



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

Integración Académica y Social de Estudiantes

Indígenas en Educación Superior

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestría en Innovación Educativa

Presenta:

Ramiro Antonio López

Director:

Daniel González Lomelí

Hermosillo, Sonora, agosto de 2013.

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 20 de Agosto de 2013

Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga

Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio nos permitimos informarle que el trabajo titulado **Integración Académica Y Social de Estudiantes Indígenas en Educación Superior**, presentado por el pasante de maestría, **Ramiro Antonio López**, cumple con los requisitos teóricos y metodológicos para ser sustentado en examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dr. Daniel González Lomelí
Asesor Director

Dra. M. Guadalupe González Lizárraga
Asesor Sinodal

M.C. Guillermo Espinoza García
Asesor Sinodal

Dr. Víctor Corral verdugo
Asesor Sinodal

Agradecimientos

Son muchas las personas que de una u otra manera han contribuido para que yo pueda realizar este proyecto y a las cuales deseo manifestar un sincero agradecimiento.

En primer lugar a mi familia por la confianza demostrada y porque a pesar de que en ocasiones no están de acuerdo o no comprenden lo que quiero hacer, al final siempre están para apoyarme cuando hace falta. A todos los maestros del Programa de la MIE, quienes siempre trataron de dar lo mejor de sí mismos a fin de lograr trasmitirme los conocimientos que consideran valiosos para hacer de mí un mejor profesionista. En especial agradezco a la Dra. M. Guadalupe González, por su paciencia y apoyo, aun cuando nunca fui el alumno más disciplinado; creo que la razón principal es la ignorancia y el no reconocer que lo único que buscaba era ayudarme a lograr un mejor resultado. A la Dra. Laura Urquidi, quien con su forma de enseñanza y conocimientos me ayudo a entender asuntos relacionados con este proyecto de investigación que desconocía totalmente. A mi Director de tesis, Daniel González Lomelí, por el tiempo que dedicó a apoyarme a lo largo de estos dos años; sin su valiosa ayuda hubiera sido más difícil lograr este proyecto. Expreso un especial agradecimiento al Dr. Ángel Valdés Cuervo por todo el apoyo ofrecido en esos momentos difíciles durante el trayecto de este proyecto.

Así mismo deseo agradecer a mis excompañeros de generación, quienes hicieron que este periodo de mi vida fuera más rico y emocionante. No puedo dejar de mencionar a mi amigo Carlos Nagel por todo el apoyo que me ha ofrecido no solo para este proyecto, sino por todo el apoyo y afecto que a lo largo de casi diez años me ha brindado. De igual manera agradezco a Joaquín García, Héctor M. Caballero, Carlos Parra por todos los materiales bibliográficos que me proporcionó para realizar esta investigación y a Chuy Pérez. Todos ellos han estado siempre presentes para apoyarme, cada uno en la medida de sus circunstancias.

Reconocimientos

A mi director de tesis Dr. Daniel González Lomelí por la asesoría, la confianza, el apoyo y la paciencia que me manifestó durante los dos años de este proyecto.

A la Universidad de Sonora por la formación académica y profesional que me ha permitido adquirir dentro de sus aulas, tanto a nivel licenciatura como al nivel maestría.

A CONACYT por haberme otorgado el apoyo económico que me permitió permanecer en este proyecto de tiempo completo y sin presiones de tipo económico, sin este apoyo difícilmente hubiera podido lograr esta meta.

A la División de Ciencias Sociales y a la Maestría en Innovación educativa por abrir sus puertas para que yo pudiera lograr una meta más en mi vida profesional

A mi comité de tesis Dr. Daniel González Lomelí, Dra. M. Guadalupe González Lizárraga, Dr. Víctor Corral Verdugo y M.C. Guillermo Espinoza García por su orientación y sugerencias que contribuyeron a mejorar este trabajo de investigación.

Resumen

Dos elementos claves del modelo de integración de Tinto son la integración académica y la integración social de los estudiantes al sistema universitario. De acuerdo a este modelo, cuanto más elevado es el nivel de integración, mayor es la posibilidad de que el estudiante permanezca hasta concluir sus estudios. En este trabajo se retoman estas dos dimensiones con el fin de identificar el nivel de integración académica y social de los estudiantes indígenas de la Universidad de Sonora, así mismo se buscó conocer cuáles son los principales problemas que afectan dicha integración. A través del uso de metodología cuantitativa se logró obtener datos acerca de las prácticas escolares de los estudiantes y su nivel de participación en actividades extracurriculares. Estos datos fueron Posteriormente analizados utilizando variables socio académicas como son el género, tipo de preparatoria de origen, situación laboral y semestre, así como nivel educativo de los padres. Los datos obtenidos permitieron determinar el grado de integración de los estudiantes a los sistemas académico y social de la universidad. Entre los principales resultados se observa que la variable género guarda una importante relación con el nivel de integración, pues del análisis de los datos se desprende que las mujeres realizan actividades académicas con mayor frecuencia y por lo tanto tienen un nivel de integración más elevado que los hombres. Así mismo se descubrió que los estudiantes que trabajan dedican menos tiempo a actividades académicas que los que no trabajan. Los análisis realizados demuestran que no existe una relación significativa entre el nivel educativo del padre y el grado de integración de los estudiantes.

Índice	Página
Introducción	9
Capítulo I. Una breve Mirada al contexto y problemática educativa indígena	11
1.1 Los organismos internacionales y sus recomendaciones a favor de los pueblos indígenas	11
1.2 Legislación y políticas nacionales sobre educación indígena	13
1.3 Las universidades interculturales indígenas	17
1.4 El papel de las universidades tradicionales en la lucha por la equidad educativa	19
1.5 La Universidad de Sonora y su participación en el PAEIIES	20
1.6 Justificación	21
1.7 Planteamiento del problema	22
Capítulo II. Marco Teórico	24
2.1 Estudios pioneros sobre el tema de Investigación	24
2.1.1 Perspectivas teóricas sobre la deserción	24
2.1.2 Antecedentes del modelo longitudinal de Tinto	26
2.1.3 Estudios empíricos que validan el modelo de Tinto	32
2.1.4 Aplicación del modelo de Tinto al análisis de estudiantes pertenecientes a minorías	33
2.1.5 problemática de los estudiantes indígenas mexicanos	36
2.2 Conceptos que sustentan el modelo teórico	37
2.2.1 Integración académica	37
2.2.2 Integración social	38
2.2.3 Problemas de integración	38
2.3 Objetivo general	38
2.3.1 Objetivos específicos	39
Capítulo III. Método	40
3.1 Participantes	40
3.2 Instrumento	40
3.3 Procedimiento	41

3.4 Análisis de la información	42
Capítulo IV. Resultados	43
4.1 Análisis factorial exploratorio realizado al instrumento	43
4.1.1 Validez de constructo	43
4.1.2 Confiabilidad	45
4.1.3 Análisis factorial confirmatorio	45
4.2 Descripción de los resultados del proceso de integración de los estudiantes indígenas de la Universidad de Sonora	48
4.2.1 Relación entre antecedentes previos de los estudiantes y su nivel de integración	48
4.3 Conocimiento y participación en grupos universitarios y programas de apoyo	53
Capítulo V. Discusión	55
Referencias bibliográficas	60
Anexo 1. Cuestionario para medir la integración académica y social de estudiantes indígenas en educación superior	69
Anexo 2. Formato de consentimiento informado	78

Índice de Tablas y Figuras	Página
Tabla 1. Resultados del análisis factorial exploratorio del cuestionado	43
Tabla 2. Valores Alpha de Cronbach para las escalas del instrumento	45
Tabla 3. Medias y desviación estándar de los factores del modelo de integración académico y social de los estudiantes indígena	48
Tabla 4. Diferencias de integración por género	49
Tabla 5. Diferencias de integración por tipo de preparatoria	49
Tabla 6. Diferencias de integración en estudiantes que trabajan y los que no lo hacen	50
Tabla 7. Análisis de varianza para la variable semestre	50
Tabla 8. Diferencias de integración pro semestre	51
Tabla 9. Diferencias de integración por el nivel educativo del padre	52
Tabla 10. Análisis de varianza para la variable educación de la madre	52
Tabla 11. Diferencias de integración en relación con el nivel educativo de la madre	53
Tabla 12. Nivel de conocimiento y uso de los programas universitarios de apoyo.	54
Figura 1. Modelo de integración académica y social de Estudiantes indígenas en educación superior	47

Introducción

México es un país multicultural en el que habitan más de 12.7 millones de indígenas distribuidos en casi todos los municipios del país; de éstos, 4.2 millones no hablan su lengua originaria y 8.5 millones hablan alguna de las 62 lenguas reconocidas (Serrano, Ambríz y Fernández, 2002). Esta diversidad cultural nos enriquece como país pues cada uno de estos grupos indígenas son poseedores de costumbres y tradiciones propias que agregan a la cultura nacional. No obstante, al mismo tiempo que las comunidades indígenas son un elemento enriquecedor de México, también plantean una gran problemática social, pues desafortunadamente esta rica diversidad cultural viene aparejada con la desigualdad, la segregación y la injusticia. El rezago y la falta de atención confinan en la marginación a estas comunidades, en las que se concentran carencias y falta de oportunidades (Warman, 2003).

Una realidad dolorosa y evidente de los pueblos indígenas es su marginación y pobreza. En promedio, los indígenas son más pobres que el resto de los mexicanos. Así mismo, su nivel educativo es menor que el del resto de sus connacionales. Más hombres y, sobre todo mujeres, indígenas son analfabetas y tienen menos acceso otros servicios básicos como los servicios de salud (Navarrete, 2008).

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los pueblos indígenas de México, es a la falta de oportunidades educativas. Múltiples razones pueden ser señaladas como la causa de este problema. Lo alejado de las comunidades indígenas de los centros urbanos, la falta de preparación y el ausentismo de los maestros, falta de maestros que hablen la lengua indígena, ausencia de infraestructura adecuada, la pobreza, así como la falta de materiales didácticos en las lenguas indígenas, son sólo algunas de ellas (Gallart y Henríquez, 2006; Stavenhagen, 2005). Gracias a la lucha y movimientos de los pueblos indígenas y a los esfuerzos gubernamentales, poco a poco ha ido cambiando el panorama para que los niños y jóvenes puedan tener acceso a la educación básica (Sandoval, 2007); pero en el caso de la educación superior, las oportunidades de los jóvenes indígenas para acceder a ella son aún escasas y su participación es muy limitada.

Pocos jóvenes indígenas logran acceder a la educación superior y, más pocos son los que logran permanecer con éxito hasta lograr titularse. Este trabajo busca indagar cuales son los factores que afectan a los jóvenes indígenas que logran ingresar a la educación superior y especialmente se busca identificar cuáles son los principales problemas que enfrentan los estudiantes para lograr integrarse a los sistemas académico y social universitario, integración que la literatura reporta como un proceso fundamental para que los estudiantes logren permanecer con éxito hasta lograr la meta de graduarse.

Capítulo I. Una breve mirada al contexto y problemática educativa indígena

1.1 Los organismos internacionales y sus recomendaciones a favor de los pueblos indígenas

La problemática a la que se enfrentan los pueblos indígenas, tanto los de México como los de muchos otros países, ha captado la atención de organismos internacionales, los cuales han hecho recomendaciones a los países que los integran a fin de que los pueblos originarios gocen de las mismas oportunidades para acceder a los servicios del Estado, como la educación, y así mejorar su calidad de vida.

El interés de algunos organismos internacionales por los derechos indígenas ha estado presente desde hace ya muchos años. Así, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) elabora en 1957 el Convenio número 107 sobre poblaciones indígenas y tribales (OIT, 1957). Este fue el primer instrumento jurídico dedicado a la protección de los derechos de los pueblos indígenas y tribales. En la década de los años ochenta este convenio fue revisado y reorientado y en 1989 fue sustituido por el convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales. Este convenio es el único tratado internacional que protege de manera específica a estos pueblos. El convenio 169 ha sido ratificado por 120 Estados y los compromete a trabajar para promover y proteger los derechos de los pueblos indígenas (OIT, 2010). El artículo 26 de este convenio pone de relieve el derecho de los indígenas a recibir educación, pues señala que deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, cuando menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional (OIT, 1989). Así mismo, el citado instrumento establece el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en su propia lengua, a la vez que se les debe enseñar a hablar la lengua oficial del país y se deben tomar las medidas necesarias para preservar las lenguas indígenas y promover su desarrollo. México ratificó este instrumento en 1990, y por ende, se ha comprometido a cumplir con las recomendaciones a favor de los derechos indígenas en el territorio nacional.

De igual manera, en el año 2004, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamó el Segundo Decenio Internacional de los

Pueblos Indígenas del Mundo. De acuerdo con el artículo 2 de este documento, la meta del decenio es continuar fortaleciendo la cooperación internacional para la solución de los problemas a los que se enfrentan los pueblos indígenas en esferas como la educación (ONU, 2005).

Por otra parte, en Septiembre de 2007, la Asamblea General de la ONU adoptó la Declaración de Las Naciones Unidas Sobre Los Derechos de Los Pueblos Indígenas. Los 46 artículos de ésta declaración recogen las aspiraciones de los pueblos indígenas del mundo en asuntos que constituyen derechos humanos básicos como son los derechos civiles, políticos, económicos, culturales y otros derechos imprescindibles para el desarrollo y la dignidad de los seres humanos (Stavenhagen, 2007).

En lo que respecta a educación, el numeral 2 del artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas Sobre los Derechos de Los Pueblos Indígenas establece que los indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación (ONU, 2007). El numeral 3 del mismo artículo 14 señala la obligación de los Estados de adoptar medidas eficaces para que las personas indígenas, incluidas las que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso a la educación en su propia cultura e idioma.

Si bien es cierto que éste instrumento de las Naciones Unidas no es jurídicamente vinculante, sí expresa el consenso de la comunidad internacional, y por lo tanto, conlleva el compromiso político y moral de los países miembros de la ONU a cumplir con las recomendaciones que en este instrumento se hacen con respecto a los derechos de los pueblos indígenas.

Como se desprende de lo anteriormente expuesto, el derecho a la educación es un derecho humano universalmente reconocido; sin embargo, como señala el Relator especial de la Naciones Unidas sobre la situación de los derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Pueblos Indígenas, Rodolfo Stavenhagen, los pueblos indígenas aún no disfrutaban de este derecho en su plenitud. El grado de analfabetismo, de bajos niveles educativos y baja asistencia a centros escolares, sobre todo a nivel medio y superior, tiende a ser más elevado entre los pueblos indígenas que en el resto de la población (Stavenhagen, 2007).

1.2 Legislación y políticas nacionales sobre educación indígena

En México, de manera histórica, los grupos indígenas han carecido de acceso a los servicios elementales, entre ellos la educación. Su ingreso y permanencia se ve obstaculizado por múltiples factores como son la falta de infraestructura en sus comunidades de origen, necesidad de emigrar a las grandes ciudades o a otros Estados para poder continuar sus estudios, incorporación temprana al mercado laboral, en muchos casos a la economía informal o actividades primarias, y pérdida de identidad comunitaria, entre otros.

Esto es especialmente cierto en lo que respecta a la educación superior. Mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima (Secretaría de Educación Pública, 2001). Así que la educación superior en México es todavía un privilegio. Actualmente sólo uno de cada cuatro jóvenes de entre 19 y 23 años se encuentra inscrito en alguna institución de educación superior. Estos indicadores son aun menores para el caso de estudiantes indígenas. La inequidad en la educación se hace evidente cuando se considera que el 10% de la población de México es indígena. Si se hablara de una sociedad igualitaria se esperaría que 10% de los jóvenes universitarios fueran indígenas, pero ese no es el caso, pues la participación de jóvenes indígenas en la educación superior es menor al 1% (Alcántara, 2008).

El Derecho a la educación es un derecho sumamente importante. Pablo Latapí (2009) expone la importancia de este derecho al señalar que es un derecho clave, sin el cual resulta imposible ejercer otros derechos como los civiles, políticos, sociales, económicos y culturales. Se requiere un mínimo de educación para poder ejercer de manera plena estos últimos. Este mismo investigador señala que el ejercicio del derecho a la educación es la base no sólo para el desarrollo individual, sino para el desarrollo de la sociedad en general. Es tal la importancia de poder ejercer el derecho a la educación que si se priva a una persona joven de la

posibilidad de ser educado se le está condenando a una vida de privaciones, se le está exponiendo a permanecer en la pobreza y en la exclusión.

Algunos ordenamientos jurídicos en México, tanto de nivel primario como leyes secundarias, establecen de manera clara el derecho a la educación de todos los mexicanos, y en algunos de ellos se hace mención específica de este derecho en relación con los grupos indígenas. El artículo 2 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, además de reconocer la composición pluricultural de la nación mexicana y de reconocer y garantizar el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación y a decidir sus formas internas de organización, establece en la fracción II del apartado B de este artículo, que los diferentes niveles de gobierno, tienen la obligación de:

“Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación” (art. 2-B. II).

Éste precepto constitucional reviste gran importancia para promover la equidad de la educación en México, equidad que hasta la fecha sólo se queda en el discurso político y continúa siendo usada como bandera para obtener votos durante los periodos electorales. No obstante, a pesar de que, como se mostrará más adelante en este mismo capítulo, la realidad de la educación en México dista mucho de los anhelos que se perciben en el texto constitucional, y especialmente en materia de educación indígena, sí es sumamente importante que, como nación, contemos con un precepto legal que sienta las bases para el desarrollo de planes y programas que permitan alcanzar la meta de la equidad educativa para todos. Es este ordenamiento jurídico el que ha dado pie a los cambios positivos que en materia educativa, y especialmente educación superior dirigida a indígenas, se han dado, mismos que posteriormente expondremos.

La ley General de educación (LGE) es el documento reglamentario del artículo tercero constitucional, el cual regula la educación que imparte el estado, tanto la educación pública como la privada. Este ordenamiento legal hace eco de lo establecido en el artículo tercero de nuestra carta magna al señalar en su artículo dos que todo individuo tiene derecho a recibir educación (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, 1993). En México el derecho a los niveles de educación inicial, primaria y secundaria es un derecho tutelado por nuestra constitución, la cual también demanda al Estado la obligación de proveer las condiciones para que este derecho sea ejercido. El Artículo 2 continúa diciendo: “Todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”. Sin duda, esta expresión es un poco desafortunada pues no expresa la realidad operante en el país. A pesar de los grandes avances que se han dado en la educación, queda mucho camino por recorrer para poder decir que en México todos los ciudadanos tienen las mismas oportunidades de acceso a la educación (Bueno, 2004). Como bien señala Latapí (2009), esta última expresión del artículo analizado debería decir que todos los habitantes del país deberán tener las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, en vez de la expresión que usa, pues la equidad educativa, tanto en cobertura como en calidad, es aún una aspiración y no una realidad.

En lo que respecta a la búsqueda de la equidad en materia educativa, la LGE (Cámara de Diputados, 1993) en su artículo 33 señala que es obligación de las autoridades educativas establecer las condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación, así como la equidad, la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. En materia de equidad educativa se hace un señalamiento especial en la fracción I del art. 33 al mencionar que se dará atención especial a las escuelas que se encuentren ubicadas en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o en comunidades indígenas. En las escuelas que se encuentran en las condiciones antes señaladas hay una mayor probabilidad de que se den problemas de retraso y deserción y por lo tanto la ley indica que se asignarán elementos de mayor calidad a fin de poder enfrentar esos problemas.

No obstante, a pesar de los preceptos legales que establecen el derecho a una educación en condiciones de equidad, por muchos años una de las principales causas que mantuvo a los indígenas en circunstancias de pobreza y marginación fue el limitado acceso a la educación básica. Múltiples factores como la pobreza en la que viven, la falta de maestros capacitados, su ubicación en áreas geográficas remotas, falta de centros escolares equipados, la falta de pertinencia cultural de la educación que reciben y la falta de materiales didácticos y profesores que enseñaran en el idioma indígena de los estudiantes dificultaba el proceso de enseñanza (Cortés et al., 2012). Es sólo durante los últimos años que se ha trabajado fuertemente para abatir el rezago educativo en que se encontraban muchas de esas comunidades y se ha formado a miles de maestros bilingües y producido miles de libros de texto en más de cincuenta idiomas y variantes con el fin de mejorar la calidad educativa de los estudiantes indígenas (Navarrete, 2008).

Otro importante instrumento que establece las bases de la política educativa nacional es el programa sectorial de educación 2007-2012 (SEP, 2007). El Objetivo 2 de este programa establece la meta de ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad en los diferentes niveles educativos. Una de las propuestas para lograr este objetivo es fortalecer los programas e iniciativas dirigidas a niños y jóvenes indígenas, así como la formación de los profesores que atienden a estos sectores. También como parte de las acciones para lograr las metas establecidas se plantea ampliar la cobertura a las comunidades donde haya población indígena y ofrecer educación de calidad y pertinencia cultural. En el ámbito de educación superior, una de las acciones para lograr ese objetivo es promover la apertura y el desarrollo de instituciones y programas de educación superior que atiendan las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad y apoyar el fortalecimiento de los programas de atención a estudiantes indígenas.

Como se puede observar, los lineamientos legales y las políticas educativas son muy claras en cuanto a la manera en que la educación debe ser conducida en nuestro país, no obstante, a pesar de todo el desarrollo jurídico al respecto, algunas investigaciones sobre el tema educativo demuestran que las políticas que se han

aplicado en la educación mexicana en todos sus niveles han sido muy poco eficaces y el ejercicio pleno del derecho a la educación sigue siendo aún una tarea pendiente en nuestro país (Cortés *et al.*, 2012).

1.3 Las universidades interculturales

Durante las dos últimas décadas surgieron movimientos indígenas que reclamaban al gobierno federal su reconocimiento como parte integrante de la nación mexicana. Uno de tales movimientos y uno de los más importantes fue el Movimiento Zapatista de la década de los años 90. Estos movimientos organizados dieron lugar a que durante el sexenio del Presidente Vicente Fox se gestaran algunos cambios en la política nacional que otorgaban reconocimiento a las demandas de los pueblos indígenas (Cerdeña, 2007). Uno de estos cambios fue la política de educación intercultural, así como la creación, en Enero del 2001, de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la cual tiene el objetivo de impulsar el intercambio cultural en la educación, combatir la discriminación y desarrollar modelos educativos adecuados a la realidad pluricultural de la nación mexicana. Así, en reconocimiento de la gran diversidad cultural de México y de las necesidades que esto plantea en el ámbito educativo, cada vez se ha avanzado más en educación bilingüe-cultural o intercultural, que permita a los jóvenes de grupos indígenas acceder a la educación, tanto básica como media superior, y en menor medida a la educación de nivel superior. Aun cuando no hay consenso en relación a lo que realmente significa la educación intercultural, se ha avanzado mucho en la importante tarea de facilitar el acceso a la educación en la propia lengua a los pueblos indígenas (Bello, 2007).

Debido a los reclamos sociales por los derechos indígenas, en los últimos años se pueden observar avances en el campo educativo en los diferentes niveles, aun cuando más reducido en el nivel superior, para grupos pertenecientes a las minorías indígenas (Latapí, 2006; Mato, 2008). Sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos y programas que se han creado para abatir la inequidad y la desigualdad de oportunidades educativas para los pueblos indígenas, el acceso de jóvenes provenientes de comunidades indígenas y sobre todo su permanencia en la universidad sigue siendo limitado.

La mayoría de las universidades convencionales se encuentran ubicadas en las grandes ciudades, lo cual representa un gran inconveniente para la mayoría de los jóvenes indígenas que desean ingresar en ellas, su aislamiento geográfico limita su presencia en dichas instituciones, ingresar en ellas representa en muchos casos un gasto económico superior a los ingresos totales de la familia. Otro gran problema en la educación indígena es la calidad. Los egresados de instituciones educativas ubicadas en comunidades rurales difícilmente logran pasar los exámenes de admisión para los estudios superiores (Schmelkes, 2003). La magnitud del problema es tal que de acuerdo con la Investigadora antes citada, el número de estudiantes indígenas en educación superior se calcula en menos de 1%, y son en su mayoría hijos de padres que han emigrado a las ciudades.

Una respuesta a este problema de falta de equidad en la educación superior para las comunidades indígenas ha sido la política de llevar la educación superior a las zonas densamente pobladas por grupos indígenas, mediante la creación de Universidades interculturales. La misión de las universidades interculturales es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país, revalorar los saberes indígenas, además de fomentar los valores de las comunidades indígenas (Arnaut y Giorguli, 2010, Guzmán, 2011). En estas universidades la presencia de las culturas indígenas es mucho mayor que en las universidades convencionales, sin embargo están abiertas para todos, aunque debido a la ubicación geográfica en que se encuentran se atiende principalmente a estudiantes indígenas. La primera de estas universidades se creó en 2004 (Cortés *et al.*, 2012; Schmelkes, 2003). Hasta el año 2008 se encontraban operando 9 universidades interculturales en comunidades con población predominantemente indígena, mismas que atendieron a 5355 estudiantes, número que representa menos del 1% del total de jóvenes indígenas en edad de estudiar (Guerra y Meza, 2009).

Schmelkes (2008 en Mato, 2008) señala que a pesar de los grandes retos que estas universidades enfrentan, como son financieros, políticos y de personal, ofrecen la oportunidad de obtener educación superior a mujeres y hombres, muchos de los cuales provienen de familias en las que los padres no cursaron o terminaron

la educación primaria, lo cual implica que estos alumnos han dado un gran salto en términos educativos en relación con sus padres. De acuerdo con Schmelkes (2008 en Mato, 2008) los cambios que se dan tanto en el aspecto académico como en aspecto social en los estudiantes son muy importantes. Cuando éstos llegan a la universidad su nivel académico es menor que los estudiantes que ingresan a otras universidades, pero después de un año de nivelación el grado que alcanzan es muy bueno, además del orgullo que sienten de pertenecer a un grupo étnico. Así que de acuerdo con esta investigadora, los resultados demuestran que ésta es una propuesta educativa de valor, la cual debe ser consolidada y mejorada.

1.4 El papel de las universidades tradicionales en la lucha por la equidad educativa

Sin duda, las universidades desempeñan un papel muy importante en la impartición de una educación equitativa para todos. No sólo las universidades interculturales han tenido una participación importante en este cometido, algunas universidades tradicionales, es decir, universidades que no se enfocan a atender estudiantes predominantemente indígenas, han mostrado un gran interés y se han mostrado muy participativas. Es así como desde el año 2001 se puso en marcha el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES). Este es un programa que surge de la colaboración de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford (Badillo, 2011). En el mes de junio del año 2001 la ANUIES y la Fundación Ford invitaron a algunas IES a participar en un programa piloto que tiene como propósito principal fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior para responder a las necesidades especiales de los estudiantes indígenas y ampliar sus posibilidades de éxito en ese nivel académico (ANUIES-Fundación Ford, 2001 en Flores-Crespo, 2006).

Bajo el auspicio de este programa algunas IES empezaron a abrir unidades de apoyo para estudiantes indígenas, siendo 11 Universidades las que resultaron seleccionadas de las dos convocatorias sucesivas realizadas por los organizadores del programa (Didou y Remedi, 2006). Cabe señalar que El Programa Pathways to

Higher Education, que es el programa operado por la fundación Ford bajo el cual opera el PAIIES, es un programa internacional que opera en países como Brasil, Perú, Chile y otros más en el ámbito mundial. En México hasta el año 2012 participaban en el programa 24 Universidades de 18 entidades federativas, habiendo una participación total de 9562 estudiantes. Se cuenta con la colaboración de 785 tutores y 158 asesores pares. Hasta la fecha se han graduado del programa 2677 estudiantes y se han titulado 1004 profesionistas. Uno de los logros importantes más sobresalientes es que los estudiantes que participan en el programa han logrado elevar su promedio de aprovechamiento pasando de 7.9 en el momento que inició el programa, a 8.3 en 2009. Actualmente se busca que este programa se institucionalice y las universidades participantes lo cubran con recursos propios, cosa que ya se ha logrado en 12 IES, las cuales aportan al menos 70% de los recursos que el programa requiere (ANUIES, 2012).

1.5 La Universidad de Sonora y su participación en el PAEIIES

La Universidad de Sonora se incorporó al programa PAEIIES en la tercera convocatoria en el 2005 (ANUIES, 2012) y creó la Unidad de apoyo académico a estudiantes indígenas. Gaviña (2012, en comunicación personal del 15 de marzo de 2012) refiere que el objetivo principal de la unidad es ayudar académicamente a los estudiantes indígenas a que logren concluir sus estudios, para esto se llevan a cabo diversas iniciativas como son asesorías para el ingreso a la universidad, talleres de inducción a la Universidad de Sonora (UNISON), asesoría personalizada con tutores pares capacitados, asesoría académica en materias de mayor reprobación, asesoría para el uso eficiente de los programas y servicios universitarios, apoyo para obtención de becas en instituciones de gobierno y organizaciones de la sociedad civil, ya que la universidad no cuenta con un tipo de beca para indígenas con recursos propios, entre otras.

De acuerdo con las bases de datos de la Universidad, en el primer semestre del año escolar 2012 se encontraban inscritos en el programa 375 estudiantes provenientes de diversas etnias, tanto locales como provenientes de otros estados de la república, de los cuales 230 se encuentran en la unidad regional sur, 15 en la

unidad regional norte y 130 en la unidad regional centro. De acuerdo con información proporcionada por el responsable del programa, no todos manifiestan el mismo interés por participar en el programa, pero todos se benefician en mayor o menor medida, dependiendo de su grado de participación. De esta manera, se puede observar que la UNISON cuenta con una población estudiantil indígena numerosa y esto nos permite realizar esta investigación que consideramos importante a fin de identificar cuál es el nivel de integración de estos estudiantes, así como identificar los principales problemas asociados a la integración social y académica de los estudiantes indígenas en esta casa de estudios.

1.6 Justificación

Si bien, consideramos que el problema de acceso a la educación continúa siendo un asunto serio que merece atención, el problema que abordamos en esta investigación son los problemas académicos y sociales a los que se enfrentan los estudiantes provenientes de comunidades indígenas que ya han logrado ingresar en la universidad, los cuales influyen de manera decisiva para que logren integrarse de manera exitosa y permanecer hasta lograr su titulación. Como se desprende de la exposición que se ha hecho hasta este momento, hay múltiples razones para pensar que los problemas que enfrentan estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios, como los indígenas, pudieran ser mayores que los que enfrenta un estudiante no indígena.

Es de suma importancia conocer con detalle cuales son las diversas situaciones tanto de índole personal, social, cultural y académico que los jóvenes provenientes de estos grupos indígenas locales y foráneos deben enfrentar durante su formación universitaria.

Esta investigación permitirá identificar hasta qué punto los estudiantes logran integrarse, también permitirá conocer cuáles son los principales problemas que enfrentan y, algo muy importante, se podrá conocer la forma en que la Universidad de Sonora propicia favorablemente ese proceso de integración, entendido éste como el proceso a través del cual los estudiantes incorporan en su vida cotidiana escolar una serie de prácticas académicas, intelectuales, culturales y sociales que los

constituye en estudiantes universitarios, proceso que se inicia desde el primer día de clases y se va formando a lo largo de la carrera (De Garay, 204).

1.7 Planteamiento del problema

El proceso de integración a los sistemas social y académico de la universidad es sumamente importante para el éxito y permanencia de los estudiantes. La integración social, de acuerdo con De Garay (2004), es un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas en las prácticas escolares de la enseñanza superior, un proceso en el que los estudiantes son reconocidos como individuos competentes, en la medida que se produce una adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual, los métodos de exposición del saber, de los conocimientos adquiridos y de los hábitos de trabajo que desarrollan los jóvenes dentro y fuera de las aulas. Este proceso lo constituyen las interacciones personales cotidianas entre los estudiantes, profesores y funcionarios, que tiene lugar en los espacios de aprendizaje, corredores, senderos y ambientes comunes de la universidad (Tinto, 1987).

Identificar los problemas de integración social y académica a los que se enfrentan los estudiantes indígenas en educación superior, y que en determinado punto pueden ser de una magnitud tal que afecten su permanencia y éxito en la institución educativa, es evidentemente un asunto de gran relevancia para la educación. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) tras analizar los problemas de falta de calidad y de equidad en educación a los que el sistema educativo mexicano se enfrenta en cada uno de sus niveles y al fijar los objetivos y metas para el año 2025, deja muy clara la problemática educativa que existe en relación con los grupos indígenas al señalar que tan sólo 3% de los jóvenes que viven en sectores rurales pobres cursan estudios de educación superior y que la participación de los estudiantes indígenas es mínima. El hecho de que ni siquiera se señale un porcentaje de los estudiantes provenientes de grupos indígenas nos da una idea de la magnitud del problema pues, por un lado, nos deja ver que éstos tienen una baja participación y, por otro, esta falta de datos da cuenta de una falta de información al respecto.

El mismo programa antes citado menciona que no existen apoyos suficientes para que jóvenes de sectores rurales y comunidades indígenas logren cursar estudios superiores. Así mismo, señala que la calidad de la educación que se imparte a los grupos menos favorecidos, dentro de los que se cuenta a los grupos indígenas, es muy deficiente lo cual los deja en desventaja a la hora de cursar estudios superiores. Así pues, es muy importante analizar hasta qué punto estos elementos juegan un papel importante en la integración de los jóvenes que sí logran ingresar a una institución de educación superior.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Poder Ejecutivo Federal, 2007) también hace énfasis en la gran problemática educativa a la que se enfrentan los pueblos indígenas al señalar que se encuentran en un gran rezago educativo. En este mismo sentido, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007) luego de reconocer las graves deficiencias de la educación en relación con los indígenas y mencionar que muchos jóvenes tienen que abandonar sus estudios ante la falta de apoyos, plantea como una de las prioridades ofrecer a los jóvenes opciones educativas de calidad, que promuevan la igualdad, especialmente a los jóvenes provenientes de algún grupo indígena.

Así pues, a la luz de lo antes expuesto se puede ver claramente la relevancia que tiene la presente investigación para el ámbito educativo, debemos conocer hasta qué grado factores inherentes a sus orígenes étnicos pueden constituir problemas que afectan el nivel de integración que logran los estudiantes provenientes de comunidades indígenas en el nivel superior.

Capítulo II. Marco teórico

2.1 Estudios pioneros sobre el tema de estudio

Una de las preocupaciones de las instituciones de educación superior actualmente es encontrar la forma de retener a sus estudiantes, esto es debido a que la permanencia en los estudios se ha visto afectada por varios problemas. Los altos niveles de deserción así como el estudio de los factores que influyen la retención de estudiantes o en su caso, la deserción de los estudios, es un asunto que ha ocupado la atención de investigadores desde hace ya varias décadas. Durante la década de 1960 se desarrollaron importantes trabajos por investigadores pioneros en el tema como el de Fieldman y Newcomb en 1969. Para 1970 el tema de la retención estudiantil era común en diversas instituciones y campus universitarios, las cuales encaminaban sus esfuerzos a identificar las causas y las soluciones al problema del abandono escolar (Seidman, 2012). En esta década surgen otras investigaciones como la de Spady (1971) y la de Tinto (1975), quien construye su modelo de integración retomando ideas y principios presentados por Spady. Si bien es cierto, que este trabajo se enfoca en identificar el nivel de integración que logran los estudiantes indígenas que persisten y se mantienen de manera exitosa en la institución universitaria, consideramos apropiado abordar la problemática de la deserción, especialmente usando el modelo de Tinto (1975, 1987), ya que como señala González (2011), este modelo no sólo explica el proceso de abandono estudiantil, sino que también intenta explicar los procesos de permanencia y transferencia a otras instituciones, siendo el primero de gran interés para este estudio.

2.1.1 Perspectivas teóricas sobre la deserción

De esta manera, la deserción ha sido estudiada desde diversas perspectivas teóricas como son: la sociológica, la perspectiva organizacional, la perspectiva psicológica, la perspectiva cultural y la perspectiva económica (Himmel, 2002; Kuh, Kinzie, Buckley, Brian y Hayek, 2007). El principal representante de la perspectiva sociológica americana es Tinto (González, 2011). Su modelo longitudinal (1975,

1987) ha sido retomado y validado en diversos estudios empíricos. Este modelo es el que sirve de base a esta investigación.

La perspectiva organizacional enfatiza la estructura institucional y los procesos pensados para afectar el desempeño de los estudiantes. Algunas características de las instituciones como el tamaño, la selectividad, los recursos y el número de estudiantes por profesor, pueden tener efectos de algún tipo en los estudiantes. Algunas percepciones negativas de algunas universidades están asociadas con características como el tamaño, el control, la misión y la ubicación (Pike & Kuh, 2005). Así mismo, las percepciones de los estudiantes acerca de lo justo de las políticas institucionales y la responsabilidad de los profesores y el personal, presumiblemente afectan su decisión de persistir o abandonar la institución.

La perspectiva psicológica señala que las características psicológicas de los individuos ejercen una gran influencia en las decisiones que estos toman con respecto a la persistencia o abandono escolar. Esta perspectiva propone que rasgos de la personalidad tales como auto eficacia ayudan a un estudiante a perseverar cuando se enfrenta a retos académicos y sociales. Los estudiantes que tienen mejor desarrollado su auto concepto tienen mayor confianza en su capacidad para triunfar, mientras que los que tienen menos confianza en sí mismos tienen mayores probabilidades de renunciar cuando se enfrentan a situaciones difíciles. De igual manera aquellos estudiantes guiados por un locus de control interno tienen mayores probabilidades enfrentar situaciones difíciles mientras que los estudiantes guiados por un locus de control externo pueden llegar a creer que su destino ha sido determinado, especialmente cuando enfrentan situaciones difíciles y como consecuencia pudieran rendirse y abandonar la universidad de manera prematura (Bean y Eaton, 2000).

En el caso de la perspectiva económica ésta vincula el problema de la deserción o la permanencia con la idea del costo/beneficio de permanecer o abandonar los estudios universitarios. Si los costos de permanecer en la universidad o de estudiar en determinada universidad superan a los beneficios es muy probable que se dé un abandono prematuro de los estudios (Braxton, 2003 citado en Seidman, 2005). Los costos incluyen los pagos de colegiatura así como los ingresos

dejados de percibir durante el periodo en que se es estudiante, los beneficios por su parte son los posibles ingresos que se obtendrán a futuro así como otros resultados menos tangibles como el reconocimiento adicional, mayores habilidades y una mejor calidad de vida.

2.1.2 Antecedentes del modelo longitudinal de Tinto

En su trabajo titulado “Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis” (1970), Spady presenta un modelo sociológico que explica el abandono escolar como un proceso de interacción entre el estudiante y el ambiente universitario. En esta interacción las normas del estudiante son expuestas ante las normas del ambiente universitario y si estas son coherentes el estudiante se podrá integrar social y académicamente y se incrementaran las posibilidades de que persista en sus estudios. El modelo se basa en la teoría del suicidio de Durkheim y plantea que la universidad está integrada por dos sistemas, el sistema social y el sistema académico, por lo tanto el proceso de abandono debe ser examinado a través de esos dos marcos. De acuerdo con este autor la integración a los sistemas académico y social de la universidad son factores que pueden predecir la persistencia o el abandono ante la falta de integración a estos sistemas.

Spady (1970) propone que el proceso de abandono debe ser analizado desde una perspectiva multidisciplinaria que involucre una interacción entre el estudiante y el ambiente particular de su universidad en el cual sus atributos como disposiciones, intereses, actitudes y habilidades son expuestos a influencias, expectativas y demandas de una variedad de fuentes como son los cursos, los maestros, los administradores y los compañeros. Este proceso de interacción ofrece a los estudiantes la oportunidad de integrarse de manera exitosa tanto al sistema académico como al social. El sistema académico está representado principalmente por las calificaciones, los cuales son una especie de recompensa y van relacionados con la oportunidad de mejorar sus oportunidades de éxito. Otro componente importante del sistema académico es el desarrollo intelectual, el cual es más subjetivo que las calificaciones y es más importante para aquellos estudiantes que ven su desarrollo intelectual como una parte integral de su desarrollo personal. En el

caso del sistema social la integración exitosa a éste se define cuando las actitudes, los intereses y la personalidad del estudiante son compatibles con los atributos e influencias del ambiente universitario, condición a la cual se le denomina congruencia normativa. Un segundo elemento en la integración exitosa al sistema social universitario es, de acuerdo con Spady, cuando el estudiante logra establecer relaciones cercanas con otros individuos dentro del sistema universitario, lo cual se denomina apoyo de amistades. Haciendo uso de la teoría del suicidio de Durkheim, la cual señala que un individuo rompe sus lazos con la sociedad cuando existe una baja congruencia normativa, es decir, sus actitudes y valores no son compatibles con los de la sociedad y hay una insuficiente afiliación colectiva, es decir, relaciones de apoyo con amistades; ante la falta de estos elementos vinculantes incrementa la posibilidad del suicidio. Estableciendo una analogía entre esta teoría y el proceso de abandono escolar, Spady señala que cuando un estudiante no encuentra congruencia entre sus actitudes y valores ni logra establecer relaciones profundas con los integrantes del sistema social universitario, esto incrementa la posibilidad de que abandone sus estudios, lo cual se equipara de manera simbólica al suicidio. El modelo de Spady toma en cuenta los antecedentes familiares, el potencial académico, desempeño académico, desarrollo intelectual, congruencia normativa, las relaciones de apoyo, integración social, la satisfacción y el compromiso institucional para explicar el proceso de abandono escolar. Las dos dimensiones más importantes de este modelo son la integración académica y la integración al sistema social universitario, una deficiente integración a estos dos sistemas incrementa la posibilidad de abandonar los estudios y estas dimensiones están afectadas por los antecedentes e influencia familiar (Himmel, 2002).

Tinto elabora su teoría sobre la deserción estudiantil basándose en primer lugar en el trabajo de Van Gennep (1960 citado en Tinto, 1987) sobre los ritos de la transición en las agrupaciones tribales. En sus investigaciones el autor referido por Tinto estudia los ritos que realizan las comunidades tribales cuando se da una transición de una situación a otra, por ejemplo el nacimiento, el matrimonio y la muerte. De acuerdo con este autor (Van Gennep) el proceso de transición de las relaciones sociales entre grupos se caracteriza por tres etapas, la separación, el

cambio y la incorporación, cada una de estas fases se caracteriza por ritos y ceremonias específicas. La primera etapa implica un rompimiento de las relaciones con el grupo de pertenencia anterior. La segunda fase es en la que el individuo empieza a interactuar con miembros del nuevo grupo. Durante esta etapa puede haber situaciones difíciles como el aislamiento, capacitación y pruebas penosas, los cuales constituyen mecanismos que aseguran la separación del anterior grupo y la filiación al nuevo grupo social. La fase de incorporación comprende la práctica de nuevos patrones de interacción con los miembros del nuevo grupo y la demostración de que se posee la competencia suficiente para pertenecer a este grupo.

Tinto establece un paralelismo entre los ritos de transición de las sociedades humanas descrito por Van Gennep y el proceso por el cual tienen que transitar los individuos que ingresan en la universidad. De acuerdo con Tinto, los estudiantes universitarios deben trasladarse frecuentemente desde un grupo o comunidad como es la familia o el colegio de educación media superior, a los de la universidad. Este cambio pudiera implicar el rompimiento de relaciones pasadas con el propósito de cumplir con el proceso de transición que puede conducir a la integración a la vida universitaria. Durante ese periodo de transición pudieran presentarse dificultades o problemas de adaptación que pudieran marcar la diferencia entre la persistencia o el abandono temprano de la institución. Durante la etapa de separación de su anterior grupo el estudiante pudiera experimentar etapas de aislamiento o soledad u otro tipo de situaciones difíciles, producto de ese rompimiento. El proceso de cambio se manifiesta cuando el estudiante empieza a adquirir los valores y patrones de comportamiento de la comunidad universitaria. La rapidez con la que esta etapa ocurre es en gran medida acorde a las características personales del individuo. Algunos estudiantes no son capaces de adaptarse o integrarse y abandonan la institución en un periodo temprano del año. Finalmente durante la última etapa de transición, denominada incorporación, los estudiantes ya han abandonado sus patrones de comportamiento anteriores y deben ahora encontrar y adoptar otros que sean apropiados al nuevo grupo. En esta etapa es probable que algunos no logren este objetivo y también tengan que abandonar la universidad. De esta manera Tinto explica el proceso de cambio que implica la incorporación en la universidad y como

en cada una de estas etapas existe el riesgo de abandono ante la imposibilidad de incorporarse al nuevo grupo o ante la incapacidad de adoptar nuevos valores y patrones de conducta.

El otro trabajo en el que Tinto (1975) fundamenta su teoría es en el de Spady. Siguiendo la línea de Spady (a quien da crédito por ser el primero en aplicar la teoría de Durkheim al proceso de abandono escolar), Tinto retoma esta teoría y a través de ésta expone su modelo teórico para explicar el proceso de abandono escolar. Explica que de igual forma que es trascendente para los individuos estar integrados totalmente a la sociedad, ya que una falta de integración puede llevar al suicidio, también es sumamente importante para los estudiantes lograr una integración plena al sistema social universitario. Cuando un individuo mantiene valores que son ampliamente divergentes de los valores de la colectividad esto redundaría en una interacción insuficiente con otros miembros de la sociedad y por lo tanto, hay una pobre interacción con otros miembros de la colectividad y no se da el proceso de filiación.

En otra obra, Tinto (1987) establece una analogía entre la sociedad y el sistema social universitario el cual tiene su propio sistema de valores y estructura social. De igual manera que la falta de congruencia entre los valores de un individuo y los de la colectividad puede llevar al primero al suicidio, la falta de integración de un estudiante al sistema social universitario conducirá a un bajo compromiso con ese sistema e incrementa las posibilidades de que abandone la escuela en busca de actividades alternativas. Sin embargo, señala el mismo autor que, la institución universitaria está formada por dos sistemas, el sistema social y el sistema académico, y los estudiantes deben integrarse a ambos sistemas ya que la integración en uno sólo de estos pudiera resultar en el abandono, lo mismo que una excesiva integración en uno pudiera afectar la adecuada integración en el otro y también conducir al abandono escolar. Demasiado tiempo dedicado a actividades sociales disminuiría el tiempo dedicado a actividades académicas y de igual manera demasiado tiempo con las actividades académicas resultaría en una deficiente integración al sistema social.

Además de la importancia que Tinto atribuye a la integración social y académica, también señala otros dos aspectos sumamente importantes para persistir en los estudios con éxito. Uno de estos elementos lo constituyen las expectativas académicas del estudiante y el nivel de intensidad con que éstas expectativas son mantenidas, es decir, el nivel de compromiso con las metas, lo cual se refiere al nivel de compromiso con los objetivos educativos y ocupacionales que el estudiante se ha fijado, cuanto mayor sea el compromiso con las metas académicas mayor es la posibilidad de que complete su educación universitaria. De igual importancia es el compromiso con la institución, esto es, el nivel del compromiso personal con la institución en la cual el estudiante se ha inscrito. Cuanto mayor sea la magnitud del compromiso estudiantil mayor será la posibilidad de que el alumno persista en la institución (Tinto, 1987), cuando los niveles de estos compromisos son bajos aumenta la posibilidad de que el alumno caiga en algún tipo de deserción.

En su modelo, Tinto (1987) plantea el proceso de abandono como un proceso longitudinal de interacciones entre el individuo y los sistemas académico y social de la institución. Las experiencias con estos sistemas, las define el autor con los términos de ajuste, dificultad, incongruencia y aislamiento, pudiendo modificar constantemente las metas del individuo y su compromiso con la institución de tal manera que estas experiencias pueden conducir a que el estudiante persista o abandone la institución. En este modelo longitudinal el autor plantea un serie de dimensiones y variables que afectan, ya sea de manera directa o indirecta el desempeño del estudiante. Las variables que toma en cuenta son los antecedentes familiares, atributos personales del estudiante y los antecedentes escolares. Las variables con las que el estudiante ingresa a la universidad, se combinan y afectan la dimensión del compromiso, la cual está integrada por el compromiso que el estudiante tiene con sus metas personales, entre ellas las de graduarse o titularse y por el otro, el compromiso que el estudiante tiene con la institución universitaria. Una vez que el estudiante ingresa a la universidad debe integrarse al sistema académico y social de la institución, el primero incluye el rendimiento académico y el desarrollo intelectual y el último incluye las interacciones que se dan entre el estudiante y los docentes, así como con sus compañeros. Tinto clasifica estas interacciones en

formales e informales. Las primeras, en el caso de la integración académica son las que resultan de la interacción que se da entre los docentes y los estudiantes en los ambientes formales del espacio universitario como las aulas y laboratorios, las informales son aquellas interacciones que se dan entre estos mismo individuos pero en ambientes no estructurados como pueden ser actividades culturales no oficiales o en los pasillos, corredores y bibliotecas de la universidad. Tinto señala que esta forma de integración académica informal es un factor crítico para la persistencia estudiantil y para el desarrollo intelectual del estudiante.

En el caso de la integración social la formal está representada por las actividades sociales formales de la institución como las actividades extracurriculares, mientras que las informales están constituidas por aquellas interacciones o intercambios que se generan entre los distintos miembros de la comunidad, sobre cuestiones relacionadas con normas y reglamentos institucionales. Este tipo de integración si bien es considerada social puede tener un efecto positivo en el aspecto académico. La experiencia del estudiante durante este proceso de integración puede modificar su nivel de compromiso inicial y en consecuencia, su decisión de persistir o desertar de la universidad. Tanto la integración social como la académica, así como el nivel de compromiso con las metas y con la institución son factores que influyen positivamente la decisión del estudiante y éstos están influenciados por el tipo de experiencias del estudiante en el proceso de interacción con los sistemas universitarios (Woosley y Miller, 2009). En palabras de Tinto (1975):

“Dados los niveles previos de las metas y el compromiso institucional, es la integración normativa y estructural de la persona a los sistemas académico y social la que conduce a nuevos niveles de compromiso. O lo que es lo mismo, mientras más grande sea el nivel de integración a los sistemas de la universidad, más grande será su nivel de compromiso con una institución específica y con la meta de completar su carrera” (p. 96).

Así que de manera resumida podemos decir que el modelo elaborado por Tinto (1987) propone que el proceso de deserción es un proceso que se caracteriza por la interacción entre una persona con características propias, mismas que trae consigo desde antes de ingresar a la institución, con otros miembros del sistema

académico y social de la institución. Las características del individuo antes de ingresar están relacionadas con sus habilidades, disposiciones como son el compromiso con las metas personales de graduarse así como con el compromiso con la institución. Estas interacciones entre el estudiante y los otros miembros del sistema generan experiencias las cuales pueden ser positivas o negativas y estas experiencias modifican frecuentemente los compromisos y las metas del estudiante. Si las experiencias son positivas, son integradoras y contribuirán a fortalecer las metas y el compromiso del estudiante y en consecuencia la posibilidad de que permanezca en la institución es mayor. Cuando las experiencias son negativas las metas y compromisos pueden debilitarse y disminuir la probabilidad de que el estudiante persista hasta graduarse. Así que la posibilidad de permanecer en la universidad está ampliamente determinada por el nivel de integración del estudiante a los sistemas social y académico de la universidad.

2.1.3 Estudios empíricos que validan el modelo de Tinto

Numerosos trabajos dan cuenta de la validez del modelo de Tinto. Por ejemplo Terenzini y Pascarella (1980) analizan una serie de estudios sobre el abandono a través del modelo de Tinto. En su estudio estos autores encontraron que las características con que el individuo ingresa al colegio, si bien no están directamente relacionadas con la persistencia o abandono, si influyen en la manera en la que este se relaciona con otros miembros de la institución y por lo tanto tienen un efecto en su integración al sistema. De igual manera encontraron que las interacciones informales fuera del salón de clases con los docentes guardan una relación positiva con la persistencia de los estudiantes en su primer año. Incluso encontraron en dos de los estudios analizados que la calidad de estas interacciones puede contribuir a la retención de los estudiantes, y que estas interacciones afectan más de manera positiva a las mujeres que a los hombres.

Así mismo, Pavel (1991) al aplicar el modelo de Tinto al análisis de estudiantes indios americanos y nativos de Alaska encontró que los antecedentes familiares, las metas y propósitos, tanto iniciales como posteriores a la entrada a la universidad, y la integración académica formal e informal son centrales para su éxito

en la universidad. También encontró que las intenciones y el compromiso con las metas son factores importantes que influyen la integración académica. Como estos, podemos encontrar numerosos estudios que abordan el asunto de la deserción o la persistencia en las instituciones de educación superior a través del modelo de Tinto y que en mayor o menor grado validan este modelo (Beekhove, De Jong y Van Hout, 2002; Borglum y Kubala, 2000; Cabrera, Castañeda, Nora y Henhstler, 1992; Cabrera, Nora y Castaneda, 1993; Fergy, Marks-Maran, Ooms, Shapcott, Burke, 2011; Mannan, 2001; Rhodes y Nevill 2004; Terenzini, 1980; Terenzini y Pascarella, 1977).

2.1.4 Aplicación del modelo de Tinto al análisis de estudiantes pertenecientes a minorías

Si bien es cierto que la gran mayoría de los estudios que se han realizado en los cuales se hace uso del modelo de Tinto (1975, 1987) han sido para analizar la persistencia o abandono de estudiantes tradicionales, este modelo también resulta útil al aplicarlo al estudio de estudiantes pertenecientes a minorías, como lo demuestran los estudios que se describen posteriormente en este apartado. El mismo Tinto (1987) reconoce que:

“Para los estudiantes que pertenecen a minorías, entonces, en especial aquellos con condiciones educativas básicas desventajosas, el abandono parece no diferenciarse mucho en calidad y magnitud. Ellos deben afrontar mayores problemas, tanto para satisfacer las exigencias académicas vinculadas con la tarea universitaria como para encontrar un microambiente adecuado en la vida social e intelectual de la institución, que los típicos estudiantes de la mayoría blanca” (p. 77).

Tinto reconoce la problemática específica de estudiantes de grupos minoritarios y este aspecto ha sido retomado por otros académicos, tal es el caso de estudios que se han hecho de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios como negros, hispanos, asiáticos e indígenas americanos (Seidman, 2005).

De esta manera podemos encontrar estudios que muestran que las dificultades que enfrentan los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios para integrarse a la universidad son muy diversas, y en muchos casos el reto es tan

grande que su permanencia y éxito se ven afectados. Fisher (2007) en los Estados Unidos, señala que hay múltiples razones para sospechar que la adaptación al nuevo ambiente universitario puede ser diferente para estudiantes de minorías como negros o hispanos que para el resto de sus compañeros que no pertenecen a ninguna minoría. Así mismo, es muy común que los estudiantes de grupos minoritarios sean los primeros miembros de la familia en acudir a la universidad, lo cual representa una seria desventaja pues, como indican algunos estudios, el nivel de persistencia en estos estudiantes es más bajo y los índices de graduación también son menores, lo cual está estrechamente vinculado con sus características preuniversitarias (Pike y Kuh, 2005). Así mismo, otros investigadores (Steel y Aronson, 1998) proponen que la discriminación y los estereotipos negativos acerca de la habilidad intelectual de algunos grupos minoritarios como los negros y por extensión los grupos indígenas, pueden tener una influencia negativa en el desempeño escolar por el temor a confirmar estos estereotipos. Tal temor puede ser tan grande que esto los lleve a alejarse del ambiente (la universidad) donde esta amenaza existe, como un mecanismo de defensa. Eso permite ver que la cuestión de raza y la pertenencia a algún grupo étnico tiene una gran influencia en cómo los estudiantes de grupos indígenas se integran a la universidad en comparación con el resto de sus compañeros (Fisher, 2007).

La preocupación por el bajo número de estudiantes pertenecientes a minorías trasciende un país o región. Es, más bien, una preocupación que ocupa a los sistemas académicos en el ámbito internacional. En el nivel internacional existe una gran problemática relacionada con estudiantes pertenecientes a poblaciones nativas o también conocidos como indígenas o aborígenes, pues los porcentajes de estudiantes pertenecientes a estos grupos que abandonan la escuela antes de ingresar a la universidad son alarmantes. A pesar del incremento sin precedentes que se ha registrado en la incorporación de estudiantes de grupos indígenas a los estudios superiores a raíz del movimiento de los derechos civiles, aún se puede ver que algunos estudiantes de grupos minoritarios como nativos americanos e indígenas canadienses enfrentan grandes problemas para transitar del nivel de estudios medio superior a la universidad (Kanu, 2006). En Canadá, 66% de los

estudiantes nativos abandonan sus estudios antes de llegar a la universidad comparado con el 37% de los estudiantes no nativos. En estados Unidos casi 60% de estudiantes de origen indígena abandonan el nivel escolar anterior a la universidad (Binda, 2001; Delisio, 2001 en Kanu, 2006).

Este mismo fenómeno se registra en algunos países de Europa. En los Países Bajos, por ejemplo, las autoridades educativas muestran preocupación por la baja participación de estudiantes de grupos minoritarios (provenientes de grupos migrantes) en la educación superior. Se estima que sólo 2% de los estudiantes registrados en las universidades corresponden a grupos minoritarios y se necesita dar más atención a la atracción de estudiantes de grupos minoritarios migrantes hacia la educación superior (Herfs, 2003). Otro estudio realizado en una universidad de los países bajos también mostró que hay variación entre el nivel de integración de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios en relación con los grupos no minoritarios. Tras un año de análisis se observó que los estudiantes de grupos minoritarios habían tenido un menor desempeño y que habían obtenido un número menor de créditos que sus compañeros, eso a pesar de haber sido sometidos a los mismos métodos de enseñanza y de que se les habían proporcionado los mismos apoyos para su integración. Éste y otros estudios demuestran que los estudiantes que se perciben a sí mismos como minorías tienen un menor grado de integración y de aprovechamiento en sus estudios (Severiens y Wolff, 2008).

Un estudio relevante que establece conexiones entre los antecedentes étnicos de los estudiantes y el nivel de integración es el realizado por Nora y Cabrera (1996) en el cual analizan numerosos estudios que muestran una relación entre la discriminación de que son objeto los estudiantes de minorías étnicas y el grado de integración que logran en el ambiente universitario. Los resultados de su investigación mostraron cierta conexión entre la discriminación y el prejuicio percibido por los estudiantes en su contra y el nivel de integración y la decisión de abandonar los estudios.

Otro estudio importante en relación con la integración y los antecedentes étnicos fue realizado por Eimers y Pike (1997, como se citó en Severiens y Wolf,

2008). Este estudio encontró que la falta de integración académica tiene consecuencias negativas más frecuentemente para estudiantes de minorías étnicas que para estudiantes que no pertenecen a ninguna minoría.

2.1.5 Problemática de los estudiantes indígenas mexicanos

En México algunos estudios han abordado la problemática a la que se enfrentan los estudiantes indígenas para poder integrarse con éxito al sistema universitario. Gallard y Henríquez (2006) señalan en su estudio que la mayoría de los estudiantes indígenas tienen que enfrenar múltiples problemas para poder permanecer con éxito en la universidad, estos son problemas de tipo económico, baja calidad educativa en los niveles anteriores, barreras culturales y discriminación, incongruencia entre los valores de la comunidad de origen y los valores de la institución, y, en algunos casos, enfrentan el problema de no dominar el idioma e incluso frecuentemente carecen del apoyo familiar para lograr sus metas de educación superior. Algunos elementos de los antes señalados son elementos que Tinto considera básicos para lograr una integración exitosa al sistema universitario. De igual manera Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika (2002) después de exponer algunos de los problemas a los que los jóvenes estudiantes indígenas se enfrentan menciona algunos aspectos que han sido fundamentales para lograr que algunos estudiantes permanezcan en la universidad. Estos son: la motivación y el empuje, un ambiente protegido y apoyo estructurado. Estos elementos se refieren a la motivación y el compromiso del estudiante, al apoyo que han recibido por parte de sus padres, amigos, maestros y otros individuos que han sido fuente de apoyo, así como al apoyo que tanto la institución educativa como otras instituciones y organizaciones civiles, así como del gobierno ofrecen a los jóvenes estudiantes en condiciones de marginalidad. Estos y otros estudios (Cerdeña, 2007; Chávez, 2008) dan cuenta de la situación difícil a la que se enfrentan los estudiantes indígenas en educación superior y de los factores que afectan su plena integración por lo cual es muy importante realizar más estudios que contribuyan a aumentar el conocimiento disponible acerca de esta problemática educativa.

2.2 Conceptos que sustentan el modelo teórico

Al constituirse la integración como uno de los procesos más importantes sobre los que se construye la trayectoria de los estudiantes en la educación superior, se retoma el modelo de Tinto al considerarse el de mayor pertinencia para poder explicar los factores que intervienen en la permanencia de estudiantes indígenas en un contexto específico, como es el caso de la Universidad de Sonora.

Como se mencionó, el modelo a seguir en la presente investigación se sustenta en los principios teóricos del modelo de Tinto (1975, 1987) esto significa que los conceptos básicos a retomar son los siguientes: integración académica e integración social.

Un concepto central en el modelo de Tinto es el de metas y compromisos, sin embargo, cabe aclarar que esta investigación se limita a examinar los conceptos de integración social e integración académica por ser estos los que nos interesan para los propósitos de este estudio.

2.2.1 Integración académica

Si bien es cierto, Tinto no provee una definición operacional clara del concepto de integración, pues el significado de integración académica e integración social puede variar dependiendo del contexto cultural y académico, en este estudio se retoman las definiciones de Severiens y Wolf (2008) y de González (2011). Severiens señala que el proceso de integración académica y social requiere de ciertas habilidades cognitivas, tiempo y esfuerzo. Para este autor la integración académica envuelve el contacto del estudiante con la institución misma, así como el contacto o las relaciones establecidas entre el estudiante y los maestros y sus compañeros de clase tanto en el ambiente de aprendizaje directo como es el salón de clases o el laboratorio como fuera de este en situaciones informales como en los pasillos o las bibliotecas. Por su parte González (2011) coincide con Severiens al decir que la integración académica requiere de un mínimo de tiempo y esfuerzo invertido por parte del estudiante para la realización de ciertas actividades académicas. En base a la definición ya establecida Los indicadores para la integración académica en esta investigación son la frecuencia con la que los

estudiantes realizan las tareas, elaboran cuadros o resúmenes, Subrayan ideas en las lecturas de la clase, escribe ideas propias, investiga temas relacionados con la clase y realiza tareas en equipo.

2.2.2 Integración social

Severiens y Wolf (2008) definen la integración social como el contacto que los estudiantes establecen con sus compañeros en asuntos relacionados con la clase, como es el trabajo colaborativo. Así mismo la integración social envuelve factores como son la frecuencia con que los estudiantes participan en actividades estudiantiles. Por su parte González (2011) señala que la integración social está formada por las interacciones cotidianas entre los estudiantes y sus compañeros, los maestros y demás personal de la institución. De igual forma involucra el grado de participación en actividades extracurriculares y en actividades organizadas por la institución. Apegándonos a estas definiciones los indicadores para la integración social son el interés del estudiante por establecer amistades con otros compañeros, el interés por establecer relaciones con sus profesores, la facilidad con que logra hacer amigos, si percibe un clima de ayuda mutua en la carrera y su percepción de sentirse importante como miembro de la carrera o departamento.

2.2.3 Problemas de integración

La escala Problemas de integración hace referencia a las diferentes situaciones que los estudiantes reportan que les ha afectado en su nivel de integración tanto académica como social. Los indicadores que miden esta estaca son la mala elección de carrera, deficiencias en los estudios previos a los universitarios, la falta de hábitos de estudios, desconocimiento del medio universitario y los problemas de salud.

2.3 Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es identificar el nivel de integración académica y social de los estudiantes indígenas de la Universidad de Sonora. También pretende identificar cuáles son los principales problemas o situaciones que

afectan la integración de estos estudiantes a los sistemas universitarios. Así mismo, se busca conocer los programas de apoyo que estos estudiantes encuentran en la universidad y las ayudas que consideran deberían recibir por parte de la institución a fin de facilitar el proceso de integración.

2.3.1 Objetivos específicos

- 1) Determinar el nivel de integración académica y social de los estudiantes indígenas en la Universidad de Sonora.
- 2) Identificar los problemas o situaciones que afectan el proceso de integración social y académica de los estudiantes indígenas en la Universidad de Sonora.
- 3) Conocer el grado de conocimiento y participación de los estudiantes en programas de apoyo que ofrece la Universidad de Sonora a fin de facilitar el proceso de integración.
- 4) Probar un instrumento para medir la integración académica y social en estudiantes indígenas de la Universidad de Sonora.

Capítulo III. Método

3.1 Participantes

La población de este estudio está compuesta por 375 estudiantes indígenas que están inscritos en diversas carreras de la Universidad de Sonora, de los cuales 230 se concentran en la Unidad Regional Sur, En Navojoa Son., 130 en la Unidad Centro y 15 en la Unidad Regional Norte, en Caborca, Sonora. Se seleccionó un total de 100 estudiantes indígenas de la Unidad Regional Sur, ubicada en Navojoa Sonora. La distribución de participantes por división fue de 44 de la División de Ciencias Sociales, 38 de La División de Ciencias Biológicas y de la Salud, 14 de la División de Ciencias Económicas y Administrativas y cuatro de la División de Ingeniería. De los cien sujetos que participaron en el estudio 97 son solteros, 66 son mujeres, 18 hablan una lengua indígena, 80% no realiza ningún trabajo remunerado, 82 viven en casa de sus padres, 14 reportaron que su padre cuenta con estudios de educación superior y en el caso de 10 la madre cuenta con estudios del nivel universitario.

3.2 Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó el instrumento desarrollado por González (2011), mismo que se adaptó en la parte relacionada con los datos sociodemográficos de los encuestados con el fin de adecuarlo al contexto indígena de esta investigación. En el apartado antes mencionado se agregaron la pregunta número 3, misma que indaga sobre la lengua indígena que habla el sujeto y la pregunta 5 con la cual se busca saber si el estudiante cursó sus estudios previos a los universitarios en una escuela urbana o rural. El instrumento posee 31 reactivos tipo Likert distribuidos en tres escalas, cuyas opciones de respuesta toman valores de 1 a 4. La escala “Actividades de Integración Académica” hace referencia a la frecuencia con que el estudiante realiza ciertas tareas y prácticas escolares que de acuerdo con la teoría permiten lograr una buena integración al sistema académico. Esta escala presenta reactivos como los siguientes: a) Frecuencia con la que escribes ideas propias sobre el tema de la clase; b) Frecuencia con la que elaboras

cuadros o diagramas de la lectura de la clase. La escala “Actividades de Integración Social” se refiere a las actividades que el estudiante realiza con relación a sus compañeros de clase, profesores y demás personal universitario. Dos ejemplos de los reactivos que presenta esta escala son: a) Estoy muy interesado en entablar relaciones amistosas con los estudiantes de mi carrera; b) Tengo excelentes relaciones con mis profesores. La escala “Problemas de Integración” busca indagar cuales son los principales problemas contextuales que los estudiantes reportan que más les han afectado para lograr integrarse tanto al ámbito social como académico. Ejemplos de los reactivos de esta escala son: a) Indica en orden de importancia hasta qué grado han afectado tu integración académica y social la mala elección de la carrera; b) Indica en orden de importancia hasta qué grado han afectado tu integración académica y social los problemas de salud.

Al instrumento se agregaron también las preguntas 28, 29, 30 y 31. Las tres primeras miden el nivel de conocimiento y participación de los encuestados en los diversos programas de apoyo que la universidad ofrece. El ítem número 31 es una pregunta abierta que indaga cuales son los apoyos que los participantes consideran que deberían ser proporcionados por la Universidad para una mejor integración.

3.3 Procedimiento

Se consultó la base de datos universitaria que registra a los estudiantes que se identifican como indígenas al momento de su ingreso. Posteriormente se solicitó el permiso de los coordinadores de las diversas carreras donde se encontraban los participantes para llevar a cabo la aplicación de la encuesta en los salones. Así mismo, se contó con el apoyo de la encargada del PAEI quien convocó a una reunión a los estudiantes que participan en el programa. En esa reunión se les informó el objetivo del estudio, se señaló que su participación era voluntaria y que la información personal obtenida sería tratada de manera confidencial. Luego de transmitirles esta información se obtuvo su consentimiento informado (Ver anexo 2) y se procedió a la aplicación del instrumento, el cual tuvo una duración de 20 a 30 minutos.

3.4 Análisis de la información

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 16. Se utilizó el estadístico T de Student para muestras independientes para el caso de las variables género, situación laboral y tipo de preparatoria en la cual cursaron sus estudios de nivel medio superior. Para comparar las diferencias de integración en lo relacionado con las variables semestre, educación del padre y educación de la madre se realizó un análisis de varianza (ANOVA). Así mismo se calcularon porcentajes y frecuencias para analizar el nivel de conocimiento y participación en los programas de apoyo que la Universidad ofrece. Se utilizó el estadístico alfa de Cronbach para analizar la consistencia interna del instrumento, obteniendo un Alpha de cronbach de .709.

Capítulo IV. Resultados

4.1 Análisis factorial exploratorio realizado en el instrumento

4.1.1. Validez de constructo. El instrumento fue sometido a un análisis factorial exploratorio utilizando el método Varimax con rotación de componentes principales a través del cual se obtuvieron tres factores que explican 46.2% de la varianza (convergencia en siete iteraciones). Este análisis permitió mantener 24 reactivos de los 46 que inicialmente se sometieron al análisis factorial. Los resultados señalan la idoneidad de los datos para este tipo de análisis, ya que se obtuvo valores aceptables en la prueba Kaiser-Meyer-Olguin ($KMO=.755$) y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($X^2=883.7$; $p=.000$).

El primer factor se denomina Actividades de Integración Académica, y mide el nivel de integración académica a través de las practicas escolares y hábitos de estudio, estuvo integrado por 12 reactivos que explican 22.7% de la varianza (Tabla 1). El factor dos denominado Problemas de Integración se refiere a los problemas de índole personal y académico que afectan la integración de los estudiantes a los sistemas académico y social, este se integra por cinco reactivos que explican 13.7% de la varianza total. El tercer factor definido como Integración Social, explicó 9.78% de la varianza total. En este factor se agruparon cinco reactivos, estos se refieren a actividades y percepciones de los sujetos con respecto al nivel de integración social.

Tabla 1. Resultados del análisis factorial exploratorio del cuestionario

Reactivos	Carga factorial		
	F1	F2	F3
Preguntas en clase a los maestros si tienes dudas en clase	.646		
Participar en discusiones	.719		
Expresar opiniones sobre el tema	.684		
Comentar con compañeros sobre el tema en clase	.497		
Haces resúmenes de la lectura	.473		
Elaborar cuadros o resúmenes para la clase	.492		

Tabla 1. Resultados del análisis factorial exploratorio del cuestionario

(Continuación)

Reactivos	Carga factorial		
	F1	F2	F3
Subrayar ideas principales de la lectura p. clase	.536		
Escribir ideas propias sobre el tema de clase	.649		
Investigar temas relacionados con el tema de clase	.677		
Apoyo moral de maestros para continuar estudios	.549		
Percibo interés por parte de Los profesores para que yo aprenda	.541		
Disfruto de realizar trabajos y tareas Con compañeros	.439		
Problemas familiares		.558	
Problemas económicos		.621	
Mala elección de la carrera		.622	
Deficiencias en estudios previos		.634	
Falta de hábitos de estudio		.484	
Desconocimiento del medio universitario		.781	
Problemas emocionales o de salud		.688	
Interés en entablar relaciones con compañeros			.637
Tener excelentes relaciones con profesores			.743
Ha sido fácil hacerme de amigos			.746
Existe un clima de mutua ayuda entre estudiantes			.781
Tener la impresión de ser importante en mi carrera			.664

4.1.2 Confiabilidad. Se realizó un análisis de confiabilidad del instrumento para cada una de las escalas y para el total de reactivos de la escala obteniendo resultados aceptables superiores a .70, como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. *Valores Alfa de Cronbach para las escalas del instrumento*

Escalas	Alfa Cronbach
Integración académica	.842
Integración social	.801
Problemas de integración	.762
Total de reactivos	.778

4.1.3 Análisis factorial confirmatorio.

Posteriormente al análisis factorial exploratorio se realizó un análisis factorial confirmatorio. La Figura 1 presenta el resultado del análisis factorial confirmatorio por modelamiento estructural de la integración académica y social de estudiantes indígenas, donde se muestra que se mantiene una estructura de tres factores o dimensiones: a) Actividades de Integración Académica, b) Actividades de Integración Social y c) Problemas de Integración. Los factores quedaron integrados por cinco variables manifiestas a excepción del factor Actividades de Integración Académica que se conforma por siete variables manifiestas.

En el factor Actividades de Integración Académica los pesos factoriales van de .411 a .702; y este factor correlaciona en forma directa y negativa (-.186) con Problemas de Integración y correlaciona de forma directa y positiva con el factor Integración Social (.485); en el caso del factor Integración Social los pesos factoriales de los indicadores que lo integran van de .506 a .751 y correlaciona de forma directa y negativa con el factor Problemas de Integración (-.093); Por último, el factor denominado Problemas de Integración posee pesos factoriales de .540 a .798 con los indicadores que lo integran.

La X^2 es igual a 105 con 116 grados de libertad y una probabilidad asociada igual a .74, mientras que los indicadores prácticos como el Índice Bentler-Bonet Normado fue igual a .792; el Índice Bentler-Bonet no Normado fue igual a 1.0, el Índice de Ajuste Comparativo fue de 1.0 y finalmente la Raíz Media del Cuadrado del Error de Aproximación fue igual a .000 (.000; .038). Tanto los indicadores de bondad

de ajuste estadístico como los indicadores prácticos son adecuados, por lo que se concluye que este modelo de relaciones de Integración académica y social, como fue medido en la muestra de estudiantes indígenas de educación superior, es similar al modelo saturado en cuanto a poder de explicación.

Una vez elaborado el análisis factorial confirmatorio, se procedió a realizar de nuevo el análisis de confiabilidad para cada una de las escalas con los reactivos que las conformaron; las escalas obtuvieron un alfa de cronbach de 0.770 para la escala de Actividades de Integración académica, la escala de Actividades de Integración social presento un alpha de cronbach de 0.801 y la escala de Problemas de Integración obtuvo un alfa de 0.757. El alfa total con los 17 reactivos fue de 0.709. Aunque algunos autores especifican niveles de alfa mayores a .70 como adecuados (Burns & Grove, 1993; Nunnally & Bernstein, 1995), otros consideran el valor de .60 como aceptable (Nieva & Serra, 2003).

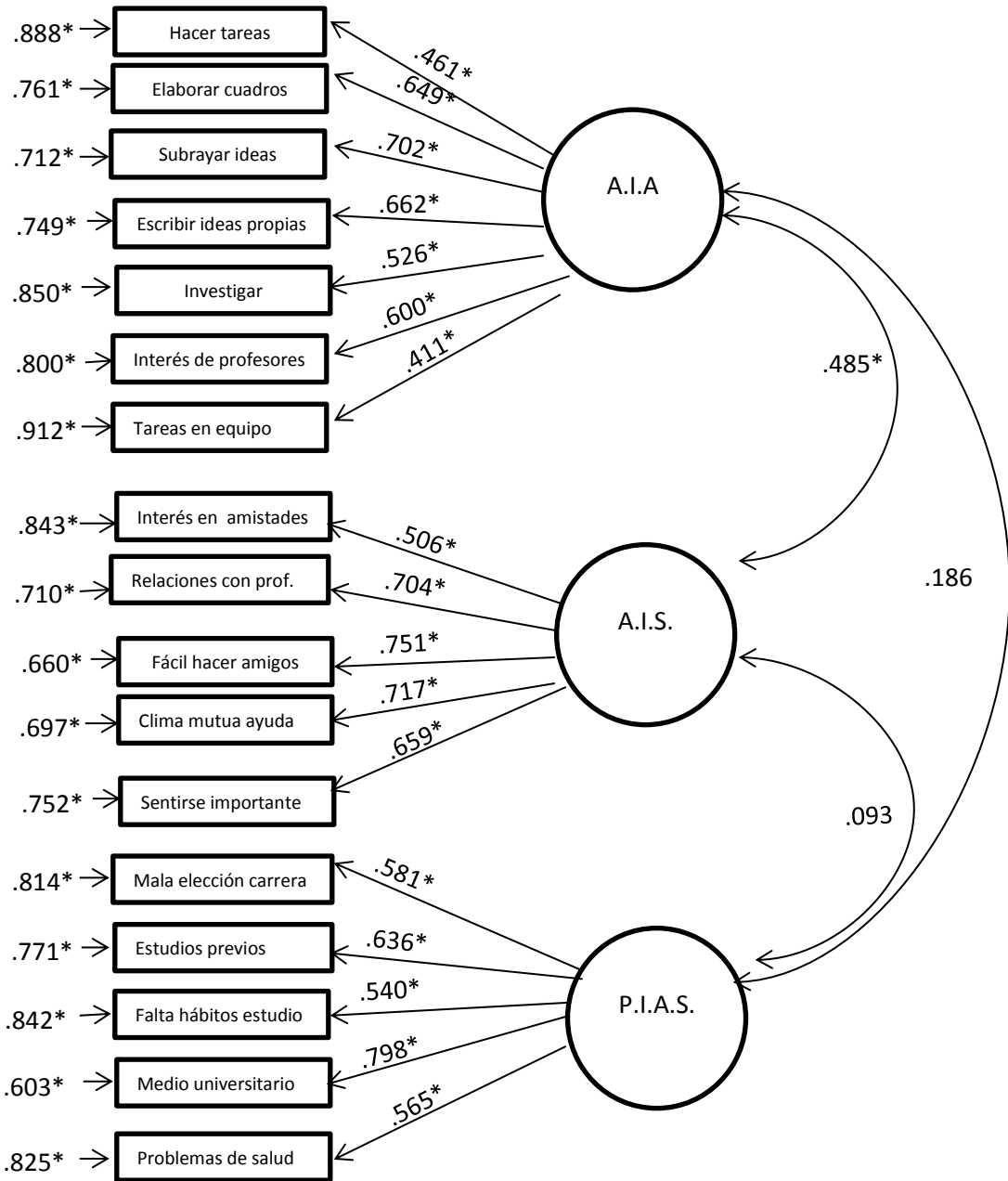


Figura 1. Modelo de integración académica y social de estudiantes indígenas en educación superior. Para cada variable observada $R^2 = (1 - \text{error de varianza})$, $X^2=105$ (116 gl.) $p=.74$. IBBAN= .792; IBBANN= 1.0; IAC= 1.0; RMSEA= .000 (.000; .038). A.I.A= Actividades de integración académica; A.I.S.= Actividades de integración social; P.I.A.S.= Problemas de Integración. * $p < .05$. N=100.

4.2 Descripción de resultados del proceso de integración de los estudiantes indígenas de la Universidad de Sonora

Los resultados generales arrojados por el estudio muestran que los estudiantes tienen una elevada integración académica y social a la universidad. Esto significa que en relación de las tres dimensiones evaluadas se aprecia que reportan realizar frecuentemente actividades de integración académica y un nivel de integración social alto. En lo relativo a los problemas que afectan la integración reportaron que estos son poco importantes (Tabla 3). Es importante mencionar que los valores de la escala van de 1 a 4. Para el caso de las escalas Actividades de Integración social e Integración académica, cuanto más alta es la media mayor es el nivel de integración. Para el caso de la escala Problemas de Integración cuanto más baja es la media, es menor el grado en que los problemas señalados han afectado a los estudiantes.

Tabla 3. *Medias y desviación estándar de los factores del modelo de integración académica y social de los estudiantes indígenas*

Factor	Media	d.s.	Min.	Max.
Actividades de integración académica	3.13	.52	1.0	4.0
Actividades de integración social	3.21	.56	1.0	4.0
Problemas de integración	2.04	.68	1.0	4.0
Global	3.10	.40	1.0	4.0

4.2.1 Relación entre antecedentes previos de los estudiantes y su nivel de integración

Se consideraron antecedentes previos de los estudiantes aquellas variables que son ajenas a su estancia en la universidad, por ser variables que tren consigo al momento de ingresar. Estas variables o antecedentes son género, ocupación laboral y nivel educativo de los padres, tipo de preparatoria de procedencia y semestre. Son éstas las que se analizan con el fin de identificar la relación entre estas variables y su nivel de integración. Se comparó la integración de estudiantes del sexo masculino y femenino utilizando una prueba t de Student para muestras independientes; se apreció que únicamente existieron diferencias significativas en el factor Actividades de Integración académica, donde se observó que las mujeres realizaron de manera significativa mayores actividades de este tipo que los hombres (Tabla 4).

Tabla 4. *Diferencias de integración por género.*

Factor	Género	Media	d.s.	t	gl	p
Actividades de integración académica	M	2.96	.62	-2.975	98	.004
	F	3.26	.39			
Actividades de integración social	M	3.28	.60	1.099	98	.275
	F	3.16	.53			
Problemas de integración	M	1.97	.64	-.963	97	.338
	F	2.10	.70			

En lo que respecta a las diferencias por tipo de preparatoria en la cual cursaron sus estudios de educación media superior (Tabla 5) no se observa ninguna diferencia significativa entre aquellos que estudiaron en una preparatoria rural o urbana.

Tabla 5. *Diferencias de integración por tipo de preparatoria*

Factor	Preparatoria	Media	d.s	t	gl	p
Actividades de integración académica	Rural	3.22	.48	1.36	98	.176
	Urbana	3.07	.56			
Actividades de integración Social	Rural	3.28	.51	.939	98	.350
	Urbana	3.17	.59			
Problemas de integración	Rural	1.98	.72	-.716	97	.476
	Urbana	2.08	.65			

Con respecto a las diferencias en el nivel de integración entre los sujetos que desempeñan alguna actividad laboral y aquellos que no (Tabla 6), se observa que los que no trabajan realizan mayores actividades académicas que los que si desempeñan alguna actividad laboral, aunque la diferencia está en el margen del nivel de significancia.

Tabla 6. *Diferencias de integración en estudiantes que trabajan o no*

Factor	Trabajas	Media	d.s.	t	gl	p
Actividades de integración académica	Sí	2.93	.68	-1.912	98	.059
	No	3.18	.47			
Actividades de integración social	Sí	3.23	.58	.123	98	.903
	No	3.21	.56			
Problemas de integración	Sí	2.09	.70	-.342	97	.733
	No	2.03	.67			

A través de un análisis de varianza de una vía (Anona), se observó que existen diferencias significativas en función del semestre (Tabla 7) sólo para el factor Problemas de Integración.

Tabla 7. *Análisis de varianza para la variable semestre.*

Factor		Sc	gl	Mc	F	p
Actividades de Integración académica	Inter-grupos	1.063	4	.266	.958	.434
	Intra-grupos	26.358	95	.277		
	Total	27.421	99			
Integración Social	Inter-grupos	.527	4	.132	.398	.810
	Intra-grupos	31.448	95	.331		
	Total	31.974	99			
Problemas de Integración	Inter-grupos	7.518	4	1.879	4.651	.002
	Intra-grupos	37.988	94	.404		
	Total	45.506	98			

Un análisis Post hoc a través del método Scheffé permitió identificar que tales diferencias son significativas para el séptimo semestre ($p=.002$), siendo mayores los problemas que estos reportan. La Tabla 8 muestra las medias y la desviación estándar de las variables de integración que se analiza.

Tabla 8. *Diferencias de integración por semestre*

Factor	Semestre	Media	ds	Min	Max
Actividades de integración académica	Primero	2.97	.79	1.71	3.86
	Tercero	3.25	.60	1.57	4.00
	Quinto	3.12	.39	2.29	3.86
	Séptimo	3.17	.47	1.86	3.86
	Noveno	2.95	.57	1.43	3.47
	Total	3.13	.52	1.43	4.00
Actividades de integración social	Primero	3.03	.55	2.0	3.60
	Tercero	3.12	.78	1.40	4.00
	Quinto	3.28	.42	2.40	4.00
	Séptimo	3.25	.45	1.80	4.00
	Noveno	3.25	.48	2.60	4.00
	Total	3.21	.56	1.40	4.00
Problemas de integración	Primero	1.90	.67	1.20	3.00
	Tercero	1.80	.65	1.0	3.40
	Quinto	1.96	.53	1.0	3.0
	Séptimo	2.42	.65	1.20	3.40
	Noveno	1.76	.66	1.0	3.40
	Total	2.04	.68	1.0	3.40

Así mismo, se realizó un análisis de varianza de una vía para comparar el nivel de integración en cada uno de los tres factores en relación con la variable educación del padre y educación de la madre (Tabla 9). Tanto la variable educación del padre, como educación de la madre se organizó en tres categorías: Nivel Primaria y secundaria para nivel básico, nivel medio superior para preparatoria y nivel superior para el nivel de universidad.

Los resultados del análisis indican que no existe diferencia significativa en el nivel de integración de los estudiantes en relación con el nivel de estudios del padre. Aun cuando las medias son diferentes para cada uno de los factores y el nivel educativo del padre, estas diferencias no resultan significativas en el análisis de varianza.

Tabla 9. Diferencias de integración por el nivel educativo del padre

Factor	N. Educativo	Media	ds	Min	Max
Actividades de integración académica	Básico	3.16	.50	1.71	4.0
	Medio superior	3.13	.49	2.14	3.86
	Superior	2.97	.68	1.43	3.71
Actividades de integración social	Básico	3.24	.56	1.40	4.0
	Medio superior	3.24	.49	2.60	4.0
	Superior	3.10	.70	1.60	3.80
Problemas de integración	Básico	2.09	.69	1.0	3.40
	Medio superior	1.92	.77	1.0	3.40
	Superior	1.85	.52	1.0	3.00

Para conocer la relación entre el nivel educativo de la madre y el nivel de integración de los estudiantes se realizó un análisis de varianza (Tabla 10), el cual permitió observar que existen diferencias significativas en el factor Actividades de integración académica para el caso de los estudiantes cuyas madres cuentan con un nivel educativo universitario.

Tabla 10. *Análisis de varianza para la variable educación de la madre*

Factor		Sc	gl	Mc	F	p.
Actividades de Integración Académica	Inter-grupos	1.736	2	.868	3.278	.042
	Intra-grupos	25.685	97	.265		
	Total	27.421	99			
Actividades de Integración Social	Inter-grupos	.410	2	.205	.630	.535
	Intra-grupos	31.546	97	.325		
	Total	31.974	99			
Problemas de Integración	Inter-grupos	7.518	2	3.24	6.93	.503
	Intra-grupos	44.859	96	.467		
	Total	45.506	98			

Mediante una prueba Post Hoc se determinó la media que presentan los estudiantes cuyas madres tienen educación superior, es más baja que la del resto de sus compañeros en lo relacionado con las Actividades de integración académica; es decir, los estudiantes cuyas madres cuentan con educación superior reportan realizar menos actividades de integración académica (Tabla 11).

Tabla 11. *Diferencias de integración en relación con el nivel educativo de la madre*

Factor	N. educativo	Media	ds.	Min	Max
Actividades de integración académica	Básico	3.18	.47	1.71	4.00
	Medio superior	3.14	.49	2.14	3.86
	Superior	2.74	.75	1.43	3.71
Actividades de integración social	Básico	3.21	.59	1.40	4.0
	Medio superior	3.30	.41	2.40	4.0
	Superior	3.06	.65	1.40	3.60
Problemas de Integración	Básico	2.08	.69	1.0	3.40
	Medio superior	2.01	.69	1.0	3.40
	Superior	1.82	.58	1.0	3.0

4.3 Conocimiento y participación en grupos universitarios y programas de apoyo

En lo que se refiere a la participación de los sujetos del estudio en los grupos culturales representativos de la universidad, como son la banda de música, rondalla universitaria, estudiantina, banda de guerra, escolta, equipos deportivos, porristas, y edecanes, más de la mitad (67%) no participa en ninguno de estos grupos. La mayor participación se da en equipos deportivos con 16% de participación, le sigue la banda de música donde 5% reportan que participan y en la estudiantina universitaria con otro 5%.

En cuanto al conocimiento que los estudiantes encuestados manifestaron tener acerca de los programas de apoyo que la universidad provee se puede notar que un gran número de estudiantes desconocen los programas con los que cuentan, y el porcentaje de los estudiantes que participan es menor.

Tabla 12. *Nivel del conocimiento y uso de los programas universitarios de apoyo*

Nombre del programa	Porcentaje que lo conoce	Porcentaje que participa
Programa de apoyo académico a estudiantes indígenas	82%	65%
Programa de Tutorías	70%	23%
Programa de becas estudiantiles	87%	42%
Programa de becas colegiatura	65%	28%
Programa de salud estudiantil	59%	19%
Programa de orientación educativa y psicológica	52%	9%

Capítulo V. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se discuten los principales hallazgos obtenidos en esta investigación, para este fin es importante recordar que los objetivos del estudio fueron identificar el nivel de integración de los estudiantes encuestados a los sistemas académico y social universitario, identificar cuáles son los principales problemas que afectan esta integración y conocer hasta qué grado los estudiantes conocen y aprovechan los programas de apoyo que la universidad ofrece.

En cuanto al nivel de integración se puede concluir con base a los análisis realizados que en términos generales los estudiantes tienen un buen nivel de integración tanto en el aspecto académico como en el social. Se puede apreciar que los estudiantes realizan frecuentemente las actividades académicas que permiten lograr una buena integración como son realizar tareas, asistencia regular a clases, dedicar tiempo a investigar temas relacionados con la clase, participación en clase y otras actividades propias de la vida académica de los estudiantes.

No obstante, existen diferencias que permiten observar que hay diferencias en el nivel de integración logrado tomando en consideración variables como el género, la condición laboral, el nivel educativo de los padres y el semestre cursado.

De esta manera, se encontró en este estudio que las mujeres presentan un nivel de integración más alto que los hombres, es decir, reportan que realizan actividades académicas con mayor frecuencia que los hombres. Esto concuerda con lo reportado por Heredia (2006), quien encontró en su investigación que las mujeres realizan mayores actividades académicas que los hombres, lo mismo que en el uso de materiales de estudio, la frecuencia es mayor en el caso de las mujeres que de los hombres. Echavarrí, Godoy y Olaz (2007) encontraron en su estudio que las mujeres tienen un mejor desempeño académico. De igual manera González (2011) en su estudio de trayectorias encontró que el género es muy importante pues reporta que el ser mujer es una variable que ofrece la posibilidad de colocarse en una trayectoria perseverante.

Otra variable que incide de manera importante en el nivel de integración que logran los estudiantes es realizar alguna actividad laboral. En este estudio se encontró que los estudiantes que trabajan reportan realizar actividades de integración académica con menor frecuencia que los que no trabajan, logrando una menor integración. Esto concuerda con lo que señala Ezcurra (2005) quien manifiesta que uno de los principales obstáculos a los que muchos estudiantes se enfrentan es a la presión de tener que trabajar, lo cual limita el proceso de aprendizaje pues aminora el tiempo disponible para las actividades académicas, además del agotamiento que esto genera. Díaz (2009), por su parte encontró que los estudiantes que trabajan generalmente toman menos materias de las que corresponden al semestre por la falta de tiempo que el trabajo propicia.

Algunos autores (Porto y Di Grecia, 2004; Rubin, 1977) señalan que el nivel educativo de los padres guarda una importante relación con el éxito académico de los estudiantes. Sin embargo en este estudio se encontró que el nivel educativo del padre no representa una variable importante para la integración de los estudiantes, pues no se encontró ninguna diferencia significativa entre el nivel de integración de los sujetos cuyos padres cuentan un nivel educativo superior en relación con aquellos cuyos padres tiene un nivel educativo básico o medio superior. Lo mismo reporta Parra (2008) quien no encontró relación significativa entre el nivel de estudio de los padres y el desempeño académico de los estudiantes.

La variable donde sí se encontraron diferencias significativas en lo que se refiere al nivel de integración académico es en el nivel educativo de la madre, sin embargo contrario a lo que la mayoría de los autores reportan, estas diferencias son en sentido negativo pues los estudiantes cuyas madres cuentan con estudios superiores presentaron un nivel de integración académica menor que sus compañeros que reportan padres con educación media superior o básica. Un dato semejante es el que reporta Acosta (2008) quien señala que los hijos de mujeres que alcanzaron una educación superior tienen resultados escolares menos satisfactorios que sus compañeros con padres con escolaridad media. No queda clara la razón por la cual se presenta este resultado, sin embargo, tomando en

consideración lo que señala la citada autora, esto parece evidenciar que aquellas familias donde la madre ingresó a la educación superior están conformadas por una menor atención a la vida escolar de los jóvenes, como consecuencia de una mayor dedicación a las actividades y ocupaciones laborales.

Finalmente, en relación con la variable semestre, los análisis realizados muestran diferencias significativas en la dimensión de Problemas de Integración para el caso de los estudiantes del séptimo semestre. No se cuenta con una explicación para este resultado. Lo único que se puede argumentar es que en esta dimensión se integraron problemas de tipo familiar, problemas de salud, falta de hábitos de estudio y mala elección de la carrera, los estudiantes del noveno semestre son, en general, más grandes en términos de edad que los de los semestres anteriores y por lo tanto son más conscientes de o recientes más este tipo de situaciones que les han afectado a lo largo de sus estudios. La mayoría de los estudios muestran que es durante los primeros semestres que los estudiantes experimentan mayores problemas de ajuste o integración al sistema universitario, sin embargo, en el caso de esta muestra, los que reportan mayores problemas para integrarse son los estudiantes del noveno semestre. Sin duda, se requiere profundizar más en este aspecto a fin de encontrar una explicación científicamente satisfactoria.

Si bien es cierto, los resultados obtenidos en este trabajo de investigación no son los que se esperaban en el sentido de que los problemas y situaciones que enfrentan los estudiantes indígenas de la Universidad de Sonora (al menos los de la muestra del estudio), no son tan diferentes de los que enfrentan los estudiantes que no son indígenas. Como se pudo observar en el capítulo de resultados, su nivel de integración académica y social es bastante elevado y los problemas que reportan que afectan su integración es baja, lo cual es una importante indicación de que el hecho de pertenecer a un grupo minoritario no es un factor que tenga un impacto negativo en su éxito como estudiantes.

A diferencia de otros estudios (Carnoy, Santibáñez, Maldonado y Ordorika, 2002; Chávez, 2008) que reportan que los problemas de los estudiantes indígenas para lograr éxito en sus estudios son muchos y mayores que los estudiantes no

indígenas, en este trabajo no se puede concluir que los estudiantes indígenas difieran de sus compañeros no indígenas en términos de la problemática que enfrentan. Seguramente un elemento importante para esto es el contexto en el que se llevó a cabo esta investigación. Las condiciones económicas y sociales son muy diferentes de un estado a otro de nuestro país y por lo tanto la situación y condiciones de vida también lo son. Cabe esperar que no sea lo mismo realizar una investigación con estudiantes indígenas en el sur del país que con estudiantes de estados del norte como Sonora, la problemática a la que se enfrentan es muy diferente. Un dato que reportan los estudios antes citados es que para muchos estudiantes el uso del español como segunda lengua representa una situación desfavorable para la mayoría de los estudiantes que ingresan en los estudios superiores, de acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio, no es ese el caso para los estudiantes indígenas de la Universidad de Sonora, pues la inmensa mayoría tiene el español como primera lengua así que esto no representa ninguna barrera para integrarse de manera exitosa a la universidad.

No se está tratando de decir con esto que los estudiantes indígenas no tengan que afrontar problemas para lograr integrarse con éxito a los estudios, lo que se indica que estos no son de la magnitud que se reportan en estudios realizados en otros contextos geográficos del país. Sin duda, es muy importante realizar más investigación a fin de conocer a fondo las condiciones que enfrentan el sector de estudiantes indígenas de la Universidad de Sonora, abordando aspectos que no fue posible abarcar en este trabajo.

Uno de los aspectos que se considera importante para futuras investigaciones es con respecto a la muestra. En este caso por cuestiones de tiempo y recursos fue imposible encuestar al cien por ciento de los estudiantes indígenas. Consideramos que lo ideal sería realizar un censo de estos estudiantes a fin de tener un panorama más completo acerca de sus condiciones y problemática como estudiantes pertenecientes a un grupo minoritario.

Otra cuestión que se considera importante es abordar esta temática desde una perspectiva metodológica cualitativa o mixta, a fin poder profundizar cara a cara en problemas o situaciones reportadas, lo cual resulta difícil mediante un

cuestionario. Así mismo, se considera importante incluir en investigaciones futuras cuestiones la percepción de prejuicio y discriminación de que frecuentemente son víctimas los estudiantes indígenas. Algunos autores (Nora y Cabrera, 1996; Steel y Aronson, 1998) señalan que esto es un factor que pudiera ser una barrera para lograr que los estudiantes de minorías logren una buen integración o ajuste al sistema universitario. Este aspecto no fue considerado en esta investigación y seguramente es un tema importante que debe ser abordado.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2008) Abandono y permanencia escolar e la UAM-A. Una perspectiva integral del riesgo. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma Azcapotzalco. Recuperado de www.cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/32617/acostaochoabril.pdf
- Alcántara, A. (2008). Exclusión e inclusión en la educación superior: El caso de las universidades interculturales en México. *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás*, 33 (1), 151-157. Recuperado de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/4255/4179>
- ANUIES (2002). Anuario estadístico 2002, Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos, México: ANUIES.
- ANUIES (2012). Programa de Apoyo a estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación superior. México: ANUIES. Recuperado de <http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=impactos.html>
- Arnau, A. y Giorguli, S. (2010). Los grandes problemas de México. México: El Colegio de México.
- Astin, A. (1975). Preventing Students from Dropping Out. San Francisco: Jossey Bass.
- Badillo, J. (2011). El Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, 61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34019137005>
- Badillo, J., Casillas, M. y Ortiz V., (2008). Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior Mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana. *Cuadernos interculturales* 6 (10), 33-61. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55261004>
- Bean, J. Eaton, S. (2000). A Psychological Model of College Student Retention. En J. M. Braxton (ed.). Reworking the departure puzzle: new theory and research on college student retention. Vanderbilt University Press.

- Beekhoven, S., De Jong, U. & H. Van Hout, H. (2002). Explaining academic progress via combining concepts of integration theory and rational choice theory. *Research in Higher Education*, 43(5) 577-600.
- Bello, J. (2007). Educación y pueblos excluidos. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Borglum, K. & Kubala, T. (2000). Academic and social integration of community college students: A case of study. *Community College Journal of Research and Practice*. Taylor and Francis.
- Bueno, L. (2004). La exclusión de la esperanza. Un sistema educativo desertor. Universidad de Guadalajara, México.
- Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, A. y Henhstler, D., (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1982157>
- Cabrera, A. y Nora, A. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *The Journal of Higher Education*, 67 (2). Recuperado de <http://www.jstor.org/pss/2943977>
- Cabrera, A., Nora, A. y Castaneda, M. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2). Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2960026>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, (1993). Ley general de Educación. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 32 (003), 9-43.
- Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior* 37 (148), 31-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n148/v37n148a3.pdf>

- Cerda, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural. Entre el Neoindigenismo y la Autonomía. *Adamios*, 3(6), 97-135.
- Cortés, D. Ibarrola de, M., Delgado, M., Hamui, M., Latapí, P., Muñoz, A., Muñoz, C. y Schmelkes, S. (2012) La educación indígena en México: inconsistencias y retos. Recuperado de http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate15_EducacionIndigena_4.html
- De Garay, A. (2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultura. México: Ediciones Pomares
- Díaz, X. (2009). Factores asociados a la reprobación escolar de los estudiantes de la universidad de sonora. (Tesis de Maestría). Universidad de Sonora.
- Didou, S. y Remedi, E. (2006). Pathways to higher education: Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México. ANUIES. México.
- Echavarri, M; Godoy, J. y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Bogotá, 6, 2. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n2/v6n2a11.pdf>
- Ezcurra, A. (2005). Diagnostico preliminar de los alumnos de primer ingreso la educación superior. *Perfiles educativos*, 27 (107). Recuperado de www.scielo.unam.mx/scielo.php?pid=s01852698200500000006&script=sci_arttext
- Feldman, K. y Newcomb, T. (1969). The impact of college on students. Jossey-Bass Publishers. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=ITopRIhuanIC&pg=PA5&source=gbs_to_c_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Fergy, S. Marks-Maran, D., Ooms, A. Shapcott, J. & Burke, L. (2011). Promoting social and academic integration into higher education by first-year student nurses: the APPL project. *Journal of Further and Higher Education*, 35(1). 107-130.
- Fisher, M., (2007).Settling into campus life: differences by race/ethnicity in college involvement and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 78 (2) 125-161.

- Flores-Crespo, J. y Barron, J. (2006). El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad? ANUIES, México.
- Gallart, M. y Henriquez, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, 32, 27-37. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37303206>
- González, M. (2011). Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral. (Tesis de Doctorado). Universidad de Montreal. Recuperado de https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/5991/4/Gonzalez_Ma.Guadalupe_GMG_2011_these.pdf
- Guerra, E. y Meza, M. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En D. Mato, (ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 33. México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-e-91-101
- Heredia, S. (2006). Antecedentes socio académicos y la permanencia estudiantil en ciencias sociales. (Tesis de Maestría). Universidad de Sonora.
- Herfs, P. (2003) Retention Policy for Ethnic Minority Students Higher Education in Europe 28(3), 361-369. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=87d2ebd0-eece-485c-9e93-5e9f803e5ca3%40sessionmgr4&vid=29&hid=8>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Retención y movilidad estudiantil en la educación superior. Publicaciones CSE, Consejo Superior, 17. Recuperado en octubre de 2009 de: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/35/cse_articulo141.pdf
- Kanu, Y. (2006). Getting them through the college pipeline: Critical elements of instruction influencing school success among native Canadian high school

- students. *Journal of Advanced Academics*, 18, (1) 116–145. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=87d2ebd0-eece-485c-9e93-5e9f803e5ca3%40sessionmgr4&vid=31&hid=8>
- Kuh, G., Kinzie, J. Buckley, J., Brian, B. & Hayek, J. (2007). Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations. ASHE Higher Education Report. Vol. 32, Num. 5. Jossey-bass.
- Latapí, P. (2006). Reseña de equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional, de La Secretaría de Educación Pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11 (29), 693-701. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002919>
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14, (40) 255-287.
- López, A. y López, L. (2001). El pasado indígena. México: Fondo de Cultura Económico.
- Mannan, M. (2001). An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea. *Higher education* 41. Kluwer academic publishers. DOI 10.1007/s10734-005-2496-y
- Mato, D. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC- UNESCO.
- Navarrete, F. (2008). Los pueblos indígenas de México, colección pueblos indígenas del México contemporáneo. México: Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Recuperado de http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/353/1/monografia_nacional_pueblos_indigenas_mexico.pdf
- Nora, A. & Cabrera A. (1996). The Rol of Perceptions of Prejudice and Discrimination on the Ajustment of Minority Students to College. *Journal of Higher Education*, 67 (2). The Ohio State University.
- Nunnally, J. y Berstein, I.(2005). Teoría Psicométrica. México D. F.: Editorial McGrawhill Latinoamerica.

- OIT, (1957). Convenio sobre las poblaciones indígenas y tribales. Ginebra: Organización internacional del Trabajo. Recuperado de http://www.oas.org/dil/esp/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_convenio_107.pdf
- OIT (1989). Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Cuadernos de legislación indígena. Comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas.
- OIT (2010). Monitoreo de los derechos de los pueblos indígenas y tribales a través de los Convenios de la OIT: Una recopilación de los comentarios de los órganos de control de la OIT 2009-2010. Organización Internacional del Trabajo. Ginebra: OIT.
- ONU (2005). Segundo decenio internacional de los pueblos indígenas del mundo. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/486/73/PDF/N0448673.pdf?OpenElement>
- ONU (2007). Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=205016387012>
- Parra, R. (2008). Factores asociados al éxito escolar de estudiantes universitarios. (Tesis de Maestría). Universidad de Sonora.
- Pavel, M. (1991). Assessing Tinto's model of institutional departure using American Indian and Alaskan Native longitudinal data. Paper presented at the annual meeting of The Association for the Study of Higher Education.
- Pike, G. & Kuh, G. (2005). First- and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. *The Journal of Higher Education*, 73(3). 276-300.
- Poder Ejecutivo Federal (2007). Plan nacional de desarrollo 2007-2012. Recuperado de http://dgenam.sep.gob.mx/archivos/normateca/plan_nacional_desarrollo_2007-12.pdf
- Porto y Di Grecia, (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, 42. Universidad Nacional

- de Córdoba, Argentina. Recuperado de
www.depeco.econo.unlp.edu.ar/espec/esec2.pdf
- Rhodes, C., Nevill, A. (2004). Academic and Social Integration in Higher Education: a survey of satisfaction and dissatisfaction within a first-year education studies cohort at a new university. *Journal of Further and Higher Education*, 28(2) 179-193.
- Rubin, L. (1977). Socioeconomic and Academic Factors Influencing College Achievement of Economics and Business majors. *The Journal of Economic Education*.
- Sandoval, A. (2007). La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5 (1).
Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2212296>
- Sandoval, E. y Guerra, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximhai*, 3 (2), 273-278. Recuperado de
<http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej08articulosPDF/Art%202%20Interculturalidad.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2001). Programa nacional de educación 2001-2006. México: SEP. Recuperado de
<http://www.dgpp.sep.gob.mx/planeacion/pdf%20inf/PNE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012, México: SEP. Recuperado de
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial
- Seidman, A. (2005). Minority student retention: resources for practitioners. *Journal of college student retention: research, theory and practice* (125) 7-24.
Recuperado de
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=996511b1-747a-40a6-bb72-7ae7b81c0dd4%40sessionmgr10&vid=5&hid=8>
- Serrano, E.; Ambríz, A.; Fernández, P. (2003). Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México 2002. Instituto Nacional Indigenista, México.

- Severiens, S. y Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education* 33 (3) June, 253–266. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=87d2ebd0-eece-485c-9e93-5e9f803e5ca3%40sessionmgr4&vid=7&hid=8>
- Schmelkes, S. (2003). Educación Superior intercultural el caso de México. Conferencia impartida en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, los días 17 a 19 de noviembre de 2003.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato, (ed.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en America Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*. 1 (1).
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange* 2. (3). Kluwer Academic Publishers.
- Stavenhagen, R, (2005). México: Minorías étnicas y política cultural. Centro de estudios Miguel Enrique. Recuperado de http://www.archivochile.com/Pueblos_originarios/otros_doc/POotrosdoc0006.pdf
- Stavenhagen, R. (2007). Los pueblos indígenas y sus derechos. México: UNESCO. Recuperado de <http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2008/Indigenas/libro%20pdf/Libro%20Stavenhagen%20UNESCO.pdf>
- Steele, C. & Aronson, J. (1998). Stereotype threat and the test performance of academically successful African Americans. En C. Jencks & M. Phillips (Eds.), *The Black-White test score gap*. Washington, DC: Brookings Institute. 401-426. Recuperado de

- <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ywb7r1oOxJYC&oi=fnd&pg=PA401&dq=Stereotype+threat+and+the+test+performance+of+academically+s>
- Terenzini, P. y Pascarella, E. (1977). Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university: A test of a conceptual model. Syracuse University.
- Terenzini, P. (1980). Towards the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. *Research in higher education*, 12 (3), 271-282.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of educational research*, 45 (89). DOI: 10.3102/00346543045001089. Recuperado de <http://rer.sagepub.com>
- Tinto, V. (1987). El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México: UNAM.
- Velasco, S. (2010). La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México. El caso de dos programas de acción afirmativa. Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica – 2557. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/53/25/71/PDF/AT17_Velasco.pdf
- Warman, A. (2003). Los indios mexicanos al umbral del milenio. México: Fondo de Cultura Económico
- Woosley, S. y Miller, A. (2009). Integration and institutional commitment as predictors of college student transition: Are third week indicators significant? *College student journal*, 43(4), 1260-1271.

Anexo 1. Cuestionario para medir la integración social y académica de estudiantes indígenas en educación superior



Universidad de Sonora Maestría en innovación Educativa

Instrumento para medir la integración académica y social de los estudiantes de la
Universidad de Sonora Unidad regional Sur

Información socio demográfica y académica

1. Expediente _____
2. Estado civil: Soltero () Casado () Otro ()
3. ¿Hablas alguna lengua Indígena? Sí () No () Si tu respuesta es afirmativa por favor indica cuál: _____
4. ¿Eres estudiante foráneo? (sólo si tu familia vive fuera de la ciudad) Si () No ()
5. ¿En qué tipo de escuela cursaste el bachillerato o preparatoria? Rural ()
Urbana ()
6. ¿Con quién vives actualmente?
Mis padres () Mi propia familia (cónyuge y/o hijos) ()
Otros familiares () En casa o departamento independiente ()
En casa de asistencia () Comparto casa o departamento con amigos ()
7. ¿Actualmente trabajas? (respuesta negativa, pasar a la pregunta 9) Si () No ()
8. ¿Cuántas horas trabajas a la semana? _____
9. ¿Quién ha sido tu principal sostén económico?
Padre () Madre () Padre y Madre () Hermanos ()
Cónyuge o pareja () Yo mismo () Otro () Especificar: _____
10. ¿A cuánto asciende el ingreso mensual de tu familia? (incluye el total de ingresos de todos los miembros que aportan para el gasto familiar) _____

11. ¿Qué apoyos adicionales has tenido para el sostenimiento de tu carrera?
Beca () Crédito educativo () Ninguno () Otro (especificar) _____

12. ¿Tienes actualmente deudas con relación a tus estudios (pago de beca, colegiatura)?
Si () No ()

13. ¿Cuál es el nivel educativo de tu padre?
Primaria () Secundaria () Bachillerato ()
Estudios universitarios () Otro _____

14. ¿Cuál es el nivel educativo de tu madre?
Primaria () Secundaria () Bachillerato ()
Estudios universitarios () Otro _____

15. ¿Tienes hermanos que estudien o hayan estudiado el nivel universitario?
Si () No () ¿Cuántos? _____

16. ¿Qué nivel de importancia tienen tus estudios dentro de las prioridades de tu familia?
Muy importante () importante () poco importante () nada importante ()

Integración académica

17. Durante los períodos escolares ¿cuántas horas a la semana dedicas a la preparación de tus clases en términos de lecturas, trabajos y tareas? (marca sólo un paréntesis para cada opción).

Menos de 4 () De 5 a 10 () De 11 a 15 ()
De 16 a 20 () Más de 20 ()

18. ¿Cuál es la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades en clase?

	Siempre	Casi siempre	Nunca	Casi nunca
Asistir a clases				
Hacer las tareas solicitadas				
Realizar preguntas Cuando tienes dudas sobre la clase a tus maestros				
Participar en las discusiones				
Tomar apuntes				
Realizar preguntas Cuando tienes dudas sobre la clase a tus compañeros				
Participar solo cuando se te solicita				
Expresar tus opiniones sobre el tema				
Comentar con tus compañeros sobre el tema				

19. ¿Con cuánta frecuencia realizas las siguientes actividades al estudiar para tu clase?

	Siempre	Casi siempre	Nunca	Casi nunca
Leer el texto básico				
Hacer resúmenes de la lectura				
Elaborar cuadros o diagramas				
Subrayar las ideas principales				
Escribir ideas propias sobre el tema				
Investigar temas relacionados con la lectura				

20. ¿Con qué frecuencia acostumbras utilizar los servicios de las bibliotecas para tus labores escolares?

Siempre () Casi siempre () Nunca ()
Casi Nunca ()

21. ¿Con que propósito acudes a la biblioteca de la Universidad? Puedes marcar más de una opción.

Realizar tareas individuales () Consultar libros básicos y/o complementarios ()
Realizar tareas en equipo () Leer revistas y/o periódicos ()
Estudiar para exámenes () Otro (especificar) _____

22. ¿Cómo calificarías el nivel de apoyo moral que has recibido de las siguientes personas para poder continuar en tus estudios?

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
De tus padres				
De tus hermanos				
De tu cónyuge o pareja				
De tus amigos y compañeros de clase				
De tus maestros				

23. Del siguiente listado indica en orden de importancia cuales han sido los problemas que han afectado de manera negativa tu desempeño académico

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
Problemas familiares				
Problemas económicos				
Mala elección de la carrera				
Deficiencias en los estudios previos				
Falta de hábitos de estudios				
Desconocimiento del medio universitario				
Problemas				

emocionales o de salud				
------------------------	--	--	--	--

24. Indica tu nivel de acuerdo con las siguientes situaciones

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Un poco de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
Me ha sido fácil adaptarme a las exigencias académicas de la universidad (exámenes, tareas, etc.).				
Regularmente tengo interacciones con mis profesores fuera del salón de clases				
Percibo interés por parte de mis profesores para que yo aprenda				
Disfruto de realizar trabajos y tareas en equipo con mis compañeros				

Integración social

25. Indica tu nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes situaciones

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Un poco de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
Estoy muy interesado en entablar relaciones amistosas con los estudiantes de mi carrera				
Tengo excelentes relaciones con mis profesores en la Universidad				
Me ha sido muy fácil hacerme de amigos desde mi llegada				
Existe un clima de mutua ayuda entre los estudiantes				
Tengo la impresión de				

ser importante dentro de mi carrera o departamento				
--	--	--	--	--

26. Indica la frecuencia con la que participas en las siguientes actividades

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
Eventos sociales universitarios (mañanitas, bailes, etc).				
Eventos deportivos				
Eventos culturales (conciertos, películas, etc.)				
Actividades políticas				
Actividades académicas (congresos, conferencias, etc.)				

27. ¿En cuál de los siguientes grupos representativos de la Universidad participas?:

Rondalla () Porristas () Estudiantina () Banda de guerra ()
 Banda de música () Equipo deportivo () Escolta ()
 Edecanes () Ninguno () Otro

(especificar): _____

28. De los siguientes programas de apoyo que la Universidad ofrece, indica cuales conoces (marca tantos como sea necesario)

Programa de apoyo académico a estudiantes indígenas ()
 Programa de tutorías ()
 Becas estudiantiles ()
 Becas colegiatura ()
 Programa de Orientación educativa y Psicológica ()
 Programa de salud estudiantil ()

29. ¿En cuáles de los siguientes programas universitarios de apoyo participas?

Programa de apoyo académico a estudiantes indígenas ()

Programa de tutorías ()

Becas estudiantiles ()

Becas colegiatura ()

Programa de Orientación educativa y Psicológica ()

Programa de salud estudiantil ()

30. ¿Cuál o cuáles de los siguientes programas universitarios te han ofrecido mayores beneficios?

Programa de apoyo académico a estudiantes indígenas ()

Programa de tutorías ()

Becas estudiantiles ()

Becas colegiatura ()

Programa de Orientación educativa y Psicológica ()

Programa de salud estudiantil ()

31. ¿Qué tipos de apoyo te gustaría que la Universidad te proporcionara a fin de facilitar tu integración en los aspectos académico y social?

Anexo 2.Formato de Consentimiento informado

Universidad de Sonora

Maestría en innovación educativa

Nombre del proyecto: Integración Académica y Social de Estudiantes Indígenas en Educación Superior.

Tesista: Antonio López Ramiro

Objetivos. Los objetivos de este proyecto son determinar el nivel de integración académica y social de los estudiantes indígenas de la Universidad de Sonora. Así mismo, busca identificar cuáles son los factores personales e institucionales que afectan la integración de estos estudiantes al sistema universitario social y académico. También se busca conocer los mecanismos de apoyo que los estudiantes encuentran en la universidad y las ayudas que consideran deberían recibir por parte de la institución a fin de facilitar el proceso de integración, mismo que la literatura reporta como sumamente importante para incorporarse con éxito al sistema de educación superior.

Los datos para esta investigación se obtendrán mediante un cuestionario que será aplicado a estudiantes inscritos en las diversas carreras de la Universidad de Sonora. Tu participación en esta investigación no te reporta ningún beneficio personal, sin embargo, es sumamente valiosa pues la información que proporciones permitirá ampliar el conocimiento de un tema importante en el campo educativo.

Tu participación es totalmente voluntaria y tienes el derecho de retirarte en el momento en que así lo decidas. La identificación e información personal que proporciones será totalmente reservada. La información que se obtenga mediante esta investigación será manejada de manera confidencial y será usada solo para fines educativos y de divulgación científica.

Tienes el derecho a conocer los resultados del estudio un vez que estos sean publicados y a recibir retroalimentación si así lo deseas.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Participante

Yo _____ declaro que se me ha explicado y he comprendido la información sobre el objeto de estudio, los riesgos, beneficios y manejo de la confidencialidad. También he sido informado que mi participación es confidencial y voluntaria y que al negarme a participar no implica ninguna penalidad. Autorizo que los resultados de este estudio sean publicados en revistas científicas.

Nombre completo del participante _____

Firma _____

Fecha _____