los estudios de Bachillerato de Música (media de 2.01), situándose sus respuestas en las categorías de muy alto, alto y medio interés en un 98.8% de los casos, vs 91% de los casos de los familiares de los alumnos que abandonaron (media 2.38).

Lugar que ocupaban sus estudios de Bachillerato en las prioridades de su familia (ver tabla 5.25.)

Tabla 5.25.

Estadísticos descriptivos sobre la prioridad familiar en relación a los estudios de Bachillerato de Música en la UAT diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Abandonaba sus estudios	el más alto	39	27.7	28.9	28.9	135	2.1	0.90
	alto	52	36.9	38.5	67.4			
	medio	36	25.5	26.7	94.1			
	bajo	7	5.0	5.2	99.3			
	muy bajo	1	.7	.7	100			
No contestadas		6	4,3					
Total		141	100					
Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Continuaron sus estudios	el más alto	49	33.8	33.8	33.8	145	1.94	0.88
	alto	65	44.8	44.8	78.6			
	medio	25	17.2	17.2	95.9			
	bajo	3	2.1	2.1	97.9			
	muy bajo	3	2.1	2.1	100.0			
No contestadas		-	-	-	-			
Total		145	100	100				

Como ha ocurrido en el caso del interés familiar, la prioridad de la familia en relación con los estudios de Bachillerato en Música ha resultado mayor en el caso de los familiares de los participantes que han continuado sus estudios (media=1.94, entre la más alta y alta prioridad y un porcentaje entre las categorías de media, alta y muy alta prioridad que suman un acumulado de casi el 96% de los casos), que aquellos que abandonaron sus estudios (media= 2.1, cerca de alta prioridad y con un 94.1% acumulado de categorías de respuesta de media, alta y muy alta prioridad).

Consideración familiar sobre la Facultad de Música de la UAT (ver tabla 5.26.)

Tabla 5.26.

Estadísticos descriptivos sobre la opinión familiar acerca de la UAT como institución, diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Abandonaba sus estudios	como una excelente institución	44	31.2	32.8	32.8	134	1.86	0.73
	como una buena institución	68	48.2	50.7	83.6			
	como una regular institución	19	13.5	14.2	97.8			
	como una mala institución	3	2.1	2.2	100			
No contestadas		7	5					
Total		141	100					

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Continuaron sus estudios	como una excelente institución	37	25.5	25.5	25.5	145	1.91	0.66
	como una buena institución	85	58.6	58.6	84.1			
	como una regular institución	22	15.2	15.2	99.3			
	como una mala institución	1	.7	.7	100.0			
No contestadas		-	-	-	-			
Total		145	100					

A tenor de los resultados obtenidos en esta pregunta, no es posible afirmar que la tendencia sea semejante a los anteriores aspectos desarrollados. Así, se puede apreciar que los familiares de los participantes

que han abandonado los estudios consideran que la Facultad de Música de la UAT es levemente mejor (media=1.86) que los familiares de los participantes que han continuado los estudios (media = 1.91). En ambos casos los porcentajes acumulados de las categorías de respuesta de buena y excelente institución se sitúan en torno al 84% de los casos.

Consideración familiar sobre la UAT en su conjunto (ver tabla 5.27.)

Tabla 5.27.

Estadísticos descriptivos sobre la opinión familiar acerca de la UAT como institución global, diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Abandonaba sus estudios	como una excelente institución	44	31.2	32.8	32.8	135	1.72	0.55
	como una buena institución	85	60.3	63.4	96.3			
	como una regular institución	4	2.8	3.0	99.3			
	como una mala institución	1	.7	.7	100			
	No contestadas	7	5		100			
Total		141	100					

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Continuaron sus estudios	como una excelente institución	34	23.4	23.4	23.4	145	1.94	0.63
	como una buena institución	86	59.3	59.3	82.8			
	como una regular institución	25	17.2	17.2	100			
	como una mala institución	-	-	-	-			
	Total	145	100	100				

La consideración familiar de la UAT en su conjunto señala a ésta como una institución con mayor reconocimiento de los familiares de participantes que abandonaron los estudios (media=1.72 y porcentaje acumulado del 93.6% de las categorías de respuesta de buena y excelente institución), frente a los familiares de participantes que continuaron los estudios (media=1.94 y porcentaje acumulado del 82.8% de las categorías de respuesta de buena y excelente institución).

5.3.2. OPINIÓN PERSONAL

Consideración personal de los participantes sobre la Facultad de Música de la UAT (ver tabla 5.28.)

Tabla 5.28.

Estadísticos descriptivos sobre la opinión personal de los participantes acerca de la UAT, diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Abandonaba sus estudios	como una excelente institución	62	44.0	45.6	45.6	136	1.66	0.71
	como una buena institución	61	43.3	44.9	90.4			
	como una regular institución	10	7.1	7.4	97.8			
	como una mala institución	3	2.1	2.2	100			
No contestadas		5	3.5					
Total		141	100					

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Continuaron sus estudios	como una excelente institución	39	26.9	26.9	26.9	145	1.85	0.60
	como una buena institución	89	61.4	61.4	88.3			
	como una regular institución	17	11.7	11.7	100			
	como una mala institución	-	-	-	-			
Total		145	100,0	100,0				

En relación con la opinión personal de los participantes acerca de la UAT, ambas tipologías de alumno expresan una opinión que oscila entre las categorías de excelente y buena institución, de tal forma que el porcentaje de participantes que la consideran como una excelente o buena institución, entre ambos tipos de participantes asciende al 90.4% en los que abandonaron sus estudios y al 88.3% entre los que continuaron.

Consideración personal de los participantes sobre la UAT en su conjunto

(ver tabla 5.29.)

Tabla 5.29.

Estadísticos descriptivos sobre la opinión personal de los participantes acerca de la UAT como institución global, diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

	Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Abandonaron sus estudios	como una excelente institución	52	36.9	38.2	38.2	136	1.68	0.59
	como una buena institución	77	54.6	56.6	94.9			
	como una regular institución	6	4.3	4.4	99.3			
	como una mala institución	1	.7	.7	100			
	No contestadas	5	3.5					
	Total	141	100					
	Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Continuaron sus estudios	como una excelente institución	32	22.1	22.1	22.1	145	1.94	0.61
	como una buena institución	90	62.1	62.1	84.1			
	como una	23	15.9	15.9	100			

regular institución				
como una mala institución	-	-	-	-
Total	145	100	100	

La consideración personal de los participantes sobre la UAT en su conjunto ha obtenido buenos resultados en ambos tipos de estudiantes, con promedios de 1.68 (entre los que abandonaron sus estudios) y 1.94 (entre los que continuaron) y con porcentajes acumulados de las categorías de excelente y buena institución de casi el 95% en el caso de los participantes que abandonaron y 84.1% entre los que continuaron. Los participantes que abandonaron han considerado a la institución UAT en su conjunto levemente mejor.

Opinión general de los participantes sobre la experiencia educativa vivida en la UAT (ver tabla 5.30.)

Tabla 5.30.

Estadísticos descriptivos sobre la opinión experiencia educativa vivida por los participantes acerca de la UAT, diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Abandonaron sus estudios	de muy buena calidad	97	68.8	71.9	135	1.33	0.58
	de mediana calidad	32	22.7	23.7			
	de baja calidad	5	3.5	3.7			
	de muy baja calidad	1	.7	.7			

		No contestadas	6	4.3				
		Total	141	100.0				
	Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Continuaron sus estudios	de muy buena calidad	79	54.5	54.5	54.5	145	1.48	0.55
	de mediana calidad	62	42.8	42.8	97.2			
	de baja calidad	4	2.8	2.8	100.0			
	de muy baja calidad	-	-	-	-			
	No contestadas	-	-	-	-			
	Total	145	100.0	100.0				

En relación con la opinión general sobre la experiencia educativa vivida en la UAT por los participantes, éstos han expresado opiniones que, en su conjunto, pueden considerarse muy satisfactorias. En ambos colectivos (los que abandonaron vs continuaron) se han logrado promedios bajos (asociados a opiniones positivas) que sitúan a la UAT como una institución cuya experiencia educativa puede considerarse a medio camino entre la muy buena calidad y la mediana calidad. En ambos casos aparecen medias aritméticas de 1.33 (abandonaron) y de 1.48 (continuaron), así como promedios acumulados, de las categorías de muy buena calidad y mediana calidad, de 95.6% y 97.2%, de participantes que abandonaron y continuaron.

Nivel de exigencia académica, desde su punto de vista, de su Bachillerato

(ver tabla 5.31.)

Tabla 5.31.

Estadísticos descriptivos sobre la opinión personal acerca del nivel de exigencia académica del Bachillerato, diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

	Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Abandonaron sus estudios	muy alto	20	14.2	14.8	14.8	135	1.99	0.77
	alto	97	68.8	71.9	86.7			
	bajo	18	12.8	13.3	100.0			
	muy bajo	-	-	-	-			
	No contestadas	6	4.3					
	Total	141	100.0					
Continuaron sus estudios	muy alto	11	7.6	7.6	7.6	145	2.18	0.80
	alto	99	68.3	68.3	75.9			
	bajo	33	22.8	22.8	98.6			
	muy bajo	2	1.4	1.4	100			
	No contestadas	-	-	-	-			
	Total	145	100					

En cuanto al nivel de exigencia académica del Bachillerato, entre los participantes que abandonaron sus estudios se muestra un promedio de casi 2 (alto nivel), mientras los que continuaron han promediado una media de 2.18 (entre alto y bajo nivel, pero más cerca la primera categoría). Teniendo en cuenta que la suma de las categorías de muy alto y alto nivel asciende a 86.7% (entre los que abandonaron) y 75.9% (entre los continuaron), se puede afirmar que los primeros participantes consideraron que el nivel de exigencia

académica de su Bachillerato era más alto.

Opinión personal sobre el nivel de preparación académico del Bachillerato para sus posteriores estudios de Licenciatura (ver tabla 5.32.)

Tabla 5.32.

Estadísticos descriptivos sobre el nivel de preparación académico del Bachillerato de Música para sus posteriores estudios de Licenciatura, diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

	Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Abandonaron sus estudios	muy bien	57	40.4	42.2	42.2	135	1.77	0.56
	bien	54	38.3	40.0	82.2			
	lo suficiente	22	15.6	16.3	98.5			
	mal	2	1.4	1.5	100			
	No contestadas	6	4.3					
	Total	141	100.0					
Continuaron sus estudios	muy bien	49	33.8	33.8	33.8	145	1.90	0.87
	bien	66	45.5	45.5	79.3			
	lo suficiente	25	17.2	17.2	96.6			
	mal	5	3.4	3.4	100			
	No contestadas	-	-	-	-			
	Total	145	100					

En relación con el nivel de preparación académico del Bachillerato, como estudio preparatorio de la posterior Licenciatura de Música en la UAT, los participantes que han abandonado sus estudios afirman estar mejor preparados (media de 1.77) -entre muy bien y bien preparados-, frente a los que han continuado sus estudios (media de 1.90) -también entre las categorías

de muy bien preparados y bien preparados-, pero más cerca de la segunda categoría.

Calificación personal del conjunto de profesorado de la Facultad de Música de la UAT

Tabla 5.33.

Estadísticos descriptivos sobre la opinión personal acerca del profesorado de la UAT que le impartía clase, diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

	Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Abandonaron sus estudios	muy bien	58	41.1	43.0	43.0	135	1.72	0.68
	bien	60	42.6	44.4	87.4			
	lo suficiente	14	9.9	10.4	97.8			
	mal	3	2.1	2.2	100.0			
	No contestadas	6	4.3					
	Total	141	100					
Continuaron sus estudios	muy bien	47	32.4	32.6	32.6	145	1.86	0.88
	bien	72	49.7	50.0	82.6			
	lo suficiente	23	15.9	16.0	98.6			
	mal	2	1.4	1.4	100			
	No contestadas	1	.7					
	Total	145	100					

En relación con la calificación personal de los participantes hacia el profesorado de la Facultad de Música de la UAT, durante sus estudios de Bachillerato en Música y Arte, ésta puede considerarse muy satisfactoria entre ambos tipos de participantes. En todo caso, los participantes que abandonaron sus estudios muestran una media de 1.72 (asociada a una categoría de opinión

más favorable), con un porcentaje acumulado de 87.4% en las categorías de respuesta muy bien y bien, frente a un promedio de 1.86 de los participantes que han continuado con sus estudios, con un porcentaje acumulado de 82.6% en las categorías de respuesta de muy bien y bien.

Nivel académico de preparación del profesorado de la Facultad de Música de la UAT según la opinión de los participantes

Tabla 5.34.

Estadísticos descriptivos sobre la opinión personal acerca de la preparación del profesorado de la UAT, diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

	Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Abandonaron sus estudios	muy alto	42	29.8	31.1	31.1	135	1.75	0.59
	alto	85	60.3	63.0	94.1			
	bajo	8	5.7	5.9	100			
	muy bajo	-	-	-	-			
	No contestadas	6	4.3	-	-			
	Total	141	100	-	-			
Continuaron sus estudios	muy alto	41	28.3	28.3	28.3	145	1.80	0.61
	alto	92	63.4	63.4	91.7			
	bajo	12	8.3	8.3	100			
	muy bajo	-	-	-	-			
	No contestadas	-	-	-	-			
	Total	145	100	-	-			

Como ha ocurrido anteriormente, también son los participantes que abandonaron sus estudios los que han considerado que el nivel académico (teórico-práctico) de su profesorado de Bachillerato es más alto (media de 1.75), con un porcentaje acumulado del 94.1% en las categorías de respuesta de nivel alto y muy alto. Por su parte, los participantes que han continuado sus estudios (media de 1.80) indican un porcentaje acumulado del 91.7% de las categorías de respuesta de nivel alto y muy alto. En todo caso, ambos tipos de participantes consideran que el nivel académico de su profesorado de Bachillerato puede considerarse como satisfactorio.

Finalmente, se ha comprobado si la opinión personal de los participantes sobre los aspectos anteriormente explicitados en el presente apartado es diferente o no, es decir, si es estadísticamente significativa a un nivel de significación del 5% bilateral, según los participantes hayan continuado o abandonado sus estudios. Los resultados a este respecto se muestran en la siguiente tabla (ver tabla 5.35).

Tabla 5.35.

Estadísticos descriptivos sobre los aspectos relacionados con la opinión personal de los participantes y resultados de la prueba T al comparar las medias de los participantes que abandonaron vs los que ha continuado con sus estudios de Bachillerato.

ITEMS	ABANDONO VS PERMANENCIA	N	Media	Valor de T	Sig.
Interés de su familia hacia sus estudios de Bachilleratos de Música...	Abandonaron los estudios	134	2.38	3.360	.001*
	Permanecieron en los estudios	145	2.01		
¿Qué lugar ocupaban sus estudios de Bachillerato en	Abandonaron los estudios	135	2.10	1.548	.123

las prioridades de su familia?	Permanecieron en los estudios	145	1.94		
Consideración familiar sobre la Facultad de Música de la UAT	Abandonaron los estudios	134	1.86		
	Permanecieron en los estudios	145	1.91	-.625	.532
Consideración familiar sobre la UAT en su conjunto	Abandonaron los estudios	134	1.72		
	Permanecieron en los estudios	145	1.94	-3.082	.002*
Consideración personal suya sobre la Facultad de la UAT	Abandonaron los estudios	136	1.66		
	Permanecieron en los estudios	145	1.85	-2.372	.018*
Consideración personal suya sobre la UAT en su conjunto	Abandonaron los estudios	136	1.68		
	Permanecieron en los estudios	145	1.94	-3.619	.000*
Opinión general sobre la experiencia educativa vivida en la UAT	Abandonaron los estudios	135	1.33		
	Permanecieron en los estudios	145	1.48	-2.193	.029*
Nivel de exigencia académica de su Bachillerato	Abandonaron los estudios	135	1.99		
	Permanecieron en los estudios	145	2.18	-2.930	.004*
Nivel de preparación académico del Bachillerato de Música para...	Abandonaron los estudios	135	1.77		
	Permanecieron en los estudios	145	1.90	-1.412	.159
Calificación al conjunto de profesorado de la Facultad de Mus. de la UAT	Abandonaron los estudios	135	1.72		
	Permanecieron en los estudios	144	1.86	-1.625	.105
Nivel de preparación del profesorado de la Facultad de Música de la UAT	Abandonaron los estudios	135	1.75		
	Permanecieron en los estudios	145	1.80	-.768	.443

* Estadísticamente significativa con un nivel de confianza 0.95 bilateral.

Los resultados obtenidos al implementar la prueba T para muestras independientes, asumiendo los supuestos paramétricos de homocedasticidad, independencia y normalidad, muestran la presencia de 6 aspectos en los que la condición de participante que continua vs abandona los estudios ha resultado estadísticamente significativa. Dichos aspectos son: el interés familiar sobre el

Bachillerato de Música; la consideración familiar sobre la UAT en su conjunto; la consideración personal sobre la Facultad de Música de la UAT; la opinión general sobre la experiencia educativa vivida en la UAT; y el nivel de exigencia académica de su Bachillerato. En todos los casos menos uno (interés familiar sobre el Bachillerato de Música), son los participantes que continuaron sus estudios los que han obtenido promedios más bajos (asociados a opiniones más positivas). Sólo en el caso mencionado, son los participantes que abandonaron los estudios los que han obtenido un promedio más bajo, y, por tanto, asociado a una opinión más positiva de su familia sobre el Bachillerato de Música.

5.4. Análisis de datos en relación con la situación-entorno personal del estudiante y condiciones del estudio

5.4.1. Grado de certeza de que la elección de su Bachillerato era la mejor opción (ver tabla 5.36.)

Tabla 5.36.

Estadísticos descriptivos sobre el interés familiar de los participantes por los estudios de Bachillerato de Música, diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Abandonaron los estudios	alto	89	63.1	65.9	65.9	135	1.36	0.51
	Medio	44	31.2	32.6	98.5			
	Bajo	2	1.4	1.5	100			
	Total	135	95.7	100.0				
No contestadas		6	4.3					
Total		141	100					
Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	\bar{X}	S
Continuaron los estudios	alto	110	75.9	75.9	75.9	145	1.26	0.48
	Medio	32	22.1	22.1	97.9			
	Bajo	3	2.1	2.1	100			
	Total	145	100	100				
No contestadas		-	-	-				

En cuanto al grado de certeza a la hora de elegir cursar su Bachillerato, los participantes encuestados han alcanzado medias muy similares. En este sentido, tanto los participantes que abandonaron sus estudios (media 1.36) como aquellos que continuaron (media de 1.26) han mostrado un alto grado de certeza en su elección de cursar su Bachillerato. No obstante, los que continuaron han obtenido una media menor, asociada, por tanto, a un mayor

grado de certeza en su elección de cursar su Bachillerato. De cualquier forma, la comparación de ambos promedios mediante la prueba T para muestras independientes concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas medias, ya que se ha obtenido un valor T de 1.56, asociado a un nivel de significación de $p = 0.118$. En definitiva, la condición de haber abandonado o no los estudios no influye en el grado de certeza a la hora de elegir cursar este Bachillerato, siendo para ambos tipos de participantes muy similar (alta certeza).

5.4.2. Otras opciones de estudio barajadas diferentes al Bachillerato de Música

PRIORIDAD 1º DE OTRAS OPCIONES DE ELECCIÓN DE BACHILLERATO

(ver tabla 5.37.)

Tabla 5.37.

Incidencia de otras opciones de estudio en primera opción, según tipo de alumno (abandonó vs continuó con los estudios de Bachillerato).

	Estadísticos	Frec.	%
Otras opciones de 1º nivel de los participantes que abandonaron	Sin datos	48	34
	Primaria	3	2.12
	Administración de Empresas	3	2.12
	Bachillerato	10	7.09
	Bellas Artes	3	2.12
	Carrera en Química	6	4.24
	Comercio	6	4.24
	Comunicación	5	3.54

Criminología	4	2.83
Derecho	3	2.12
Economía	2	1.41
Enfermería	6	4.24
Filosofía	3	2.12
Ingeniero en audio	2	1.41
Ingeniero en sistemas	1	.70
Ciencias	1	.70
Leyes	1	.70
Mecatrónica	1	.70
Medicina	5	3.54
Otra espec. música	1	0.70
Preparatoria	18	12.7
Psicología	4	2.83
Sistemas computacionales	3	2.12
Turismo	2	1.41
Total	141	≅100

	Estadísticos	Frec.	%
Otras opciones de 1º nivel de los participantes que continuaron	Sin datos	53	36.6
	Agronomía	4	2.75
	Antropología	3	2.06
	Arquitecto	4	2.75
	Bachillerato	6	4.12
	Bellas Artes	3	2.06
	Biología	2	1.37
	Cinematografía	3	2.06
	Computación	3	2.06
	Comunicación	3	2.06
	Criminología	4	2.75
	Educación	7	4.82
	Enfermería	4	2.75
	Filosofía y Artes	3	2.06
	Ingeniería	9	6.18
	Idiomas	4	2.75
	Literatura	3	2.06
	Mecatrónica	4	2.75
	Maestro	5	3.44
	Medicina	8	5.5
Música	4	2.75	
Odontología	3	2.06	
Psicología	1	0.68	

Veterinaria	1	0.68
Total	145	≅100

Como se desprende de la tabla anterior, los participantes objeto de la presente investigación han presentado una rica diversidad de opciones para cursar estudios diferentes al de Bachillerato de Música como primera opción. Sin embargo, en el caso de los participantes que abandonaron destaca una serie de estudios por encima de otros: Preparatoria (12.7% de los casos válidos, los que han respondido a la cuestión); Otros Bachilleratos (7.09%), además de los estudios de Química, Comercio y Enfermería, con un 4.25% de los casos.

Para los participantes que han continuado con los estudios, destacan también Otros Bachilleratos (4.12%); Maestro (3.44%); Educación (4.82%), y, sobre todo, Ingeniería, con un 6.18% de los casos.

PRIORIDAD 2º DE OTRAS OPCIONES DE ELECCIÓN DE BACHILLERATO

(ver tabla 5.38.)

Tabla 5.38.

Incidencia de otras opciones de estudio en segunda opción, según tipo participante (abandonaron vs continuaron con los estudios de Música).

	Estadísticos	Frec.	%	
Otros opciones de 2º nivel de los que abandonaron	Sin datos	121	85.8	
	Administración	1	.7	
	Arquitectura	1	.7	
	Comunicación	2	1.4	
	Conalep	1	.7	
	Derecho	1	.7	
	Diseño interactivo	1	.7	
	Educación Física	1	.7	
	Educador	1	.7	
	ingeniería	2	1.4	
	Lengua extranjera	1	.7	
	Lic. en Mantenimiento	1	.7	
	Lic. en arte	1	.7	
	Medicina	1	.7	
	Psicología	1	.7	
	Química	1	.7	
	Sistemas computacionales	1	.7	
	Sociología	1	.7	
	Tecnología	1	.7	
	Total	141	≅100	
		Estadísticos	Frec.	%

Otros opciones de 2º nivel de los que continuaron	Sin datos	120	82.75
	Bachillerato Técnico	1	.7
	Cbtis 103	2	1.4
	Comunicación	1	.7
	Diseño grafico	1	.7
	Idiomas	1	.7
	Ingenieria	4	2.8
	Lengua extranjera	1	.7
	Lic musica	1	.7
	Maestro de educacion fisic.	1	.7
	Medicina	3	2.1
	Negocios internacionales	2	1.4
	Nutrición	1	.7
	Odontologia	1	.7
	Psicología	5	3.5
	Secundaria	1	.7
	Sistemas computacionales	1	.7
	Soldadura	1	.7
	Total	145	≅100

Para el caso de la elección de otros estudios en segunda opción, también destaca una alta diversidad de opciones, aunque menos extensa que en el caso de la primera opción de elección.

Para los participantes que abandonaron, destacan como estudios de segunda opción Comunicación e Ingeniería, con un 1.4% de los casos, mientras que para los que continuaron sus estudios destacan Psicología, con un 3.5% de los casos, Ingeniería (2.8%) y Medicina (2.1%).

Por otra parte, dado que las 3º y 4º opciones han obtenido una abstención bastante importante, casi del 97% en ambos casos, se ha decidido no exponer resultados al respecto.

5.4.3. Trabajaba durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte... (ver tabla 5.39.)

Tabla 5.39.

Incidencia de actividad laboral de los participantes durante su etapa de Bachillerato de Música y Arte..., según tipo de estudiante (los que abandonaron vs los que continuaron).

ABANDONO VS PERMANENCIA	Trabajaba durante su etapa de estudiante		Fr.	%	% válido	% acumulado
	Válidos	En blanco				
Abandonaron los estudios	si		56	39.7	41.5	41.5
	no		79	56.0	58.5	100
		Total	135	95.7	100	
		En blanco	6	4.3		
		Total	141	100.0		
Permanecieron en los estudios	si		67	46.2	46.5	46.5
	no		77	53.1	53.5	100
		Total	144	99.3	100	
		En blanco	1	.7		
		Total	145	100		

La tabla inmediatamente anterior muestra que los porcentajes de participantes que trabajaban o no durante su etapa de estudiante son muy similares. No obstante, fueron los participantes que han continuado los estudios los que en mayor porcentaje desarrollaron algún tipo de actividad laboral

(46.5%), frente a los que a los que abandonaron los mismos (41.5%). Es también muy similar la incidencia de aquellos participantes que no ejercieron actividad laboral alguna durante su etapa estudiantil (58.5% en el caso de los abandonaron y 53.5% en el de aquellos que permanecieron estudiando). De hecho, el valor de la prueba de Chi-cuadrado no ha resultado significativo ($p>0.05$).

5.4.4. Qué tipo de estabilidad laboral poseía (ver tabla 5.40.)

Tabla 5.40.

Incidencia del tipo de estabilidad laboral que poseían los participantes, según abandonaron o continuaron los estudios.

ABANDONO VS PERMANENCIA		Estabilidad	Fr.	%	% válido	% acumulado
Abandonaron los estudios	Válidos	estable	11	7.8	19.3	19.3
		eventual	46	32.6	80.7	100
	Total		57	40.4	100	
	Perdidos Sistema		84	59.6		
Total			141	100		
Permanecieron en los estudios	Válidos	estable	1	.7	1.5	1.5
		eventual	67	46.2	98.5	100
	Total		68	46.9	100	
	Perdidos Sistema		77	53.1		
Total			145	100		

En relación con la estabilidad laboral de los participantes que abandonaron o permanecieron, sí se reportan algunas diferencias estadísticamente significativas ($p\leq 0.05$). La estabilidad laboral ha sido más importante (19.3% vs 1.5%) entre los que abandonaron vs los que

permanecieron, ocurriendo lo contrario en la eventualidad: 80.7% entre los que abandonaron vs 98.5% entre los que permanecieron.

De cualquier forma, se observa que la estabilidad laboral de ambos tipos de participantes en más bien débil, con predominio de contratos eventuales.

5.4.5. Dedicación laboral (ver tabla 5.41.)

Tabla 5.41.

Incidencia sobre el tipo de dedicación laboral de los participantes, según estos abandonaron vs continuaron los estudios.

ABANDONO VS PERMANENCIA	Dedicación laboral		Fr.	%	% válido	% acumulado
Abandonaron los estudios	Válidos	a tiempo completo	8	5.7	14.3	14.3
		a tiempo parcial	48	34	84.7	98.2
		Total	56	39.7	100.0	
		En blanco	85	60.3		
	Total	141	100			
Permanecieron en los estudios	Válidos	a tiempo parcial	68	46.9	100	100
		En blanco	77	53.1		
		Total	145	100		

En cuanto a la dedicación laboral, los participantes que permanecieron en los estudios sólo podían ejercer actividades laborales a tiempo parcial, ya que todos los que han contestado (porcentaje válido) así se han expresado, exactamente el 46.9% de los mismos. El 53.1% restante no contestó a la pregunta formulada. Por el contrario, el colectivo de participantes

que abandonó los estudios ha podido ejercer actividades laborales a tiempo completo en un 14.3% de los casos, y el 84.7% restante a tiempo completo.

5.4.6. Tiempo de trabajo a la semana (ver tabla 5.42.)

Tabla 5.42.

Incidencia sobre el tiempo de trabajo a la semana de los participantes, según estos abandonaron vs continuaron los estudios.

ABANDONO VS PERMANENCIA		Tiempo de trabajo a la semana	Frec.	%	% válido	% acumulado
Abandonaron los estudios	Válidos	menos de de 5 horas	13	9.2	22.8	22.8
		entre 6 y 15 horas	22	15.6	38.6	61.4
		entre 16 y 30 horas	11	7.8	19.3	80.7
		más de 30 horas	11	7.8	19.3	100
		Total	57	40.4	100	
		En blanco	84	59.6		
		Total	141	100		
Permanecieron en los estudios	Válidos	menos de de 5 horas	34	23.4	49.3	49.3
		entre 6 y 15 horas	25	17.2	36.2	85.5
		entre 16 y 30 horas	9	6.2	13	98.6
		más de 30 horas	1	.7	1.4	100
		Total	69	47.6	100	
		En blanco	76	52.4		
		Total	145	100		

En cuanto al tiempo en que los participantes desarrollaban algún tipo de trabajo, se han reportado diferencias estadísticamente significativas, habiéndose hallado un valor de Chi cuadrado asociado a una probabilidad $p=0.001$. Esto significa que el tipo de participante (el que abandona vs el que continúa) desempeña duraciones de trabajo bien diferentes a nivel global. Así,

por ejemplo, se puede apreciar cómo son muchos más los participantes que permanecieron en sus estudios (casi el 50%) y que trabajaban menos de 5 horas semanales, frente sólo al 22.5% de los participantes que abandonaron los mismos y que trabajan ese mismo número de horas semanalmente. También son relevantes las diferencias en la duración de más de 30 horas de trabajo semanales entre ambos tipos de participantes. Frente al 19.3% de los participantes que abandonaron y que han desarrollado más de 30 horas de trabajo semanales, sólo el 1.4% de los participantes que continuaron sus estudios ha desarrollado tal número de horas semanales.

5.4.7. Dedicación laboral en Bachillerato por años (ver tabla 5.43.)

Tabla 5.43.

Incidencia sobre la dedicación laboral en Bachillerato por años de los participantes, según estos abandonaron vs continuaron los estudios.

ABANDONO VS PERMANENCIA	Dedicación laboral en Bachillerato por años		Frec.	%	% válido	% acum.
	Válidos	En blanco				
Abandonaron los estudios	en primero		15	10.6	26.8	26.8
	en segundo		28	19.9	50	76.8
	en tercero		13	9.2	23.2	100
	Total		56	39.7	100	
		En blanco		85	60.3	
	Total		141	100		
Permanecieron en los estudios	en primero		5	3.4	7.5	7.5
	en segundo		8	5.5	11.9	19.4
	en tercero		54	37.2	80.6	100
	Total		67	46.2	100	

En blanco	78	53.8
Total	145	100

En relación con el curso en que los participantes ejercieron alguna actividad laboral (primero, segundo o tercero), se han reportado diferencias estadísticamente significativas, hallándose un valor de Chi cuadrado asociado a una probabilidad $p= 0.000$. Este dato revela que el trabajo desarrollado por los participantes, según continuaron vs abandonaron en los diferentes cursos, no es similar. Así, mientras los participantes que abandonaron alcanzan su máxima frecuencia de trabajo desde primer curso (26,8%), en el segundo curso 50%, para después volver a disminuir su intensidad (23,2%, con una trayectoria en forma de V invertida), los participantes que continuaron han ido progresivamente creciendo en frecuencia de ejercicio de actividad laboral desde primero (7,5%), pasando por segundo con un 11,9% y en tercero con un 80,6%, en una línea o trayectoria ascendente.

La siguiente figura (ver figura 5.7.) muestra las diferencias de trayectoria (TRAZADO EN NEGRO) de cada año, según tipo de participante (V invertida para los que abandonaron y ascendente para los que continuaron). Además, se muestran las trayectorias de pérdidas o ganancias (TRAZADOS DE COLORES) de cada curso, al compararse entre ambos tipos de participantes.

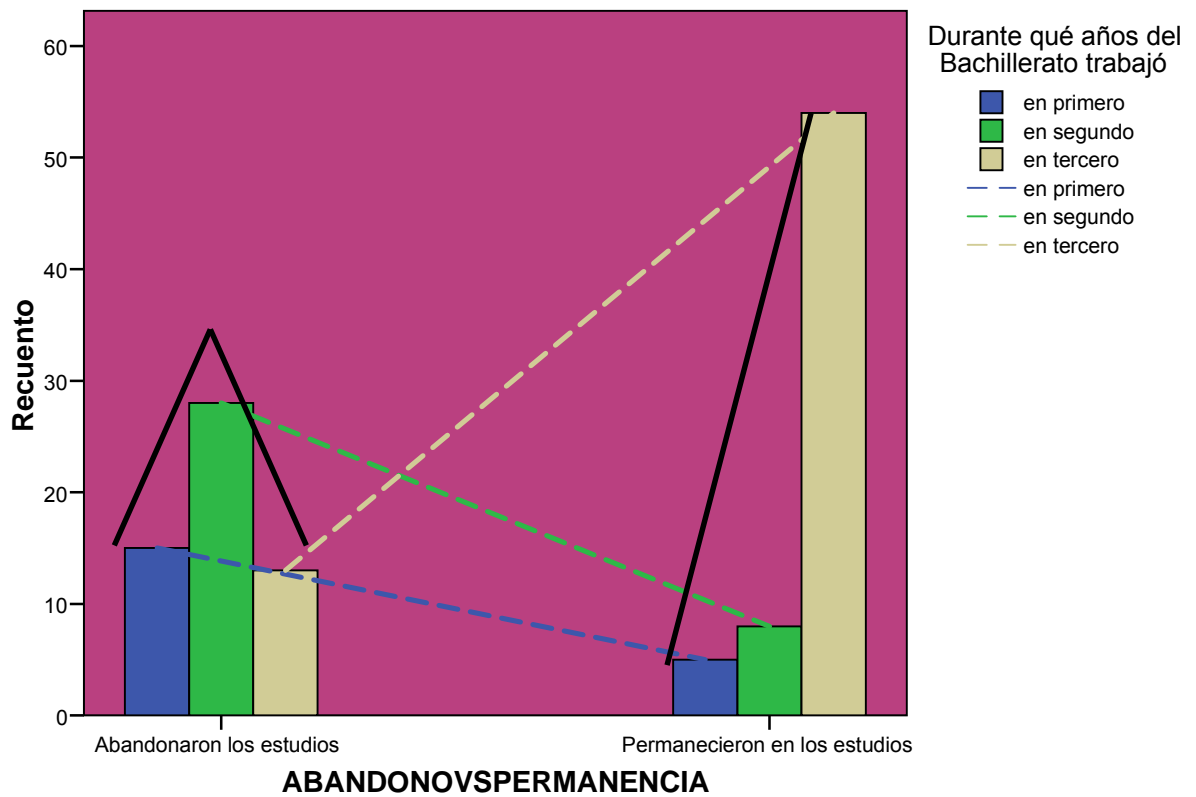


Figura 5.7. Incidencia porcentual de los años del Bachillerato que trabajaron los participantes, según su tipología.

5.4.8. Sectores de ocupación, posiciones y rangos laborales en el empleo de los participantes durante su etapa de estudiantes de Bachillerato de Música y Arte en la UAT

SECTORES DE OCUPACIÓN (ver tabla 5.44.)

Tabla 5.44.

Incidencia sobre los sectores de ocupación de los participantes, según estos abandonaron vs continuaron los estudios.

ABANDONO VS PERMANENCIA	SECTORES DE OCUPACIÓN	Frec.	%	% válido	% acumulado	
Abandonaron los estudios	VÁLIDOS	agricultura	1	.7	1.8	1.8
		ganadería	1	.7	1.8	3.5
		pesca	1	.7	1.8	5.3
		industria	2	1.4	3.5	8.8
		industria de la construcción	1	.7	1.8	10.5
		industria tecnológica	1	.7	1.8	12.3
		músico profesional	27	19.1	47.4	59.6
		comercio	8	5.7	14	73,7
		gobierno	2	1.4	3,5	77,2
		restaurantes y hoteles	1	.7	1.8	78.9
		salud	1	.7	1.8	80.7
		educación	4	2.8	7	87.7
		otra	7	5.0	12.3	100
		Total	57	40.4	100	
			Perdidos Sistema	84	59.6	
	Total	141	100.0			
	VÁLIDOS	agricultura	1	.7	1.5	1.5
		pesca	1	.7	1.5	2.9
		industria	1	.7	1.5	4.4
		industria de la construcción	1	.7	1.5	5.9

Permanecieron en los estudios	músico profesional	50	34.5	73.5	79.4
	comercio	4	2.8	5.9	85.3
	restaurantes y hoteles	1	.7	1.5	86.8
	salud	1	.7	1.5	88.2
	educación	6	4.1	8.8	97.1
	hogar	1	.7	1.5	98.5
	otra	1	.7	1.5	100
	Total	68	46.9	100	
	Perdidos Sistema	77	53.1		
	Total	145	100		

TIPO DE EMPLEO (ver tabla 5.45.)

Tabla 5.45.

Incidencia sobre los tipos de empleo, según estos abandonaron vs continuaron los estudios.

ABANDONO VS PERMANENCIA	TIPOS DE EMPLEO	Frec.	%	% válido	% acumulado
Abandonaron los estudios	Válidos asalariado	24	17.0	42.1	42.1
	patrón o gerente	3	2.1	5.3	47.4
	por cuenta propia	6	4.3	10.5	57.9
	por comisión	24	17.0	42.1	100
	Total	57	40.4	100	
	Perdidos Sistema	84	59.6		
	Total	141	100		
Permanecieron en los estudios	Válidos asalariado	35	24.1	51.5	51.5
	patrón o gerente	2	1.4	2.9	54.4
	por cuenta propia	17	11.7	25	79.4
	por comisión	14	9.7	20.6	100
	Total	68	46.9	100	
	Perdidos	77	53.1		

Sistema			
	Total	145	100

RANGO LABORAL (ver tabla 5.46.)

Tabla 5.46.

Incidencia sobre el rango laboral de los participantes, según estos abandonaron vs continuaron los estudios.

ABANDONO VS PERMANENCIA	RANGO LABORAL	Frec.	%	% válido	% acumulado
Abandonaron los estudios	Funcionario	1	.7	1.8	1.8
	obrero, empleado especializado	49	34.8	86	87.7
	Válidos personal advo.	7	5.0	12.3	100
	Total	57	40.4	100	
	Perdidos Sistema	84	59.6		
	Total	141	100		
Permanecieron en los estudios	Directivo	5	3.4	7.6	7.6
	obrero, empleado especializado	56	38.6	84.8	92.4
	Válidos personal advo.	1	.7	1.5	93.9
	jornalero o peón	3	2.1	4.5	98.5
	Campesino	1	.7	1.5	100
	Total	66	45.5	100	
	Perdidos Sistema	79	54.5		
Total	145	100			

En relación con los sectores de ocupación, posiciones y rangos laborales en el empleo de los participantes durante su etapa de estudiantes de Bachillerato de Música y Arte en la UAT, se han alcanzado resultados parecidos entre ambos colectivos (continuaron vs abandonaron sus estudios).

En primer lugar, sobre la ocupación puede apreciarse cómo son las ocupaciones de músico profesional y comercio las más desarrolladas entre ambos tipos de participantes. Sin embargo, el porcentaje en que dichos participantes ejercen dicha ocupación es diferente. Mientras los participantes que abandonaron alcanzaron un porcentaje del 47.4% en la ocupación de músico profesional, los que han continuado han ejercido dicha ocupación casi en el doble de porcentaje (73.5%), con una diferencia estadísticamente significativa ($p \leq 0.05$) al compararse mediante esta diferencia con la prueba de Chi-cuadrado.

En la ocupación de comercio, por el contrario, son los participantes que han abandonado los que más han ejercido dicha ocupación (14%), frente al 5.9% de los que han continuado (igualmente con diferencias estadísticamente significativas $p \leq 0.05$). Finalmente, en la ocupación de educación ambos tipos de participantes indican porcentajes similares: 7% para los que abandonaron y 8.8% para los que han continuado con sus estudios.

En segundo lugar, sobre el tipo de empleo destacan los asalariados y el empleo por comisión. Los asalariados muestran resultados parecidos, 42.1% en el caso de los que han abandonado los estudios vs 51.5% para aquellos que han continuado sus estudios. Sin embargo, por comisión son los participantes que abandonaron sus estudios los que ejercen con más intensidad dicho

empelo, 42.1% frente a 20.6% de los que continuaron sus estudios, con diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$).

Asimismo, los participantes que han continuado con sus estudios muestran un resultado que dobla al de los que abandonaron en el tipo de empleo por cuenta ajena (20.6% vs 10.5%), con una diferencia estadísticamente significativa ($p \leq 0.05$).

En tercer lugar, en relación con el rango laboral, ambos tipos de participantes indican porcentajes parecidos, con un 86% en el caso de los participantes que abandonaron vs 84.4% de los que continuaron sus estudios.

5.4.9. Rangos de renta de los participantes en los empleos desarrollados durante la etapa de estudiantes de Bachillerato de Música y Arte de la UAT (ver figura 5.8.)

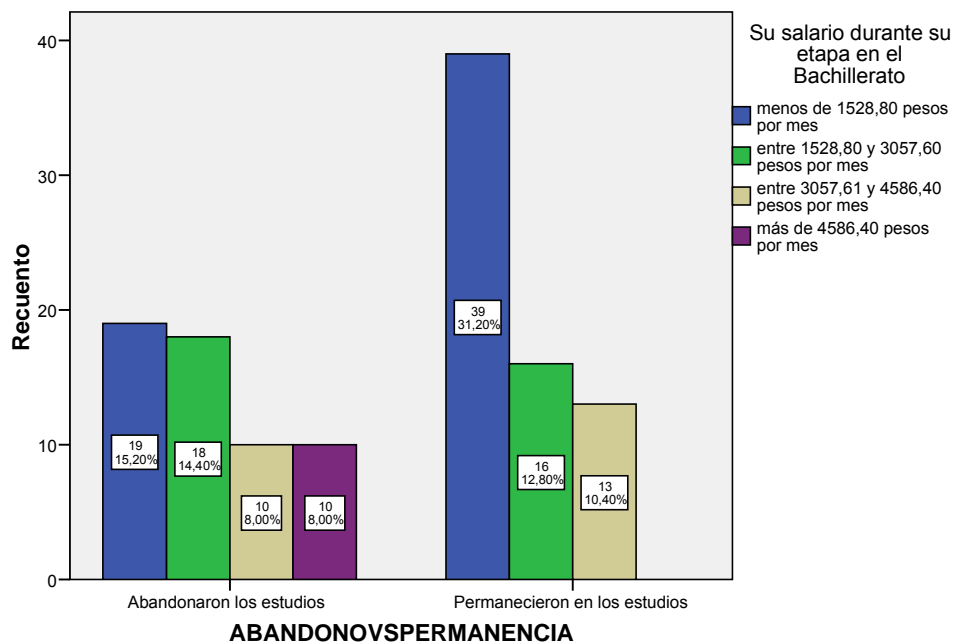


Figura 5.8. Porcentajes de los niveles de renta de los participantes en las actividades laborales desarrolladas durante su etapa estudiantil

La figura inmediatamente anterior muestra que la renta de los participantes en los empleos desarrollados durante la etapa de estudiantes de Bachillerato de Música y Arte de la UAT es diferente, según abandonaron o continuaron. Puede apreciarse que en los participantes que abandonaron sus estudios sólo un 15.20% de los mismos ha cobrado un salario menor de 1528.80 pesos, frente al 31.20%, un poco más del doble, de los participantes que han continuado sus estudios y que han recibido dicho salario.

Por otra parte, sólo el 8% de los participantes que ha abandonado sus estudios ha cobrado un salario superior a 4586.40 pesos, mientras los participantes que han continuado con los estudios no han llegado en ningún caso a dicha cantidad. Con estos resultados, se ha considerado adecuado implementar una tabla de contingencia 2x4 aplicando la prueba de Chi cuadrado (ver tabla 5.47).

Tabla 5.47.

Valores de Chi-cuadrado de tabla de contingencia 2x4 (tipo de participantes y rangos de salario).

Estadísticos	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.566*	3	.001

*1 casillas (12.5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.56.

La tabla anterior muestra que existen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$), pudiéndose, por tanto, afirmar que la condición de

participante (los que abandonan vs los que continúan) determina la percepción de mayores o menos ingresos en los salarios percibidos. Así, los participantes que abandonaron están asociados a salarios más altos durante su época de estudiante, mientras que los que han continuado perciben salarios más bajos.

5.4.10. Relación de la actividad laboral de los participantes con el Bachillerato (ver figura 5.9.)

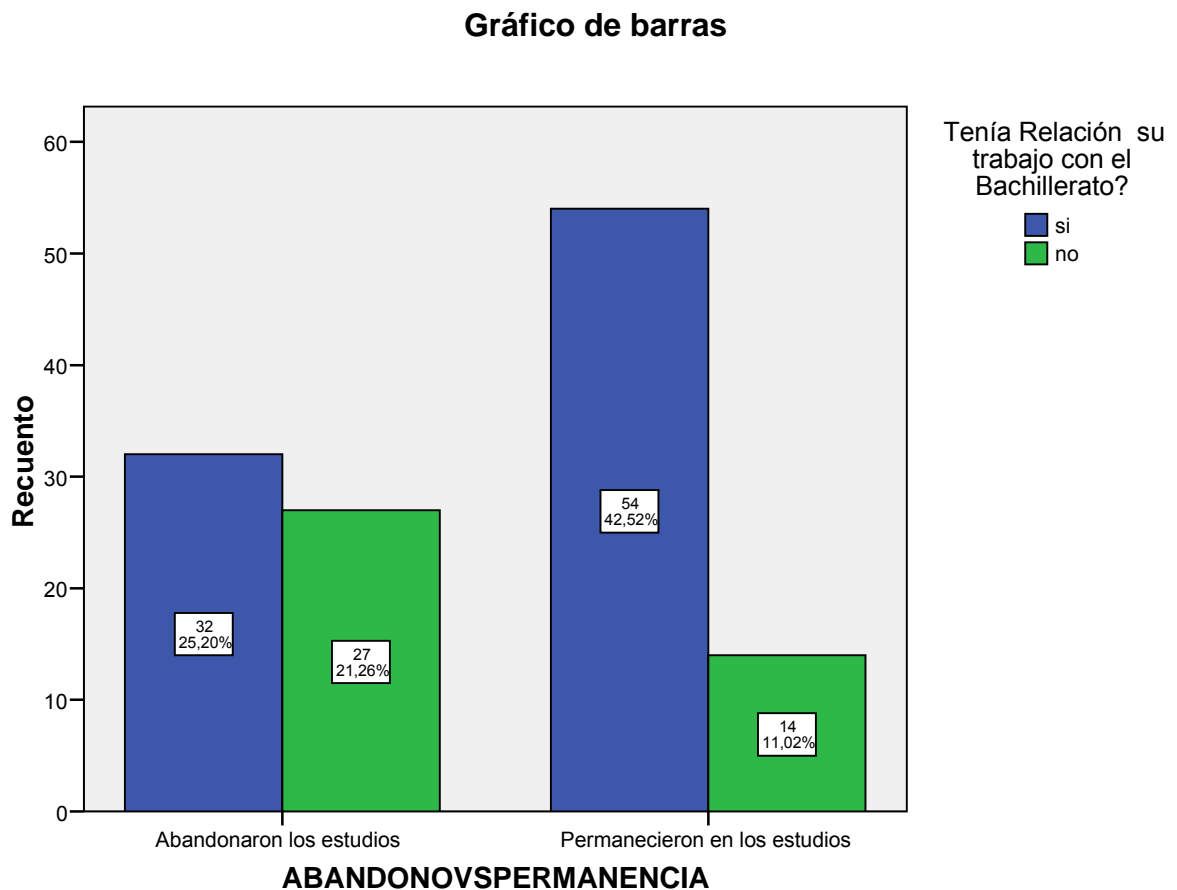


Figura 5.9. Porcentajes de vinculación (sí vs no) de las actividades laborales desarrollados por los participantes, según abandonaron o continuaron los estudios.

La figura anterior indica que, si bien se ha mostrado que los participantes que continuaron con sus estudios perciben salarios menores que los que abandonaron los mismos, se puede afirmar, como aspecto positivo, que sus trabajos tienen una mayor relación con sus estudios de Bachillerato, con un porcentaje del 42.52% vs al 25.20% de los participantes que abandonaron.

Con el fin de comprobar si se dan o no diferencias estadísticamente significativas, se ha implementado una tabla de contingencia 2x2 (tipo de participante y si tiene o no relación el trabajo realizado con el Bachillerato de Música). Los resultados a este respecto son los siguientes (ver tabla 5.48):

Tabla 5.48.

Valores de Chi-cuadrado y otros estadísticos asociados a la tabla de contingencia 2x2 (tipo de participantes y relación del trabajo con el Bachillerato –sí vs no-).

Estadísticos	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.158*	1	.002	-	-

* 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 19.05.

Los resultados obtenidos indican que son más los participantes que han continuado sus estudios y que desarrollan trabajos relacionados con su Bachillerato que los participantes que han abandonado sus estudios.

5.4.11. Estado civil de los participantes durante su época estudiantil (ver figura 5.10. y tabla 5.49.)

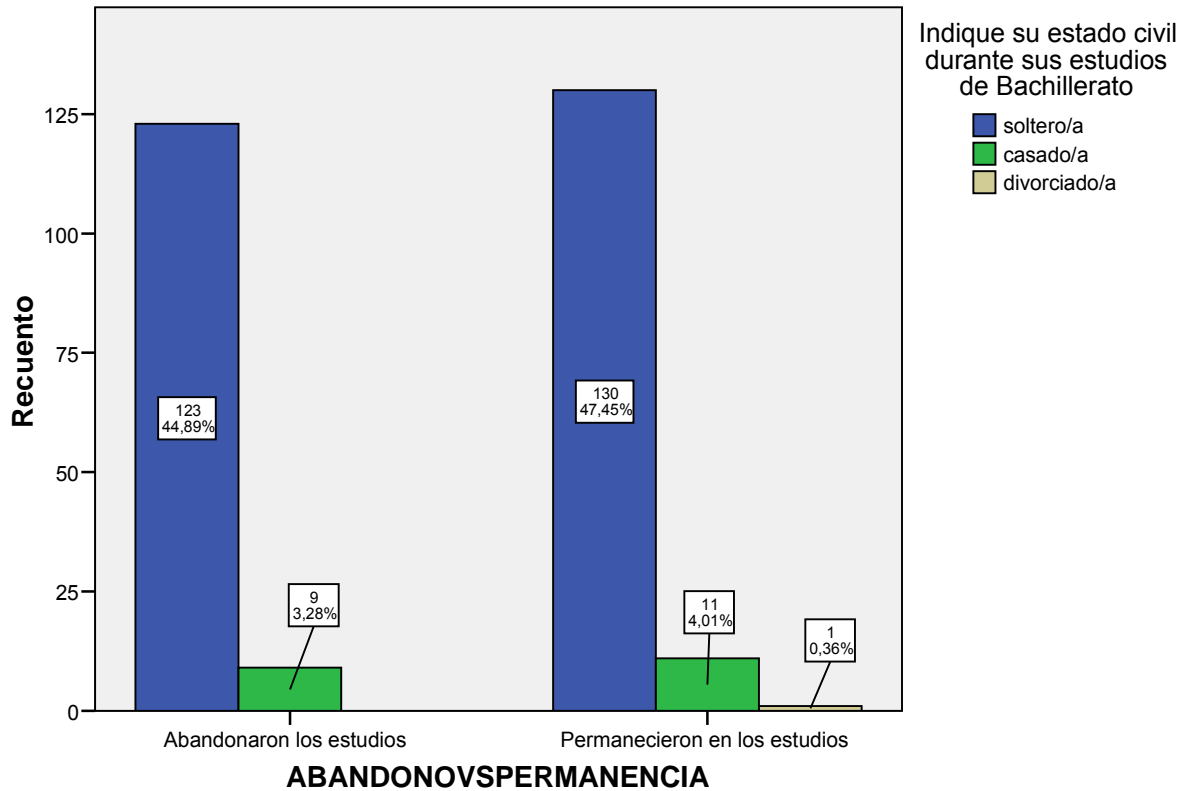


Figura 5.10. Porcentajes de estado civil, según participantes que abandonaron vs continuaron los estudios.

Tabla 5.49.

Valores de Chi-cuadrado (tipo de participantes y estado civil).

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.030*	2	.597

* 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .48.

En cuanto a si la condición de participante (abandonaron vs continuaron) tiene influencia en el estado civil (casado, soltero y divorciado), los resultados contenidos en la figura 5.10., sumados a los valores de Chi-cuadrado y estadísticos adicionales calculados, apuntan a que no se ha comprobado que la condición de participante no influye en estado civil. De hecho, se puede apreciar cómo los porcentajes de cada condición del estado civil son muy similares entre los tipos de participantes. Así, los casados representan un 44.89% entre los participantes que abandonaron sus estudios, frente al 47.45% de los participantes que han continuado sus estudios, mientras los solteros representan el 3.28% entre los participantes que abandonaron, frente al 4.08% de los participantes que continuaron. La condición de divorciado sólo se ha dado entre los que han continuado con sus estudios en un mínimo porcentaje (0.36%).

5.4.12. Tenía o no hijos durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte (ver tabla 5.50.)

Tabla 5.50.

Incidencia sobre el número de hijos que los participantes tenían durante sus estudios de Música.

ABANDONO VS PERMANENCIA	NÚMERO DE HIJOS	Frec.	%	% válido	% acumulado
Abandonaron los estudios	1 hijo	3	2.1	60	60.0
	2 hijos	1	.7	20	80.0
	Válidos 4 hijos	1	.7	20	100
	Total	5	3.5	100	
	Perdidos Sistema	136	96.5		
	Total	141	100.0		
Permanecieron en los estudios	Válidos 1 hijo	6	4.1	85.7	85.7
	2 hijos	1	.7	14.3	100
	Total	7	4.8	100	
	Perdidos Sistema	138	95.2		
	Total	145	100		

Sobre el número de hijos que los participantes tenían durante sus estudios, se han reportado muy pocas respuestas en relación con el número de participantes encuestados. Ello podría deberse al desinterés de los participantes hacia este aspecto o, simplemente, al hecho de que los participantes no tenían hijos durante sus estudios. Sea como fuere, son mayoría los que tenían 1 hijo y muchos menos los que tenía 2 ó 4 hijos, aunque

no se desarrolla aquí este apartado debido a la alta atricción muestral registrada.

5.4.13. Dependencia económica de los participantes durante su época estudiantil (ver figura 5.11. y tabla 5.51.)

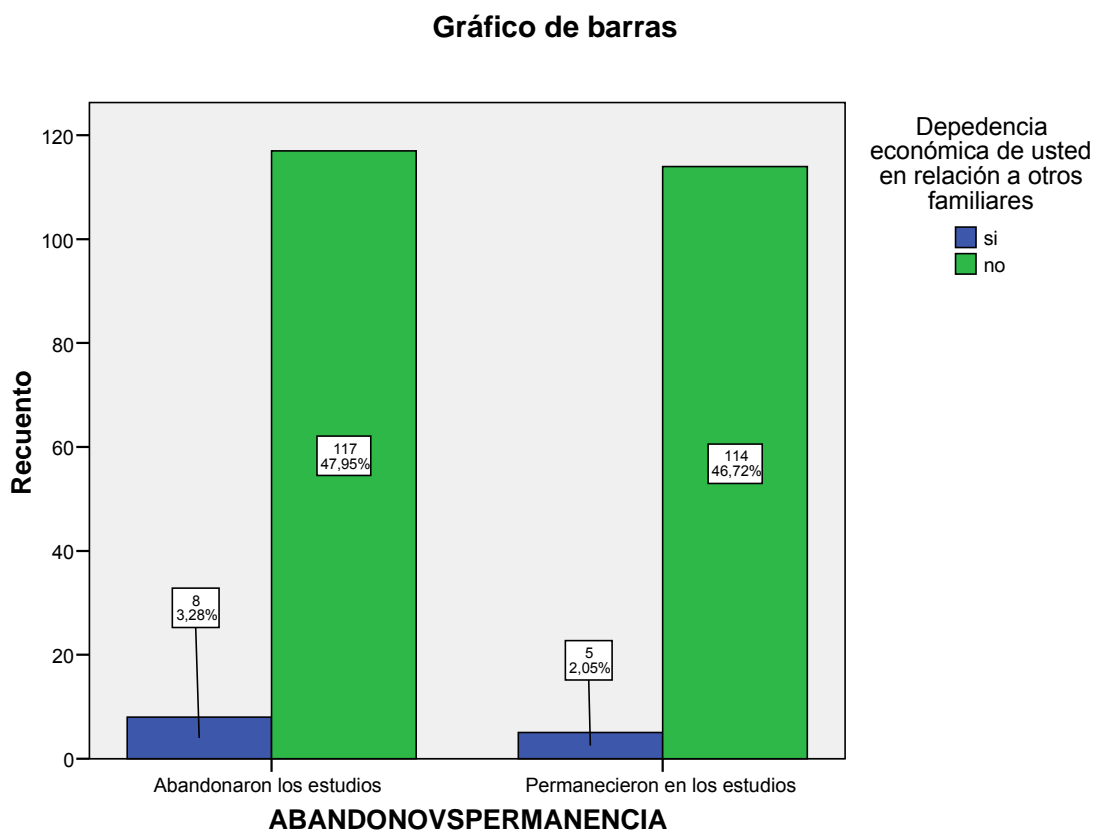


Figura 5.11. Porcentajes de dependencia económica (sí vs no), según participantes que abandonaron vs continuaron los estudios.

Tabla 5.51.

Dependencia económica de los participantes durante su época estudiantil.

Estadísticos	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson*	.584**	1	.445

*Calculado sólo para una tabla de 2x2.

**0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.34.

En cuanto a la dependencia económica de los participantes durante su época estudiantil, tanto en los participantes que abandonaron, como en los que continuaron ésta tuvo una baja incidencia. Los participantes que abandonaron no tenían tal dependencia en el 47,95% de los casos, 46.72% en el caso de los participantes que continuaron sus estudios. Tal similitud porcentual queda confirmada con el valor de Chi-cuadrado obtenido en la tabla de contingencia implementada, asociado a una $p > 0.05$, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las incidencias porcentuales de ambos tipos de participantes en relación con la dependencia económica.

5.4.14. Tipo de vivienda (ver figura 5.12. y tabla 5.52.)

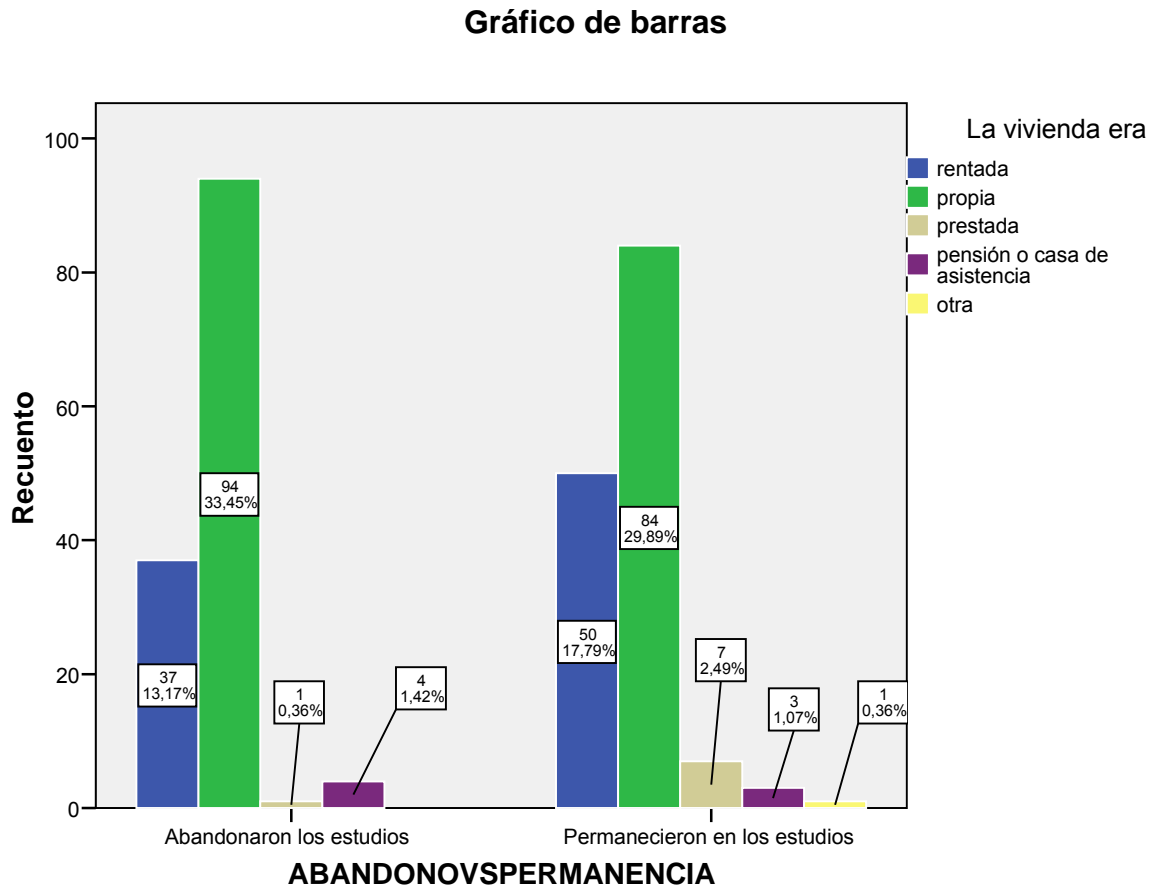


Figura 5.12. Porcentajes de tipo de vivienda (rentada, propia...), según participantes que abandonaron vs continuaron los estudios.

Tabla 5.52.

Tipo de vivienda ocupada en la época estudiantil.

Estadístico	Valor	GI	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.867*	4	.097

* 6 casillas (60%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .48.

Al igual que ha ocurrido en el apartado inmediatamente anterior, tampoco se han reportado aquí diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) en el tipo de viviendas que habitaban los participantes en la investigación. La vivienda que con más frecuencia habitan los participantes, tanto los que abandonaron (33.45%) como los que continuaron (29.89%), es la de titularidad propia. Sobre la rentada, se usó por los que abandonaron en un 13.17% y en un 17.19% por los que continuaron sus estudios. Menor incidencia han conseguido otro tipo de viviendas, como las prestadas o las pensiones.

5.4.15. Personas que convivían con los participantes durante sus estudios

(ver tabla 5.53., figuras 5.13. y 5.14. y tabla 5.54.)

Tabla 5.53.

Incidencia frecuencial y porcentual del número de personas que vivían con los participantes durante sus estudios, según tipo de participantes.

ABANDONO VS PERMANENCIA	Personas que convivían con los participantes durante sus estudios		Frec.	%	% válido	% acumulado
	Válidos					
Abandonaron los estudios	1		12	8.5	8.9	8.9
	2		24	17	17.8	26.7
	3		26	18.4	19.3	45.9
	4		31	22	23	68.9
	5		31	22	23	91.9
	6		7	5	5.2	97.0
	7		2	1.4	1.5	98.5
	8		2	1.4	1.5	100
	Total		135	95.7	100	
	Perdidos Sistema		6	4.3		

	Total		141	100		
Permanecieron en los estudios	Válidos	1	34	23.4	23.6	23.6
		2	21	14.5	14.6	38.2
		3	27	18.6	18.8	56.9
		4	33	22.8	22.9	79.9
		5	21	14.5	14.6	94.4
		6	6	4.1	4.2	98.6
		7	1	.7	.7	99.3
		9	1	.7	.7	100
		Total	144	99.3	100	
		Perdidos Sistema		1	.7	
Total		145	100			

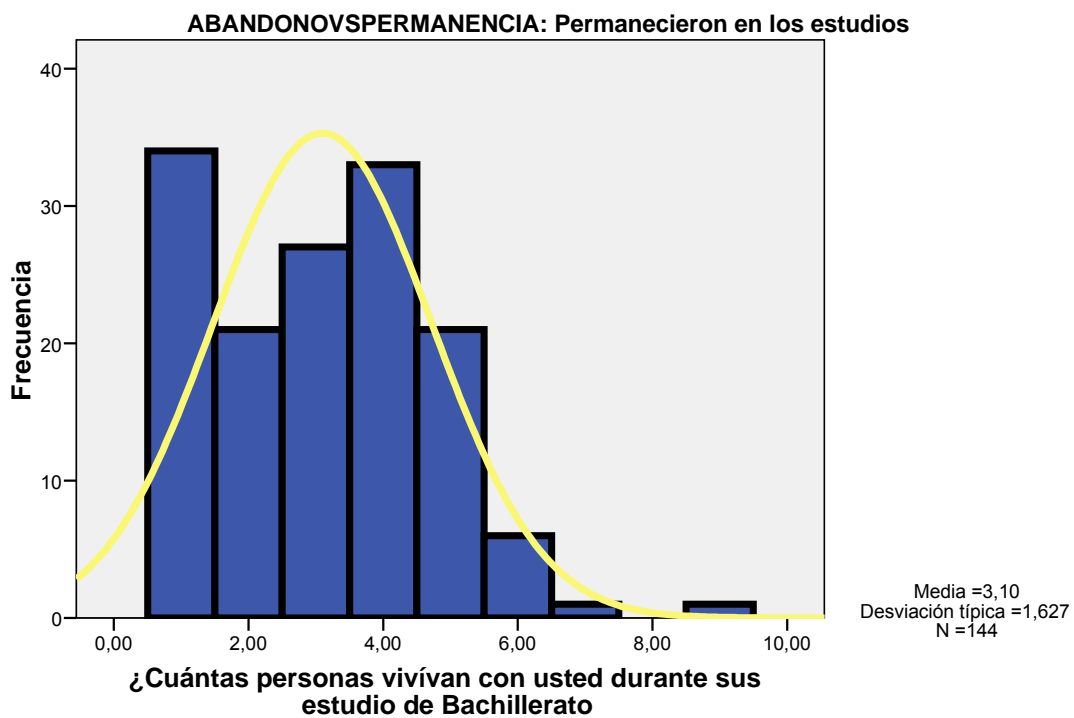


Figura 5.13. Histograma sobre el número de personas que vivían con los participantes (en el hogar) que abandonaron sus estudios.

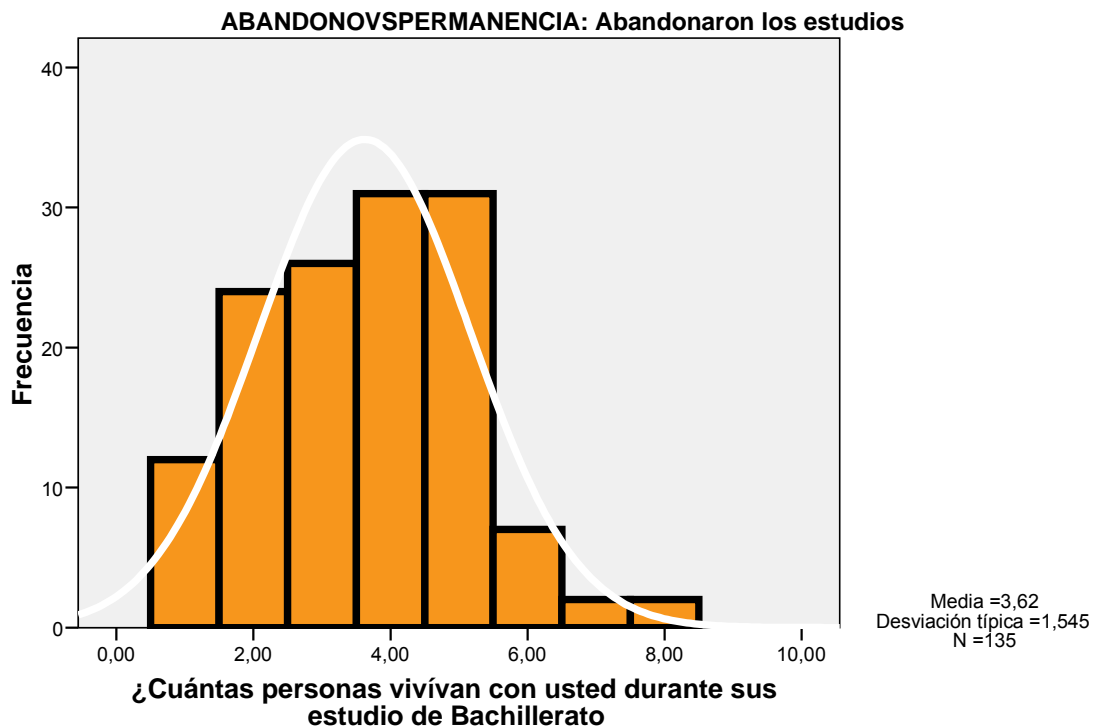


Figura 5.14. Histograma sobre el número de personas que vivían con los participantes (en el hogar) que han continuado sus estudios.

Tabla 5.54.

Medias y desviaciones típicas sobre las personas que vivían con los participantes en el hogar, según tipo de participantes.

¿Cuántas personas vivían con usted durante sus estudios de Bachillerato?	ABANDONO VS PERMANENCIA			
		N	Media	Desviación típ.
	Abandonaron los estudios	135	3.62	1.54
	Permanecieron en los estudios	144	3.10	1.62

Como puede apreciarse, el número de personas que vivía con los participantes en el hogar, según tipo de participantes, es parecido, aunque con algunas diferencias a destacar. En general, en ambos participantes se han descrito dos histogramas con una leve asimetría positiva, que no llega en ninguno de los dos casos a un coeficiente de asimetría de ± 0.5 . Se puede afirmar que se trata de curvas simétricas o que se ajustan en mayor o menor medida a la curva normal.

Predominan en ambos casos los participantes que tienen de 1 a 5 personas con las que vivían en el hogar. Sin embargo, en el caso de los participantes que abandonaron los estudios se han reportado porcentajes más altos en las categorías de respuesta de 4 y 5 personas, exactamente un 22% en sendas categorías, razón por la que el promedio de personas ha ascendido a 3.62, frente a 3.10 en los participantes que permanecieron en los estudios.

Para determinar si esta diferencia es o no estadísticamente significativa, se implementó la prueba T para dos muestras independientes, habiéndose obtenidos los siguientes resultados (ver tabla 5.55.):

Tabla 5.55.

Resultados de la prueba T al comparar los promedios del número de personas que vivían con los participantes (los que abandonaron vs continuaron) mientras éstos estudiaban.

Prueba de muestras independientes									
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
¿Cuántas personas vivían con usted durante sus estudios de Bachillerato	,370	,544	2,760	277	,006	,52500	,19022	,15054	,89946
			2,765	276,955	,006	,52500	,18990	,15117	,89883

Como puede apreciarse, el valor “t” empírico obtenido en la prueba asciende a 2.76 y está asociado a una $p \leq 0.05$, exactamente a una significación bilateral $p = 0.006$. Estos resultados indican que se producen diferencias estadísticamente significativas entre los participantes que abandonaron frente a los que siguieron sus estudios, de tal forma que en los hogares de los que abandonaron sus estudios vivían más personas que en los hogares que aquellos que continuaron sus estudios, diferencias que no se deben al azar, sino a la condición de pertenecer a un tipo u otro de participante.

5.4.16. Piezas que conformaban la casa donde vivían los participantes (ver tabla 5.56., figuras 5.15. y 5.16. y tabla 5.57.)

Tabla 5.56.

Incidencia frecuencial y porcentual del número de piezas que conformaban los hogares de los participantes durante sus estudios, según tipo de participantes.

ABANDONO VS PERMANENCIA	Piezas que conformaban la casa donde vivía los participantes		Frec.	%	% válido	% acumulado
Abandonaron los estudios	Válidos	1	4	2.8	2.9	2.9
		2	12	8.5	8.8	11.8
		3	5	3.5	3.7	15.4
		4	9	6.4	6.6	22.1
		5	23	16.3	16.9	39.0
		6	20	14.2	14.7	53.7
		7	24	17.0	17.6	71.3
		8	21	14.9	15.4	86.8
		9	7	5.0	5.1	91.9
		10	5	3.5	3.7	95.6
		11	3	2.1	2.2	97.8
		12	1	.7	.7	98.5
		13	1	.7	.7	99.3
		14	1	.7	.7	100
			Total	136	96.5	100
	Perdidos Sistema	5	3,5			
	Total	141	100.0			
	Válidos	1	7	4.8	4.8	4.8
		2	14	9.7	9.7	14.5
		3	17	11.7	11.7	26.2
		4	18	12.4	12.4	38.6
		5	31	21.4	21.4	60.0
		6	20	13.8	13.8	73.8
		7	15	10.3	10.3	84.1
		8	7	4.8	4.8	89.0
		9	5	3.4	3.4	92.4
		10	6	4.1	4.1	96.6

Permanecieron en los estudios	11	1	.7	.7	97.2
	12	1	.7	.7	97.9
	13	2	1.4	1.4	99.3
	14	1	.7	.7	100
	Total	145	100	100	

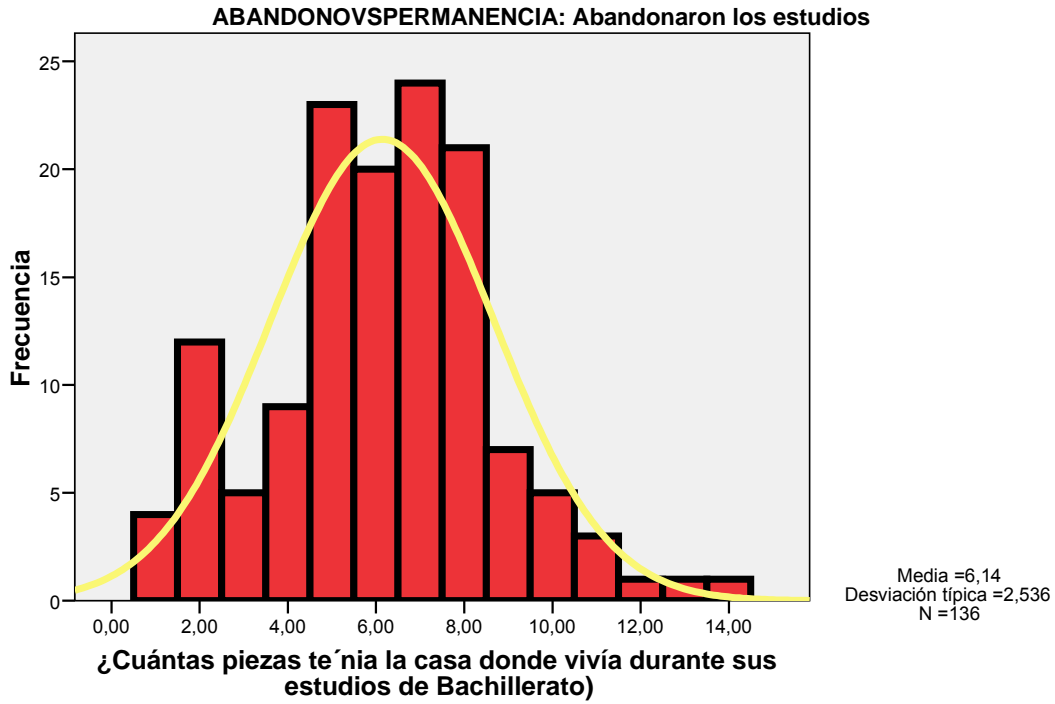


Figura 5.15. Histograma sobre el número de piezas de conformaban el hogar donde vivían los participantes que abandonaron mientras cursaban sus estudios.

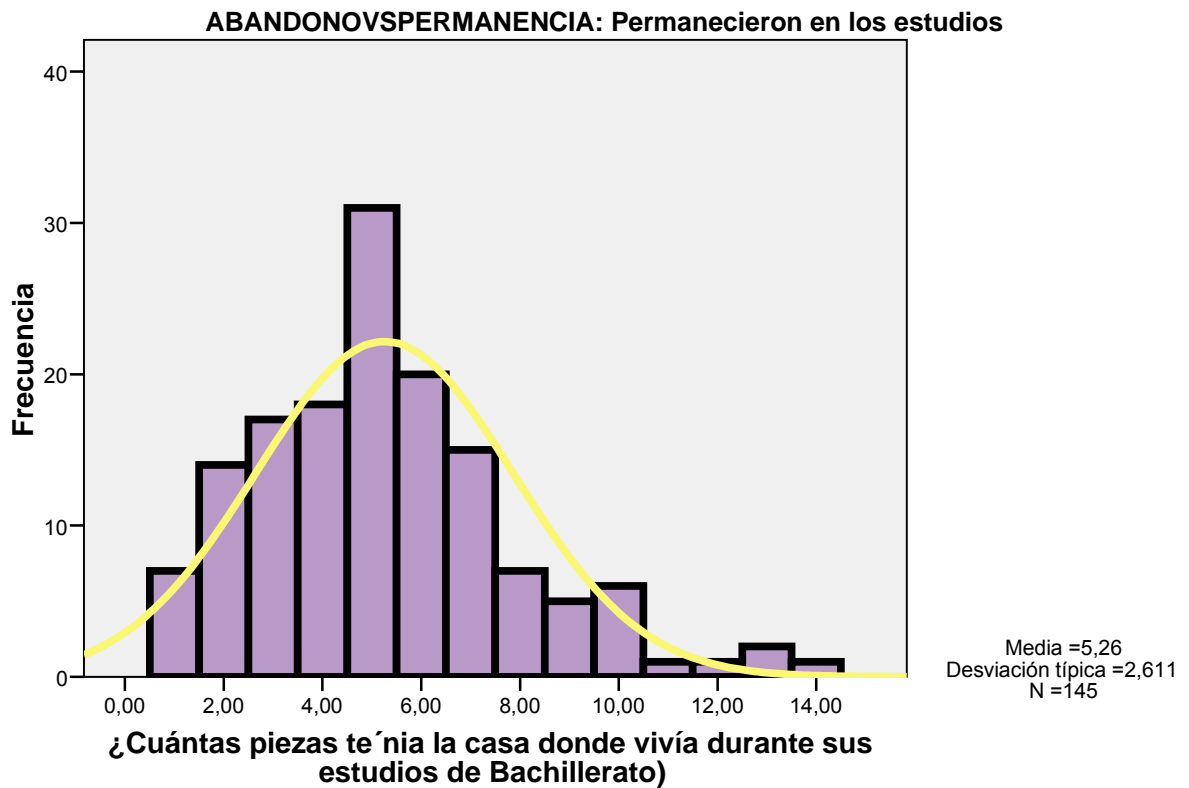


Figura 5.16. Histograma sobre el número de piezas de conformaban el hogar donde vivían los participantes que continuaron mientras cursaban sus estudios.

Tabla 5.57.

Medias y desviaciones típicas sobre el número de piezas que conformaban el hogar de los participantes, según tipo de participantes.

¿Cuántas piezas tenía la casa donde vivía durante sus estudios de Bachillerato?	ABANDONO VS PERMANENCIA			
		N	Media	Desviación típ.
	Abandonaron los estudios	136	6.14	2.53
	Permanecieron en los estudios	145	5.26	2.61

Como puede observarse, el número de piezas que conformaban el hogar de los participantes en el hogar, según tipo de participantes, es parecido, aunque con algunas diferencias (medias de 6.14 vs 5.26). Globalmente, en ambos participantes se han descrito dos histogramas con una leve asimetría positiva en el caso de los que abandonaron y de más consistencia asimétrica en aquellos que continuaron, con un coeficiente de asimetría mayor de ± 0.5 , exactamente un coeficiente $As=0.72$. Esto indica que se trata de una curva casi simétrica en el primer caso (los que abandonaron) y de asimétrica positiva (los que siguieron).

Predominan en el caso de los participantes que abandonaron un número de piezas de 5 a 8 y de 3 a 7 piezas en los que siguieron, con una diferencia porcentual de 6.14 vs 5.26. Con el fin de determinar si esta diferencia es o no estadísticamente significativa, se ha aplicado la prueba T para dos muestras independientes, habiéndose obtenidos los siguientes resultados (ver tabla 5.58):

Tabla 5.58.

Resultados de la prueba T al comparar los promedios del número de piezas que conformaban el hogar de los participantes (los que abandonaron vs continuaron) mientras estudiaban.

Prueba de muestras independientes										
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior	
¿Cuántas piezas tenía la casa donde vivía durante sus estudios de Bachillerato)	Se han asumido varianzas iguales	,006	,937	2,878	279	,004	,88453	,30738	,27946	1,48961
				2,880	278,653	,004	,88453	,30709	,28002	1,48905

Como puede apreciarse, la prueba T ha arrojado una puntuación t empírica de 2.78, asociada a una significación bilateral de $p = 0.004$, es decir, una $p \leq 0.05$. Por tanto, existen diferencias estadísticamente significativas a nivel de medias y la condición de uno u otro tipo de participante influye para que los participantes cuenten con mayor o menor número de piezas que constituyen su hogar, siendo mayor en promedio el número de piezas de los hogares de aquellos estudiantes que abandonaron los estudios.

5.4.17. Servicios y accesorios de las casas donde vivían los participantes durante sus estudios (ver tabla 5.59. y figuras 5.17. y 5.18)

Tabla 5.59.

Incidencia frecuencial y porcentual sobre los servicios reportados en las casas de los participantes por tipo de participantes contemplados.

Servicios reportados en las casas de los participantes participantes		Respuestas			
		Frec.	%*	%**	
Abandonaron los estudios	CASOS VÁLIDOS	drenaje	134	15.2%	95%
		agua potable	134	15.2%	95%
		tv	127	14.4%	90%
		video casetera	101	11.4%	71.2%
		estufa de gas	128	14.5%	91.4%
		auto propio	82	9.3%	58.1%
		teléfono	109	12.3%	77.3%
		Aire acondicionado	68	7.7%	48.2%
		Total		100%	
Permanecieron en los estudios	CASOS VÁLIDOS	drenaje	144	17.1%	99.3%
		agua potable	143	17.0%	98.6%
		Tv	128	15.2%	88.2%
		video casetera	74	8.8%	51%
		estufa de gas	130	15.4%	89.6%
		auto propio	79	9.4%	54.4%
		teléfono	96	11.4%	66.2%
		aire acondicionado	49	5.8%	33.7%
		Total		100%	

* Porcentaje en relación al número de respuestas totales emitidas por los participantes que abandonaron (883) vs los que continuaron (843).

** Porcentaje en relación al número de participantes totales que continuaron en los estudios (145) o abandonaron los mismos (141).

En relación a los servicios instalados en los hogares de los participantes encuestados, se observa un patrón muy similar entre los dos tipos de alumnado. En ambos casos se puede hablar de la presencia de servicios de mayor incidencia y de menor incidencia, y que, además, los de mayor incidencia coinciden con servicios básicos, mientras los de menor incidencia podrían denominarse servicios secundarios relacionados con la consecución de un mayor bienestar doméstico.

Tanto en el caso de los participantes que abandonaron como de los que continuaron sus estudios, los servicios con los que más contaban sus hogares son los de drenaje, agua potable, estufa de gas y tv, con porcentajes muy altos, entre el 88% y el 95%. Por el contrario, son los servicios de teléfono, video casetera, auto propio y aire acondicionado los que muestran menores porcentajes de incidencia, entre un 33% y un 78%, en los hogares de los participantes objeto de la presente investigación.

Para tratar de validar esta taxonomía, se ha implementado un tipo de técnica de análisis multivariante de interdependencia (Escalamiento Multidimensional o EMD). Es una técnica muy eficaz y útil para estas situaciones, como indican Gil (1993) y Rodríguez, Gutiérrez & Fernández (2004).

El EMD es una técnica de análisis multivariante de reducción de datos procedente de la tradición EDA, mediante la cual un conjunto de atributos (bien variables, bien casos) se agrupan en un plano, por lo general, bidimensional de coordenadas ("x" e "y"), conformado por distintas dimensiones (por lo general dos) a partir del juicio emitido por una colección de estímulos (casos) y

tomando como criterio de distribución algún tipo de medida de proximidad (bien de similitud, bien disimilitud) (Real, 2001 y Real & Varela, 2003).

En este caso se han desarrollado dos escalamientos multidimensionales, con las siguientes características:

Procedimiento: ALSCAL

Nivel medida: ordinal.

Modelo de escalamiento: distancias euclídeas de diferencias individuales.

Condicionalidad: Matriz.

Criterio de Convergencia: S Stress .001.

Valor mínimo: .005.

Nº máximo de iteraciones: 30.

Configuración de estímulos derivada

Modelo de distancia Euclídea

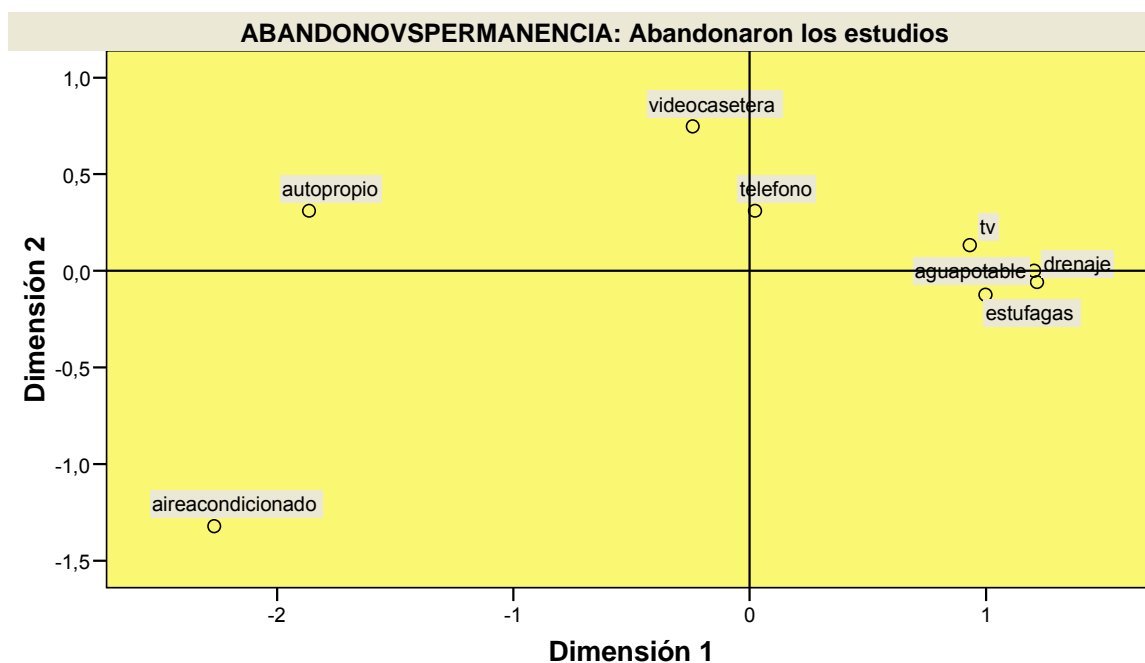


Figura 5.17. Configuración de estímulos derivada en plano biespacial perteneciente a los participantes que abandonaron sus estudios.

Configuración de estímulos derivada

Modelo de distancia Euclídea

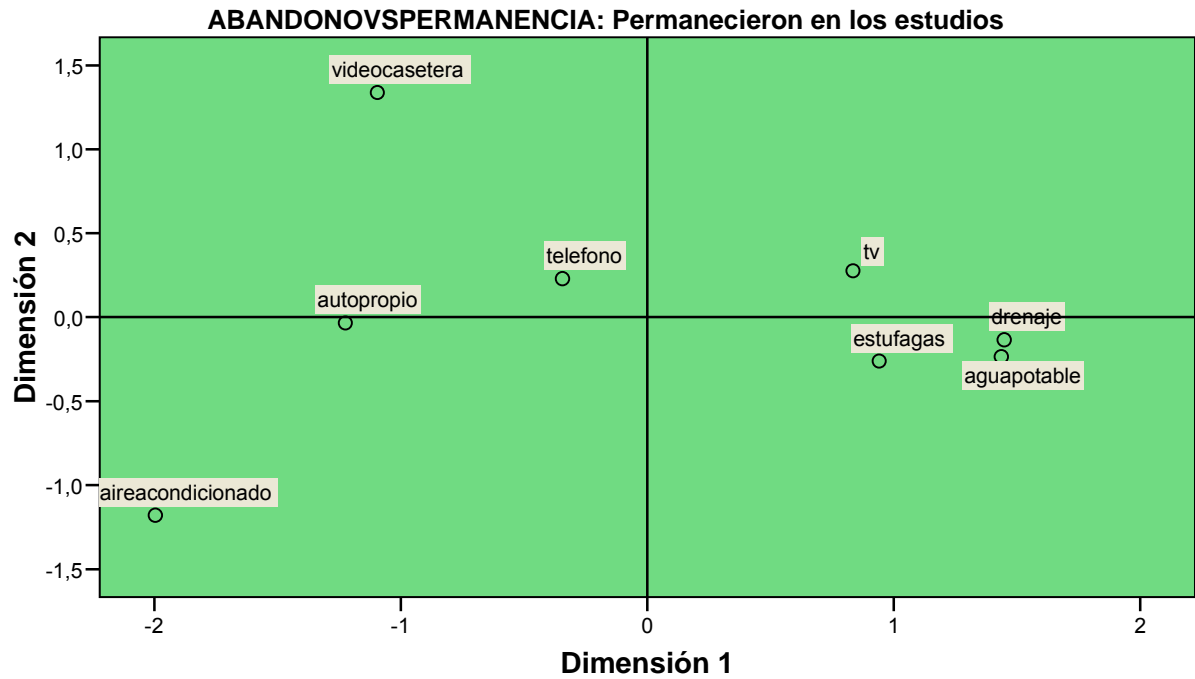


Figura 5.18. Configuración de estímulos derivada en plano biespacial perteneciente a los participantes que continuaron sus estudios.

VALORACIÓN DEL AJUSTE Y RESULTADOS OBTENIDOS

Antes de cualquier valoración sobre el modelo inferido es preceptivo comprobar su ajuste. Para ello, se barajan dos tipos básicos de técnicas:

A) Estadísticos de ajuste: el índice de Stress y la varianza explicada por el modelo, RSQ en su acepción anglosajona y correlación cuadrática (R^2) en español.

B) Gráficos de ajuste: el diagrama de Shepard, un diagrama de dispersión en el que se representan las coordenadas que configuran las disparidades (eje de abcisas) y las distancias obtenidas (eje de ordenadas)

Se puede destacar, en primer lugar, cómo los S de Stress han alcanzado un valor de .06 y .06 para participantes que abandonaron y continuaron sus estudios respectivamente. Teniendo en cuenta que Kruskal y Wish (1978) sugieren como referencia que valores de Stress $S < 0.10$ pueden considerarse aceptables y reveladores de un buen ajuste, se está ante un ajuste bastante efectivo.

Por su parte, las RSQ alcanzadas son muy altas, exactamente una RSQ para participantes que abandonaron = .989 y una RSQ para participantes que continuaron = 0.997, es decir, unas varianzas explicadas de casi el 100%, lo cual también es indicador del excelente ajuste conseguido.

INTERPRETACIÓN DE LOS MODELOS INFERIDOS

Los diagramas biespaciales obtenidos indican claramente la formación de dos dimensiones bien delimitadas. La primera dimensión (dimensión 1 o eje de abscisas "x") hace referencia al grado de importancia de los servicios con los que contaban los hogares de los participantes encuestados.

Se puede apreciar cómo en los dos modelos, en la parte derecha del gráfico biespacial, se han situado aquellos servicios de mayor presencia en los hogares: drenaje, agua potable, estufa de gas y tv, mientras el resto de servicios se sitúan en la parte izquierda de la puntuación 0 y han logrado menor importancia: video casetera, teléfono, aire acondicionado y auto propio.

Teniendo en cuenta los promedios alcanzados a nivel frecuencial y porcentual, se puede afirmar que la dimensión 1 posee dos claras agrupaciones:

- a) Servicios de fuerte presencia en los hogares de los participantes.
- b) Servicios de baja presencia en los hogares de los participantes.

En relación con la segunda dimensión (dimensión 2 o eje de ordenadas "y"), se observa la presencia de dos agrupaciones. Por una parte, estarían por debajo de 0 los servicios básicos (excepción del aire acondicionado), es decir, drenaje, agua potable y estufa de gas, y por encima de dicho valor estaría el resto de componentes, los servicios secundarios como la video casetera, el teléfono, la tv, y el auto propio.

Teniendo en cuenta la naturaleza de los componentes de configuran cada dimensión, es posible inferir dos dimensiones más o menos consistentes:

- a) Servicios básicos del hogar.
- b) Servicios complementarios o secundarios del hogar para un mayor bienestar doméstico.

5.4.18. ¿Contaba en su casa con un espacio especial para estudiar? (ver tabla 5.60., figura 5.19 y tabla 5.61)

Tabla 5.60.

Tipo de participantes por espacio especial para estudiar (sí vs no).

		Contaba en su casa con un espacio especial para estudiar		
		si	no	Total
ABANDONO VS PERMANENCIA	Abandonaron los estudios	91	45	136
	Permanecieron en los estudios	68	77	145
	Total	159	122	281

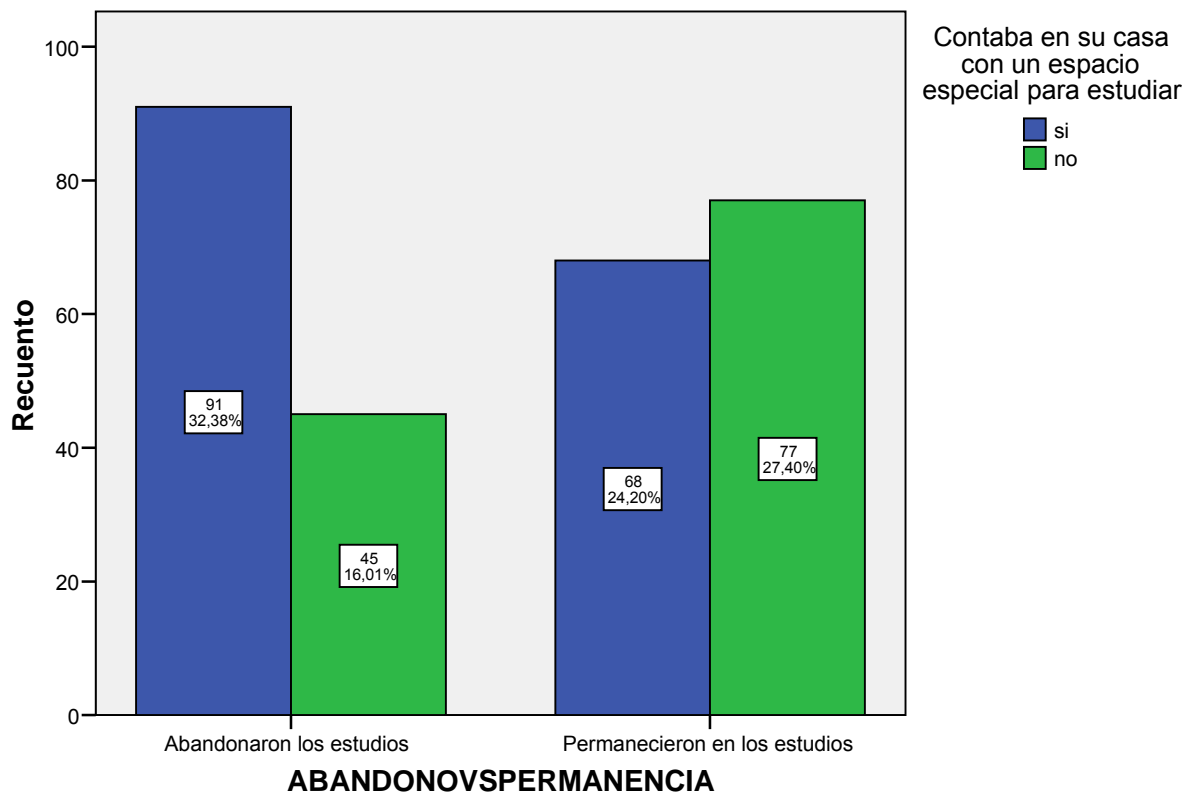


Figura 5.19. Porcentajes de espacio especial para el estudio (sí vs no), según participantes que abandonaron o continuaron los estudios.

Tabla 5.61.

Valores de Chi-cuadrado de la tabla de contingencia 2x2 (tipo de participantes y espacio especial para el estudio –sí vs no-).

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11.444*	1	.001

* 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 59.05.

Como puede apreciarse, se han reportado diferencias estadísticamente significativas $p \leq 0.05$ en el cálculo del Chi-cuadrado de Pearson de la tabla de contingencia anterior. Ello quiere decir, que la condición de participante (abandonó sus estudios vs continuó sus estudios) ha influido en que los participantes tengan o no un espacio especial reservado para el estudio.

Si se observan los resultados obtenidos en la tabla de contingencia, son los participantes que abandonaron sus estudios los que afirman en mayor porcentaje poseer un espacio reservado especialmente para las labores de estudio, frente aquellos que han continuado sus estudios. De cualquier forma, parece que dicha ventaja con relación a sus iguales participantes que continuaron no ha sido una condición suficiente para continuar con sus estudios.

5.4.19. Medios que apoyan el estudio de los participantes en su casa (ver tabla 5.62)

Tabla 5.62.

Incidencia frecuencial y porcentual sobre los medios de apoyan el estudio de los participantes en casa, por tipo de participantes contemplados.

Medios que apoyan el estudio de los participantes en su casa			Respuestas		%**
			Frec.	%*	
Abandonaron los estudios	CASOS VÁLIDOS	librero	91	9.8%	64.53%
		computadora	97	10.5%	68.79%
		máquina de escribir	52	5.6%	36.87%
		libros de texto	106	11.4%	75.17%
		enciclopedias	100	10.8%	70.92%
		diccionarios	112	12.1%	79.43%
		partituras	121	13.1%	85.81%
		instrumentos musicales	127	13.7%	90.07%
		reproductor de música	120	13.0%	85.10%
		Total			926
Permanecieron en los estudios	CASOS VÁLIDOS	librero	79	8.7%	54.48%
		computadora	102	11.3%	70.34%
		máquina de escribir	47	5.2%	32.41%
		libros de texto	92	10.2%	64.44%
		enciclopedias	92	10.2%	64.44%
		diccionarios	95	10.5%	65.51%
		partituras	139	15.4%	95.86%
		instrumentos musicales	134	14.8%	92.41%
		reproductor de música	125	13.8%	86.20%
		Total			905

* Porcentaje en relación al número de respuestas totales emitidas por los participantes que abandonaron (926) vs los que continuaron (905).

** Porcentaje en relación al número de participantes totales que continuaron en los estudios (145) o abandonaron los mismos (141).

Los medios que más utilizan como apoyo al estudio ambos tipos de participantes tienen un carácter claramente musical: reproductores musicales, instrumentos musicales y partituras. Son menores otros tipos de medios de carácter más académico: diccionarios, enciclopedias, libros de texto, librero y técnico-computacional (computadoras). El medio menos relevante para la ayuda al estudio de los participantes encuestado han resultado ser las máquinas de escribir, al tratarse de un artefacto casi olvidado en la presente era de las nuevas tecnologías.

Para tratar de validar esta clasificación entre medios más o menos relevantes que sirven de apoyo al estudio de los participantes en sus casas, se ha implementado un análisis de conglomerados o *cluster* de tipo jerárquico, mediante el Método Ward y utilizando como medida de disimilaridad las distancias euclideas cuadráticas entre los valores binomiales o dicotómicos (0:ausencia/1:presencia), considerados en su presentación en la matriz de datos correspondiente.

Los dendogramas o *iceplots* resultantes, el principal resultado visual de dicha técnica, así como la tabla de pertenencia de cada medio a su conglomerado se exponen a continuación (ver tabla 5.63. y figura 5.20.).

Tabla 5.63.

Conglomerados de pertenencia de cada medio, según tipo de participante.

ABANDONO VS PERMANENCIA	Recursos	Conglomerados de pertenencia
Abandonaron los estudios	librero	1
	computadora	2
	máquina de escribir	3
	libros de texto	1
	enciclopedias	1
	diccionarios	1
	partituras	2
	instrumentos musicales	2
	reproductor de música	2
	Permanecieron en los estudios	librero
computadora		2
máquina de escribir		3
libros de texto		1
enciclopedias		1
diccionarios		1
partituras		2
instrumentos musicales		2
reproductor de música		2

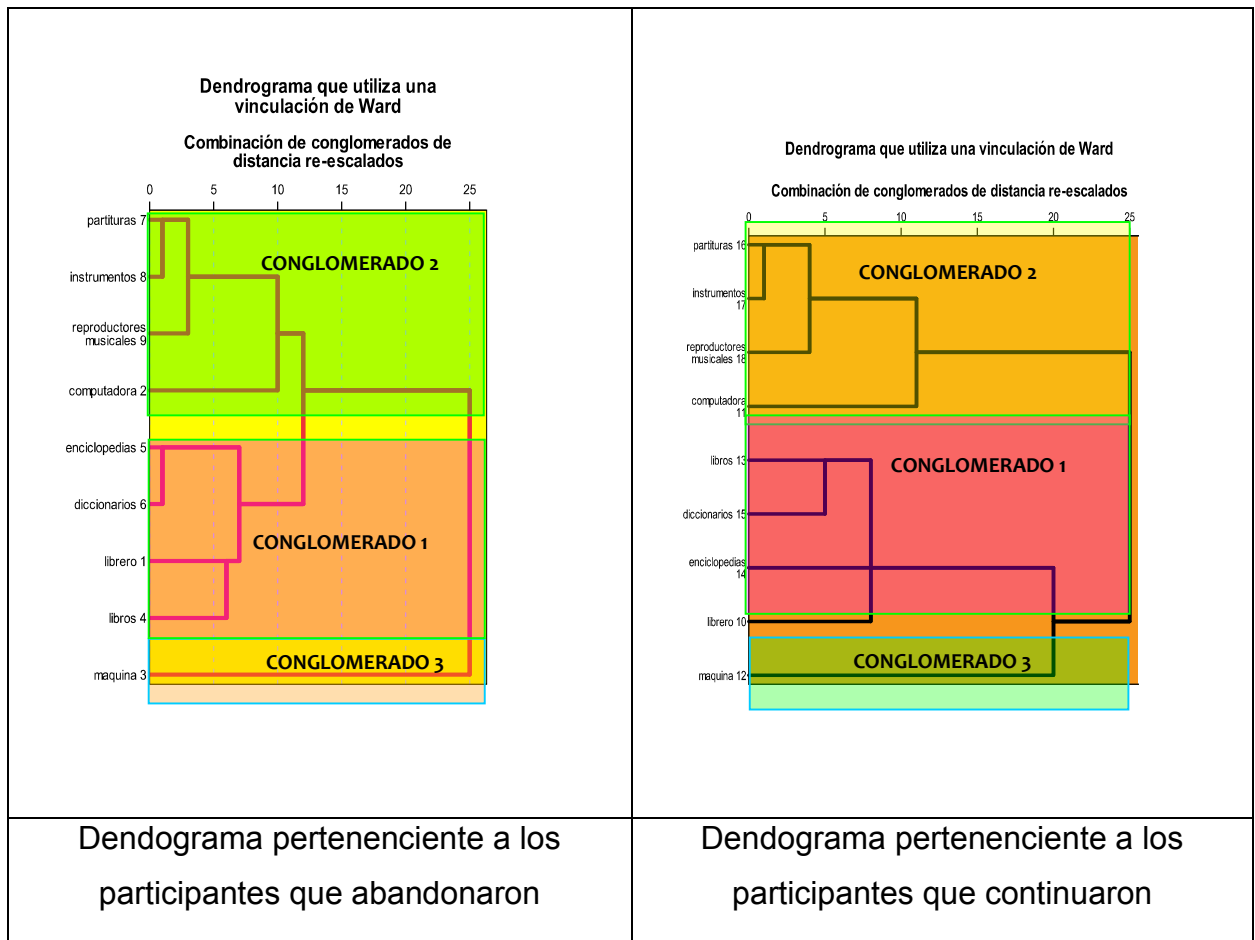


Figura 5.20. Dendrogramas de los medios de apoyo al estudio, según tipo de participantes.

Los resultados obtenidos en los dendrogramas y tabla de pertenencia correspondientes confirman la clasificación ya obtenida con anterioridad en tres grupos de relevancia de medios de apoyo al estudio. Así, los principales medios de apoyo al estudio de los dos tipos de participantes son los de carácter musical, en segundo lugar los académico y técnico-computacional, y, finalmente, los mecánicos, ya ciertamente caídos en desuso, como el caso de la máquina de escribir.

5.4.20. Eran o no suficientes los medios con que apoyaban el estudio en su casa los participantes (ver tabla 5.64.)

Tabla 5.64.

Estadísticos descriptivos sobre si los medios de apoyo al estudio en casa eran suficientes o insuficientes, diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

Estadísticos		Frec.	%	% válido	% acum.	N	\bar{X}	S
Abandonaba sus estudios	+ que suficientes	27	19.1	19.7	19.7	137	1.91	0.54
	Suficientes	95	67.4	69.3	89.1			
	Insuficientes	15	10.6	10.9	100			
	total	137	97.2	100				
No contestadas		4	2.8					
Total		141	100					

Estadísticos		Frec.	%	% válido	% acum.	N	\bar{X}	S
Continuaron sus estudios	+ que suficientes	36	24.8	24.8	24.8	145	1.91	0.63
	Suficientes	86	59.3	59.3	84.1			
	Insuficientes	23	15.9	15.9	100			
Total		145	100	100				

Los resultados descriptivos básicos obtenidos sobre la suficiencia vs insuficiencia de los medios de apoyo al estudio con que contaban los participantes en sus hogares son similares. Así, las medias aritméticas obtenidas son exactamente iguales (1.91), valor cercano a la categoría de respuesta de *suficientes*.

No obstante, se han producido ligeras diferencias entre ambos tipos de participantes. Por ejemplo, en la categoría de respuesta *más que suficientes* se da una superioridad de los participantes que continuaron sus estudios (24.8%) frente a los que los abandonaron (19.7%). Por el contrario, en la categoría de respuesta *de suficientes* son los participantes que abandonan (69.3%) los que están por encima de los que continuaron (59.3%).

Finalmente, en la categoría de respuesta de *insuficientes* vuelve a reportarse superioridad del grupo de participantes que continuaron (15.9%), frente al grupo que abandonó (10.9%).

5.4.21. Eran o no suficientes los recursos económicos de los participantes para el desarrollo de las actividades académicas (ver tabla 5.65.)

Tabla 5.65.

Estadísticos descriptivos sobre si los medios económicos eran suficientes o insuficientes, diferenciando por participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos

		Estadísticos	Frec.	%	% válido	% acum.	N	\bar{X}	S
Abandonaron sus estudios		+ que suficientes	28	19.9	20.4	20.4	137	1.88	0.55
		Suficientes	96	68.1	70.1	90.5			
		Insuficientes	13	9.2	9.5	100			
		total	137	97.2	100.0				
		No contestadas	4	2.8					
		Total	141	100					
		Estadísticos	Frec.	%	% válido	% acum.	N	\bar{X}	S
Continuaron sus estudios		+ que suficientes	25	17.2	17.2	17.2	145	1.99	0.57
		Suficientes	97	66.9	66.9	84.1			
		Insuficientes	23	15.9	15.9	100			
		Total	145	100					

Como puede apreciarse, tanto a nivel porcentual y frecuencial como de promedios (medias aritméticas), son los participantes que abandonaron los que afirman haber tenido menos necesidades económicas, dado que su media aritmética asciende 1.88, frente a 1.99 de los participantes que continuaron

estudiando. Además, las categorías de respuesta de *suficientes y más que suficientes* ascienden acumuladamente al 90.5% en el caso de los participantes que abandonaron, frente al 84.1% de los que continuaron.

Para confirmar si la comparación de medias (1.88 vs 1.99) reporta o no diferencias estadísticamente significativas entre ambos tipos de participantes, se llevó a cabo la prueba T para dos muestras independientes, asumiendo un nivel de confianza del 0.95 de tipo bilateral. Los resultados obtenidos a este respecto son los siguientes (ver tabla 5.66.):

Tabla 5.66.

Resultados de la prueba T al cruzar tipo de participantes con recursos económicos para desarrollar actividades académicas. Nivel de significación $\alpha = 0.05$ bilateral.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Los recursos económicos para desarrollar sus actividades académicas eran.	Se han asumido varianzas iguales	,216	,643	-1,438	280	,152	-,096	,067	-,227	,035
	No se han asumido varianzas iguales			-1,441	279,950	,151	-,096	,066	-,226	,035

Como puede apreciarse en la tabla inmediatamente anterior, la “t” empírica obtenida es de $t = -1438$ y está asociada a una significación bilateral $p > 0.05$, exactamente $p = 0.152$. Estos resultados indican que a nivel de medias aritméticas no se reportan diferencias estadísticamente significativas entre los participantes que abandonaron vs continuaron. En este sentido, los recursos

económicos para desarrollar actividades académicas pueden situarse, en ambos tipos de participantes, cerca de la categoría de respuesta de *suficientes*.

Se determinó también qué relación guardan las variables nivel de recursos económicos para el estudio con la variable medios de apoyo al estudio en casa de los participantes. Para tal fin, se implementaron dos correlaciones producto-momento de Pearson, una por cada tipo de participante. Los resultados indicaron dos coeficientes de correlación importantes entre ambas variables. En el primer caso, para los participantes que abandonaron, aparece un $R_{xy} = 0.39$ y en el segundo caso, para los participantes que continuaron con sus estudios, un $R_{xy} = 0.58$. En ambos casos son estadísticamente significativos a un nivel 0.01 bilateral y de signo positivo. Por tanto, a mayores recursos económicos mayores eran también los medios de apoyo en casa para el estudio.

A continuación se muestran dos diagramas de dispersión con las correlaciones alcanzadas, incluyendo la recta de regresión simple para ambas (ver figura 5.21. y figura 5.22.).

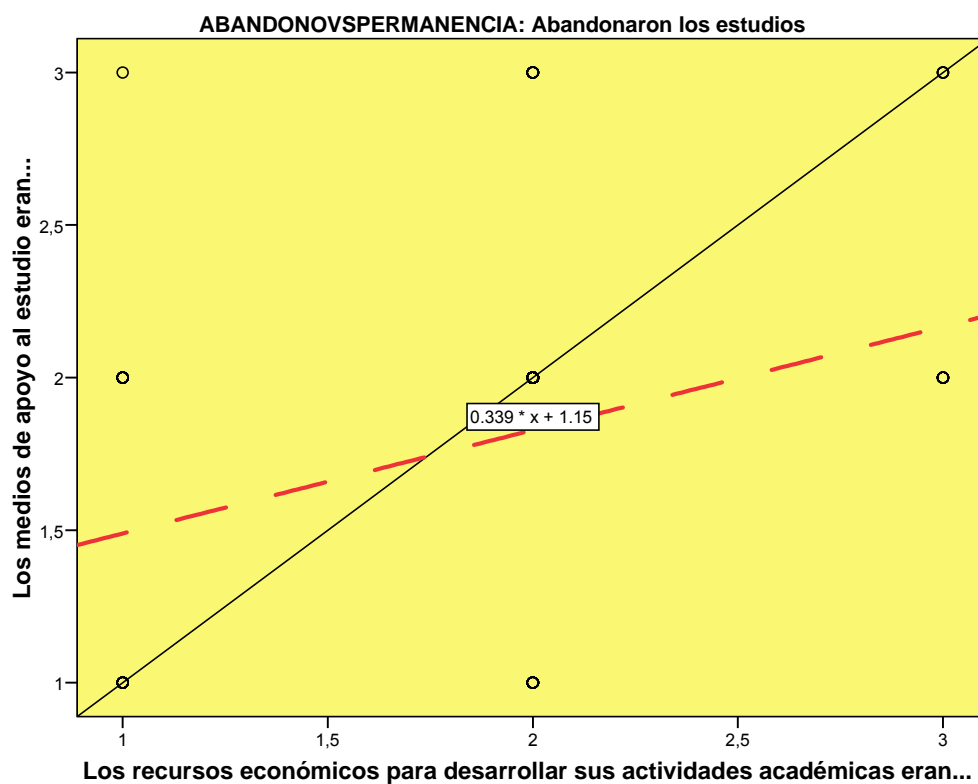


Figura 5.21. Diagrama de dispersión de la correlación entre recursos económicos y medios de apoyo al estudio en los participantes que abandonaron.

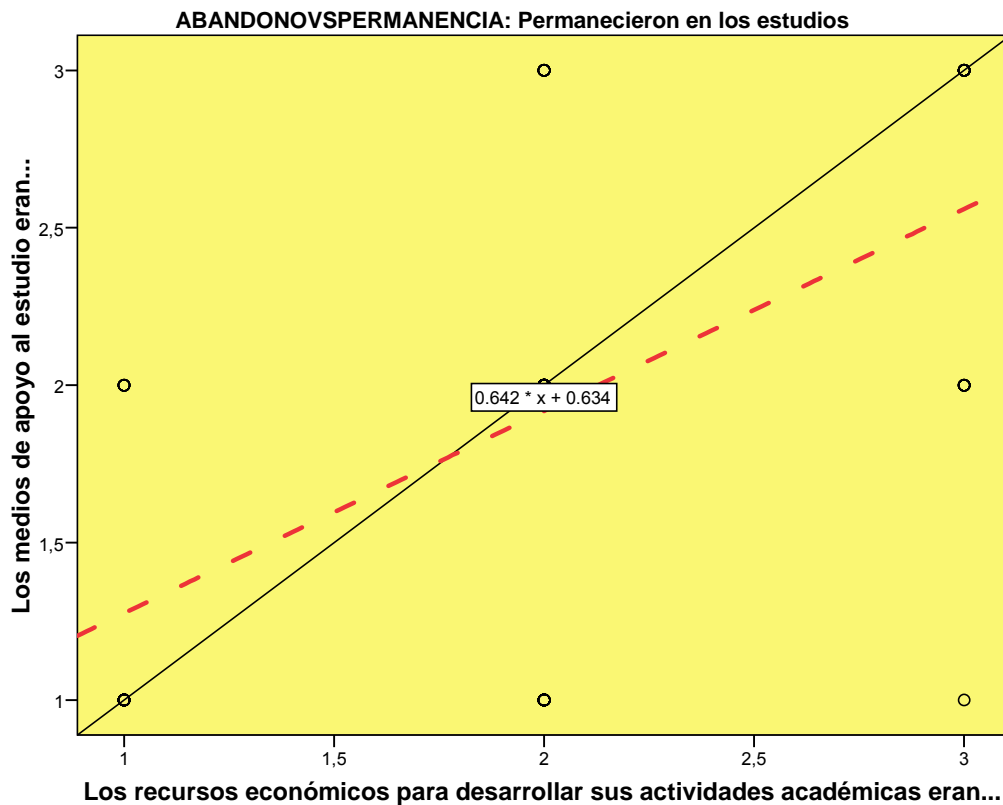


Figura 5.22. Diagrama de dispersión de la correlación entre recursos económicos y medios de apoyo al estudio en los participantes que continuaron.

Ambas ecuaciones de regresión son estadísticamente significativas y están asociadas a errores típicos de estimación muy bajos. Estos dos aspectos sugieren un buen ajuste en ambos modelos y, por ende, predicciones más precisas.

5.4.22. Conocimiento de otros idiomas (ver tabla 5.68. y figura 5.23)

Tabla 5.68.

Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento de otros idiomas, según los participantes que abandonaron sus estudios vs continuaron los mismos.

ABANDONOVS PERMANENCIA		Respuestas		%**	
		Nº	%*	Nº	
Abandonaron los estudios	OTROS IDIOMAS	Hablo inglés	50	69.4%	34.48%
		Escribo inglés	60	83.3%	41.37%
		Leo inglés	65	90.3%	44.82%
		Hablo francés	2	2.8%	1.37%
		Escribo francés	3	4.2%	2.06%
		Leo francés	3	4.2%	2.06%
		Hablo otro	4	5.6%	2.75%
		Escribo otro	3	4.2%	2.06%
		Leo otro	4	5.6%	2.75%
		Total		194	-
Permanecieron en los estudios	OTROS IDIOMAS	Hablo inglés	43	49.4%	30.49%
		Escribo inglés	51	58.6%	36.17%
		Leo inglés	81	93.1%	57.44%
		Hablo francés	4	4.6%	2.83%
		Escribo francés	2	2.3%	1.41%
		Leo francés	2	2.3%	1.41%
		Hablo otro	5	5.7%	3.54%
		Escribo otro	4	4.6%	2.83%
		Leo otro	5	5.7%	3.54%
Total		197	-	-	

* Porcentaje en relación al número de respuestas totales emitidas por los participantes que abandonaron (194) vs los que continuaron (197).

** Porcentaje en relación al número de participantes totales que continuaron en los estudios (145) o abandonaron los mismos (141).

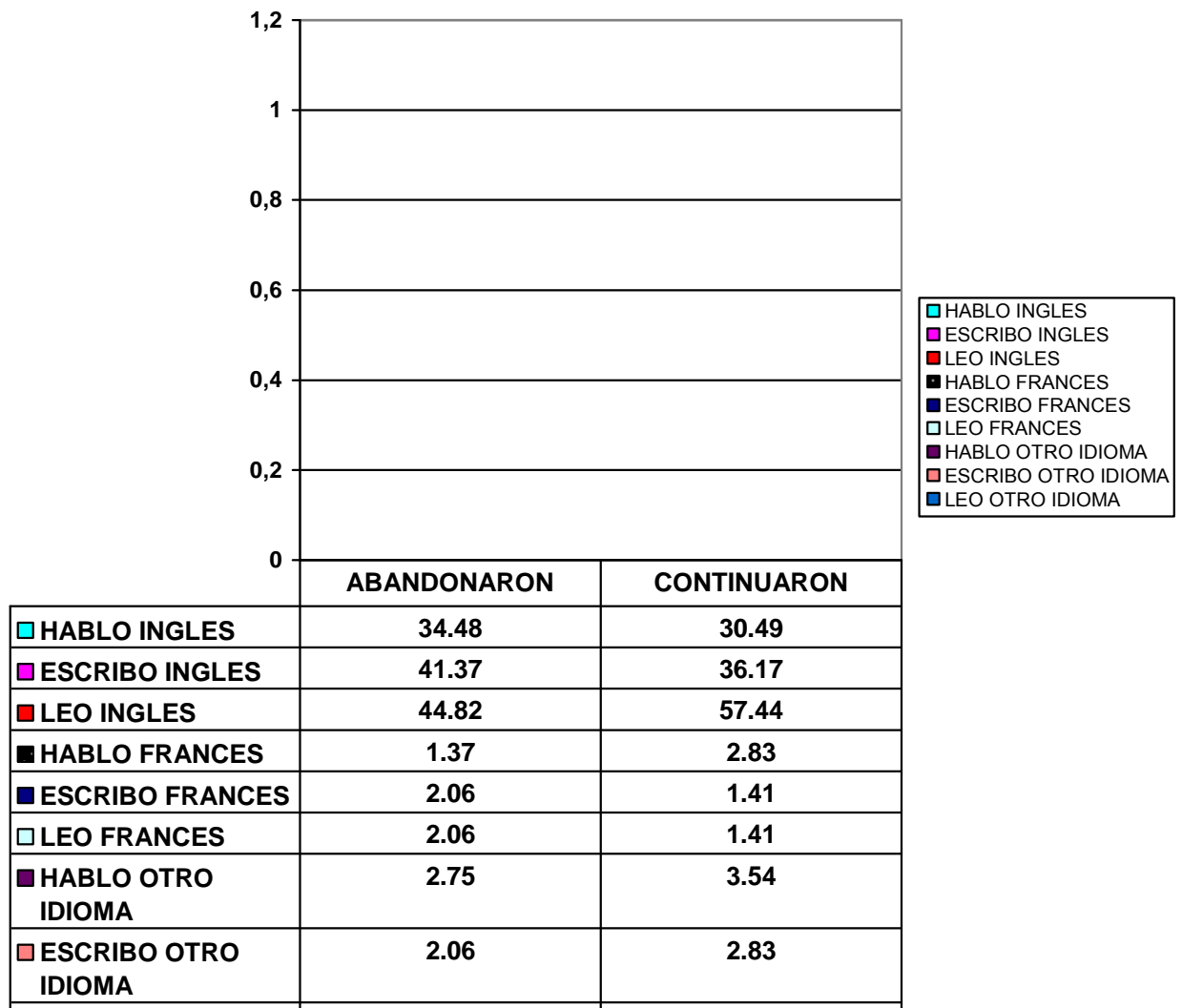


Figura 5.23. Porcentajes de incidencia sobre el conocimiento de otros idiomas, según tipo de participantes.

A la luz de los resultados obtenidos, se observa que en ambos tipos de participantes es el inglés el idioma más conocido, en relación con el francés y otros idiomas, cuyos porcentajes de conversación (speaking); escritura (writing) y lectura (reading) son casi testimoniales.

Respecto al idioma inglés, para ambos tipos de participantes, puede apreciarse cómo las tres destrezas evaluadas van de menor a mayor dominio, dependiendo de la dificultad de la misma. Así, la más compleja (conversación: speaking) es dominada por el 34.48% de los participantes que abandonaron vs el 30.49% de los que continuaron, mientras el 41.37% de los participantes que abandonaron dominan la destreza de escritura (writing) vs el 36.17% de los que continuaron. Finalmente, la lectura (reading), menos compleja, es dominada por casi la mitad de los participantes que abandonaron, exactamente por el 44.82% vs más de la mitad de los que continuaron (57.44%).

Se comprobó también si existían o no diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de los que continuaron vs abandonaron. Para ello, se aplicó la prueba no paramétrica de contraste de hipótesis de χ^2 , no encontrándose en ningún caso diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$).

5.4.23. Frecuencia con que los participantes han desarrollado diferentes actividades (ver tabla 5.69.)

Tabla 5.69.

Estadísticos descriptivos relativos a la frecuencia con que los participantes desarrollan diversos aspectos. Se exponen, además, los valores de T y significaciones bilaterales asociadas a los mismos.

Actividades	ABANDONO VS PERMANENCIA	N	\bar{x}	S	Valor de T	Sig. bilateral
Leer periódico	Abandonaron los estudios	136	2.24	.650	-2.027	0.04*
	Permanecieron en los estudios	144	2.39	.556		
Leer literatura	Abandonaron los estudios	136	2.24	.537	-.655	0.513
	Permanecieron en los estudios	144	2.28	.538		
Oír radio	Abandonaron los estudios	136	1.94	.718	-3.321	0.001*
	Permanecieron en los estudios	145	2.21	.622		
Ver tv	Abandonaron los estudios	135	1.77	.634	-2.184	0.030*
	Permanecieron en los estudios	145	1.93	.597		
Ir a conciertos	Abandonaron los estudios	136	2.08	.323	.639	0.523
	Permanecieron en los estudios	145	2.06	.349		
Ir al cine	Abandonaron los estudios	136	2.21	.424	-.744	0.495
	Permanecieron en los estudios	143	2.24	.447		
Ir al teatro	Abandonaron los estudios	136	2.52	.530	-.744	0.001*
	Permanecieron en los estudios	143	2.32	.469		
Ir discotecas	Abandonaron los estudios	136	2.57	.512	-3.424	0.001*
	Permanecieron en los estudios	143	2.76	.443		

Practicar deporte	Abandonaron los estudios	135	2.21	.651	1.591	0.113
	Permanecieron en los estudios	144	2.10	.583		
Estudiar teoría	Abandonaron los estudios	136	2.10	.543	5.636	0.000*
	Permanecieron en los estudios	144	1.73	.545		
Estudiar con algún instrumento musical	Abandonaron los estudios	135	1.39	.546	3.071	0.002*
	Permanecieron en los estudios	144	1.20	.452		
Estudio idiomas	Abandonaron los estudios	118	2.47	.747	.860	0.390
	Permanecieron en los estudios	141	2.39	.674		

*Diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 0.05 bilateral.

Como puede apreciarse, todos los participantes en su conjunto han logrado, con excepción de la actividad de estudiar con algún instrumento, medias por encima de 2 (a veces). No obstante, se reportan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en algunas de las actividades que han desarrollado los participantes durante su etapa de estudiantes. Concretamente, hay actividades donde los participantes que abandonaron han logrado promedios estadísticamente más altos que los participantes que continuaron. Una de las actividades destacadas está muy relacionada con la práctica musical.

Las actividades diferentes son: estudiar teoría, estudiar con algún instrumento, ir al teatro y estudiar idiomas. En todas estas actividades los participantes que abandonaron afirman practicarlas con mayor frecuencia que los participantes que continuaron con sus estudios.

Por el contrario, también se da un conjunto de actividades donde se produce justamente lo contrario, es decir, donde los participantes que

continuaron han logrado medias aritméticas mayores que demuestran su mayor frecuencia de práctica en dichas actividades. Estas actividades son: leer el periódico, oír la radio, ver la tv e ir a las discotecas.

5.4.24. Medios de transporte utilizados habitualmente por los participantes (ver figura 5.24)

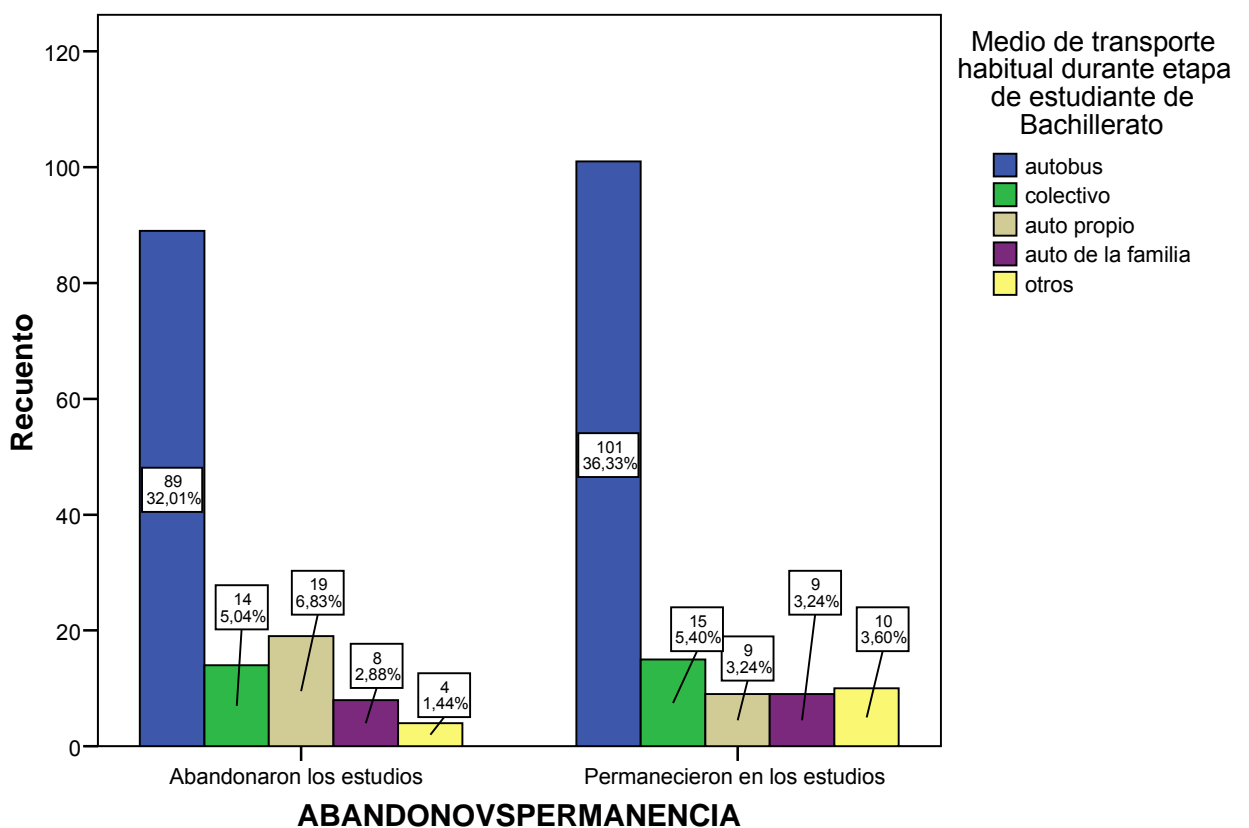


Figura 5.24. Porcentajes de utilización de medios de transporte de los participantes durante su época de estudios.

Es posible que, debido a la situación económica de los participantes durante su época de estudiantes, no demasiado pudientes, estos se hayan visto obligados a utilizar transporte público. Así, se justifica que sea el autobús,

con un 32.01% en el caso de los participantes que abandonaron y un 36.33% de los participantes que continuaron estudiando, el medio de transporte más utilizado, casi en un 70% del total de los participantes encuestados.

El auto propio es utilizado por el 6.83% de los participantes que abandonaron vs el 3.24% de los que continuaron. El colectivo, el auto de familia y otros medios de transporte han alcanzado porcentajes poco relevantes, mientras la motocicleta y bicicleta no han logrado representación alguna.

Por otra parte, para comprobar si la condición de tipo de participante (los que abandonaron vs continuaron) influye en el medio de transporte utilizado, se llevó a cabo una tabla de contingencia mediante el estadístico de contraste no paramétrico de Chi-cuadrado, obteniéndose los siguientes resultados (ver tabla 5.70):

Tabla 5.70.

Valores de Chi-cuadrado de la tabla de contingencia 2x5 (tipo de participantes x medio de transporte).

Estadístico	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.643*	4	.156

* 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.75.

Como puede apreciarse, la condición de participante no influye en el medio de transporte utilizado, al haberse logrado un valor de Chi-cuadrado

asociado a un significación asintótica de 0.156, es decir, $p > 0.05$. Esta evidencia empírica indica que los medios de transporte que usaron los participantes que abandonaron vs los que continuaron son ciertamente similares.

5.4.25. Consideración de los recursos que ofrecía la UAT (ver figura 5.25.)

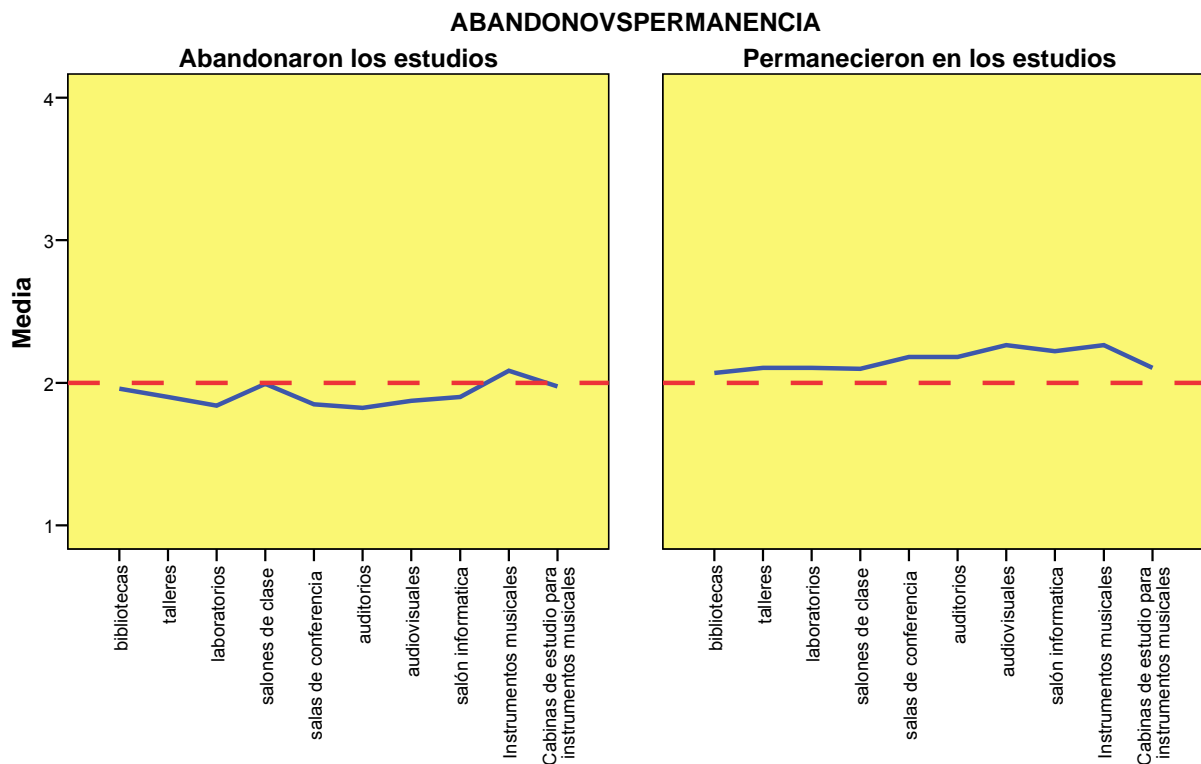


Figura 5.25. Medias aritméticas de los recursos valorados en relación a su calidad, según tipo de participantes.

Globalmente, los servicios de la UAT valorados han logrado promedios cercanos a la categoría *servicios regulares*, es decir, medias ligeramente por encima de 2, en el caso de los participantes que han continuado con sus

estudios, o por debajo de 2 en los participantes que han abandonado sus estudios. En general, los servicios de la UAT no han sido muy bien valorados.

Otro aspecto relevante, y complementario del anterior, ha sido comprobar si la condición de tipo de participante (los que abandonaron vs los que continuaron) ha influido en la valoración hecha sobre la calidad de los recursos de la UAT objeto de opinión. A este respecto, la tabla 5.71. incluye los valores de las medias por tipo de participante y calidad del recurso valorado, así como los valores de la T de Student y la significación bilateral asociada al contraste.

Tabla 5.71.

Estadísticos descriptivos relativos a la valoración de los participantes sobre la calidad de un conjunto de servicios de la UAT, según tipo de participantes.

RECURSOS	ABANDONO VS PERMANENCIA	N	Media	Valor de t	Sig. (bilateral)
bibliotecas	Abandonaron los estudios	134	1.94	-1.485	.139
	Permanecieron en los estudios	145	2.07		
talleres	Abandonaron los estudios	130	1.92	-2.051	.041*
	Permanecieron en los estudios	145	2.10		
laboratorios	Abandonaron los estudios	125	1.86	-2.604	.010*
	Permanecieron en los estudios	145	2.10		
salones de clase	Abandonaron los estudios	133	2.05	-.721	.471
	Permanecieron en los estudios	145	2.10		
salas de conferencia	Abandonaron los estudios	130	1.88	-3.821	.000*
	Permanecieron en los estudios	144	2.18		
auditorios	Abandonaron los estudios	133	1.85	-4.230	.000*

	Permanecieron en los estudios	145	2.18		
audiovisuales	Abandonaron los estudios	129	1.91	-3.970	.000*
	Permanecieron en los estudios	145	2.26		
salón informática	Abandonaron los estudios	134	1.96	-2.992	.003*
	Permanecieron en los estudios	145	2.21		
Instrumentos musicales	Abandonaron los estudios	135	2.13	-1.580	.115
	Permanecieron en los estudios	145	2.27		
Cabinas de estudio para instrumentos musicales	Abandonaron los estudios	132	2	-1.412	.159
	Permanecieron en los estudios	145	2.12		

* Significación estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 95% bilateral, es decir, $p \leq 0.05/2$

En relación con la posible incidencia de la condición de participantes en los resultados, hay que destacar que se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en la valoración hecha por los dos tipos de participantes contemplados (los que abandonaron vs continuaron) sobre algunos tipos de recursos. Exactamente, se han producido diferencias estadísticamente significativas entre la opinión de participantes que continuaron vs abandonaron en las medias, comprobadas mediante la prueba T para dos muestras independientes, de los recursos: talleres, laboratorios, salas de conferencia, auditorios, audiovisuales y salón de informática. En estos recursos las medias aritméticas de los participantes que han abandonado han sido estadísticamente menores ($p \leq 0.05$) que las medias de los participantes que han continuado con sus estudios. Por consiguiente, para los participantes que han continuado sus estudios los recursos de talleres, laboratorios, salas de conferencias, auditorios, audiovisuales y salón de informática tenían una mayor

calidad -que puede situarse entre las categorías de respuesta de *regulares* y *buenos*-, mientras que para los participantes que abandonaron, dichos servicios pueden considerarse entre *malos* y *regulares*, al no alcanzar ninguna media aritmética por encima de 2.

En el resto de recursos, aunque también son menores las medias conseguidas por los participantes que abandonaron, no se han encontrado evidencias empíricas ($p > 0.05$) para afirmar que dichas diferencias no se deban al azar.

Suficiencia de los recursos de la UAT (ver figura 5.26.)

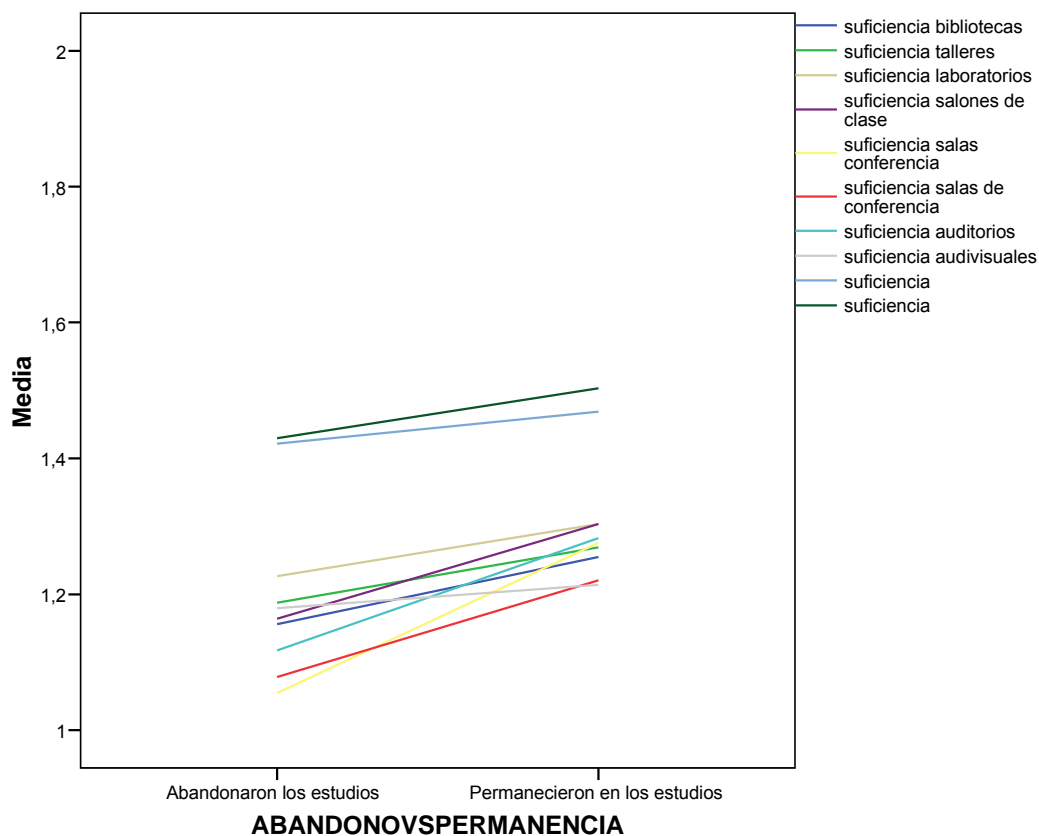


Figura 5.26. Medias aritméticas sobre la suficiencia de los recursos valorados, según tipo de participantes.

Puede apreciarse en la figura anterior cómo, de forma general, en todos los casos los promedios (medias aritméticas) de los participantes que continuaron han sido más altos que los promedios correspondientes a los participantes que abandonaron sus estudios. No obstante, prima la insuficiencia de recursos por encima de su suficiencia, habida cuenta de que todas las medias aritméticas consignadas, tanto de los participantes que abandonaron como de los que continuaron, están por debajo del valor arquimediano de 1.5.

Por otra parte, para poder valorar esta tendencia desde otra perspectiva, se calculó la media total obtenida por la valoración sobre la suficiencia de los recursos, independientemente del tipo de participantes de que se trate, obteniendo un promedio global de 1.26. Sobre este promedio se han situado las medias de la suficiencia de los recursos por tipo de participantes, lo que se refleja en la siguiente figura (ver figura 5.27.):

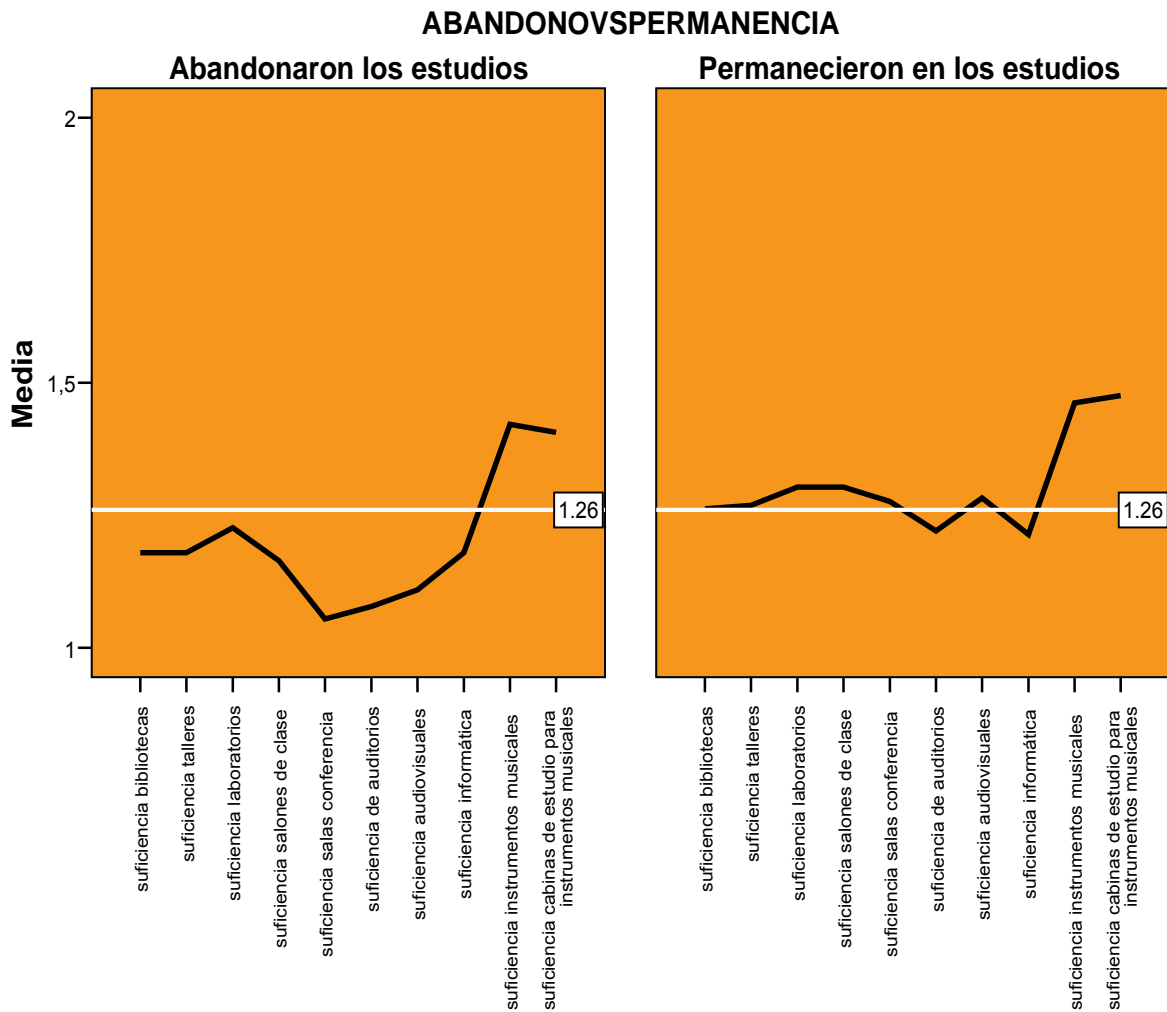


Figura 5.27. Medias aritméticas sobre la suficiencia de los recursos valorados, según tipo de participantes, comparándolas con la media global de todos los recursos.

Al igual que con anterioridad, se comprobó si la condición de tipo de participante (los que abandonaron vs los que continuaron) ha influido en la valoración hecha sobre la suficiencia de los recursos objeto de opinión. A este respecto, se presenta una nueva tabla con los valores de las medias por tipo de participante y por recurso valorado sobre su suficiencia vs insuficiencia, así como los valores de T de Student y significación bilateral asociada al contraste (ver tabla 5.72.).

Tabla 5.72.

Estadísticos descriptivos relativos a la valoración de los participantes sobre la suficiencia de un conjunto de servicios de la UAT, según tipo de participantes.

RECURSOS	ABANDONO VS PERMANENCIA		N	Media	Valor de t	Sig. (bilateral)
	Abandonaron los estudios	Permanecieron en los estudios				
suficiencia bibliotecas	Abandonaron los estudios		135	1.16	-2.064	.040*
	Permanecieron en los estudios		145	1.26		
suficiencia talleres	Abandonaron los estudios		134	1.20	-1.324	.186
	Permanecieron en los estudios		145	1.27		
suficiencia laboratorios	Abandonaron los estudios		129	1.23	-1.319	.188
	Permanecieron en los estudios		145	1.30		
suficiencia salones de clase	Abandonaron los estudios		134	1.16	-2.931	.003*
	Permanecieron en los estudios		145	1.30		
suficiencia salas conferencia	Abandonaron los estudios		134	1.05	-5.206	.000*
	Permanecieron en los estudios		145	1.28		
suficiencia de auditorios	Abandonaron los estudios		134	1.07	-3.469	.000*
	Permanecieron en los estudios		145	1.22		
suficiencia de audiovisuales	Abandonaron los estudios		129	1.12	-3.473	.001*
	Permanecieron en los estudios		145	1.28		
suficiencia de salón de informática	Abandonaron los estudios		135	1.19	-.596	.552
	Permanecieron en los estudios		145	1.21		
Suficiencia instrumentos musicales	Abandonaron los estudios		136	1.44	-.466	.642
	Permanecieron en los estudios		145	1.47		
Suficiencia cabinas de estudio	Abandonaron los estudios		134	1.46	-.804	.422
	Permanecieron en los estudios		145	1.50		

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 95% bilateral, es decir, $p \leq 0.05$

En cuanto a la posible incidencia de la condición de participantes en los resultados sobre la insuficiencia vs suficiencia de los recursos, se debe destacar que se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) en la valoración hecha por los dos tipos de participantes contemplados (los que abandonaron vs continuaron) sobre algunos tipos de recursos, igual que ha ocurrido con anterioridad. Exactamente, se han producido diferencias estadísticamente significativas entre la opinión de participantes que continuaron vs abandonaron, a nivel de medias y a través de la prueba T para dos muestras independientes, en los recursos: talleres, salones de clase, salas de conferencia, auditorios, y audiovisuales. En dichos recursos las medias aritméticas de los participantes que han abandonado han sido estadísticamente menores ($p \leq 0.05$) que las medias de los participantes que han continuado con sus estudios.

Por lo expuesto, para los participantes que han continuado sus estudios, los recursos de talleres, salones de clase, salas de conferencias, auditorios y audiovisuales eran menos escasos que para los participantes que abandonaron sus estudios. En el resto de recursos, aunque también son menores las medias consignadas por los participantes que abandonaron, no se han encontrado evidencias empíricas ($p > 0.05$) que permitan afirmar que dichas diferencias se deban a la condición de tipo de participante.

Finalmente, para concluir con este apartado, se ha correlacionado el puntaje o sumatorio de los 10 recursos, tanto a nivel de opinión sobre su calidad como de suficiencia, habiéndose obtenido el siguiente diagrama de dispersión (ver figura 5.28.):

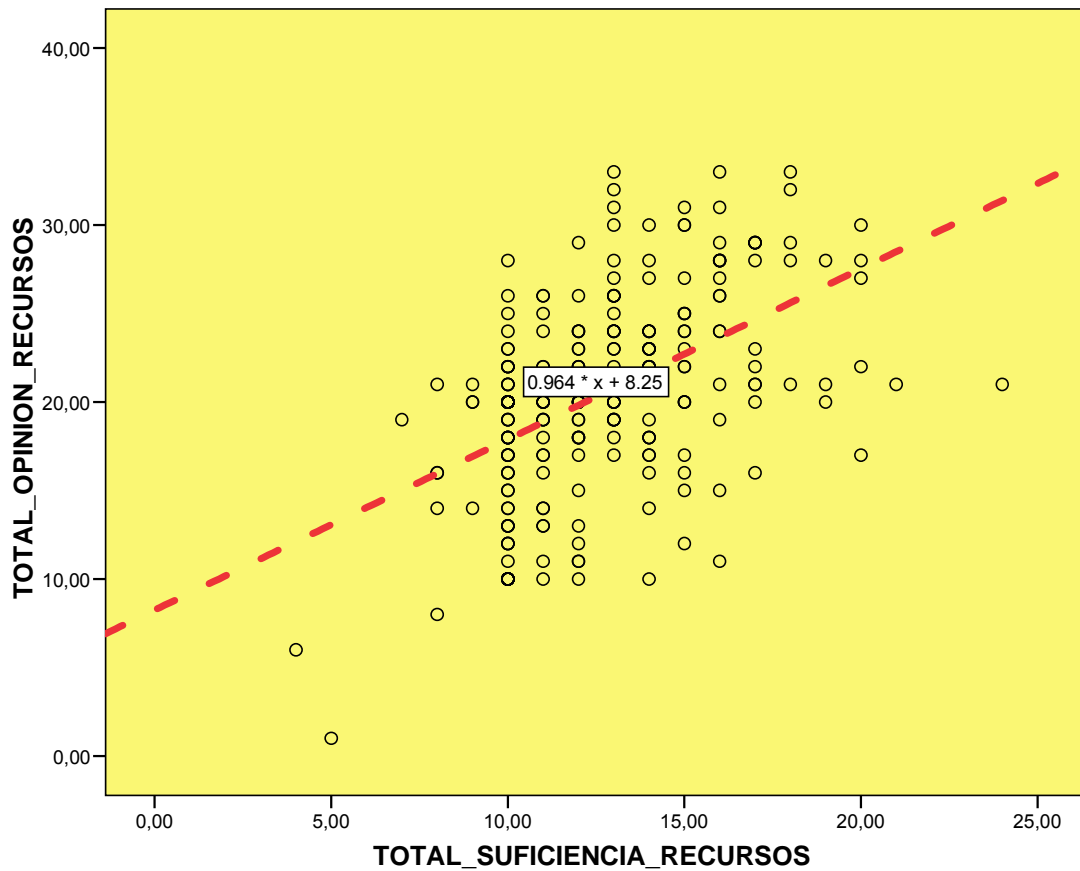


Figura 5.28. Dispersión de las variables suficiencia de recurso con opinión sobre la calidad de los recursos.

Aparte de que la recta de regresión obtenida en la figura anterior está asociada a un error típico de estimación bajo (0.345) y un ANOVA estadísticamente significativo ($p \leq 0.05$), se puede destacar que la correlación producto-momento lograda mediante el coeficiente de correlación de Pearson ($R_{xy} = 0,506$) es estadísticamente significativa, como puede apreciarse en la siguiente tabla (ver tabla 5.73):

Tabla 5.73.

Resultados obtenidos al correlacionar los sumatorios totales de calidad y suficiencia de los recursos.

		TOTAL CALIDAD RECURSOS	TOTAL SUFICIENCIA RECURSOS
TOTAL CALIDAD RECURSOS	Correlación de Pearson	1	.506(**)
	Sig. (bilateral)		.000
	N	281	281
TOTAL SUFICIENCIA RECURSOS	Correlación de Pearson	.506(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	281	281

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Por otra parte, el valor del coeficiente de correlación de Pearson obtenido ($R_{xy}=0.506$) sugiere una relación directamente proporcional, es decir, cuanto más suficiente se considera el recurso más calidad se le supone también.

5.5. Causas de abandono y continuidad de los estudios

Uno de los objetivos fundamentales del presente estudio, si no el principal, es determinar la importancia que un conjunto de aspectos considerados ha tenido como posibles causas de abandono o continuidad de los estudios de Bachillerato de Música y Arte en la UAT, según la opinión de una selección de participantes considerados que reúnen la condición de abandono o continuidad de sus estudios. En este sentido, a dichos participantes se les propuso una enumeración de posibles causas que hubieran actuado como barreras en el caso de los estudiantes que abandonaron y de facilitadoras en el caso de los estudiantes que continuaron con sus estudios. La siguiente tabla contiene la enumeración propuesta (ver tabla 5.74).

Tabla 5.74.

Causas propuesta para determinar el abandono o continuidad de los participantes en los estudios de Bachillerato de Música y Arte.

Motivos por los que abandonó y no concluyó el Bachillerato de Música y Arte. (PARTICIPANTES QUE ABANDONARON SUS ESTUDIOS)	Motivos por los que permaneció y concluyó el Bachillerato de Música y Arte. (PARTICIPANTES QUE CONTINUARON SUS ESTUDIOS)
1. Desmotivación y falta de ilusión por el Bachillerato	1. Motivación e ilusión por el Bachillerato
2. El Bachillerato no resultó ser lo que esperaba	2. El Bachillerato resultó ser lo que esperaba
3. El Bachillerato era muy difícil	3. El Bachillerato me resulto sencillo
4. El Bachillerato era demasiado teórico	4. El Bachillerato no era demasiado teórico

5. El Bachillerato era demasiado práctico	5. El Bachillerato era suficientemente práctico
6. Tuve dificultades económicas para seguir estudiando	6. No tuve dificultades económicas para seguir estudiando
7. Falta de capacidades para poder seguir adecuadamente estos estudios	7. Contaba con capacidades para poder seguir adecuadamente estos estudios
8. Este Bachillerato no era lo que quería estudiar realmente	8. Este Bachillerato era lo que quería estudiar realmente
9. No veía un futuro profesional satisfactorio con este tipo de estudios (escasas salidas laborales)	9. Veía un futuro profesional satisfactorio con este tipo de estudios (escasas salidas laborales)
10. Incompatibilidad con el trabajo	10. Compatibilidad con el trabajo
11. Disponer de poco tiempo para estudiar	11. Disponía de tiempo para estudiar
12. No me gustó el trato del profesorado	12. Me gustó el trato del profesorado
13. No me gustó el ambiente de la Facultad de Música	13. Me gustó el ambiente de la Facultad de Música
14. Otros motivos	14. Otros motivos

A continuación se muestran los resultados descriptivos obtenidos en las respuestas de los participantes a las causas antes enumeradas (ver tabla 5.75.).

Tabla 5.75.

Incidencia frecuencial y porcentual de las causas que han determinado el abandono o continuidad de los participantes, por tipología de participantes.

ABANDONOVS PERMANENCIA	FACTORES DE ABANDONO VS CONTINUIDAD EN LOS ESTUDIOS	Respuestas	
		Nº	Porcentaje
CAUSAS DE ABANDONO De los estudiantes que abandonaron los estudios	Desmotivación por el Bachillerato	47	39.5%
	No resultó ser lo que esperaba	44	37.0%
	Bachillerato era muy difícil	9	7.6%
	Bachillerato demasiado teórico	26	21.8%
	Bachillerato demasiado práctico	14	11.8%
	Dificultades económicas	30	25.2%
	Falta capacidades	20	16.8%
	No quería estudiar	19	16.0%
	No futuro profesional	27	22.7%
	Imcompatibilidad	30	25.2%
	Poco tiempo	31	26.1%
	Maltrato profesorado	13	10.9%
	Mal ambiente	9	7.6%
Otros	15	12.6%	
CAUSAS DE CONTINUIDAD De los participantes que continuaron los estudios	Motivación e ilusión por el Bachillerato	108	74.5%
	El Bachillerato resultó ser lo que esperaba	97	66.9%
	El Bachillerato me resulto sencillo	74	51.0%
	El Bachillerato no era demasiado teórico	39	26.9%
	El Bachillerato era suficientemente práctico	84	57.9%
	No tuve dificultades económicas para seguir estudiando	95	65.5%
	Contaba con capacidades para poder seguir adecuadamente estos estudios	122	84.1%
	Este Bachillerato era lo que quería estudiar realmente	120	82.8%
	Veía un futuro profesional satisfactorio con este tipo de estudios (escasas salidas laborales)	114	78.6%
	Compatibilidad con el trabajo	111	76.6%
	Disponía de tiempo para estudiar	111	76.6%
	Me gustó el trato del profesorado	109	75.2%
	Me gustó el ambiente de la Facultad de Música	107	73.8%
Otros motivos	32	22.1%	

Con el fin de contar con una visión comparativa de tipo gráfico sobre el peso porcentual de las causas que han incidido en el abandono/continuidad de los participantes en sus estudios, se realizaron las figuras 5.29 y 5.30. Estas figuras permiten una perspectiva comparativa entre-participantes (comparación entre grupos diferenciales) e intra-participantes (comparación dentro de los grupos) (ver figuras 5.29 y 5.30).

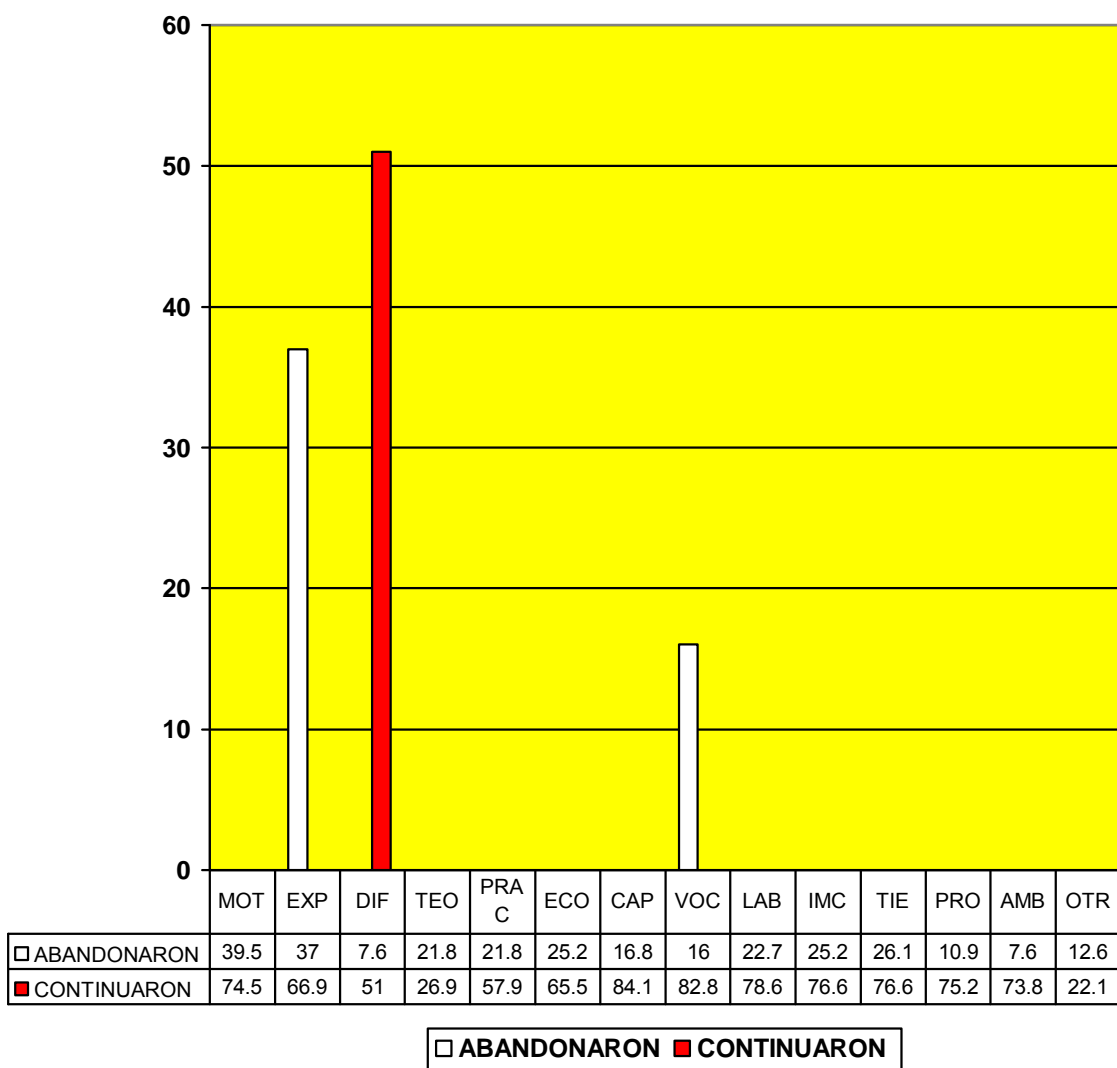


Figura 5.29. Porcentajes comparativos de las causas que han llevado al abandono vs continuidad en los estudios de los participantes encuestados (inter-grupos).

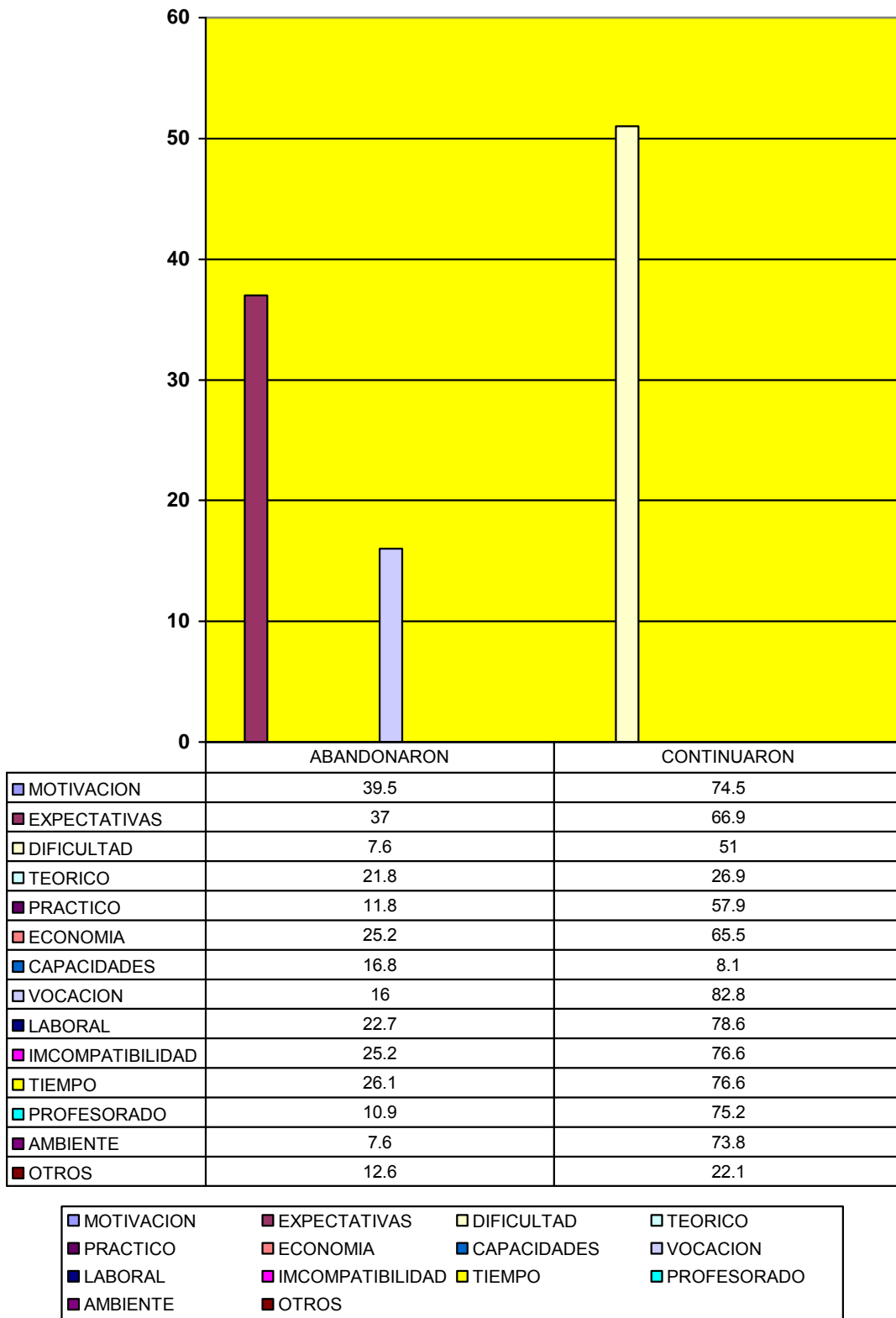


Figura 5.30. Porcentajes comparativos de las causas que han llevado al abandono vs continuidad en los estudios de los participantes encuestados (intra-grupo).

La observación de los resultados anteriores permite destacar un primer aspecto: la incidencia de las causas que han actuado como barreras en los estudios, es decir, que han actuado como elementos que han coadyuvado en el abandono de los mismos, es sensiblemente menor que las causas que han actuado como facilitadores, o sea, como aspectos que han facilitado la continuidad en los estudios. De hecho, el cálculo de algunos estadísticos descriptivos de tendencia central, posición y forma sobre de las causas en su doble vertiente, la de obstáculos o facilitadores, muestra valores en los que claramente las causas facilitadoras han obtenido incidencias superiores (ver tabla 5.76).

Tabla 5.76.

Estadísticos descriptivos de la incidencia porcentual de las 14 causas en su doble vertiente: obstáculos y como facilitadores.

ESTADÍSTICOS		CAUSAS OBSTÁCULOS	CAUSAS FACILITADORAS
N	Válidos	14	14
	Perdidos	0	0
Media		20.01%	65.17%
Mediana		19.30%	74.15%
Asimetría		.622	-1.440
Error típ. de asimetría		.597	.597
Mínimo		7.60	22.10
Máximo		39.50	84.10

Como se desprende de la tabla inmediatamente anterior, la incidencia porcentual promedio de las causas-obstáculos que ha ayudado al abandono de los estudios ha alcanzado una media de 20.01%, con una mediana de 19.30%, mientras que las causas-facilitadoras para continuar estudiando han logrado una media de 65.17% y una mediana que asciende al 74,15%. Los valores máximos y mínimos también reflejan esa tendencia de superioridad de la incidencia de las causas facilitadoras, así como los coeficientes de asimetría de ambas distribuciones. En el caso de las causas-obstáculo, se ha logrado una asimetría levemente positiva, que indica una concentración en la parte de los valores más bajos de la distribución. En el caso de las causas-facilitadoras, se ha logrado un coeficiente de asimetría claramente negativo, lo que denota una gran concentración de valores en la parte alta de la distribución.

Por otra parte, resultó conveniente, más allá de los análisis meramente descriptivos, elaborar taxonomías sobre la importancia de dichas causas en el abandono y continuidad de los estudios. Para ello, se aplicaron técnicas de análisis multivariante de interdependencia, análisis de conglomerados o *cluster* de tipo jerárquico, en dos ocasiones, por sus evidentes ventajas sobre el análisis factorial, teniendo en cuenta los supuestos de partida. En este sentido, como exponen Comrey (1985), García et al. (2000) y Hair et al. (1999), se debe tener en cuenta que dos de los supuestos principales para la implementación del análisis factorial son que:

1) Las variables contempladas estén medidas en intervalo o escala ordinal; las de este estudio están en clave categorial-dicotómica (ausencia/presencia).

2) El número de sujetos debe ser, según dicta el álgebra matricial, 5 veces el número de variables contempladas. Tampoco se cumple este supuesto.

Por ello, se ha decidido calcular el análisis de conglomerados, ya que dicha técnica es indemne a este tipo de incidencia y permite conseguir resultados robustos (Aldenderfer & Blashfield, 1984; Bailey, 1994 & Everitt, 1993). Así pues, se realizó un análisis cluster de tipo jerárquico mediante el método de Ward y tomando como medidas de disimilitud las distancias euclídeas cuadráticas en la modalidad binaria (1: presencia; 0: ausencia). Los principales resultados de este análisis (dendograma y tabla de clasificación) son los siguientes (ver tabla 5.77., figuras 5.31 y 5.32 y tabla 5.78):

Tabla 5.77.

Conglomerados de pertenencia de las causas que han influido en el abandono/continuidad de los participantes en sus estudios.

ABANDONO VS PERMANENCIA	Causas de abandono o continuidad de los estudios	Conglomerados de pertenencia
Participantes que Abandonaron los estudios	Desmotivación	1
	No resultó lo que esperaba	1
	Era difícil	3
	Demasiado teórico	2
	Demasiado práctico	3
	Económicas	2
	Falta capacidades	3
	No quería estudiar	3
	No futuro profesional	3
	Imcompatibilidad	2
	Poco tiempo	2
	Maltrato profesorado	3
	Mal ambiente	3
Otros	3	
Participantes que Permanecieron en los estudios	Motivación	2
	Sí resultó lo que esperaba	2
	No era difícil	3
	No Demasiado teórico	3
	No Demasiado práctico	3
	Sin dificultades económicas	2
	Capacidades suficientes	1
	Quería estudiar	1
	Sí futuro profesional	1
	Podía compatibilizar	1
	Tenía tiempo	1
	Me gustó el trato del profesorado	1
	Me gustó el ambiente	1
Otros	3	

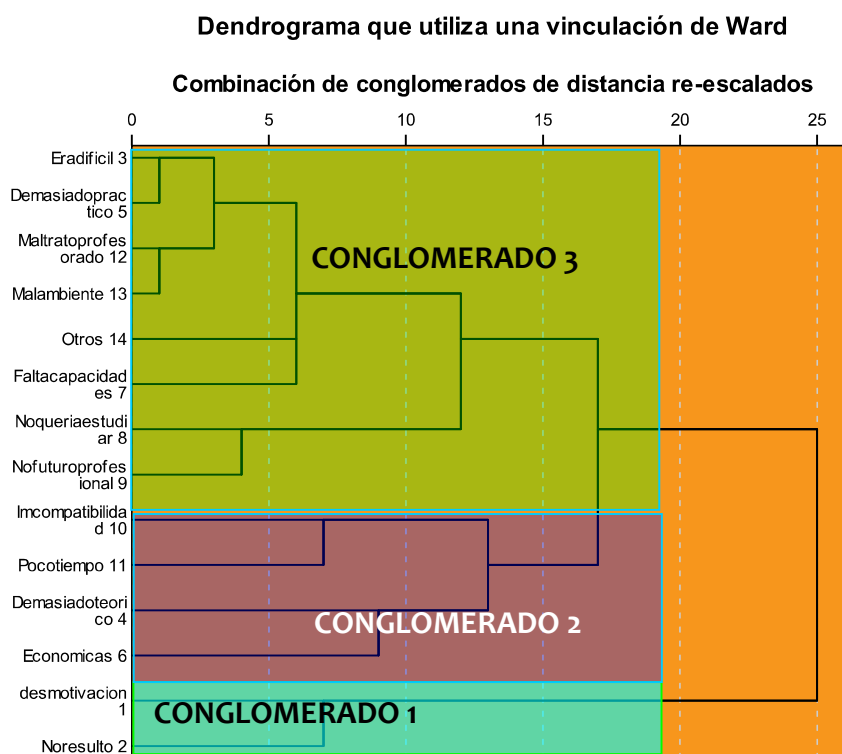


Figura 5.31. Dendrograma correspondiente a las causas que llevaron al abandono de los estudios, por parte de los participantes que dejaron sus estudios.

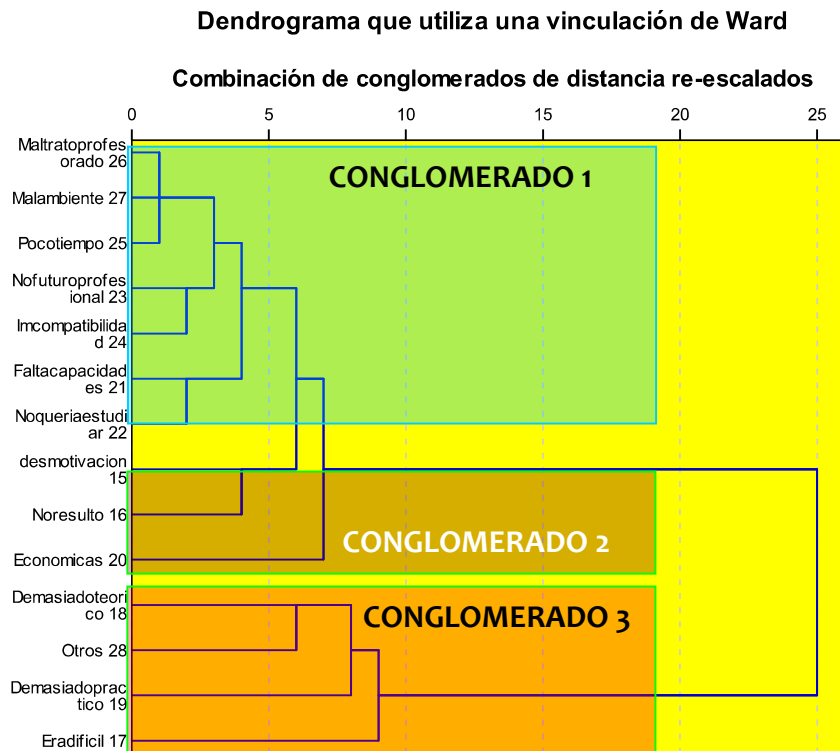


Figura 5.32. Dendrograma correspondiente a las causas que llevaron a la continuidad de los estudios, por parte de los participantes que finalización los mismos.

La interpretación de este análisis de conglomerados no es compleja, ya que se basa en la semejanza que guardan los grupos de variables entre si al conformar los conglomerados y las disimilitudes con el resto de *clusters* a través de la inspección visual del dendrograma y la matriz de distancias. De este modo, de la tabla de pertenencia a los conglomerados, así como de los dendogramas (*iceplots*) resultantes, se puede concluir que aparecen 3 grandes agrupaciones en ambas causas (obstáculos vs facilitadores). En la siguiente tabla se muestran las clasificaciones alcanzadas (ver tabla 5.78).

Tabla 5.78.

Clasificación de las causas-obstáculo vs facilitadoras por su importancia a partir de los análisis de conglomerados implementados.

IMPORTANCIA LOGRADA COMO CAUSA DE ABANDONO VS CONTINUIDAD	CAUSAS-OBSTÁCULO	CAUSAS-FACILITADORAS
<i>GRUPO 1 coincidente con el conglomerado 1: muy importante</i>	<ul style="list-style-type: none"> 👎 Desmotivación 👎 No resultó lo que esperaba (expectativas) 	<ul style="list-style-type: none"> 👍 Capacidades suficientes 👍 Quería estudiar 👍 Sí futuro profesional 👍 Podía compatibilizar 👍 Tenía tiempo 👍 Me gustó el trato del profesorado 👍 Me gustó el ambiente
<i>GRUPO 2 coincidente con el conglomerado 2: moderadamente importante</i>	<ul style="list-style-type: none"> 👎 Incompatibilidad 👎 Poco tiempo 👎 Dificultades Económicas 👎 Demasiado teórico 	<ul style="list-style-type: none"> 👍 Sin dificultades económicas 👍 Motivación 👍 Sí resultó lo que esperaba
<i>GRUPO 3 coincidente con el conglomerado 3: poco importante</i>	<ul style="list-style-type: none"> 👎 Era difícil 👎 Demasiado práctico 👎 Falta capacidades 👎 No quería estudiar 👎 No futuro profesional 👎 Maltrato profesorado 👎 Mal ambiente 👎 Otros 	<ul style="list-style-type: none"> 👍 No era difícil 👍 No Demasiado teórico 👍 No Demasiado practico 👍 Otros

Capítulo 6

Discusión, Conclusiones y Propuestas de Mejora

A continuación se presentan la discusión y conclusiones de este trabajo de investigación. La discusión está principalmente relacionada, de forma transversal, con los dos primeros objetivos planteados en el estudio, por lo que se llevará a cabo de manera global en relación con éstos.

Termina este capítulo 6 de la tesis con la identificación de unas propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro.

6.1. Discusión sobre causas principales de abandono y permanencia académica de alumnos en los estudios de Bachillerato de Música y Arte de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México) y variables con mayor incidencia en el abandono y permanencia que concurren en el escenario personal y académico del alumno.

Los resultados hallados en el análisis de los datos obtenidos con la aplicación del instrumento empleado muestran que, de modo global, el 49.3% de los estudiantes pertenecientes a la cohorte de alumnos de la Facultad de Música comprendida en este trabajo (años 1987 a 2012) abandona sus

estudios. Por otro lado, el 50.7% de los participantes permanece en los estudios de Bachillerato en Música y Arte de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México).

Si bien el porcentaje de abandono puede parecer alto, es necesario tener en cuenta que se trata de un estudio realizado con un grupo de 286 estudiantes que han tenido esta condición sucesivamente durante un rango de tiempo bastante amplio (26 años), lo que comporta una casuística de situaciones de abandono alta y, sobre todo, un porcentaje acumulado que es necesario analizar más detenidamente atendiendo no sólo a la cifra global, sino también a la distribución de ésta por años de abandono.

Los resultados muestran que las causas principales de abandono de los estudios han sido: *Desmotivación, No resultó lo que esperaba, Era difícil, Demasiado teórico, Demasiado práctico, Económicas, Falta capacidades, No quería estudiar, No veía futuro profesional, Incompatibilidad, Poco tiempo, Maltrato profesorado, Mal ambiente.*

Asimismo, los participantes que permanecieron en los estudios lo hicieron por causas de *Motivación, Sí resultó lo que esperaba, No era difícil, No Demasiado teórico, No Demasiado practico, Sin dificultades económicas, Capacidades suficientes, Quería estudiar, Sí veía futuro profesional, Podía compatibilizar, Tenía tiempo, Me gustó el trato del profesorado, Me gustó el ambiente.*

Es destacable que la incidencia promedio de las causas-obstáculos que han ayudado al abandono de los estudios haya alcanzado una media de 20.01%, mientras que las causas-facilitadoras para continuar estudiando han

logrado una media de 65.17%, lo que refleja una tendencia de superioridad de la incidencia de las causas facilitadoras. Este peso diferente de ambos grupos de causas podría guardar relación con el mayor porcentaje de alumnos que ha continuado sus estudios.

Es conveniente vincular los resultados del trabajo realizado con el contexto mexicano e internacional, en donde el abandono educativo no se produce de forma puntual, sino como una acumulación de consecuencias relacionadas con la repetición, el fracaso, y el absentismo escolar. En este sentido, atendiendo a la taxonomía de Henry et al. (2012) y Merlino et al. (2011) sobre factores de riesgo de abandono y agentes de influencia extrínseca e intrínseca en el alumno, se observa que las causas más frecuentes de abandono en la Educación Media y Superior en México están relacionadas con las de otros países y tienen relación con la familia, el grupo de iguales y el contexto del centro educativo, como agentes externos de mayor influencia, mientras que los agentes internos que influyen en el joven son principalmente la motivación y el autoconcepto. Con todos estos aspectos guarda relación la enumeración de causas de abandono y permanencia aparecida en este trabajo, y este hallazgo está en coincidencia con los estudios relacionados de Anderson et al. (2010), Barker (2010) y Theunissen et al., (2012).

Asimismo, las tasas globales de abandono del sistema educativo mexicano se encuentran, en general, por encima de la media de los países de la OCDE, una debilidad estructural a la que todavía México no ha sido capaz de ofrecer respuestas satisfactorias. De este modo, indican Carlson (2013) y

Kishore et al. (2012) que el abandono en la Educación Superior en México es uno de los más grandes del mundo, junto con el de Turquía y Portugal.

En el sentido expuesto, los datos de este trabajo son también coincidentes con una de las primeras causas de abandono en la Educación Media y Superior en México: el nivel económico de los jóvenes (Lange, 2012 y Miranda et al., 2009) y el nivel educativo y socioeconómico de sus familias (Blue, 2011 y Spencer, 2011), variables ambas relacionadas entre sí. Realizando una lectura de mayor amplitud socio-familiar acerca de los resultados de este estudio, se podría decir que el comportamiento denotado de abandono tiene que ver también con las posiciones de los participantes en una estructura social caracterizada por un conjunto de prácticas culturales y determinantes de tipo económico que condicionan a los estudiantes a permanecer o desertar de sus estudios de la Facultad de Música que se ha tomado como Centro de análisis para este trabajo de investigación. Estas afirmaciones implican varios interrogantes: ¿qué importancia tiene el nivel educativo y económico familiar en la elección de una carrera artística?; ¿es importante para la elección y permanencia en dicha carrera poseer un capital cultural por parte de los padres y madres?

Habría que comenzar analizando aspectos familiares condicionantes que aparecen en el estudio, como el del sector de ocupación laboral de los padres de los participantes, en el que las madres ocupan un lugar predominante en los sectores hogar, educativo y sanitario, y, por el contrario, los padres dominan en los sectores industria, comercio y gobierno, estando presentes, además, en sectores donde la mujer no aparece: industria tecnológica, informática y músico

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

profesional. En este contexto, los datos indican que en la mayoría de las familias es el padre quien posee un rol determinante en términos económicos e ingresos mensuales de la unidad familiar, y que la situación familiar económica de los participantes es moderadamente acomodada. Así, tanto el factor económico-paterno como la manera de entender la realidad social y educativa de los progenitores varones parece aquí decisiva, pues la fuente de financiamiento y sostenimiento de los participantes durante su época de Bachillerato ha estado centrada en el referente de los padres. Bastante menor ha sido la incidencia de los mismos participantes y de otros familiares. Esto podría guardar relación con el hecho de que el patrón ideológico-cultural de los padres fuera uno de los factores determinantes para el abandono, considerando que su posición sobre el ascenso o el descenso en la posición económica y social de la familia dependa en parte, para estos, de los estudios y futura profesión de los hijos. Así, en el caso de familias con más de tres hijos a su cargo, aparece una actitud más reacia a aceptar y apoyar la elección de los hijos acerca de estudiar una carrera artística.

Otro factor que parece estar relacionado con la estructura familiar es el lugar que ocupa el estudiante dentro de los hijos y el nivel de estudios por ellos alcanzado, así como la posición jerárquica que ocupa respecto de sus hermanos. La mayoría de participantes se sitúa entre las posiciones 1 a 3 de número de hijos-hermanos. El resto de posiciones ha alcanzado menos incidencia, ya que se trata de familias con relativamente pocos hijos. Sin embargo, resulta interesante que los primeros hijos parecen tener una mayor incidencia en un alto nivel de estudios, lo que puede implicar que si bien la

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

familia se planteaba un conjunto de planes sobre el desarrollo académico de los hijos para incrementar los ingresos y su capital social, la pauperización de las clases medias ha venido a constituir un fuerte factor en la presión que se ejerce sobre los hijos acerca de las mejores opciones profesionales en términos de empleo.

Por otra parte, los estudiantes que permanecieron tienen una clara predilección por la carrera que eligieron, pues la mayoría de éstos muestra un grado de certeza alto-medio respecto a su elección, mientras que sólo un pequeño porcentaje muestra una certeza baja. No obstante, estos datos contrastan con el hecho de que sus familias no valoran la elección de los estudios cursados de la misma forma. A partir de los resultados obtenidos en los ítems 25 a 27, se puede afirmar que los propios estudiantes han valorado más favorablemente que sus familias sus estudios en la UAT, en los aspectos contemplados.

La UAT como institución de estudio en su conjunto, y como experiencia educativa, ha logrado mejores promedios entre los estudiantes que en la opinión familiar. Cabría preguntarse si es que los padres apoyaron en un primer momento la elección de carrera de sus hijos para posteriormente desmotivarlos, y, si es así, qué ha causado en los padres esta pérdida de entusiasmo y apoyo.

En otro sentido, el estudio indica que cuando los alumnos trabajan y estudian la motivación por el estudio puede verse mermada. Los que han abandonado los estudios se dedican principalmente a ser músicos profesionales, obreros especializados o trabajar por comisión. Esto sugiere que

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

la capacidad para ejecutar música de algunos de ellos se desarrolló lo “suficiente”, según su perspectiva, durante sus estudios en la universidad, lo que les permitió laborar como músico y esta era la formación básica que “necesitaban”, considerando el capital social y cultural con el que cuentan sus padres (Lujan & Resendiz, 1981). Evidentemente, la mayoría de egresados ha desarrollado trabajos relacionados con el Bachillerato, dado que el sector ocupacional mayoritario ha sido el de músico profesional.

Se debe rechazar la posibilidad de que los matrimonios, embarazos precoces, así como el que los participantes tuvieran hijos o personas dependientes económicamente de ellos, fueran factores que jugaran un papel determinante en el abandono de los estudios. En este sentido, se puede apreciar cómo en casi la totalidad de los participantes ningún familiar dependía de ellos.

En relación con la valoración que los propios alumnos tienen de los medios de apoyo al estudio, que consideran en su mayor parte como más que suficientes y suficientes y, por tanto, globalmente adecuados, esto se ve contrastado con lo que los participantes utilizan realmente como medios de apoyo en el estudio. Parece que su comprensión de lo que debe ser el estudio de las artes, especialmente la música, está muy centrada en tener un instrumento musical, partituras y reproductor musical. Son menos frecuentes otros tipos de medios de apoyo al estudio de carácter más académico, como diccionarios, enciclopedias, libros de texto, librero, y de carácter técnico-computacional: computadora y calculadora. Esto podría guardar relación con que no se cuente con una perspectiva académica amplia de la carrera y se

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

consideren suficientes los medios que poseen, lo que probablemente resulte ser inadecuado conforme avancen los estudios. Es decir, los alumnos poseen una representación de su propia elección académica alejada de lo que en realidad necesitarán para avanzar en ella.

Quizá lo anterior guarde relación con el hecho de que la expectativa de ingreso en la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas está normalmente muy centrada en la posesión de unos conocimientos y características determinados en materia de música y artes. Parece sensato que para realizar una titulación de educación superior en artes y/o música sea necesario contar con un perfil de ingreso básico en relación con conocimientos específicos artísticos (Latorre & Lorenzo, 2013), pero no debería ser sólo esto lo que se pidiera y esperara del alumno.

Asimismo, los alumnos han evaluado los servicios de la UAT con una valoración de “buenos servicios”, destacando por sus altos promedios los salones de clase, auditorios y salas de conferencia, aunque con medias más bajas los instrumentos musicales, salón de informática y cabina de estudios para instrumentos musicales. De este modo, el apartado correspondiente al aspecto musical no aparece con una valoración alta, lo que posiblemente tenga relación con lo apuntado anteriormente sobre la excesiva centralidad académica que los alumnos dan a las materias sólo musicales en detrimento de otro tipo de conocimientos de carácter más general.

Los datos obtenidos apuntan a que los factores de más importancia en el abandono de los estudios se sitúan en: desmotivación, expectativa no cumplida, incompatibilidad de trabajo, poco tiempo para el estudio, dificultades

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

económicas, excesiva teoría y vocación errada, considerando que estas variables están interconectadas y unas no niegan a las otras.

La motivación, o la falta de ella, es, junto con la dificultad de aprendizaje y los cambios de universidad, uno de los factores principales de abandono o permanencia encontrados en diversos estudios (Blotta, Corengia, Primogero & Mesurado, 2004; Golfinch et al., 2007; Lorenzo & Zaragoza, 2010).

El caso de la desmotivación podría estar relacionado aquí, como antes se apuntó, con la “categoría socio-profesional de los padres”: posición en las relaciones de producción, ingresos y nivel de instrucción. Además, la desmotivación puede verse como el resultado de la visión de los padres sobre que las artes no son el mejor medio para generar un sustento económico seguro en sus hijos. En este sentido, la idea surgida en el estudio de que estas carreras no implican “mucho estudio ni teoría” deja aún más clara esta visión, en donde el alumno que abandonó tenía expectativas muy diferentes y pocos recursos “reales” en relación con lo que la carrera demandaba.

No obstante lo anterior, los niveles de deserción obtenidos en este trabajo revelan que el porcentaje de alumnos que ha abandonado sus estudios en la Facultad de Música lo ha hecho entre los años 2006-2011, y que desde 2010 en adelante muestra una tendencia decreciente, resultado que hay que interpretar de forma alentadora para la institución y los estudios analizados.

En relación con la permanencia de los participantes del estudio en la Facultad de Música, las causas identificadas en este trabajo (*Motivación, Sí resultó lo que esperaba, No era difícil, No Demasiado teórico, No Demasiado practico, Sin dificultades económicas, Capacidades suficientes, Quería*

estudiar, Sí veía futuro profesional, Podía compatibilizar, Tenía tiempo, Me gustó el trato del profesorado, Me gustó el ambiente) están relacionadas con factores comunes y emergentes en la literatura consultada, que indican que las decisiones de los alumnos para permanecer en el sistema educativo dependen de una serie de características que potencian el bienestar y el deseo de permanencia en el centro educativo. Así, Metzler (2012) Reisber (2007) y Richard (2011) exponen que los alumnos son menos propensos a abandonar el sistema educativo si tienen relaciones sociales sanas con su grupo de iguales; cuentan con valores de responsabilidad; obtienen sensaciones de logro y mejora de su seguridad y autoconcepto. Además, estos factores positivos, de no abandono, están relacionados con hábitos de estudio y trabajo, creencias en uno mismo de forma realista y capacidad de aprender de los errores e interpretarlos como una oportunidad para mejorar y aprender de ellos (Kouloubandi et al., 2012; O'Neil, 2012; Syeda et al. (2012).

6.2. Conclusiones

El sistema educativo mexicano es ciertamente enorme, uno de los más grandes tras los de EE.UU y Brasil (Bralavsky, 2006; Conafe, 2009; Zorrilla, 2004). Según Pérez (2013) y Oliver (2012), el número de estudiantes del sistema educativo mexicano completo estaría hoy en torno a los 39 millones (ciclo escolar 2011-2012).

Si bien se han producido importantes avances políticos en el deseo de ofrecer a la mayor parte de los ciudadanos enseñanzas de calidad bien articuladas en los tramos de educación media superior (bachillerato) y

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

educación superior, México ha de superar aún importantes retos en esta dirección, y uno de ellos es de la alta deserción en diferentes tramos educativos (Ruiz, 2011; Tuirán, 2011). También varios países de la UE y América tratan de reducir altos porcentajes de abandono escolar, aunque éste no es tan elevado como el mexicano.

El presente trabajo de investigación ha conseguido culminar un proceso de indagación de una realidad que no cuenta en los estudios musicales mexicanos de educación superior con suficiente tradición y, menos aún, producción científica. En este sentido, se ha dado satisfacción al tercer objetivo planteado en el estudio: *elaborar un informe diagnóstico que permita posteriormente minimizar la tasa de abandono académico e incrementar en el tiempo el seguimiento de sus estudios por el alumno propenso a causar dicho abandono.*

La deserción ocasiona una pérdida de capital económico y social en una parte importante de los jóvenes en formación, así como un ingreso prematuro en el mercado laboral de éstos. Quizá por ello, en México el número de becas ofrecidas en los últimos años ha aumentado considerablemente, con el fin no sólo de dar oportunidades de estudiar a los hijos de familias con ingresos económicos bajos, sino también como instrumento de incentivación de la permanencia en los estudios cursados.

En lo referente a la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, como centro de contextualización del trabajo realizado aquí, se observa que el porcentaje de abandono y repetición en los últimos años ha ido reduciéndose durante los últimos años, aunque esto no puede suponer un

factor de despreocupación para los responsables del seguimiento de los estudiantes en la Facultad, pues el fenómeno del abandono siempre estará acompañando al devenir de cualquier centro de educación superior. Por ello, es necesario implementar medidas de fortalecimiento de la permanencia en la Educación Media y Superior del sistema educativo de México -y en particular de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas-, como becas a familias con escasos recursos y de zonas rurales; mejora de los servicios de apoyo e información al alumno, etc.

6.3. Propuestas de mejora

Todo trabajo de investigación acaba descubriendo un número importante de aspectos que podrían mejorarse en una continuidad de éste. En este caso se han detectado las siguientes.

Sería conveniente ampliar la información encontrada sobre los diferentes países de América y de la UE en relación con el objeto de estudio, con el fin de conocer con mayor profundidad las semejanzas y diferencias del abandono y permanencia entre México y el resto de países, así como realizar una comparación más detallada sobre las características del resto de universidades mexicanas y de sus índices de abandono y permanencia.

Sería conveniente obtener datos de seguimiento en su totalidad sobre el abandono de los participantes, ya que no se ha podido comprobar si tras abandonar sus estudios en la Facultad de Música el alumno se traslada a otro centro educativo externo, se incorpora a otros estudios, etc. De este modo, no

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

se ha podido conocer con exactitud qué decisiones han tomado estos alumnos tras abandonar sus estudios.

Finalmente, se podría realizar un análisis de validez de contenido por juicio de expertos en el cuestionario empleado en la investigación. Si bien puede considerarse que el instrumento cuenta en alguna medida con validez por haber sido ya empleado en un estudio anterior, también en México, sería oportuno someterlo a un análisis estadístico riguroso en este sentido.

Factores determinantes de abandono y permanencia en los estudios de Bachillerato en Música y Arte de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

*REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS*

- Abarca, A. & Sánchez, M. A. (2005). La deserción estudiantil en la Educación Superior. El caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(4), 1-22. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/deserc_01.pdf
- Agencias (2012, September 17). Ofrece Licenciaturas y Bachillerato en el CU-Tampico Madero. Facultad de Música de UAT forma artistas de excelencia. *Periódico primera hora*. Recuperado de <http://www.primerahora.com.mx/?n=79817>
- Alcántara, A. & Zorrilla, J.F (2010). Globalización y Educación media superior en México. En busca de la perspectiva curricular. *Perfiles educativos* 32(127), 38-57. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127a3.pdf>
- Alfenderfer, M.S. & Blashfield, R.K. (1984). *Cluster analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Anderson, C. & Shirako, A. (2010). Are individuals' reputations related to their history of behavior? *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(1), 76-76. doi: 10.1037/a0018270
- Arguedas, I. & Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-38.
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, XVIII(1), 37-57.

- Aspy, C., Oman, R., Vesely, S., Mcleroy, K., Rodine, S., & Marshall, L. (2004). Adolescence Violence: The Protective Effects of Youth Assets. *Journal of Counseling & Development*, 82(1), 268-276.
- Aurapalam, W., Naylor, R., & Smith, J. (2005). Effects of in-class variation and student rank on the probability of withdrawal: cross-section and time-series analysis for UK university students. *Economics of Education Review*, 24(1), 251-261. doi:10.1016/j.econedurev.2004.05.007
- Backhoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E., & García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/factores_escolares_aprendizaje_mexico.pdf
- Bailey, K.D. (1994). *Typologies and taxonomies: an introduction to classification techniques*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Barba, B. (2007). Las (Im)posibilidades de la Educación Ciudadana en México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación –REICE-*, 5(4), 51-69.
- Barker, B. (2010). Provincializing Curriculum? On the Preparation of subjectivity for Globality. *Curriculum Inquiry* 40(2), 221-240. doi: 10.1111/j.1467-873X.2010.00479.x

- Bean, J. & Shevawn, E. (2003). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Bergamaschi, A. & Méard, J. (2012). Sport and school integration: A new approach to understand the dropout in junior high school. A theoretical proposal applied to the French case. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(3), 267-273. doi:10.7752/jpes.2012.03041
- Blotta, M. A., Corengia, A., Primogero, C., & Mesurado, B. (2004). Ingreso a la Universidad: conclusiones de un estudio revelador. *Revista siglo XXI*. Recuperado de web.austral.edu.ar/descargas/institucional/10.pdf
- Blue, A. (2011). What factors contribute to the high school dropout rate? Are students who live in low-income economic conditions more likely to drop out? *Doctoral Thesis Jones International University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/902934221?accountid=14542>
- Bolaños, V (1998). *Compendio de historia en la educación en México*. México: Porrúa. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/compendio-historia-educacion-mexico/id/37940267.html
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una Revisión actual de sus posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/856657574?accountid=14542>
- Bollag, B (2009). Grandes cambios sacuden la educación superior. El hombre y la naturaleza: vivir en armonía. *El correo de la UNESCO*, 6(1), 17.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186704s.pdf>.

Braslavsky, C. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>.

Brock, E. (2011). Who is accountable for high school dropout? A study of the personal, parental, and teacher related factors of elementary students as predictors of high school dropout. *Doctoral Thesis Nipissing University (Canada)*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/904666499?accountid=14542>

Bruner, J. (1989). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de cultura económica. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST-Brunner%20-%20Unidad%205.pdf>

Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., & Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(1) 105-127. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm

Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203.

- Calderón, J. H. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la Educación Superior de Guatemala*. UNESCO-IESALC. Recuperado de www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320941990_9453.pdf
- Cárdenas, S. (2010). *La rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano. México estatal: Calidad de Gobierno y Rendición de Cuentas en las Entidades Federativas*. Reportes de investigación. México: CIDE. Recuperado de http://mexicoestatal.cide.edu/uploads/publicaciones/05_Educacion.pdf
- Carlson, G. (2013). Determining the essential components of state and institution dual credit program policy in New Mexico: A delphi study with high school and college experts. *Doctoral Thesis North Dakota State University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1313217151?accountid=14542>
- Castro, A. (2010). Acculturative stress: Experiences of culture conflict and discrimination among Mexican American dropouts. *Doctoral Thesis California Institute of Integral Studies*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/759116266?accountid=14542>
- Centro de estudios sociales y de opinión pública (Cámara de diputados, LIV Legislatura) (2012). Informe sobre la educación superior en México. Recuperado de http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/006_centros_de_estudio/05_centro_de_estudios_para_el_adelanto_de_las_mujeres_y_la_equidad_de_genero/001b_boletin_mensual

- Centro de estudios sociales y de opinión pública (Cámara de diputados, LIV Legislatura) (2005). *Informe sobre la educación superior en México*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/DDL040%20Informe%20sobre%20la%20educacion%20superior%20en%20Mexico.pdf>
- Centro de estudios sociales y de opinión pública (Cámara de diputados) (2011). *Informe sobre la educación superior en México*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/DDL040%20Informe%20sobre%20la%20educacion%20superior>
- Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29(5), 617-636. doi: 10.1080/0307507042000261580
- Chyung, S. (2001). Systematic and systemic approaches to reducing attrition rates in online higher education. *American Journal of Distance Education*, 15(3), 36-49. doi: 10.1080/08923640109527092
- Clark, R. (1991). *El sistema de educación superior*. México D.F, México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de http://www.uaco.unpa.edu.ar/uaco/documentos/invpos/CLARK-el_sistema_de_educacion_cap_1_y_2.pdf
- Comrey, A.L. (1985). *Manual de análisis factorial*. Madrid: Cátedra.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2012). *Convocatoria de becas en México*. Recuperado de

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&id=142

[9:becas-mexico&Itemid=703](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&id=142)

Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1114949532?accountid=14542>

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Denecheau, B. & Visser, J. (2011). Children in residential care and school engagement or school 'dropout': What makes the difference in terms of policies and practices in England and France? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(3), 277-287. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/963485741?accountid=14542>

Di Paolo, A. (2012). Parental education and family characteristics: Educational opportunities across cohorts in Italy and Spain. *Revista De Economía Aplicada*, 20(58), 119-146. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1009168627?accountid=14542>

Díaz, C. (2008). Conceptual Model for dropout Chilean University Student. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86.

Digneo, M. L. (2009). Examining the high school dropout rate among African American and Hispanic students. *Doctoral Thesis Northcentral University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/305177101?accountid=14542>

- Drevich, N. E. (2012). The relationship between inequality in education finance and the high school dropout rate. *Doctoral Thesis Georgetown University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1010625195?accountid=14542>
- Duncan, E. L. (2007). Antecedents of dropout rates: A study of high school dropout. *Doctoral Thesis Touro University International*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/304701543?accountid=14542>
- Durán, J. A. & Díaz. G. (1990). Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista de Educación Superior*, 74(19), 1-18. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista74_S1A3ES.pdf.
- Everitt, B.S. (1993). *Cluster analysis*. London: Edward Arnold.
- Faci, F. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 14(1). Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=282&Itemid=70
- Facultad de Música (2012). *Historia de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. Recuperado de <http://www.musica.uat.edu.mx/historia.html>
- Facultad de Música, Universidad Autónoma de Tamaulipas (2012a). *Programa de Becas Universitarias 2012*. Recuperado de <http://www.musica.uat.edu.mx/becas-2012.pdf>

- Facultad de Música, Universidad Autónoma de Tamaulipas (2012b). *Becas de Estancia*. Recuperado de <http://www.musica.uat.edu.mx/becas-estancias.html>
- Fermoso, P. (2000). Sociología de la movida juvenil: las tribus urbanas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 182(1), 227-252.
- Fernanda, M. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90.
- Fernández, A. y Fernández, I. (2009). *Crítica y alternativas a la significación estadística en el contraste de hipótesis*. Madrid: La Muralla.
- Figueroa, R. & Folch, F. J. (2001). Políticas y programas para la prevención de la Deserción escolar. *Fundación Paz Ciudadana*, 1(1), 1-109.
- Finnie, R. & Meng, R. (2007). Literacy and employability. *Perspectives* 75(1), 5-13. Recuperado de <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/10307/9605-eng.pdf>
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. Nueva York: Wiley.
- Fleiss, J.L.; Cohen, J. & Everitt, B.S. (1969). Large-sample standard errors of kappa and weighted kappa. *Psychological Bulletin*, 72, 295-300.
- Fuentes, O. (1989). *Universidad y democracia en México: la mirada hacia la izquierda*. México: FLACSO. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.53/CP.53.3.OlacFuentes.pdf>

- Fullana, J. (1998): La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo. *Revista de investigación educativa*, 16(1), 47-70.
- Fundación este país (2011). Resultados de la prueba PISA de la OCDE. *Este País*, 237(1), 61-64. Recuperado de http://www.estepais.com/site/wp-content/uploads/2011/01/17_fep_resultadospisa_237.pdf
- García, B., Loredo, J., Luna, E., & Rueda, M (2008). Modelo de Evaluación de competencias docentes para la educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 1(3), 97-108.
- García, E.; Gil, J. y Rodríguez, G. (2000). *Análisis factorial*. Madrid. La Muralla.
- Garfaella, P. R., Gargallo, L., & Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 52(1), 27-36.
- Glogowska, M., Young, P., & Lockyer, L. (2007). Should I go or should I stay? A study of factors influencing students' decisions on early leaving. *Active learning in higher education*, 8(1), 67-77. doi: 10.1177/1469787407074115
- Golfinch, J. & Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success or first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273. doi: 10.1177/1469787407081881
- Gonzales, J. & Greene, A. (2011, Mar. 17). Area's high school dropout rates on the rise. *McClatchy - Tribune Business News*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/857424591?accountid=14542>

- González, I. E. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. *Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean*. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de exclusión educativa. *REICE-Revista electrónica sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1), 1-15.
- Grimes, C. (2009). Indigenous languages in education: what the research actually shows. Australia: Australian Society for Indigenous Languages. Recuperado de <http://ausil.org.au/sites/ausil/files/2009%20Grimes-Indig%20Lgs%20in%20Ed-AuSIL-web.pdf>
- Guevara, G. (1985). *La educación socialista en México (1934-1945)*. México: Caballito. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/educacion-socialista-mexico-1934-1945/id/38844386.html
- Hair, J.F.; Anderson; R.E.; Thatam, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hale, J. & Canter, A. (2004). *School Dropout Prevention: Information and Strategies for Educators*. Recuperado de http://www.naspcenter.org/adol_sdpe.html.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-66. doi: 10.1007/s10964-011-9665-3

- Henry, S. E. (2012). Keeping count of all and losing count of a few: The construction of the high school dropout rate. *Doctoral Thesis City University of New York*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1018099434?accountid=14542>
- Hernández, M. (1996). *Actores y políticas para la educación superior, 1950-1990. Su implantación en la universidad de Guadalajara*. México: Colección biblioteca de la educación superior. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/31654079_Actores_y_politicas_para_educacin_superior_1950-1990__su_implementacin_en_la_Universidad_de_Guadalajara__M.L._Hernandez_Yez
- Hernández, N. (2012). Los estudios de Bachillerato en México, una propuesta positivista. *Enciclopedia y biblioteca virtual de las ciencias sociales, económicas y jurídicas. Universidad de Málaga*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ccss/20/>
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América -IESSA (2012). *Evolución del gasto en educación en México*. Recuperado de http://www.ieesa.org.mx/Datos/Evolucion_del_gasto_en_educacion_en_Mexico.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI- (2004). *El rezago educativo en la población mexicana*. Recuperado de http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/EI%20rezago%20educativo%20en%20la%20poblaci%C3%B3n%20mexicana_1.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía -INEGI- (2011). *México de un vistazo 2010*. Recuperado de http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/mexvista/2010/mex_2010.pdf
- Janesick, V. (1994). The dance Qualitative Research Design. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication, 209-219.
- Jáuregui, A. L. (2011). *Definición de deserción escolar*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/desercion%20escolar>
- Jones, E. M. (2012). An analysis of the relationship between dropout variables and the race and gender of high school students. *Doctoral Thesis The University of Memphis*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1034253478?accountid=14542>
- Kishore, A. & Shaji, K. (2012). School dropouts: Examining the space of reasons. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 34(4), 318-323. doi: 10.4103/0253-7176.108201
- Kouloubandi, A., Jofreh, M., & Mahdavi, F. S. (2012). Analysis the relationship between job stress, intrinsic motivation & employees creativity in Islamic

- Republic of Iran railways organization. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(8), 39-53. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1282292144?accountid=14542>
- Landis, J.R. y Koch, G.G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33, 363-374.
- Lange, T. W. (2012). An evaluation of a program designed to reduce high school dropout rate. *Doctoral Thesis Walden University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1039273332?accountid=14542>
- Latorre, S. & Lorenzo, O. (2013). Relations between study and employment: Music graduates in Puerto Rico. *Arts and Humanities in Higher Education*, 0(0), 1-8. doi: 10.1177/1474022212473524
- Lechuga, C. E. (2010). They'll expect more bad things from us: Latino/a youth constructing identities in a racialized high school in New Mexico. *Doctoral Thesis The University of New Mexico*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/757375437?accountid=14542>
- Legleye, S., Obradovic, I., Janssen, E., Spilka, S., Le Nézet, O., & Beck, F. (2010). Influence of cannabis use trajectories, grade repetition and family background on the school-dropout rate at the age of 17 years in France. *European Journal of Public Health*, 20(2), 157. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/194906047?accountid=14542>

- Lerma, A. F. (2012). *Sí se puede?: Perceived realities of Latina/o dropouts from american high schools*. Doctoral Thesis *Lincoln Memorial University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1033458577?accountid=14542>
- Lorenzo, O. & Zaragoza, É. (2010). Estudio exploratorio sobre la deserción de estudiantes universitarios en México. *Publicaciones*, 40, 109-123.
- Lowder, C. (2012). *High school success: An effective intervention for achievement and dropout prevention*. Doctoral Thesis *The University of North Carolina at Charlotte*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1022056014?accountid=14542>
- Loyo, E. (2002). *De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940)*. México: Diccionario de historia de la educación en México. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm
- Manzano, V. (2009). *The making of youth in argentina: Culture, politics, and sexuality, 1956-1976*. Doctoral Thesis *Indiana University*. Recuperado de bases <http://search.proquest.com/docview/304898253?accountid=14542>
- Marcela, D. & Moreno, A. (2005). Deserción Escolar. *Revista Internacional de Psicología*, 6(1), 1-3. Recuperado de www.revistapsicologia.org.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Documento de trabajo 11/2003. Recuperado de <http://www.fundacionalternativas.com/fundacion/publicaciones/elfracaso-escolarenespaa/docsfinallaboratorio112003.pdf>

- Marjoribanks, K. (2003). Family background, adolescent's achievement and aspiration, and young adults's enrolment in Australian Universities. *Aula abierta*, 82(1), 147-159.
- Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de educación*, 27(1), 35-56.
- Martínez, F. (2005). La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual. *Colección Cuadernos de Investigación*, 6(1), 1-29. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/58932421/La-telesecundaria-mexicana-Desarrollo-y-problematika-actual-Felipe-Martinez-Rizo>
- Martínez, R. A. & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta*, 85(1), 127-146.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mccombs, L. B. (2012). An exploration of factors that influence the high school dropout rate. *Doctoral Thesis Keiser University*. Recuperado de bases de <http://search.proquest.com/docview/1282631493?accountid=14542>
- McIntyre, K. (2013). At-risk students and the dropout rate: What influences student decisions to remain in school or drop-out in a suburban high school? *Doctoral Thesis Northeastern University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1330500654?accountid=14542>
- Medina, E. V. C., Mozqueda, N. L. A., Áviles, S., Ayde-Sender, & Morales, L. E. I. (2012). Analysis of the impact of the implementation of the students

- guides program in the university: case cesues hermosillo. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1323542602?accountid=14542>
- Melzer, C. (2011, Nov. 07). FEATURE: Canada project aims to break school dropout cycle. *McClatchy - Tribune Business News*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/902384791?accountid=14542>
- Méndez, E (2008). New Model Organization of Higher Education for Latin America and Caribbean, Scientific. *E-journal of Human Science*, 10(4), 5-28.
- Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/tendencias-educativas-oficiales-mexico-1911-1934-problematika-educacion-mexicana-revolucion/id/38844456.html
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/tendencias-educativas-oficiales-mexico-1934-1964-problematika-educacion-mexicana-regimen/id/37835709.html
- Meneses, E. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964- 1976*. México: Centro de Estudios Educativos- Universidad Iberoamericana. Recuperado de

http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/tendencias-educativas-oficiales-mexico-1964-1976/id/37843617.html

Merino, M. (2003). México, la transición votada. *América Latina hoy: Revista de Ciencias Sociales*, 33(1), 63-72.

Merlino, A., Ayllón, S., & Escanés, G. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año. Construcción de índices de riesgo de abandono. *Actualidades investigativas en educación*, 11(2), 1-30.

Metzler, F. (2012). Effect of dropout prevention programs on the attitudes toward school of economically disadvantaged students. *Doctoral Thesis Walden University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1009735805?accountid=14542>

Miranda, F. & Reynoso, R (2006). La reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(31), 1427-1450.

Montero, F. A. (2012). Understanding school responses to Latina/o parents at the middle school level: A phenomenological study of Latina/o parent perceptions in the provo school district. *Doctoral Thesis Teachers College, Columbia University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/919692081?accountid=14542>

Mora, T., Escardíbul, J., & Espasa, M. (2010). The effects of regional educational policies on school failure in Spain. *Revista de Economía*

- Aplicada*, 18(54), 79-106. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/847532003?accountid=14542>
- Morales, J. A. & Pinell-Siles, A. (1977). Determinantes y costo de la escolaridad en Bolivia. *Instituto de investigaciones Socioeconómicas*, 4(77), 1-141. Recuperado de www.iisec.ucb.edu.bo/papers/1975-1980/iisec-dt-1977-04b.pdf
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.
- Morales, P. y otros (2003). *Construcción de Escalas de Actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2012). *The Condition of Education 2012*. Recuperado de <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=16>
- Navarro, M. A. (2004). *La Universidad Autónoma de Tamaulipas y las políticas de Educación Superior*. Recuperado de http://www.laisumedu.org/DESIN_lbarra/autoestudio2004/11.pdf
- Neely, D. (2012). The mississippi school dropout quandary: An examination of zero tolerance as a school discipline through the eyes of rural african american high school dropouts in the mississippi delta. *Doctoral Thesis Capella University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1267823949?accountid=14542>

- Nelson, D. (2009, December 06). Athens banner-herald, ga., don nelson column: 2009 tax breaks run out soon. *McClatchy - Tribune Business News*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/455860298?accountid=14542>
- Netzel, N. (2012, July 19). High school dropout rate decreases overall. *McClatchy - Tribune Business News*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1027134973?accountid=14542>
- Neyra, A (2010). *El Bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basadas en competencias*. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/EI-Bachillerato-Mexicano-y-La-Pol%C3%ADtica/6387426.html>
- Notigape (2013) *Ofrece UAT en Tampico bachillerato de música y artes*. Recuperado de <http://www.notigape.com/ios/lanota.php?id=17304&iframe=true&width=330&height=480>
- Olivier, G. (2012). Reto de la educación superior privada en América Latina: entre la expansión y la resistencia. *IdeAs*, 2(1), 1-23. doi: 10.4000/ideas.382. Recuperado de <http://ideas.revues.org/382>
- Olson, S. (2010). *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- O'Neil, M. (2012, Jun. 28). High school dropout rate on the decline. *McClatchy - Tribune Business News*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1022438830?accountid=14542>

- Peraita, C. & Pastor, M. (2000). The primary school dropout in Spain: The influence of family background and labor market conditions. *Education Economics*, 8(2), 157-168. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/209374214?accountid=14542>
- Perez, V. (2013). Conceptualizing latino dropout: How the school system contributes. *Doctoral Thesis The Chicago School of Professional Psychology*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1022203583?accountid=14542>
- Peters, K. Y. (2010). A markov chain dynamic social network modeling and simulation to assess the impact of out-of-school suspensions on dropouts and truancy. *Doctoral Thesis Auburn University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/787894735?accountid=14542>
- Porto, M. & González, M.T. (2011). *Programas y medidas contra el abandono escolar en la enseñanza obligatoria: análisis comparado entre España y Argentina*. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab81.pdf>
- Prawda, J. (1987). *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. México: Grijalbo.
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. J. S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 3(1) doi: 10.1037/a0031524

- Quiroga, C. V., Janosz, M., Lyons, J. S., & Morin, A. J. S. (2012). Grade retention and seventh-grade depression symptoms in the course of school dropout among high-risk adolescents. *Psychology, 3*(1), 749-755. doi:10.4236/psych.2012.329113
- Raffington Ameir, C. (2012). Exploring the impact of career mentoring on high school dropout: A qualitative phenomenological investigation. *Doctoral Thesis Northcentral University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1288021757?accountid=14542>
- Reisberg, L. A. (2007). Coming to terms with quality at argentine universities: Institutional self study at ground level. *Doctoral Thesis Boston College*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/304898092?accountid=14542>
- Richards, J. (2011, January 17). Staying in school; A new report shows Canada's high-school drop-out rate is falling-but we can still do better. *National Post*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/845326857?accountid=14542>
- Rico, O. A. (2011). Mexican american high school dropouts: A look at nine personal attributes that place students at-risk. *Doctoral Thesis The University of Texas at El Paso*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/916423977?accountid=14542>
- Rodríguez , C., Pozo, T., Gutiérrez , J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE, 12*(2),

- Rodríguez, C. Gutiérrez, J. (2005). Un modelo de validación de estudios empíricos en Investigación Educativa mediante procedimientos de triangulación. Aplicación a un estudio de caso sobre disfunciones y desajustes asociados a la reforma de un plan de estudios universitario. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 39, 135-157.
- Rodríguez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de Educación Superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 7(14), 133-154. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001407.pdf>.
- Root, S., Rudawski, A., Taylor, M., & Rochon, R. (2003). Attrition of Hmong Students in Teacher Education Programs, Bilingual. *The Journal of the National Association for Bilingual Research Journal Education*, 27(1), 137-148. doi: 10.1080/15235882200310162595
- Rotermund, S. L. (2010). The role of psychological precursors and student engagement in a process model of high school dropout. *Doctoral Thesis University of California, Santa Barbara*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/822408582?accountid=14542>
- Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2000). What Do Adolescents Need for Healthy Development? Implication for Youth Policy. *Social Policy Report*, 14(1), 3-21.
- Ruiz, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación superior (RIES)*, 2(3), 35-52.

- Saenz, R. & Siordia, C. (2012). The inter-cohort reproduction of mexican american dropouts. *Race and Social Problems*, 4(1), 68-81. doi: 10.1007/s12552-012-9062-x
- Sambonsugi, N. (2011). Factors that are responsible for high school dropouts in the U.S. and impact of high stakes testing policy. *Doctoral Thesis* Southern University and Agricultural and Mechanical College. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/861923778?accountid=14542>
- Sánchez, E. (2007). *Estudio de la deserción escolar a nivel superior y sus consecuencias laborales en el mercado de trabajo. El caso de la ingeniería en comunicaciones y electrónica ICE de la ESIME UC del IPN.* Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at10/PRE1178928574.pdf>
- Sánchez, S. (2001). Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 52(1), 23-26.
- Sandoval, E. (2003). ¿Quiénes son los directivos de la escuela secundaria? *Revista de Educación*, 93(1), 23-29.
- Santos del Real, A. (2000). La educación secundaria: perspectiva de su demanda. *Aguascalientes: Universidad autónoma de Aguascalientes. Doctoral Thesis Interinstitucional en Educación.* Recuperado de

- http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/educacion-secundaria-perspectivas-demanda-annette-santos-real/id/54490629.html
- Santos, A. (2001). Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que la condicionan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(3), 11-52.
- Schultz, R. W. (2011). Graduation success: Identifying and overcoming challenging demographic factors to reduce high school dropouts. *Doctoral Thesis* Indiana State University. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/868276706?accountid=14542>
- Segura, G. (2012, November 16). Tras 40 años, un crisol en la Facultad de Música de la UAT. *Periódico La brecha*. Recuperado de <http://labrecha.me/2012/11/16/tras-40-anos-un-crisol-es-la-facultad-de-musica-de-la-uat/>
- SEP (2003). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/Princcif2003.pdf>
- SEP (2011). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2010_2011.pdf.
- SEP (2012). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf.

- Spencer, A. J. M. (2011). The impact of the state-wide and district dropout prevention plans on the dropout rates, graduation rates, GED completions, and truancy rates of high school teens in Mississippi. *Doctoral Thesis Union University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/921620421?accountid=14542>
- Syeda, S. H. & Khalid, R. (2012). Differences in achievement motivation and its salient components among high and low achieving students. *Pakistan Journal of Psychology*, 43(1), n/a. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1112372464?accountid=14542>
- Támez, R.S., Fraustro, J.M., & Cárdeno, R (2003). *Sistema educativo de los Estados unidos mexicanos*. México: Secretaria de Planeación y coordinación. Recuperado de <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/publicacion2003.pdf>
- Theunissen, M., Griensven van, I., Verdonk, P., Feron, F., & Bosma, H. (2012). The early identification of risk factors on the pathway to school dropout in the SODO study: A sequential mixed-methods study. *BMC Public Health*, 12(1), 10-33. doi: 10.1186/1471-2458-12-1033
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442. doi: 10.1080/02680930210140257.
- Thomas-Hilburn, H. (2010). Getting back on track: An exploratory qualitative study of former high school dropouts. *Doctoral Thesis The University of*

- Arizona. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/843183683?accountid=14542>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71(1), 1-78.
- Trager, C. D. (2011). Does providing service-learning grants affect school districts' high school dropout rates? *Doctoral Thesis Georgetown University*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/865357251?accountid=14542>
- Tuirán, R (2011). *La educación superior en México: avances, rezagos y retos*. Recuperado de ftp://ece.buap.mx/pub/TRANSPARENCIA/PlanDesarrollo/FCE_11-15/Educacion/EducSupMex_AvancRezagosRetos-SEP.pdf.
- Tukey, J.W. (1977). *Exploratory data analysis*. Reading. Addison Wesley.
- UN-ICFES (Universidad Nacional de Colombia e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) (2002). Estudio de la deserción estudiantil en la Educación Superior en Colombia. *Documento sobre estado del arte*, 107, 1-93. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319228456_10.pdf
- Universidad Autónoma de Tamaulipas –UAT- (2003a). *Licenciado en educación artística plan de estudios Misión XXI*. Recuperado de http://intranet.uat.edu.mx/rectoria/secretaria_academica/secretaria%20010/Planes%20Convertidos/PLANES%202000/UNICOS/Lic.%20en%20Educaci%C3%B3n%20Artistica.pdf

Universidad Autónoma de Tamaulipas –UAT- (2003b). *Licenciado en música, plan de estudios Misión XXI*. Recuperado de http://intranet.uat.edu.mx/rectoria/secretaria_academica/secretaria%20202/Planes%20Convertidos/PLANES%202000/UNICOS/Lic.%20en%20Musica.pdf

Universidad Autónoma de Tamaulipas –UAT- (2008). Procedimiento de diseño y desarrollo de planes y programas de estudio. Recuperado de http://intranet.uat.edu.mx/rectoria/secretaria_academica/secretaria%202010/FORMATOS%20Y%20PROCEDIMIENTOS%20PARA%20PLANES%20Y%20PROGRAMAS/2011-2010/PROCEDIMI.pdf

Universidad Autónoma de Tamaulipas –UAT- (2012). *Becas de movilidad estudiantil 2012*. Recuperado de <http://www.musica.uat.edu.mx/convocatoria-uat.jpg>

Universidad Autónoma del Estado de México (2012). *Cuarto informe 2012*. Toluca, Estado de México: Litho kolor. Recuperado de http://www.uaemex.mx/cuartoinforme/4toINFORME_WEB/fscommand/Informe2012.pdf

Valenti, G. & Varela, G. (2003). *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.redetis.org.ar/media/document/estudiosdeegresados.pdf>

Valentín, J. & Salas, M. W. (2005). Identificación del perfil ideal del aspirante a cursar la Licenciatura en Artes opción Violín y Viola de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. *Doctoral Thesis Instituto de*

- Psicología y Educación Universidad Veracruzana*. Recuperado de <http://www.uv.mx/mipae/generaciones/>
- Vázquez, J. (2007). Música, una puerta al aprendizaje. Estimula el conocimiento de niños y jóvenes con aptitudes especiales. *Revista Ciencia UAT*, 6(9), 34-39. Recuperado de <http://intranet.uat.edu.mx/cienciauat/ediciones/Edici%C3%B3n%20No.%202006,%20Diciembre%202007/M%C3%BAsica,%20una%20puerta%20al%20aprendizaje.pdf>
- Velasco, J (2011). La Educación Media Superior en México. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/panorama2011/version13092012.pdf>
- Walker, B. (2010). Re-entry african american male high school dropouts through the lens of critical race theory with content analysis of the case studies. *Doctoral Thesis University of Nevada, Las Vegas*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/734394307?accountid=14542>
- Weiss, E., Quiroz, R., & Santos, A. (2005). Expansión de la educación Secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad. *UNESCO: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación*. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/expansi%C3%B3n_education_secundaria_mexico.pdf.
- Wojtysiak, J., Sutton, W., Wright, T., & Brantley, L (2011). Three Community College Case Studies. *Facilities Manager* 27(3), 40-42. Recuperado de base de datos ERIC <http://20.132.48.254/PDFS/EJ938814.pdf>

- Ysunza, M. & De la Mora, S. (2005). *Investigación Educativa a partir de un programa institucional de tutoría: experiencias en la UAM- Xochimilco*. Recuperado de <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/22.pdf>
- Zajacova, A. (2012). Health in working-aged americans: Adults with high school equivalency diploma are similar to dropouts, not high school graduates. *American Journal of Public Health*, 102(2), 284-290 Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1017604801?accountid=14542>
- Zimmerman, A. (2013, January 28). Pa. high school dropout rate hits recent low. *McClatchy-Tribune Business News*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1282076218?accountid=14542>
- Zoraida, J. (1996). La modernización educativa (1988-1994). *Historia de México* 46(4), 927-952. Recuperado de <http://zona-bajio.com/La%20Modernizacion%20Educativa.pdf>
- Zorrilla, M. & Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica – Revista electrónica de Educación*. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=441_reforma_educativa_en_mexico_descentralizacion_y_nuevos_actores
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(2), 1-22. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>.

- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 2(1), 1-22.

ANEXO

*Cuestionario sobre
abandono (deserción) y
permanencia de alumnos de
Bachillerato de Música y Arte
en la Facultad de Música de
la Universidad Autónoma de
Tamaulipas*

**CUESTIONARIO SOBRE DESERCIÓN DE ALUMNOS
DE BACHILLERATO DE MÚSICA Y ARTE EN LA FACULTAD DE MÚSICA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS**

Este cuestionario se ha diseñado para obtener información de exalumnos de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas –UAT- (Tamaulipas, México) sobre las posibles causas que les llevaron a abandonar (desertar) de sus estudios de Bachillerato de Música y Arte.

Favor de responder al cuestionario marcando con una X el/los recuadro/s correspondiente/s y aportando la información requerida.

Le agradecemos sinceramente su participación respondiendo a este cuestionario, garantizándole que su identidad personal permanecerá anónima y, por tanto, quedará totalmente desvinculada de sus respuestas.

Datos de identificación personal

1. Edad:

2. Sexo:

- 1 F
- 2 M

3. Municipio, Estado y País de residencia actual:

4. Estudios inmediatos anteriores al Bachillerato de Música y Arte (grado y especialidad):

5. Lugar en el que realizó los estudios anteriores al Bachillerato

Centro.....Municipio.....Estado.....

6. Promedio de notas de la enseñanza media anterior al Bachillerato:

7. Año de egreso de los estudios anteriores al Bachillerato:

8. ¿Repitió alguno de los cursos de los estudios anteriores al Bachillerato?

- Sí
- No

Si ha respondido Sí a esta pregunta, indique qué curso/s:

9. ¿En qué año abandonó los estudios de Bachillerato en la Facultad de Música de la UAT?

10. ¿En qué curso y semestre abandonó los estudios de Bachillerato en la Facultad de Música de la UAT?

Curso _____ Semestre _____

Datos familiares y socioeconómicos

11. Indique los estudios de mayor nivel que alcanzaron sus padres durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT:

Padre	Madre	Estudios
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Sin estudios
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Primaria incompleta
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Primaria completa
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Secundaria incompleta
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Secundaria completa
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Estudios técnicos postsecundaria
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Bachillerato incompleto
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Bachillerato completo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Estudios técnicos postbachillerato
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Normal
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. Normal superior
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. Licenciatura incompleta
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13. Licenciatura completa
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14. Posgrado

12. Si alguno de sus padres realizó estudios musicales, indique el tipo y nivel de estos:

Padre

Madre

13. Indique cuál era el sector de ocupación, posición y rango laboral de sus padres durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT:

Padre	Madre	Sector de ocupación laboral
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Agricultura
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Ganadería
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Pesca
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Industria
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Industria de la construcción
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Industria tecnológica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Informática
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Músico profesional con dedicación a tiempo completo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Comercio
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Gobierno
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. Transportes
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. Talleres
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13. Restaurantes y hoteles
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14. Bancos y Aseguradoras
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15. Salud
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16. Educación (indicar nivel educativo).....

17. Hogar
 18. Otra (indicar cuál).....

- | Padre | Madre | Tipo de empleo |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Asalariado |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Patrón o Gerente |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Por cuenta propia |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Por comisión |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Cooperativista |

- | Padre | Madre | Rango |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Directivo |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Funcionario |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Obrero. Empleado especializado |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Personal administrativo |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Jornalero o Peón |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Campesino |

14. Indique los ingresos económicos mensuales de su familia durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT:

- 1. Menos de 1528.80 mensuales (menos de un salario mínimo)
- 2. Entre 1528.80 y 3057.60 mensuales (de 1 a 2 salarios mínimos)
- 3. Entre 3057.61 y 4586.40 (más de 2 y hasta 3 salarios mínimos)
- 4. Más de 4586.40 (más de 3 salarios mínimos)

15. Indique quién le sostenía económicamente durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT (puede marcar más de una opción):

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Padre y/o Madre |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Cónyuge |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Otro familiar |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Yo mismo (a) |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Beca (de dónde procedía ésta)..... |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Otro (quién)..... |

16. Indique el número de miembros de su familia que, incluyéndole a usted, dependía económicamente de los ingresos de la unidad familiar durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT:

17. Indique el número de hermanos que tiene:

18. Si tiene hermanos, indique la posición numérica que ocupa usted ente ellos (1º, 2º, etc.):

19. Indique los estudios de mayor nivel que ha alcanzado actualmente cada uno de sus hermanos (en caso de que tenga hermanos):

Hermanos										Escolaridad
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Sin estudios
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Primaria incompleta
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Primaria completa
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Secundaria incompleta
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Secundaria completa

- 6. Estudios técnicos postsecundaria
- 7. Bachillerato incompleto
- 8. Bachillerato completo
- 9. Estudios técnicos postbachillerato
- 10. Normal
- 11. Normal superior
- 12. Licenciatura incompleta
- 13. Licenciatura completa
- 14. Posgrado

20. Si tiene hermanos y alguno de ellos realizó estudios musicales, indique el tipo y nivel de estos estudios:

Hermanos

Nivel y tipo de estudios musicales

1°

2°

3°

4°

5°

6°

7°

8°

9°

Datos de valoración de los estudios de Bachillerato, profesores e Institución

21. Califique el interés de su familia hacia sus estudios de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT (marque sólo una opción):

- 1. Muy alto
- 2. Alto
- 3. Medio
- 4. Bajo
- 5. Muy bajo

22. Dentro de las prioridades de su familia, ¿qué lugar ocupaban sus estudios de Bachillerato? (marque sólo una opción):

- 1. El mas alto
- 2. Alto
- 3. Medio
- 4. Bajo
- 5. Muy bajo

23. ¿Cómo considera que su familia calificaba la Facultad de Música de la UAT durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte? (Marque sólo una opción):

- 1. Como una excelente institución
- 2. Como una buena institución
- 3. Como una regular institución
- 4. Como una mala institución

24. ¿Cómo considera que su familia calificaba a la Universidad Autónoma de Tamaulipas en su conjunto durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte? (Marque sólo una opción):

- 1. Como una excelente institución
- 2. Como una buena institución
- 3. Como una regular institución
- 4. Como una mala institución

25. ¿Cómo calificaba usted a la Facultad de Música de la UAT durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte? (Marque sólo una opción):

- 1. Como una excelente institución
- 2. Como una buena institución
- 3. Como una regular institución
- 4. Como una mala institución

26. ¿Cómo calificaba usted a la Universidad Autónoma de Tamaulipas en su conjunto durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte? (Marque sólo una opción):

- 1. Como una excelente institución
- 2. Como una buena institución
- 3. Como una regular institución
- 4. Como una mala institución

27. En general, ¿cómo considera que fue la experiencia educativa durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT? (Marque sólo una opción):

- 1. De muy buena calidad
- 2. De mediana calidad
- 3. De baja calidad
- 4. De muy baja calidad

28. ¿Cómo considera que era el nivel de exigencia académica de su Bachillerato? (Marque sólo una opción):

- 1. Muy alto
- 2. Alto
- 3. Bajo
- 4. Muy bajo

29. ¿Cómo cree que le preparaba académicamente el Bachillerato de Música y Arte para el posterior estudio de una Licenciatura en la Facultad de Música de la UAT? (Marque sólo una opción):

- 1. Muy bien
- 2. Bien
- 3. Lo suficiente
- 4. Mal

30. ¿Cómo calificaba usted al conjunto del profesorado de la Facultad de Música de la UAT durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte? (Marque sólo una opción):

- 1. Muy bien
- 2. Bien
- 3. Suficiente
- 4. Mal

31. ¿Cómo considera que era el nivel académico (teórico-práctico) del profesorado de su Bachillerato? (Marque sólo una opción):

- 1. Muy alto
- 2. Alto
- 3. Bajo
- 4. Muy bajo

Datos sobre situación-entorno personal del estudiante y condiciones de estudio

32. Al momento de elegir cursar su Bachillerato, ¿qué grado de certeza tenía de que era su mejor opción? (Marque sólo una opción):

- 1. Alto
- 2. Medio
- 3. Bajo

33. ¿Qué otras opciones de estudio contempló en su momento, diferentes del Bachillerato en Música y Arte de la Facultad de Música de la UAT? Enumérelas por orden de prioridad:

1° _____

2° _____

3° _____

4° _____

34. ¿Trabajaba durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT?

- Sí
- No

SI NO TRABAJABA, PASE A LA PREGUNTA 42

35. ¿Qué tipo de trabajo tenía?

- Estable
- Eventual

36. ¿Qué tipo de trabajo tenía?

- A tiempo completo
- A tiempo parcial

37. ¿Cuánto tiempo trabajaba a la semana?

- 1. Menos de cinco horas
- 2. Entre seis y quince horas
- 3. Entre quince y treinta horas
- 4. Mas de treinta horas

38. ¿Durante qué años del Bachillerato trabajó? Puede marcar más de una opción.

- Primero
- Segundo
- Tercero

39. Indique el sector de ocupación, posición y rango laboral en el empleo durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT:

Sector de ocupación laboral

- 1. Agricultura
- 2. Ganadería
- 3. Pesca
- 4. Industria
- 5. Industria de la construcción
- 6. Industria tecnológica
- 7. Informática
- 8. Músico profesional
- 9. Comercio
- 10. Gobierno
- 11. Transportes
- 12. Talleres
- 13. Restaurantes y hoteles

- 14. Bancos y Aseguradoras
- 15. Salud
- 16. Educación (indicar nivel educativo).....
- 17. Hogar
- 18. Otra (indicar cuál).....

Tipo de empleo

- 1. Asalariado
- 2. Patrón o Gerente
- 3. Por cuenta propia
- 4. Por comisión
- 5. Cooperativista

Rango

- 1. Directivo
- 2. Funcionario
- 3. Obrero. Empleado especializado
- 4. Personal administrativo
- 5. Jornalero o Peón
- 6. Campesino

40. ¿Cuánto dinero ganaba mensualmente en su empleo durante la etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT?

- 1. Menos de 1528.80 mensuales (menos de un salario mínimo)
- 2. Entre 1528.80 y 3057.60 mensuales (de 1 a 2 salarios mínimos)
- 3. Entre 3057.61 y 4586.40 (más de 2 y hasta 3 salarios mínimos)
- 4. Más de 4586.40 (más de 3 salarios mínimos)

41. ¿Tenía su trabajo alguna relación con el Bachillerato?

- 1. Sí
- 2. No

42. Indique su estado civil durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte:

- 1. Soltero (a)
- 2. Casado (a) o en unión libre
- 3. Divorciado (a)

43. Si tenía hijos durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte, indique el número: _____

44. ¿Dependían económicamente de usted otros familiares durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte?

- 1. Sí ¿cuántos? _____
- 2. No

45. La vivienda que habitaba durante sus estudios de Bachillerato era (Marque sólo una opción):

- 1. Rentada
- 2. Propia
- 3. Prestada
- 4. Pensión o casa de asistencia
- 5. Otra ¿de qué tipo? _____

46. ¿Cuántas personas vivían con usted en la casa durante sus estudios de Bachillerato?

47. ¿Cuántas piezas tenía la casa donde vivía durante sus estudios de Bachillerato? (incluya sala, cocina, baño, etc.)

48. En la casa donde vivía durante sus estudios de Bachillerato tenía (Marque todas las opciones que quiera):

- 1. Drenaje
- 2. Agua potable
- 3. Televisión
- 4. Video casetera
- 5. Estufa de gas
- 6. Auto propio de la familia
- 7. Teléfono
- 8. Aire acondicionado

49. ¿Contaba en su casa con un espacio especial para estudiar?

- 1. Sí
- 2. No

50. Indique los medios con que apoyaba el estudio en su casa (Marque todas las opciones que quiera):

- 1. Librero
- 2. Computadora
- 3. Calculadora
- 4. Máquina de escribir
- 5. Libros de texto
- 6. Enciclopedias
- 7. Diccionarios
- 8. Partituras
- 9. Instrumentos musicales. Cuáles _____
- 10. Reproductor de música (como CD, DVD, etc.)

51. Los medios con que apoyaba el estudio en su casa eran (Marque sólo una opción):

- 1. Más que suficiente
- 2. Suficientes
- 3. Insuficientes

52. Los recursos económicos con que contaba para desarrollar sus actividades académicas eran (Marque sólo una opción):

- 1. Más que suficientes
- 2. Suficientes
- 3. Insuficientes

53. Indique si conoce otros idiomas (Marque con una opción lo que corresponda en cada idioma):

	Hablo	Escribo	Leo
1. Inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Francés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Otro (cuál _____)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. Indique la frecuencia con que desarrollaba las siguientes actividades durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte (Marque la opción oportuna en cada renglón):

Todos los días	A veces	Nunca	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Leer el periódico
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Leer obras de Literatura
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Oír radio
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Ver televisión
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Ir a conciertos
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Ir al cine
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Ir al teatro

- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. Ir a discotecas |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 9. Practicar deporte |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 10. Estudiar materias teóricas |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 11. Estudiar con algún instrumento musical |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 12. Estudio de idiomas |

55. ¿Cuál era tu medio de transporte habitual durante tu etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte? (Marque sólo una opción):

- 1. Autobús
- 2. Colectivo
- 3. Auto propio
- 4. Auto de la familia
- 5. Motocicleta
- 6. Bicicleta
- 7. Otro. Cuál _____

56. ¿Cómo considera los recursos que ofrecía la Facultad de Música de la UAT durante su etapa de estudiante? (Marque una opción para cada renglón):

- | Muy buenos | Buenos | Regulares | Malos | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Bibliotecas |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Talleres |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Laboratorios |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Salones de clase |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Salas de Conferencia |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Auditorios |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 7. Audiovisuales |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. Salón de informática |

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 9. Instrumentos musicales |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 10. Cabinas de estudio para instrumentos musicales |

57. Indique la suficiencia o insuficiencia de los recursos que ofrecía la Facultad de Música de la UAT durante su etapa de estudiante (Marque una opción para cada renglón):

- | Suficientes | Insuficientes | |
|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Bibliotecas |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Talleres |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Laboratorios |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Salones de clase |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Salas de Conferencia |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Auditorios |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 7. Audiovisuales |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. Salón de informática |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 9. Instrumentos musicales |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 10. Cabinas de estudio para instrumentos musicales |

Datos sobre causas de abandono de los estudios

58. Indique, en el listado que se presenta a continuación, los motivos por los que abandonó sus estudios de Bachillerato de Música y Arte. Puede señalar todas las opciones que considere.

- 1. Desmotivación y falta de ilusión por el Bachillerato
- 2. El Bachillerato no resultó ser lo que esperaba
- 3. El Bachillerato era muy difícil
- 4. El Bachillerato era demasiado teórico
- 5. El Bachillerato era demasiado práctico

- 6. Tuve dificultades económicas para seguir estudiando
- 7. Falta de capacidades para poder seguir adecuadamente estos estudios
- 8. Este Bachillerato no era lo que quería estudiar realmente
- 9. No veía un futuro profesional satisfactorio con este tipo de estudios (escasas salidas laborales)
- 10. Incompatibilidad con el trabajo
- 11. Disponer de poco tiempo para estudiar
- 12. No me gustó el trato del profesorado
- 13. No me gustó el ambiente de la Facultad de Música
- 14. Otros motivos. Indique cuáles_____

**CUESTIONARIO SOBRE PERMANENCIA DE ALUMNOS
DE BACHILLERATO DE MÚSICA Y ARTE EN LA FACULTAD DE MÚSICA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS**

Este cuestionario se ha diseñado para obtener información de exalumnos de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas –UAT- (Tamaulipas, México) sobre las posibles causas que les llevaron a permanecer (continuar) con sus estudios de Bachillerato de Música y Arte.

Favor de responder al cuestionario marcando con una X el/los recuadro/s correspondiente/s y aportando la información requerida.

Le agradecemos sinceramente su participación respondiendo a este cuestionario, garantizándole que su identidad personal permanecerá anónima y, por tanto, quedará totalmente desvinculada de sus respuestas.

Datos de identificación personal

1. Edad:
2. Sexo:
 - 1 F
 - 2 M

Lenguas que habla además del español. Si habla una lengua indígena, indique cuál:

Si su padre o su madre habla una lengua indígena, indique cuál y quién de ellos:

3. Municipio, Estado y País de residencia actual:
-

4. Estudios inmediatos anteriores al Bachillerato de Música y Arte (grado y especialidad):
-

5. Lugar en el que realizó los estudios anteriores al Bachillerato

Centro.....Municipio.....Estado.....

6. Promedio de notas de la enseñanza media anterior al Bachillerato:

7. Año de egreso de los estudios anteriores al Bachillerato:

8. ¿Repitió alguno de los cursos de los estudios anteriores al Bachillerato?

- Sí No

Si ha respondido Sí a esta pregunta, indique qué curso/s:

Datos familiares y socioeconómicos

9. Indique los estudios de mayor nivel que alcanzaron sus padres durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT:

Padre	Madre	Estudios
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Sin estudios
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Primaria incompleta
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Primaria completa
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Secundaria incompleta
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Secundaria completa
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Estudios técnicos postsecundaria
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Bachillerato incompleto
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Bachillerato completo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Estudios técnicos postbachillerato
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Normal
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. Normal superior
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. Licenciatura incompleta
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13. Licenciatura completa
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14. Posgrado

12. Si alguno de sus padres realizó estudios musicales, indique el tipo y nivel de estos:

Padre

Madre

13. Si alguno de sus padres realizó estudios de artes, indique el tipo y nivel de estos:

Padre

Madre

14. Indique cuál era el sector de ocupación, posición y rango laboral de sus padres:

Padre	Madre	Sector de ocupación laboral
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Agricultura
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Ganadería
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Pesca
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Industria
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Industria de la construcción
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Industria tecnológica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Informática
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Músico profesional con dedicación a tiempo completo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Comercio
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Gobierno

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 11. Transportes |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 12. Talleres |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 13. Restaurantes y hoteles |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 14. Bancos y Aseguradoras |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 15. Salud |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 16. Educación (indicar nivel educativo)..... |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 17. Hogar |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 18. Otra (indicar cuál)..... |

- | Padre | Madre | Tipo de empleo |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Asalariado |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Patrón o Gerente |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Por cuenta propia |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Por comisión |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Cooperativista |

- | Padre | Madre | Rango |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Directivo |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Funcionario |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Obrero. Empleado especializado |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Personal administrativo |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Jornalero o Peón |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Campesino |

15. Indique los ingresos económicos mensuales de su familia:

- 1. Menos de 1528.80 mensuales (menos de un salario mínimo)
- 2. Entre 1528.80 y 3057.60 mensuales (de 1 a 2 salarios mínimos)
- 3. Entre 3057.61 y 4586.40 (más de 2 y hasta 3 salarios mínimos)
- 4. Más de 4586.40 (más de 3 salarios mínimos)

16. Indique quién le sostiene económicamente:

- 1. Padre y/o Madre
- 2. Cónyuge
- 3. Otro familiar
- 4. Yo mismo (a)
- 5. Beca (de dónde procedía ésta).....
- 6. Otro (quién).....

17. Indique el número de miembros de su familia que, incluyéndole a usted, depende económicamente de los ingresos de la unidad familiar:

18. Indique el número de hermanos que tiene:

19. Si tiene hermanos, indique la posición numérica que ocupa usted ente ellos (1º, 2º, etc.):

20. Indique los estudios de mayor nivel que ha alcanzado actualmente cada uno de sus hermanos (en caso de que tenga hermanos):

Hermanos									Escolaridad
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Sin estudios
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Primaria incompleta
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Primaria completa
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Secundaria incompleta
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Secundaria completa
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Estudios técnicos postsecundaria
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Bachillerato incompleto
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Bachillerato completo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Estudios técnicos postbachillerato
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Normal
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. Normal superior
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. Licenciatura incompleta
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13. Licenciatura completa
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14. Posgrado

21. Si tiene hermanos y alguno de ellos realizó estudios musicales, indique el tipo y nivel de estos estudios:

Hermanos	Nivel y tipo de estudios musicales
1°	_____
2°	_____
3°	_____
4°	_____

5°	_____
6°	_____
7°	_____
8°	_____
9°	_____

22. Si tiene hermanos y alguno de ellos realizó estudios de arte, indique el tipo y nivel de estos estudios:

Hermanos	Nivel y tipo de estudios sobre arte
1°	_____
2°	_____
3°	_____
4°	_____
5°	_____
6°	_____
7°	_____
8°	_____
9°	_____

Datos de valoración de los estudios de Bachillerato, profesores e Institución

23. Califique el interés de su familia hacia sus estudios de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT (marque sólo una opción):

- 1. Muy alto
- 2. Alto
- 3. Medio
- 4. Bajo
- 5. Muy bajo

22. Dentro de las prioridades de su familia, ¿qué lugar ocupaban sus estudios de Bachillerato? (marque sólo una opción):

- 1. El mas alto
- 2. Alto
- 3. Medio
- 4. Bajo
- 5. Muy bajo

23. ¿Cómo considera que su familia calificaba la Facultad de Música de la UAT durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte? (Marque sólo una opción):

- 1. Como una excelente institución
- 2. Como una buena institución
- 3. Como una regular institución
- 4. Como una mala institución

24. ¿Cómo considera que su familia calificaba a la Universidad Autónoma de Tamaulipas en su conjunto durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte? (Marque sólo una opción):

- 1. Como una excelente institución
- 2. Como una buena institución
- 3. Como una regular institución
- 4. Como una mala institución

25. ¿Cómo calificaba usted a la Facultad de Música de la UAT durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte? (Marque sólo una opción):

- 1. Como una excelente institución
- 2. Como una buena institución
- 3. Como una regular institución
- 4. Como una mala institución

26. ¿Cómo calificaba usted a la Universidad Autónoma de Tamaulipas en su conjunto durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte? (Marque sólo una opción):

- 1. Como una excelente institución
- 2. Como una buena institución
- 3. Como una regular institución
- 4. Como una mala institución

27. En general, ¿cómo considera que fue la experiencia educativa durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT? (Marque sólo una opción):

- 1. De muy buena calidad
- 2. De mediana calidad
- 3. De baja calidad
- 4. De muy baja calidad

28. ¿Cómo considera que era el nivel de exigencia académica de su Bachillerato? (Marque sólo una opción):

- 1. Muy alto
- 2. Alto
- 3. Bajo
- 4. Muy bajo

29. ¿Cómo cree que le preparaba académicamente el Bachillerato de Música y Arte para el posterior estudio de una Licenciatura en la Facultad de Música de la UAT? (Marque sólo una opción):

- 1. Muy bien
- 2. Bien
- 3. Lo suficiente
- 4. Mal

30. ¿Cómo calificaba usted al conjunto del profesorado de la Facultad de Música de la UAT durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte? (Marque sólo una opción):

- 1. Muy bien
- 2. Bien
- 3. Suficiente
- 4. Mal

31. ¿Cómo considera que era el nivel académico (teórico-práctico) del profesorado de su Bachillerato? (Marque sólo una opción):

- 1. Muy alto
- 2. Alto
- 3. Bajo
- 4. Muy bajo

Datos sobre situación-entorno personal del estudiante y condiciones de estudio

32. Al momento de elegir cursar su Bachillerato, ¿qué grado de certeza tenía de que era su mejor opción? (Marque sólo una opción):

- 1. Alto
- 2. Medio
- 3. Bajo

33. ¿Qué otras opciones de estudio contempló en su momento, diferentes del Bachillerato en Música y Arte de la Facultad de Música de la UAT? Enumérelas por orden de prioridad:

1° _____

2° _____

3° _____

4° _____

34. ¿Trabajaba durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT?

- Sí
- No

SI NO TRABAJABA, PASE A LA PREGUNTA 42

35. ¿Qué tipo de trabajo tenía?

- Estable
- Eventual

36. ¿Qué tipo de trabajo tenía?

- A tiempo completo
- A tiempo parcial

37. ¿Cuánto tiempo trabajaba a la semana?

- 1. Menos de cinco horas
- 2. Entre seis y quince horas
- 3. Entre quince y treinta horas
- 4. Mas de treinta horas

38. ¿Durante qué años del Bachillerato trabajó? Puede marcar más de una opción.

- Primero
- Segundo
- Tercero

39. Indique el sector de ocupación, posición y rango laboral en el empleo durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT:

Sector de ocupación laboral

- 1. Agricultura
- 2. Ganadería
- 3. Pesca
- 4. Industria
- 5. Industria de la construcción
- 6. Industria tecnológica
- 7. Informática
- 8. Músico profesional
- 9. Comercio
- 10. Gobierno
- 11. Transportes
- 12. Talleres
- 13. Restaurantes y hoteles

- 14. Bancos y Aseguradoras
- 15. Salud
- 16. Educación (indicar nivel educativo).....
- 17. Hogar
- 18. Otra (indicar cuál).....

Tipo de empleo

- 1. Asalariado
- 2. Patrón o Gerente
- 3. Por cuenta propia
- 4. Por comisión
- 5. Cooperativista

Rango

- 1. Directivo
- 2. Funcionario
- 3. Obrero. Empleado especializado
- 4. Personal administrativo
- 5. Jornalero o Peón
- 6. Campesino

40. ¿Cuánto dinero ganaba mensualmente en su empleo durante la etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte en la Facultad de Música de la UAT?

- 1. Menos de 1528.80 mensuales (menos de un salario mínimo)
- 2. Entre 1528.80 y 3057.60 mensuales (de 1 a 2 salarios mínimos)
- 3. Entre 3057.61 y 4586.40 (más de 2 y hasta 3 salarios mínimos)
- 4. Más de 4586.40 (más de 3 salarios mínimos)

41. ¿Tenía su trabajo alguna relación con el Bachillerato?

- 1. Sí
- 2. No

42. Indique su estado civil durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte:

- 1. Soltero (a)
- 2. Casado (a) o en unión libre
- 3. Divorciado (a)

43. Si tenía hijos durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte, indique el número: _____

44. ¿Dependían económicamente de usted otros familiares durante sus estudios de Bachillerato de Música y Arte?

- 1. Sí ¿cuántos? _____
- 2. No

45. La vivienda que habitaba durante sus estudios de Bachillerato era (Marque sólo una opción):

- 1. Rentada
- 2. Propia
- 3. Prestada
- 4. Pensión o casa de asistencia
- 5. Otra ¿de qué tipo? _____

46. ¿Cuántas personas vivían con usted en la casa durante sus estudios de Bachillerato?

47. ¿Cuántas piezas tenía la casa donde vivía durante sus estudios de Bachillerato? (incluya sala, cocina, baño, etc.)

48. En la casa donde vivía durante sus estudios de Bachillerato tenía (Marque todas las opciones que quiera):

- 1. Drenaje
- 2. Agua potable
- 3. Televisión
- 4. Video casetera
- 5. Estufa de gas
- 6. Auto propio de la familia
- 7. Teléfono
- 8. Aire acondicionado

49. ¿Contaba en su casa con un espacio especial para estudiar?

- 1. Sí
- 2. No

50. Indique los medios con que apoyaba el estudio en su casa (Marque todas las opciones que quiera):

- 1. Librero
- 2. Computadora
- 3. Calculadora
- 4. Máquina de escribir
- 5. Libros de texto
- 6. Enciclopedias
- 7. Diccionarios
- 8. Partituras
- 9. Instrumentos musicales. Cuáles _____
- 10. Reproductor de música (como CD, DVD, etc.)

51. Los medios con que apoyaba el estudio en su casa eran (Marque sólo una opción):

- 1. Más que suficiente
- 2. Suficientes
- 3. Insuficientes

52. Los recursos económicos con que contaba para desarrollar sus actividades académicas eran (Marque sólo una opción):

- 1. Más que suficientes
- 2. Suficientes
- 3. Insuficientes

53. Indique si conoce otros idiomas (Marque con una opción lo que corresponda en cada idioma):

	Hablo	Escribo	Leo
1. Inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Francés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Otro (cuál _____)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. Indique la frecuencia con que desarrollaba las siguientes actividades durante su etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte (Marque la opción oportuna en cada renglón):

Todos los días	A veces	Nunca	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Leer el periódico
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Leer obras de Literatura
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Oír radio
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Ver televisión
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Ir a conciertos
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Ir al cine
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Ir al teatro

- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. Ir a discotecas |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 9. Practicar deporte |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 10. Estudiar materias teóricas |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 11. Estudiar con algún instrumento musical |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 12. Estudio de idiomas |

55. ¿Cuál era su medio de transporte habitual durante tu etapa de estudiante de Bachillerato de Música y Arte? (Marque sólo una opción):

- 1. Autobús
- 2. Colectivo
- 3. Auto propio
- 4. Auto de la familia
- 5. Motocicleta
- 6. Bicicleta
- 7. Otro. Cuál _____

56. ¿Cómo considera los recursos que ofrecía la Facultad de Música de la UAT durante su etapa de estudiante? (Marque una opción para cada renglón):

- | Muy buenos | Buenos | Regulares | Malos | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Bibliotecas |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Talleres |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Laboratorios |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Salones de clase |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Salas de Conferencia |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Auditorios |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 7. Audiovisuales |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. Salón de informática |

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 9. Instrumentos musicales |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 10. Cabinas de estudio para instrumentos musicales |

57. Indique la suficiencia o insuficiencia de los recursos que ofrecía la Facultad de Música de la UAT durante su etapa de estudiante (Marque una opción para cada renglón):

- | Suficientes | Insuficientes | |
|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Bibliotecas |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Talleres |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Laboratorios |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Salones de clase |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Salas de Conferencia |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Auditorios |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 7. Audiovisuales |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. Salón de informática |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 9. Instrumentos musicales |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 10. Cabinas de estudio para instrumentos musicales |

Datos sobre causas de permanencia de los estudios

58. Indique, en el listado que se presenta a continuación, los motivos por los que permaneció en el Bachillerato de Música y Arte. Puede señalar todas las opciones que considere.

- 1. Consideraba que el Bachillerato era interesante teóricamente
- 2. El Bachillerato era una meta más en el camino que planeaba
- 3. El Bachillerato era sencillo y le resultaba fácil continuar
- 4. El Bachillerato no era estimulante, pero era su única opción

- 5. Las prácticas musicales y artísticas del Bachillerato eran interesantes
- 6. Los compañeros de clase eran un estímulo positivo en mis estudios
- 7. Aunque sentía que no tenía la capacidad, los maestros me apoyaban pedagógicamente
- 8. Este Bachillerato me amplió las perspectivas sobre lo que quería realizar posteriormente
- 9. El Bachillerato me posibilitó entrar a trabajar desde muy temprano
- 10. Los apoyos económicos que me proporcionó la Universidad fueron un aliciente importante para continuar
- 11. Encontré una comunidad de personas con la que me sentía confortado e identificado
- 12. Me gustó el trato fuera de aula del profesorado
- 13. Me gustó el ambiente de la Facultad de Música
- 14. Otros motivos. Indique cuáles _____

