

Investigación Educativa y producción de conocimiento



en entornos
diversos

Volumen IV

José Antonio Cázares Torres
Eva María Montes Reyes
(Coordinadores)



Colección: La Enseñanza y el Aprendizaje
en la Era del Conocimiento

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

M.C. Jorge Ignacio Peña González
Rector

M.C. José Ángel González Rodríguez
Secretario de Rectoría

Lic. Magaly Sánchez Medina
Directora de la Editorial

Mtra. Xóchitl Castellón Fonseca
Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtra. Margarete Moeller Porraz
Directora de la Unidad Académica de Educación y Humanidades

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN ENTORNOS DIVERSOS Volumen IV

Título de la Colección:

La enseñanza y el aprendizaje en la Era del conocimiento

Coordinadores del Volumen:

José Antonio Cázares Torres
Eva María Montes Reyes

Diseño de portada:

Diana Pérez Navarro

Primera Edición Febrero 2019

Derechos reservados a la ley

© Universidad Autónoma de Nayarit
Ciudad de la Cultura Amado Nervo
Boulevard Tepic-Xalisco S/N
C.P. 63190
Tepic, Nayarit. México
Teléfono (311) 211-8800.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin previa autorización, por escrito, de los dueños de los derechos reservados.

ISBN Obra Completa: **978-607-8482-23-8**

ISBN Volumen: **978-607-8482-27-6**

Publicado y hecho en México.

ÍNDICE

	Pág.
<u>PRESENTACIÓN</u>	4
 <u>Deserción y retención escolar en la Licenciatura de Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara (2015)</u> <i>(Gabino Cárdenas Olivares, María Estela Martínez Castro, Cuauhtémoc Banderas Martínez)</i>	5
 <u>La formación docente para la atención a la diversidad</u> <i>(Audelia Rosalba Vieyra García, Mauro Alba Vázquez, Rosa Evelia Carpio Domínguez)</i>	18
 <u>La colegialidad: vínculo en la construcción de la identidad micropolítica del Consejo Técnico Escolar</u> <i>(Florentino Silva Becerra)</i>	33
 <u>Diagnóstico del nivel de competencia lingüística en inglés general de los docentes con perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la Universidad Autónoma de Nayarit</u> <i>(María Enriqueta Martínez Guevara, Martha Alicia González Bueno, Antonio Saldaña Salazar)</i>	42
 <u>Determinantes y afrontamiento de estrés en estudiantes de Odontología</u> <i>(Irene Gutiérrez Dueñas, Ma. Gabriela Corona Tabares, Luz Arminda Quiñonez Zárate)</i>	54

PRESENTACIÓN

La educación es un fenómeno que involucra contextos, sujetos y la construcción de lenguajes derivados de la interacción acorde a cada una de las características del espacio en que se desarrolla; en este sentido, la educación genera la oportunidad de acercarse a una gran diversidad de objetos para ser abordados, y que den cuenta de manera precisa, clara y objetiva, de las problemáticas diversas que se construyen en el contexto y por lo sujetos que lo conforman. Por lo anterior, los planteamientos relacionados con la formación en el campo de la educación son motivo para abordarse en este documento, en donde se evidencian algunas aproximaciones desde el quehacer de la investigación en educación que diversos actores involucrados en el contexto de la educación han realizado, y que en la mayoría de las ocasiones, es compartida en los distintos contextos en donde nos desenvolvemos.

En el desarrollo de este documento el lector encontrará problemáticas relacionadas con algunos procesos de formación a los que se enfrentan los estudiantes de licenciatura; uno de ellos, da cuenta de las condiciones de la deserción escolar y las acciones que se emprenden para fortalecer la retención escolar. Lo anterior, aprovechando el dato que sus autores construyen desde el estudio de las trayectorias escolares y desde la información de la que se dispone en la base de datos de la administración escolar en las instituciones de educación superior. Asimismo, se describen las condiciones del estrés que se generan en los espacios de formación de la universidad, específicamente en una licenciatura del área de la salud y que responde además de las demandas que se construyen de acuerdo a cada una de las profesiones, a condiciones hasta cierto punto naturales y que son planteamientos que se cuestionan desde la institución contexto de estudio.

En otro sentido, figuran en este conjunto de trabajos los estudios y reflexiones que ponen como eje de análisis al docente como elemento clave en el desarrollo y construcción de los procesos de formación; se podrá encontrar en la lectura elementos para la reflexión acerca de procesos de formación docente que contribuyen en la atención a la diversidad, la colegialidad y el o los vínculos que se establecen en la construcción de la identidad micro política desde un Consejo Técnico Escolar (CTE).

Por otra parte, se da cuenta de las condiciones y las capacidades lingüísticas de un grupo de profesores universitarios tras la demanda de competencias actuales para la enseñanza y el aprendizaje de los contextos universitarios, así como las condiciones a las cuales se enfrentan estudiantes universitarios y que generan complicaciones que perturban las trayectorias escolares. De esta manera, se concentran contextos, problemáticas y necesidades distintas como elementos de observación y que se hacen vigentes en la cotidianidad de la vida académica.

Deserción y retención escolar en la Licenciatura de Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara (2015)

Gabino Cárdenas Olivares
María Estela Martínez Castro
Cuauhtémoc Banderas Martínez

INTRODUCCIÓN

El problema de la deserción escolar en México ha sido y sigue siendo preocupante al considerar la relación entre las cantidades de alumnos que ingresan a un nivel escolar y cuántos lo terminan. En cualquier institución educativa es necesaria la intervención docente para lograr el mayor índice posible de retención y de eficiencia terminal, la cual si bien es prácticamente imposible mantener el cien por ciento de la población escolar de inicio, la meta en la tarea nada fácil es lograr que los números brutos entre los alumnos que ingresan y los que terminan certificados o titulados sean lo más parecido posible.

Durante el último proceso de acreditación de calidad del programa de la Licenciatura en Letras hispánicas, de la Universidad de Guadalajara, comprendido entre 2010 y 2014 de parte del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, COAPEHUM, uno de los autores de este trabajo fue el responsable de recolectar y organizar las evidencias correspondientes a la categoría 2, sobre *Estudiantes*. En esta categoría se debía dar cuenta, entre otros aspectos, de la trayectoria escolar de los estudiantes con sus componentes sobre admisión, ingreso, reprobación, deserción, eficiencia terminal y titulación.

Para satisfacer la demanda de los indicadores del programa de acreditación se encontró que, tal como sucede en las instituciones de gran tamaño, existe la información, pero difícilmente está sistematizada o concentrada, lo cual condiciona a quien la requiere a buscarla en diversos espacios y fuentes, tanto del control escolar del centro universitario como del departamento escolar de la licenciatura en turno. También se encontró casos en los que las administraciones escolares contaban con la información, sin embargo ésta no siempre estaba a la disposición de quien la solicitaba, por lo que su indagación se volvía acuosa y había que encontrar los caminos que permitieran obtenerla. Al fin, investigadores...

Esta escasez de insumos organizados y sistematizados despertó el interés por estudiar la trayectoria escolar de los estudiantes e intentar encontrar las voces que desde los datos arrojaran pistas de intervención *ex profeso* para esta licenciatura. La deserción escolar es uno de los problemas que tocan los estudios de trayectoria, pero la retención o permanencia también ha de considerarse en dichos estudios, ya

que son los estudiantes activos quienes tienen la comprensión de los datos, más que los archivos duros. Invariablemente se espera que en los centros escolares la numeralía de retención sea muy superior a la de deserción, de lo contrario se estaría planteando un problema serio en la institución.

La tesis que se sostiene es que la información sobre la deserción escolar no es exclusiva de quienes han dejado los estudios universitarios -quienes ciertamente son la fuente directa de información, puesto que ya vivieron el hecho como tal- sino que los estudiantes activos cuentan con expectativas académico-profesionales y vivencias escolares desde las cuales fortalecen o debilitan sus perspectivas de permanencia. Esta información es valiosa tanto para el análisis y prevención de la deserción, como para comprender la retención en la carrera universitaria y actuar en consecuencia.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

1. Perspectiva teórica

Definamos los términos. El *Diccionario de la lengua española* (Edición del Tricentenario, 2014) define **deserción** como “desamparo o abandono que alguien hace de la apelación que tenía interpuesta.”¹ Apegándonos a esta definición entendemos que la deserción escolar es el abandono de los estudios, cualesquiera que sean los motivos o las causas que lo provocan; por lo que en este espacio no discutiremos desde qué momento se considera desertor a quien abandona los estudios, simplemente asumimos que un estudiante adquiere tal denominación en el momento en que abandona sus estudios.

En cuanto a la retención o permanencia, estamos de acuerdo, por su precisión, con Érika Himmel (2002, p. 94): “Por **retención** se entiende la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título.” Tampoco importa cuánto tiempo tarden en obtener el grado, sino que hayan permanecido en sus estudios hasta terminar los créditos del plan de estudios y titularse como profesionistas.

Otro punto de la trayectoria es el rezago en los estudios de licenciatura. Si bien la deserción es un problema serio por las implicaciones que acarrea, cuando hablamos de rezago lo podemos hacer en dos sentidos: un rezago “temporal” que no entraña mayor problema en los programas académicos que se cursan por créditos, ya que un estudiante puede elegir la ruta de su formación profesional acorde a sus posibilidades temporales para cursarla y alargar los semestres que necesite para terminar la carrera, sin que ello signifique necesariamente rezago académico por bajo nivel. En cambio, si un estudiante se retrasa en el cumplimiento de los

¹ El *Diccionario de la lengua española* es la obra de referencia de la Academia. La última edición es la 23ª, publicada en octubre de 2014.

requerimientos de aprobación en las unidades de aprendizaje específicas que cursa en un semestre y muestra bajo rendimiento escolar y logros deficientes de aprendizaje en su trayectoria escolar, entonces sí podemos hablar de rezago académico y, por tanto, clasificarlo en riesgo de deserción.

En la licenciatura en Letras Hispánicas, la cantidad de alumnos que dejan la carrera en los dos primeros semestres es mayor que en los siguientes, lo cual coincide con una de las heurísticas de los investigadores que participaron en el estudio sobre el tema en ANUIES (2007, p. 14), punto que retoma en 2009 Alejandra Romo López, entonces Directora de investigación de la ANUIES: “Las principales dificultades académicas se manifiestan durante el primer año de la licenciatura, periodo en el cual fenómenos como el rezago y la deserción escolar cobran mayor fuerza.” La deserción en letras durante los dos primeros semestres alcanza en promedio el diez por ciento y alcanza a duplicarse en el transcurso de la carrera.

El abandono escolar –parcial o total- puede ser considerado un fracaso para el centro escolar, la familia, la sociedad y el estado. Es verdad que tanto el término exitoso de los estudios universitarios para la formación profesional como el abandono de los mismos es un fenómeno complejo en el que intervienen factores personales, familiares, sociales, económicos y políticos, tal vez en pocos casos sólo imputables al individuo.

Carlos Manuel García (2012) se pregunta qué es lo que fracasa en el fracaso de lo escolar. Sostiene un sesgo de perspectivas sobre el fenómeno cuando éstas se reducen a la dimensión ética de la culpa del fracaso y/o a la dimensión técnica sobre la eficacia del sistema educativo o de sus representantes institucionales, que él denomina determinantes de segundo orden. En el primer argumento de su ensayo sostiene que la deserción escolar “muestra la construcción de un sistema que lleva incorporada en su estructura la constante de la deserción funcionalmente ‘diseñada’ para su operación, en este sentido, la ‘deserción’ no es un problema, en realidad es resultado de un diseño” (p. 33). La deserción, entonces, no es un problema de orden funcional sino estructural, en el que hay que entender que la estructura del sistema genera sus propias redes de composición económica y social y en la que el éxito o fracaso de un individuo en los estudios universitarios se justifica más bien en el orden funcional del desempeño personal que en el orden estructural, imputando al individuo el peso de la responsabilidad en tanto se exime de la misma a los niveles estructurales del sistema que lo sostiene.

Si en el mundo cada vez es mayor el número de estudiantes que acuden a las universidades para cursar una licenciatura y prepararse para el mundo laboral, la estructura económica también garantiza la mano de obra para la subsistencia de la economía con la producción de bienes. La *economización* de la educación apunta con claridad: si quienes terminan sus estudios universitarios no tienen garantizado un buen empleo y salario, los que no terminan pasan a la manufactura o al subempleo. He aquí las estructuras del sistema. Muchos jóvenes persiguen su vocación, otros siguen el curso de la escolarización porque es lo que toca, otros “carecen de un

rumbo definido cuando empiezan la carrera, por lo que una gran parte abandona enseguida los estudios. Otros se gradúan sin tener idea clara de lo que harán después” (Robinson, 2015, p. 47).

Mientras los estudiantes cursan sus estudios universitarios, se conjugan factores de diversa índole y envergadura funcional y estructural, pero los modelos clásicos para analizar la deserción y retención se focalizan más en lo funcional y tocan si acaso tangencialmente lo estructural. Al respecto, Érika Himmel König (2002) sintetizó seis de estos modelos, desde los cuales puede ser analizado el fenómeno. El primero es el modelo integral, de St. John, Cabrera, Nora y Asker (s/f) que considera los enfoques psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacción para el estudio del problema. El segundo modelo es de índole psicológica, planteado por Fishbein y Ajzen (1975) y ampliado por Atinassi (1986), el cual vincula las creencias, actitudes y comportamientos del individuo en el abandono escolar. El tercero, establecido por Ethington (1990) y basado en las “conductas de logro”, de Eccles *et. al.* (1983), postula que las variables de desempeño académico previo, el respaldo familiar, así como el autoconcepto y las perspectivas de éxito, influyen altamente en la persistencia o en la deserción.

El modelo sociológico de Spady (1970), que es el cuarto, tiene su fundamento en la teoría del suicidio de Durkheim, quien postula que el suicidio resulta de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad. Así, la deserción escolar sería resultado de la no integración de los estudiantes en el entorno educativo. El quinto modelo considera tres enfoques: el económico, el organizacional y el de integración del estudiante. El enfoque económico enfatiza la relación costo-beneficio. El enfoque organizacional plantea la relación entre las expectativas de los estudiantes y lo que les proporciona la institución en las áreas de servicios, docencia, calidad e infraestructura. Finalmente, el enfoque de integración y adaptación del estudiante a la institución, se basa en la teoría del intercambio de Tinto (1975) y Nye (1979), quienes consideran tres períodos o etapas que parten de la premisa de que si los estudiantes perciben mayores los beneficios institucionales que el costo personal, persisten, si no, desertan.

Con base en los cinco modelos teóricos de análisis que sintetiza Himmel, hemos diseñado un esquema con siete categorías integradoras a considerarse en el estudio de la permanencia y deserción universitaria en el contexto de las estructuras sociales, económicas y políticas que impactan la educación en la formación profesional, a saber: 1) Los factores psicosociales, 2) La trayectoria académica, 3) El capital de recursos, 4) Las aspiraciones y expectativas, 5) Las competencias relacionales, 6) El nivel de compromiso y 7) El nivel de satisfacción.



Si bien las categorías de análisis y componentes que se proponen aplican de manera individual para los estudiantes, éstas se vinculan necesariamente con las estructuras del sistema y su teleología educativa, puesto que de ellas se derivan las políticas y las economías que la sostienen. En este sentido, el estudio a nivel institucional puede ofrecer en lo micro elementos clave para la comprensión de la deserción, ya que las instituciones y los centros escolares en su organización y operación reproducen las estructuras y funcionan acordes a ellas. La deserción escolar supone un contexto macro que en muchos casos la determina, pero también en muchos otros los estudiantes las sobreponen y las rebasan. Así, la carrera universitaria implícitamente es un trayecto de supervivencia en el que se entrecruzan las competencias personales con las estructuras del sistema. Lo ideal sería el éxito de todos con el cien por ciento de eficiencia terminal, lo cual aún no es posible en ningún sistema educativo del planeta.

2. Metodología

En este trabajo, que es parte de un estudio más amplio, se presentan datos sobre la deserción vista por terceros, es decir, por aquellos estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas que la cursan actualmente. Hablan de la deserción no de manera analítica ni crítica, sino meramente descriptiva, desde lo que saben o han escuchado de hechos consumados por la deserción de algunos de sus compañeros; o bien, desde la posibilidad personal de abandonar los estudios universitarios. Este modo de acercarse al problema, tuvo la intención de que los estudiantes arrojaran información en la que no sintieran comprometida su persona, sino que ellos, al dar información sobre otros o sobre una posibilidad personal de abandono, generaran datos que hablaran y proporcionaran pistas de intervención factibles para la retención.

Las preguntas guía de la investigación son: 1. ¿Cómo se construye en los estudiantes la permanencia o el abandono de los estudios? 2. ¿Cuáles son los factores que intervienen para que un estudiante de la licenciatura en Letras Hispánicas permanezca o abandone sus estudios? 3. ¿Son previsibles y predecibles la permanencia y eficiencia terminal y la deserción escolar de los alumnos de la licenciatura en Letras Hispánicas?

Los objetivos de la misma: 1. Analizar cómo se construye la permanencia o el abandono escolar en los estudiantes de LLH; 2. Identificar los factores que llevan a los estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas, LLH, a permanecer en sus estudios o bien a abandonarlos; 3. Determinar la posibilidad de predicción de retención, eficiencia terminal y deserción de la población estudiantil.

Se partió del supuesto de que la deserción estudiantil es una construcción constante en la que los factores estructurales y personales se entrecruzan diacrónica y sincrónicamente en la vida de los estudiantes, por lo que el estudio de los mismos posibilita la predictibilidad y el diseño de estrategias que reduzcan la deserción y favorezcan la eficiencia terminal.

El instrumento encuesta base de los datos que aquí se presentan fue contestado por 214 estudiantes: 119 mujeres [56%], 74 hombres [34%] y 21 estudiantes que se consideraron de sexo diferente [10%]. Los participantes proporcionaron información acerca de las causas, razones o motivos de su retención o permanencia, así como de posible deserción.

RESULTADOS

Datos de población escolar

Con base en los resultados principales de la Encuesta Intercensal del INEGI (2015), se tiene que la población escolar en México está conformada de la siguiente manera: el 97.7% de las niñas y niños de 6 a 11 años está cursando la primaria (9 de cada 10), el 93.3% de las niñas y niños de 12 a 14 años asisten a la secundaria (8 de cada 10), el 73.2% de los adolescentes de 15 a 17 años cursan la media superior (7 de cada 10) y el 31.5% de los jóvenes de 18 a 24 años cursa el nivel superior (3 de cada 10).

La Estadística Institucional 2015-2016 de la Universidad de Guadalajara, que en marzo de 2016 presentó el Rector General, Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, indica en estudios de licenciatura una población total de 109,739, con 56,847 mujeres [51.80%] y 52,892 hombres [48.20%] (p. 24). En el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, CUCSH, la población se conforma de 6,550 mujeres [55.43%] y 5,267 [44.47%] hombres, para un total de 11,817 alumnos (p. 25). La licenciatura en Letras Hispánicas tiene una población total de 484 estudiantes, de los cuales 321 son

mujeres [66.32%] y 163 son hombres [33.68%] (p. 47). Respecto de los índices de retención y deserción (p. 139), en el calendario escolar 2015A estos fueron de 0.9351 y 0.0649 [93.51% y 6.49%], respectivamente. En el calendario 2015B los índices se reportan del 0.9141 y 0.0859 [91.41% y 8.59%], respectivamente.

Este es el primer estudio sobre deserción escolar en la licenciatura en Letras Hispánicas. La muestra de 214 estudiantes -aleatoria y voluntaria- representa el 44.21% de la población total activa. En un estudio más detallado la distinción del género permitiría relacionar posibilidades de permanencia y abandono según los planes académicos y/o las razones por las que mujeres, hombres y otros continuarían en la licenciatura o la abandonarían en algún momento de su carrera. La muestra varía en cada semestre. La siguiente tabla desglosa su conformación, en donde S=Semestre en curso, M=Mujeres, H=Hombres y SD=Sexo Distinto:

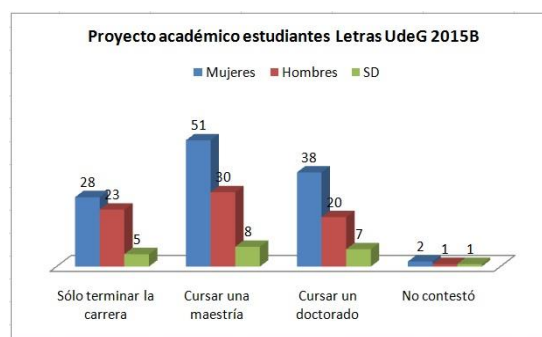
Conformación de muestra. Estudiantes de Letras 2015 B																																												
S1			S2			S3			S4			S5			S6			S7			S8			S9			S10			S11			S12			S15			Egresado					
M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD	M	H	SD			
16	4	2	15	5	3	13	11	2	12	6	0	9	7	0	7	4	0	21	17	3	3	2	4	10	7	5	10	6	2	2	1	0	1	2	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0

Tabla 1. Conformación de la muestra. Estudiantes activos Letras 2015B.

Se preguntó a los estudiantes activos acerca de los planes académicos que tienen en este momento, lo cual arroja información *a priori* sobre posible eficiencia terminal. 56 sólo terminar la licenciatura [26%], 89 cursar una maestría [46%], 65 cursar hasta el doctorado [30%] y 4 no contestaron [2%]. En términos generales podría suponerse en un 72% al menos de retención y eficiencia terminal, debido a que los estudios de posgrado requieren el grado, más los que lo obtengan con planes de sólo licenciatura.



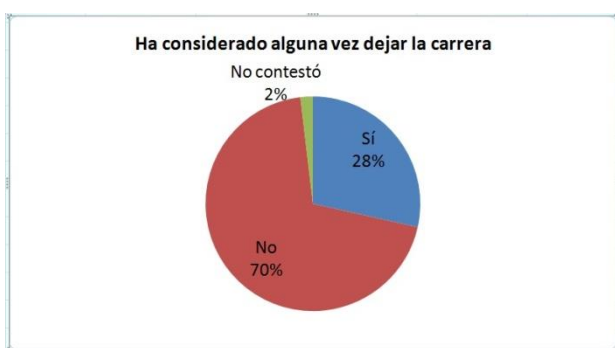
Gráfica 1. Proyecto académico estudiantes.



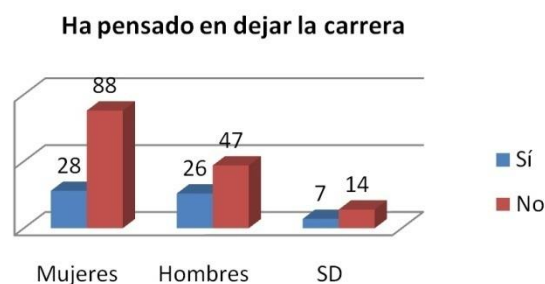
Gráfica 2. Proyecto académico estudiantes por sexo.

Estos datos dan una proyección actual de retención escolar del 98% del total de la muestra y los planes de cursar al menos un posgrado expresa la necesidad de continuar la formación profesional a largo plazo y en profundidad. Si esta proyección fuese factible en su realización, se tendría una proyección académica de permanencia bastante sólida en la población actual de la licenciatura.

Sin embargo, esta proyección académica de la muestra ha de relacionarse con 61 estudiantes que durante sus estudios han considerado alguna vez dejar la licenciatura, lo cual representa el 28%, más el 2% correspondiente a 4 estudiantes que no contestaron, lo que hace el 30% de posible abandono escolar. De igual manera este porcentaje habrá de relacionarse con el porcentaje real de deserción escolar en la licenciatura. Así, la sola expresión de los planes académicos de terminación de estudios o de cursar maestría o doctorado no garantiza *per se* la terminación de los estudios de licenciatura ni la eficiencia terminal; sin embargo, el 70 % de los encuestados (149 estudiantes) dice no haber considerado dejar la licenciatura, dato que habrá de ser relacionado con el porcentaje real de población que termina la carrera. A continuación se presentan las gráficas respectivas en cantidades brutas, porcentajes y por sexo:



Gráfica 3. Porcentaje que ha considerado desertar.



Gráfica 4. Estudiantes que han considerado desertar.

Las causales posibles de abandono por las cuales los estudiantes dejarían la licenciatura, con los porcentajes respectivos son:

2015 B

Causas posibles de abandono	Frecuencia	Porcentaje
1. Problemas económicos en familia	19	28%
2. Ganar dinero antes que estudiar	2	3%
3. No le gusta la licenciatura	1	2%
4. No gustan las materias	3	4%
5. No le gusta la didáctica de los maestros	18	27%
6. Posible cambio de carrera	16	24%
7. Embarazo	0	0%
8. Otro	8	12%

Tabla 2. Causas posibles de abandono escolar en estudiantes activos Letras.

La tabla muestra la relación de frecuencia y porcentaje de factores objetivos y subjetivos que podrían ser causa de deserción: problemas económicos

predominantes en la vida de los estudiantes como el factor objetivo fundamental, y si se suman los puntos 1 y 2 relacionados con este factor, da un total del 31%. Por otra parte, la percepción sobre cómo enseñan los maestros es un factor subjetivo de satisfacción y vínculo con la carrera, más si se agregan los puntos 3 y 4, que tienen que ver con el no gusto por la licenciatura en general y por las materias en particular, esto da un 33%, con la posibilidad de cambio de carrera por estos dos factores. Ninguno de los encuestados ve el embarazo como posible causa de abandono escolar, no porque no lo sea, sino porque en su imaginario no consideran este factor.

En el apartado *otro motivo*, 8 estudiantes reportan los siguientes:

1. (La licenciatura) No cumple completamente con mis expectativas, tengo más habilidades que puedo explotar (*Nivel de satisfacción, NS*).
2. Por lo lejos que vivo y por el campus nuevo que queda el doble de lejos (*Capital de recursos, CR*).
3. Si tuviera que regresar a mi antigua carrera (*Aspiraciones y expectativa*).
4. No he pensado desertar, pero...
5. Trabajo (*CR financieros*).
6. Problemas de salud (*CR biológicos*).
7. Cada fin de semestre, je, je. Luego se me pasa (*NC Nivel de compromiso*).
8. Ya la dejé y volví (*NC*).
9. No me gustan algunas materias (*NS*).
10. Problemas emocionales y familiares (*FPS Factores psicosociales*).
11. Trabajar y dificultad para titulación (*CRf*).

Estos once motivos son también posibilidades de deserción. Los puntos 2, 5, 6, 10 y 11 plantean problemas externos que pudieran salir del control de los estudiantes. Los puntos 1, 7 y 9 expresan aspectos subjetivos que ponen en riesgo la permanencia en la licenciatura, por alto grado de insatisfacción. Los puntos, 3, 4 y 8 también manifiestan insatisfacción, aunque en grado menor, pero con la posibilidad de incrementarse. Las categorías de análisis predominantes refieren el nivel de satisfacción y al capital de recursos.

También se preguntó a los encuestados si conocían a estudiantes de la licenciatura que abandonaron sus estudios. 167 contestaron que sí, 48 respondieron que no. A quienes contestaron afirmativamente se les preguntó si conocían las causas o motivos respectivos. 118 respondieron que sí conocían las causas, 49 que no. Los 118 estudiantes que reportaron conocer las causas de abandono escolar de sus compañeros de licenciatura, reportan las que se muestran en la tabla 3.

Causas de abandono de estudiantes que dejaron la licenciatura (terceros)

Causas reales de abandono escolar	Frecuencia	Porcentaje
1. Problemas económicos en familia	31	18%
2. Ganar dinero antes que estudiar	14	8%
3. No gustó licenciatura	29	17%
4. Cambio de carrera	67	39%
5. Pensó que no era necesario estudiar	5	3%
6. Drogadicción o alcoholismo	4	2%
7. Embarazo	6	4%
8. Accidente o enfermedad	0	0%
9. Matrimonio	1	1%
10. Otro	13	8%

Tabla 3. Causas de abandono de estudiantes que dejaron la licenciatura (terceros).

Nuevamente, el mayor porcentaje de abandono real se encuentra en dos factores: el objetivo, que tienen que ver con los problemas económicos en la familia (*Capital de recursos*), mostrado en el punto 1, con el 18%, al cual si le sumamos el punto 2 (ganar dinero antes que estudiar), da un porcentaje total del 26%. El factor subjetivo, está reportado en el punto 3: “no le gustó la licenciatura” (*Nivel de satisfacción*), con el 17%. La suma de los porcentajes de estos dos factores es el 43%. De este total, el 39% cambió de carrera (*Aspiraciones y expectativas*), quizás a una con mejores perspectivas económicas o a otra del área de las humanidades, por cuestión vocacional. Esto significa que el 4% de estudiantes que abandonaron sus estudios ya no continuaron estudiando, lo cual es coherente con el 3% que reporta el punto 5, sumado con el punto 6 relacionado con problemas de drogadicción o alcoholismo que muestra el 2% (*Capital de recursos*). El embarazo como causa de deserción, punto 7, ya aparece como causa real de abandono con un porcentaje del 4%. El matrimonio 1% y otra causa reporta el 8% (*Aspiraciones y expectativas*).

Otras causas o motivos de deserción –relacionadas con las categorías de análisis– que dicen saber trece estudiantes respecto de quienes abandonaron la licenciatura son:

1. Le gustaba la licenciatura, mas no las materias (*Nivel de satisfacción*).
2. La carrera no llenó sus expectativas (*Nivel de satisfacción*).
3. No quería ser parte del "sistema" (*Nivel de compromiso*).
4. No le gustaba el desinterés y pereza que los profesores tenían al momento de dar sus clases. Creía que perdía el tiempo. Le parecía que los profesores estaban desmotivados (*Nivel de satisfacción*).
5. No pudo acomodar horarios de trabajo con clases (*Capital de recursos*).
6. Desánimo por la didáctica de algunos profesores (*Nivel de satisfacción*).
7. Problemas familiares [su familia no quería que estudiara esta carrera] (*Factores psicosociales*).
8. Enfermedad grave de un familiar (*Factores psicosociales*).
9. Se mudó a Estados Unidos (*Aspiraciones y expectativas*).

10. Continuó con la misma carrera en la UNAM (*Aspiraciones y expectativas*).
11. Porque sus familias viven lejos y se sentían solas. Les fue difícil mantenerse aquí [Cancún y Aguascalientes] (*Factores psicosociales*).
12. Ya tenía una licenciatura terminada y prefirió trabajar en ese ámbito (*Aspiraciones y expectativas*).
13. El sistema de algunos maestros al mostrarse cerrados a opinión. Ciertas clases no "generan" interés (*Nivel de satisfacción*).
14. La licenciatura no cumplió sus expectativas (*Nivel de satisfacción*).
15. Trabajar y dificultad para titulación (*Capital de recursos*).

Estas 15 causas de abandono escolar, las que aparecen con mayor frecuencia en contenido son los puntos 1, 2, 3 y 14 refieren *insatisfacción*, al igual que los puntos 4, 6 y 13 que refieren la actitud y didáctica de los profesores. Los puntos 5, 12 y 15 tienen relación con problemas económicos (*Capital de recursos*) y los cinco puntos restantes, del 7 al 11, con diversas causas ya identificadas.

APORTES A MODO DE CONCLUSIONES

Quienes han abandonado los estudios se constituyen en los informantes directos en los estudios de deserción escolar, por ser quienes la han consumado. Sin embargo, la información de los estudiantes activos en una licenciatura es valiosa para entender las problemáticas de la formación profesional. Conviene que los estudios de retención y deserción también consideren la voz de quienes cursan la carrera, ya que cuentan con experiencias de vida cotidiana y expectativas profesionales que fortalecen o debilitan su permanencia escolar y que son base en la construcción gradual para su permanencia o abandono.

El abandono escolar merece atención prioritaria en el ámbito educativo, debido a que el problema tiende a explicarse por causas atribuibles sólo a los estudiantes, aun cuando el problema se origina en las estructuras del sistema socioeconómico y político que genera sus niveles de composición social en función de la necesidad de producción y consumo económico predominante.

Las siete categorías de análisis y sus componentes para el estudio de la retención y deserción que se proponen (Factores psicosociales, Trayectoria académica, Capital de recursos, Aspiraciones y expectativas, Competencias relacionales, Nivel de compromiso y Nivel de satisfacción), si bien en el nivel micro funcional ofrecen elementos claves para identificar las causas de mayor impacto en ambos fenómenos, y aunque se vinculan necesariamente con las estructuras del sistema y su teleología educativa, todavía no son suficientes para identificar las causas estructurales del problema. En este sentido, se requieren estudios que pongan la mirada en el orden macro de lo estructural.

La carrera universitaria es un trayecto de supervivencia escolar en la formación profesional. En este trayecto se entrecruzan las competencias personales de los estudiantes con las estructuras del sistema, por lo que la retención y la deserción son resultado de una combinación tanto de esas competencias como de la posición que -mientras cursan sus estudios- van asumiendo en las estructuras sociopolíticas del centro escolar; estas combinaciones hasta cierto punto son predictivas del éxito o del fracaso escolar y profesional. Indagar estos factores en la población estudiantil posibilitaría predictibilidad en ambos sentidos, y desde ahí se podrían generar estrategias para lograr la mayor retención posible.

El estudio de “lo institucional” puede ofrecer elementos explicativos para la comprensión del problema planteado, ya que la organización y operación de las instituciones y los centros escolares reproducen las estructuras del sistema y funcionan acordes a ellas. Tanto la permanencia escolar como el abandono de los estudios supone un contexto macro que en muchos casos determina lo uno o lo otro, pero también en tantos otros casos los estudiantes se superponen al contexto y lo rebasan. Así, los estudios explicativos y comprensivos del fenómeno son necesarios para el entendimiento y comprensión de este fenómeno educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo Padilla, I.T. (2016). *Estadística institucional 2015-2016*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Cesjal-UdeG (2012). *Jalisco a futuro, construyendo el porvenir 2012-2032*. Reporte de indicadores de Jalisco. Recuperado de http://www.ceed.udg.mx/sites/default/files/INDICADORES_JAL_2032_AREA_3.pdf
- Dzay Chulim, F. y Narváez Trejo, O. M. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. México: La Editorial Manda.
- García González, C. M. (2012). “Ensayo sobre el fracaso de lo escolar. ¿Qué es lo que fracasa. Siete argumentos”, en *Revista de Educación y Desarrollo*, 22, julio-septiembre de 2012, pp. 31-38.
- Himmel Konig, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*. Santiago: Consejo Superior de Educación. Chile. N° 17: 91-108. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/alfaguia2/files/1318958524Modelo%20de%20 analisis %20de%20la%20desercion%20estudiantil%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta intercensal 2015. Principales resultados*. México: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- Proyecto ALFA-GUIA DCI-ALA/2010/94 (2013), *Marco conceptual sobre el abandono*, Antioquia, Colombia: ALFA-GUIA.

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. México: Grijalbo.

Romo López, A. [Coord] (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. México: ANUIES.

La formación docente para la atención a la diversidad

Audelia Rosalba Vieyra García
Mauro Alba Vázquez
Rosa Evelia Carpio Domínguez

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene el interés de mostrar de una manera descriptiva pero crítica, la formación inicial que han tenido los docentes, que en este momento están laborando en las escuelas de educación básica en el estado de Guanajuato, México, respecto al tema “Atención Educativa para la Diversidad” y considerando su formación bajo los diferentes Planes de Estudio: 1975 reestructurado, 1984, 1997, para la Licenciatura en Educación Primaria y 1999, para la de Preescolar, Plan de Estudio 2012, para Preescolar y Primaria, ofertados en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

También se recurrió a citar los diferentes artículos y lineamientos que mencionan los derechos que todo individuo tiene a ser educado, sin importar condiciones ni características que lo hagan diferente y por ello tenga riesgo de ser excluido del sistema educativo. Así mismo, señalan la obligación del sistema a dar respuesta educativa a todos sin escatimar esfuerzos ni recursos.

Se diseñó un cuestionario con seis preguntas abiertas que permitieron recoger las opiniones que los docentes en servicio tienen respecto a la diversidad y las herramientas que han recibido para enfrentar el reto educativo en esta línea.

Con estas tres miradas se integraron las conclusiones del trabajo considerando una pregunta central que permitió seguir una línea a lo largo del documento: ¿Cómo han sido formados los docentes en servicio en el estado de Guanajuato para dar respuesta educativa a la diversidad en el tipo de educación básica tanto en inicial como continua?

La intención de tal documento es mostrar a manera de comparación lo que se supone que ofrecieron los diferentes planes de estudio aquí mencionados, la legislación para tal caso y las percepciones de los docentes en servicio. De esta manera se pretende evidenciar la necesidad de formación permanente que debe prevalecer como una actitud que se cultiva y se desarrolla; una formación que parta de la necesidad de enfrentar los retos y resolver conflictos en el interior de sus grupos y sus escuelas para mejorar y dar respuesta cabal a las exigencias de su profesión.

A lo largo de la labor como formadores de docentes, se ha observado en las escuelas del tipo de educación básica, alumnos con diversas situaciones que los hacen vulnerables a ser excluidos, entre las que mencionamos: déficit motriz, auditivo, visual, síndrome de Down, autismo, déficit intelectual leve, alumnos migrantes, con extrema pobreza o cualquier otra situación que los hace verse excluidos al acceso al currículum básico en los mismos tiempos o con los mismos recursos que el resto de sus compañeros, y llamó siempre la atención que ellos en muchos de los casos solo realizaban actividades repetitivas como planas de su nombre o de números, iluminar o recortar dibujos por mencionar algunas; todas ellas irrelevantes para su proceso de aprendizaje de acuerdo al nivel educativo que cursaban. En muchas ocasiones también terminaban abandonando las aulas porque no representaban la oportunidad de adquirir herramientas para su desarrollo personal y social de manera autónoma.

Al cuestionarse ¿qué es lo que pasaba y en dónde estaba el problema o los problemas que provocaban la exclusión de estos alumnos que en definitiva representaban una diversidad en las aulas, y que aun estando dentro de ellas, no se podía hablar de una inclusión?

Con esta inquietud se inició este trabajo, que se espera sea de utilidad en las próximas reformas educativas de las escuelas normales.

SUSTENTACIÓN

En el contexto de la globalización se viven situaciones distintas a las que se venían dando, como es el hecho de la migración nacional e internacional de las familias en busca de mejores alternativas de vida, más las diferencias socioeconómicas entre los diversos grupos sociales y la influencia de los medios de comunicación, entre algunas. Dichas condiciones de vida han constituido uno de los factores que contribuyen a la diversidad de grupos desde su cultura, su lengua, su condición sexual, tribus, sus capacidades, sus ritmos y estilos de aprendizajes, por mencionar algunas. Dichas diferencias son las que tiene que considerar el sistema educativo en la atención de los estudiantes que ingresan a los diferentes niveles y modalidades educativas del país. Pero el sistema educativo sigue trabajando bajo el esquema de la homogeneidad. Al considerar que todos los alumnos tienen características y avances iguales. Esquema que se debe cambiar por el de la heterogeneidad; esto es que todos los alumnos son distintos, en lo ya mencionado.

El esquema de la homogeneidad ha afectado a los aprendices: *“negativamente en su autoestima, la motivación por aprender y seguridad en las actividades escolares, reforzando la sensación inicial de que son poco competentes. Muchas de estas diferencias además, suelen ser objeto de discriminación; burlas, menosprecio, aislamiento e indiferencia”* (Ministerio Educación de Chile, 2011: 8), afectando su permanencia en las escuelas y su aprovechamiento escolar.

Trabajar bajo el esquema de la heterogeneidad es avanzar hacia escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad, el respeto y valoración de las diferencias, viéndolas como una oportunidad para el desarrollo personal, social y la enseñanza-aprendizaje, para que los alumnos logren aprendizajes significativos que les permitan hacer frente a las nuevas condiciones de vida ante este contexto global.

Se entiende por diversidad:

“parte esencial y natural de las sociedades, tanto en el norte como en el sur del planeta. Es la mayor fuente de creatividad y riqueza de la humanidad. Entraña distintas maneras de ver el mundo. Ofrece enfoques distintos para la solución de problemas que nos afectan a todos y la valoración de aspectos fundamentales de la vida: el ecosistema natural, la comunidad, la persona, la religión y la espiritualidad. En fin la diversidad de las realidades vividas, reafirmando al mismo tiempo un meollo común de valores universales”. (UNESCO; 2005; 29)

Al considerar la definición anterior, no se puede pensar entonces que el centrar la mirada en solo las discapacidades se está atendiendo la diversidad, puesto que existen infinidad de factores a tomar en cuenta, y en ello se centrará la postura que sobre diversidad se maneje en este documento. Por supuesto que se reconoce como un logro importante el que se haya puesto la mirada de manera reiterativa en integrar a los alumnos que presentaban una discapacidad en las escuelas, porque el resto de los alumnos y el maestro aprenden a conocer a los niños con discapacidad y aceptarlos, lo que los lleva a desarrollar actitudes de respeto y solidaridad, reduciendo temores, mitos y prejuicios que han conducido a la sociedad a excluir a estas personas, impidiendo la convivencia entre todos los que participamos de la sociedad. Esto permitió una puerta a la inclusión y con ello el respeto a la diversidad y el reconocimiento al derecho a la educación de todos, sin importar condiciones. La experiencia de otros países y de México ha mostrado que al integrar a la escuela regular a estos niños, alcanzan aprendizajes significativos en el marco del currículum común y tienen un desarrollo y una socialización más completa; por lo tanto, es un logro digno de reconocer, pero no un trabajo acabado. Fue una manera atinada de iniciar el reconocimiento de la diversidad, pero no es el único grupo vulnerable.

Al Respecto Pujolas de la Universidad de Vic. Barcelona, en VI Jornadas de Cooperación de Educación con Iberoamérica sobre Educación Especial e inclusión Educativa, realizadas en La Antigua Guatemala Edición OREALC/UNESCO menciona que:

“En lugar de sistemas educativos escuelas y aulas diferenciadas en función de las características de los alumnos a los cuales se pretende educar, debemos apostar por sistemas educativos, escuelas y aulas inclusivas, sin embargo si se hace esta opción, no se puede seguir enseñando y educando como se hacía en un sistema, una escuela y un aula selectiva. La atención a la diversidad del alumnado en una escuela inclusiva es un problema complejo que requiere una pedagogía también más compleja” (2009, 16-17).

Tarea que le toca revisar a cada gobierno y tomar las medidas pertinentes en relación a la formación de los docentes de cualquier nivel educativo, debido a que serán los encargados de llevar a cabo una educación para la diversidad.

Cabe destacar que una de las teorías que sustentan los planes y programas de la educación básica es el sociocultural de Lev Vygotsky, quien destacó la naturaleza eminentemente social del ser humano y su repercusión en la construcción de los procesos psicológicos superiores. Desde su perspectiva, cada nuevo miembro de la especie se encuentra al llegar al mundo con un complejo universo de cosas y personas, que solo van a poder interpretar correctamente si tiene lugar la mediación de otros miembros más competentes de la especie. Así por ejemplo, comprender qué es una cuchara, para qué sirve, cómo se usa, etc., es algo que el niño no va a poder realizar por sí solo de forma satisfactoria en la ausencia de la mediación de otras personas (Clemente, 1996, p. 57).

“Vygotsky entiende que el ser humano aprende a percibir, a prestar atención, a memorizar, a pensar de forma adecuada, etc., gracias principalmente a la colaboración, ayuda o mediación que los seres humanos recibimos de los adultos y/o los iguales más capacitados” (Clemente, 1996, p. 58). Con respecto a este aporte, se considera que es el maestro enterado, capacitado, quien ha de hacer posible aulas colaborativas que permitan a los alumnos llegar de un “nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, al nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz. De esta manera Vygotsky propone distinguir claramente entre lo que un sujeto puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con ayuda de otra persona” (Clemente, 1996, p. 58).

Con las notas anteriores se puede reiterar que la atención a la diversidad debe ser una tarea primordial de todo sistema educativo.

En la obra Replantear la educación, la UNESCO, menciona los valores que deben regir la educación en cualquier pueblo y afirma lo siguiente:

“Mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza deberá ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI, los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son: El respeto a la vida y la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social y el sentido sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común” (2015, p. 38).

Trabajar la diversidad (heterogeneidad) requiere integrar a todas las personas a la sociedad en general; empezando por ofertarles una educación en la que se produzcan interacciones entre todos y que haya una valoración de los diferentes roles y aportes de cada uno, propiciando así el conocimiento mutuo y la convivencia, de las diferencias que muestran los alumnos. Para ello se requiere voltear a ver a uno de los actores que participan en ese proceso llamado enseñanza y aprendizaje, “El docente”, su proceso de formación tanto inicial como continua y las herramientas reales que posee para enfrentar el reto.

Aspectos legales

Es importante que como docentes se conozca la normativa que se genera a nivel internacional y de qué manera repercute en el ámbito nacional, debido a que la política educativa que se establece a través del Estado, tiene como uno de sus objetivos el de permear en la sociedad y es en este proceso que resulta importante conocer cuál es la intención del grupo en el poder, con respecto a la educación de la sociedad y en particular con relación a la diversidad. Por lo anterior, todos los interesados en el ámbito educativo debemos de conocer el marco normativo en el que se labora, para poder realizar el trabajo de manera efectiva y eficiente, y cumplir con las funciones de conformidad con las disposiciones establecidas y poder prestar un servicio educativo con respeto a los derechos de todos los involucrados en la educación.

Aunque cabe mencionar que no basta con dictar principios, reglamentos y artículos que indiquen que el docente debe atender la diversidad educativa, para lo cual, se requiere formar tanto de manera inicial como permanente al docente, para enfrentar el reto de educar a las generaciones del futuro de un pueblo con calidad en la enseñanza. Se entiende esto como elaborar una planificación pensada e intencionada para el grupo que se atiende, evaluar los logros en los aprendizajes de los alumnos, así como de los alcances que tuvieron los recursos que se previeron, el currículo óptimo para cada alumno, siempre en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden.

Ámbito internacional

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, emitida el 10 de diciembre de 1948, en su Artículo 26 a la letra establece lo siguiente:

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*

La Declaración Universal de los Derechos de los Niños refiere en su Principio 7 que el niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio

rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

Ámbito nacional

En el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y específicamente en la fracción II, inciso C) a la letra establece: *“Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”*.

La Ley General de Educación en su artículo 2° señala: *“Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”*.

Así mismo el artículo 7° de la citada Ley en su fracción V refiere:

“Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;” y en su fracción VI establece: “ Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos”.

Ámbito estatal

En nuestra entidad la Ley de Educación para el Estado de Guanajuato, en su Artículo 12, fracción XVII, establece que se impulsará que los educandos desarrollen la autoestima, la responsabilidad familiar, el respeto y la tolerancia a las diferencias, a favor de la construcción de una cultura de igualdad entre los géneros con equidad.

La Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el estado de Guanajuato y sus Municipios, en su Artículo 4°, establece como principios rectores los siguientes: El respeto a la dignidad humana, el interés superior del menor, la no discriminación, la cultura de la paz, la igualdad de género, la prevención de la violencia, la solución pacífica de los conflictos, la cohesión comunitaria, debida diligencia, la corresponsabilidad de la familia, el Estado, los municipios y la sociedad, el pluriculturalismo y su reconocimiento en la resiliencia.

El Artículo 10 señala: *“Las autoridades, en el ámbito de su competencia, desarrollarán e impulsarán campañas de difusión que transmitan la importancia de una convivencia armónica y libre de violencia en los ámbitos familiar, escolar, comunitario y social”*.

Una vez señaladas las disposiciones normativas que sustentan la inclusión de todos los alumnos, se expone el siguiente apartado que tiene por objeto mostrar la formación inicial de los docentes en educación preescolar y primaria en el estado de Guanajuato.

La formación docente en las escuelas normales del estado de Guanajuato de 1975 a 2012, para las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria

En México la formación inicial de los maestros de educación básica les compete a las escuelas normales, instituciones que se han enfrentado en los últimos treinta y cinco años, a ocho reformas curriculares, lo que ha repercutido en su organización, vida académica y condiciones laborales. Estas reformas educativas tendieron a centrarse en la reestructuración curricular, considerando siempre que su compromiso es educar a la sociedad infantil, “Normal”; por ello nos referimos a aquellos alumnos que aprenden en los ritmos de la mayoría, que no requieren recursos extras, ni materiales, ni humanos o de infraestructura, que hablan la misma lengua y sin considerar los contextos diversos de donde vienen los educandos.

Debido a lo anterior, es necesario hacer un análisis de los planes de estudio que formaron a los docentes que en este momento atienden educación básica, para tratar de mostrar su formación inicial con respecto al concepto de atención educativa para la diversidad, considerando que el grueso de ellos en el estado de Guanajuato han sido formados con los siguientes planes de estudio.

Plan 1975 reestructurado. Los profesores que se formaron en este plan de estudios podrían estar laborando aun, ya que los más recientes cuentan con solo 28 años de servicio, y los más antiguos con 41. Cabe mencionar que este plan de estudios formaba profesores a nivel técnico, los estudiantes ingresaban a las escuelas normales después de haber egresado de la secundaria, en su mayoría con escasos 15 años de edad. En este Plan se pretendía dar una imagen de adelanto, bajo el discurso de una reforma educativa que impelía ver a la educación como un elemento catalizador de un “país en vías de desarrollo”; el maestro aparece como el ingeniero de conductas, cuya función principal consistía en conformar conductas de modelos preestablecidos. Su función debería de preocuparse en cuidar la producción de sujetos vistos como producto industrial: input, output, procesos objetivos generales, particulares y específicos... (Rendón, en *El proceso curricular Normalista del 84*, una obra editada por la Universidad Pedagógica Nacional, escrita por Oikión Solana G. Edgardo, 2008).

Con la reforma educativa bajo el mandato de Luis Echeverría aparecen los primeros programas educativos para docentes a nivel licenciatura, asignándole a la Universidad Pedagógica Nacional la tarea de nivelar a los docentes en servicio que habían egresado solo con carrera técnica y con cuatro años de formación después

de la secundaria, y el 23 de marzo de 1984, se expidió un decreto que posesionaba al normalismo como una profesión inicial de licenciatura.

A partir de 1984, con el establecimiento de la licenciatura, en las escuelas normales se asumió el modelo universitario de organización académica. Esto provocó que la mayoría de las escuelas normales se reorganizaran y redoblaran funciones para lo cual no estaban preparadas. El Plan de Estudios 1984, para formar a los docentes en la República Mexicana cobra particular importancia en la tradición del normalismo como profesión de Estado, ya que da la pauta para que se conforme como una profesión docente universitaria, pero además los docentes formados en ese Plan de Estudios en su mayoría todavía están en servicio; para el año 2016 cuentan con un máximo de 28 años y un mínimo de 15 o menos, dependiendo de las posibilidades que haya tenido para obtener la plaza.

Dicho plan de estudios fue creado con mucho tiento; para ello se conformó una comisión central formada por un grupo de expertos en la materia. Aparece como novedad del Plan de Estudios 84 al considerar la formación del maestro en la línea social, porque debe tener una idea clara de la sociedad que se mueve y cuáles son las características de esa sociedad y del impacto de ésta en su práctica; se intenta rescatar al maestro crítico y reflexivo de su realidad social y no un mero aplicador de técnicas de enseñanza. Su intención fue que el nuevo licenciado en educación egresara de la normal con una idea clara de cómo está constituida la estructura económica, política y social del pueblo en que desempeña su labor docente.

En la línea Psicopedagógica, se incluía una visión social de la psicología y se desplegaron en los programas diferentes corrientes psicológicas, de modo que el profesional de la educación se posicionara en una de ellas para sustentar su práctica profesional; se dejaba ver la tradición universitaria con una formación teórica y crítica. El mapa curricular estaba constituido por dos grandes campos: uno de formación general, como tronco común para formar docentes en cualquier nivel o modalidad (preescolar, primaria, especial y secundaria), con materias como: Seminario de Desarrollo Económico, Político y Social de México I y II, Problemas Económicos, Políticos y Sociales en México I y II, El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional y Sociología de la Educación. En la línea psicológica: Psicología Evolutiva I y II, Psicología Educativa y Psicología del Aprendizaje, entre otras. En la Línea pedagógica se encuentran materias como: Investigación Educativa I y II, Diseño Curricular, Laboratorio de Docencia y Modelos Educativos Contemporáneos y algunos cursos instrumentales como Matemáticas, Teoría Educativa y Música. Al revisar el área de formación específica se tienen materias como: Observación de la Práctica Educativa, Educación para la Salud, Educación Física, Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria, etc.

Como se puede observar, había disparidad en las dos áreas de formación, lo que se traduce en un profesional de corte universitario, esperando que la experticia del docente se la imprima la práctica empírica. En resumen el área de formación general

constituía un 87% de las materias, mientras que el área de formación específica solo contaba con el 13% de ellas.

Al identificar las materias que los estudiantes normalistas deberían cursar, dejaba mucho que desear la formación de un docente en la sensibilidad de considerar a la escuela como un espacio diverso e inclusivo que permita el despliegue de valores como la solidaridad, el respeto a la diversidad y el derecho a ser educados todos juntos, bajo condiciones pertinentes. Cabe aclarar que para atender a los “Diferentes”, existían los espacios atendidos por los equipos de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) o definitivamente los Centros de Atención Múltiple (CAM), exclusivamente dedicados a atender a los alumnos con una NEE, asociada a la discapacidad y el rezago educativo en espacios apartados del resto de sus compañeros de grupo.

Una vez más sin atender de manera seria el fenómeno de la diversidad, porque si bien se crearon escuelas que formarían maestros para atender la Educación Indígena y también se designaron instituciones que formaban maestros en Educación Especial, no se puede aún hablar de atención a la diversidad, porque se creía que debían ser atendidos en espacios aparte.

Surge luego el Plan 1997 para formar Licenciados en Educación Primaria y 1999 para Preescolar, reforma curricular para las escuelas normales del país, como una acción del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN). Cabe aclarar que aún con las condiciones que se mencionan, se reconoce que el PTFAEN impulsó de manera importante a la educación normal que había sido rezagada de la política educativa, pero en temas de inclusión, no avanzó de manera significativa.

Estos Planes 1997 y 1999 consideraban una asignatura en el Cuarto semestre para tratar temas referentes a Educación Especial, el cual titularon “Necesidades Educativas Especiales”. Tenía como propósito que los estudiantes conocieran las distintas condiciones que se pueden asociar con el surgimiento de las NEE, sobre todo aquellas derivadas con alguna discapacidad: “entendidas como las consecuencias relativamente permanentes de problemas orgánicos, sensoriales, intelectuales o afectivos, que con frecuencia afectan a la población infantil” (SEP, 2005).

De esta manera los estudiantes contaban con la posibilidad de identificar qué tipo de atención demandaban los alumnos y en qué casos es factible diseñar estrategias de trabajo diferenciadas para su atención en el aula. Es preciso aclarar que dicha asignatura solo consideraba hacer patente la presencia de alumnos en las aulas regulares con alguna NEE, pero haciendo énfasis en la discapacidad como prioridad para su atención.

Otra asignatura que imprime importancia al tema en cuestión, tanto en la licenciatura en Educación Preescolar como en Educación Primaria, es “Problemas y Políticas de la Educación Básica”. En esa materia los estudiantes revisaban conceptos como calidad educativa, democracia, equidad, pertinencia y el de diversidad; desde el punto de vista sociocultural, dicho curso tenía como punto de partida el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (SEP, 1992) y en él se mencionaba que los grandes retos de la educación eran la cobertura y la calidad, no así la pertinencia de la educación para la diversidad.

En específico en la licenciatura en educación preescolar en ese Plan de Estudios se cursaba una asignatura en sexto semestre que se llamó “Niños en situación de riesgo”, la cual tenía como propósito que los alumnos normalistas analizaran las necesidades educativas que presentaban los niños que viven en condiciones sociales y familiares particularmente adversas. En dicha asignatura se estudiaba también *“las formas pertinentes de intervenir educativamente para atender y disminuir los factores que ponen en riesgo escolar o social a esos niños”* (SEP, 2005).

La reforma curricular 2012, si bien se planteó como una reforma acorde con los cambios de la educación básica, congruente con los enfoques y tendencias internacionales en educación, como lo es el modelo por competencias, pretendía asegurar una educación relevante y actual, capaz de formar ciudadanos preparados para el entorno global del siglo XXI.

Refiriéndonos a este plan de estudios, específicamente en el tema que nos ocupa, el alumno normalista lleva cuatro cursos de un semestre cada uno, a lo largo de su formación que es de cuatro años, los cuales le proporcionan elementos que le permiten enfrentar el reto de atender a la diversidad que constituye cualquier aula y en cualquier contexto social. En el 3er. semestre aparece en el mapa curricular el curso “Adecuación curricular”, el segundo curso “Atención a la diversidad” corresponde al 5to. Semestre, en el 6to. semestre se lleva a cabo el curso “Diagnóstico e intervención socioeducativa” y el cuarto curso “Atención Educativa para la inclusión” se lleva a cabo en el 7mo. semestre. Como puede verse, el Plan de estudios 2012, con el que se formó la generación que egresó en el mes de julio 2016, cuentan con más referentes teóricos y metodológicos para enfrentar el reto de la diversidad, así como generar las condiciones educativas para el pleno desarrollo de todos con todos, en un ambiente cargado de respeto, solidaridad e igualdad.

Esta reforma ha impulsado mejoras en la formación inicial, sobre todo la educación inclusiva, tomando en cuenta los grupos de cultura indígena que se contemplaba muy poco; considera que el nuevo docente debe formarse y sensibilizarse continuamente ante la necesidad de culturas diversas, de esa manera, los educandos vulnerables a ser expulsados del sistema mexicano tendrán mejores condiciones para ejercer su derecho a ser educados sin discriminación ni exclusión y se logre el fin último, que es la educación integral de los niños y jóvenes de nuestro país y del mundo.

Se debe considerar que las escuelas normales han sido, son y deberán seguir siendo el espacio óptimo de preparación del docente de educación básica; sin embargo, no se puede dejar de reconocer que debe afrontar retos importantes para su consolidación como institución de educación superior; la cuestión es identificar y distinguir lo que es la institución formadora de docentes, lo que hace mucho se dejó de ser y lo que se debe empezar a ser. El desafío no puede ser mayor para las escuelas normales. En un medio de una creciente complejidad, tiene que formar maestros para los excluidos e incluso para los damnificados por la modernidad y la posmodernidad. Por eso la docencia ya no se puede afrontar solo con unos cuantos saberes básicos y un menú de competencias didácticas. Ahora se requiere una formación basada en una pedagogía para la complejidad, la diversidad y lo imprevisto, lo que significa una sólida formación práctica, teórica, humanística, social y científica. Sobre todo en las escuelas públicas en las que acuden los niños, las niñas y los jóvenes de más difícil escolarización, esto es, personas que provienen de una gran diversidad de etnias, lenguas y culturas, bajo condiciones de pobreza y marginación.

La percepción de los docentes en servicio sobre la formación inicial y permanente para atender la diversidad

Este trabajo se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, ya que se recabó información en el contexto y momento en que sucedió el fenómeno a indagar. No se realizó ningún control de variables (Alvarez-Gayou; 2003); además no se pretendió generalizar, solo dar cuenta de una realidad existente.

Después de revisar los planes de estudio, interesó indagar ¿qué entendían los docentes por diversidad? y ¿cómo atendían la diversidad en sus aulas? Lo que condujo a elaborar y aplicar un cuestionario de 6 preguntas a 20 maestros: 1 atiende preescolar y 19 primaria; por lo que éstos laboran en un preescolar y dos primarias. Su antigüedad en el servicio va de 1 a 34 años. Con respecto a su formación se encontró que realizaron sus estudios 13 en formación normalista, 6 universitaria y 1 en la Unidad UPN de Guanajuato.

Se encontró que los docentes definen la diversidad como educar sin discriminar, sin distinción, con calidad, a niños con barreras, con discapacidad, con capacidades diferentes, a los diferentes. Esto implica que la educación para la diversidad los lleva a pensar en alumnos que presentan alguna discapacidad o enfrentan BAP por ser diferentes, de modo que conciben en el aula alumnos iguales, y los diferentes son los que enfrentan BAP. Solo 2 respuestas de 20 hacían alusión a la diversidad como algo natural dentro de un aula.

Con respecto a la formación inicial que han recibido los docentes sobre la diversidad, 14 refieren no haber tomado ningún curso sobre el tema; y en la formación continua 6 mencionan que tomaron cursos como: Niños a la diversidad, Educación con

empatía, Asesoría del reglamento para la Convivencia en el estado de Guanajuato y algunos de Educación Especial; todos ofrecidos por la Delegación Regional de Educación del Estado, la cual tiene por función la organización, administración y capacitación de las escuelas de educación básica de la región centro oeste del Estado. Las capacitaciones solo las recibieron algunas escuelas de organización completa de la región.

Los 20 maestros consideran necesario para su labor docente, contar con capacitaciones que les permita atender a los niños con alguna NEE asociada a un déficit. Considerando estos datos se puede deducir que en su mayoría no cuentan con capacitación para enfrentar tal reto, y que consideran a la educación para la diversidad como un sinónimo de atención para la discapacidad, o en el mejor de los casos para las NEE, que de alguna manera es más amplio. Por lo que se ve, sigue prevaleciendo la diversidad como NEE. El 75% de los maestros afirman que conciben a su grupo como diverso; agregan que todos somos diferentes y, por lo tanto, la diversidad es algo natural en cualquier grupo; solo el 5% se refiere a la diversidad como aquellos alumnos que presentan déficit ya sea intelectual, físico o sensorial. Hay cierta contradicción, ya que reconocen que todos somos distintos, no logran identificar esas diferencias y mucho menos las implicaciones de esas diferencias en su práctica, con respecto a la diversidad.

Los docentes mencionan que las estrategias que utilizan para trabajar la diversidad en sus aulas son: adecuaciones curriculares, ajustes razonables y pláticas con los alumnos especiales. Con respecto a sus respuestas, se identificó que son algunas de las estrategias que la Unidad de Servicios de Apoyo recomiendan a los docentes que tienen integrados alumnos con alguna NEE a la Educación Regular, según las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial SEP 2006.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la formación inicial y continua de los profesores es clave para que éstos puedan enfrentar las exigencias que les plantea el ejercicio de su profesión, hoy en día y en un futuro. El docente que egrese de las escuelas normales habrá de tener las habilidades para enfrentar la complejidad de la educación, en condiciones que cambian de acuerdo a los procesos sociales del contexto local, nacional y mundial. Por lo tanto, se ha considerado que los maestros no pueden prescindir de las competencias que le permitan enfrentar el reto de la “Educación para la diversidad”, entendiendo esto como la oportunidad que por derecho tienen todos los niños para recibir educación de calidad en ambientes incluyentes todos con todos; por ello, la carrera docente habrá de ofrecer alternativas de calidad en la formación y garantizar que las condiciones laborales sean competitivas en relación con otras profesiones.

Los procesos de formación inicial o continua deberán de seguir el Modelo de Inclusión de Moriña (2004), en el que se deberá de incluir los siguientes ámbitos:

- a) La inclusión como derecho humano.
- b) Como la vía para garantizar la equidad en la educación.
- c) El derecho humano que tiene cualquier persona a ser educada junto con sus iguales.
- d) La necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión.

Con respecto a la formación inicial, las escuelas normales deberán de buscar las alternativas que garanticen que sus egresados logren las siguientes competencias:

- Competencia para generar ambientes altamente empáticos y libres de prejuicios.
- Competencia para atender con calidad la vasta heterogeneidad que de manera inherente existe en toda sociedad, refiriéndonos a ello diversidad cultural, de género, de capacidad, de raza, de cultura, etc.
- Competencia para identificar su necesidad de aprendizajes permanentes, que le habiliten para hacer frente a la vertiginosamente cambiante sociedad.
- Competencia para promover la responsabilidad en sus alumnos, respecto al cuidado del ambiente y la sustentabilidad.
- Competencia para flexibilizar y acercar el currículum a todos, sin importar los esfuerzos y recursos que se deban gestionar para lograrlo.

Por lo tanto, se requiere del esfuerzo de la Secretaría de Educación tanto nacional como estatal, para ofrecer un programa articulado, amplio y funcional en la capacitación permanente, que nos permita a todos los docentes cumplir con lo estipulado en lineamientos, reglamentos y artículos que señalan que debemos atender a todos con todos, en ambientes cargados de calidad educativa, respeto y equidad. Con respecto a la cobertura, la cual no se ha logrado, por lo que reportan los maestros que los cursos no se ofertan a todas las escuelas, consideramos que se puede cubrir por medio de las tecnologías de la información y comunicación.

PROPUESTA

Ante estos hallazgos es posible darse cuenta que la Secretaría de Educación Pública debe poner el dedo en el renglón en lo que respecta a la formación docente, tanto inicial como continua, y no menoscabar esfuerzos con respecto al reto que representa la formación continua, porque es ahí donde recae el problema al atender de manera remedial, considerando el número de maestros en servicio que fueron formados bajo estos planes de estudio y los años que les quedan de servicio.

Es menester que se piense en el diseño de cursos, talleres, diplomados y especializaciones, echando mano de las tecnologías de la información y de la

comunicación; tal vez sería posible hacer realidad esta utopía, atender a la diversidad educativamente para que logren un desarrollo personal, autónomo y con posibilidades de ser personas productivas en una sociedad cambiante.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Paidós Educador.
- Castañeda, D. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Clemente, E. y Hernández, B. (1996). *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*, México: Ediciones Algabe.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptado por la Asamblea general de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en Parí.
- Declaración de los Derechos del Niño es un tratado internacional aprobado el 20 de noviembre de 1959 de manera unánime por todos los 78 Estados miembros que componían entonces la Organización de Naciones Unidas.
- Ley de Educación para el Estado de Guanajuato, publicada en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado, número 160, segunda parte, de fecha 7 de octubre de 2011.
- Ley de Inclusión para las Personas con Discapacidad en el Estado de Guanajuato, publicada en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado, número 146, tercera parte, de fecha 14 de septiembre de 2012.
- Ley General de Educación, nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.
- Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Guanajuato, publicada en el Periódico Oficial del Gobierno del estado, número 146, segunda parte, de fecha 11 de noviembre de 2015.
- Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios, publicada en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado número 105, segunda parte, de fecha 2 de julio de 2013.
- Ministerio de educación de Chile (2011). *Orientaciones para dar respuestas Educativas a la Diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales*. Chile.
- Oikión, S. (2008). *El proceso curricular Normalista del 84.*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plan de Estudio 1997, Licenciatura en Educación Primaria SEP, 2005.
- Plan de Estudio 1999, Licenciatura en Educación Preescolar SEP, 2005.

VI Jornadas de Cooperación de Educación con Iberoamérica sobre Educación Especial e inclusión Educativa La Antigua Guatemala Edición OREALC/UNESCO 2011.

UNESCO (2015) "Replantear la Educación Hacia un bien común".

Wilson John D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la educación*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencias.

La colegialidad: vínculo en la construcción de la identidad micropolítica del Consejo Técnico Escolar

Florentino Silva Becerra

INTRODUCCIÓN

Varios han sido los caminos en la búsqueda de explicaciones a los planteamientos de la comprensión de los procesos culturales, producto de las interacciones del Consejo Técnico Escolar, de sus relaciones cara a cara que gestan un fardo de la cultura: “*la micropolítica*”, es uno de los caminos que busca una explicación a su presencia en la organización de las instituciones escolares. La producción local, acción situada en su espacio interactivo donde se produce, opera el intercambio de imágenes y lenguajes simbólicos para fortalecer la identidad del grupo, caracterizada por las pretensiones individuales sometidas a consensos grupales que otorgan consentimiento; es aquí donde las alianzas proteccionistas convertidas en aduanas transitables en la que se establece una tarifa, abre una puerta complicada al impulsar el trabajo colectivo hacia las metas institucionales, e integrándose a una cultura aprendida, como lo menciona Murdock (1987): “La cultura aprendida está constituida por hábitos, o sea de tendencias a reacciones aprendidas, adquiridas por cada individuo a través de su propia experiencia”.

Los comportamientos sociales que constituyen la identidad de los profesores y directivos determinan la resistencia, significado que se construye en grupo marcando la identidad de una cultura en *situ*; la competencia entre los miembros por alcanzar el liderazgo como fin del grupo genera la disputa por el poder y, por lo tanto, deviene la política en escena; ésta guía los objetivos de las acciones grupales en la que se establecen los liderazgos que protegen los intereses individuales y colectivos.

El Consejo Técnico Escolar es el blanco grupal convertido en el objeto de estudio del que se desprenden los análisis de este trabajo; a partir de los consensos grupales se establece el poder, las acciones políticas resultantes de las diferencias percibidas entre los individuos; por lo tanto, las acciones de negociación y los conflictos son procesos de dominio de la micropolítica, entonces el comportamiento político se explica desde la psicología social, como disciplina que describe teóricamente estos comportamientos.

La investigación tuvo como diseño el método etnográfico, todo lo que da sentido a la realidad de manera global, donde el espacio escolar perteneciente al colegiado es el espacio cultural cuyo propósito es describir e interpretar el comportamiento humano en sus prácticas sociales: costumbres, creencias, rituales, conocimientos individuales y grupales de la cultura escolar; Wolcott (1994) afirma que “*debe orientar a la interpretación cultural*”, donde el escenario representa el espacio real en donde los

actores comparten una actividad, acciones propias que implican resistencia a los modelos o esquemas que en el marco de la complejidad de la vida cotidiana se manifiestan en acciones para el control.

Metodología

La metodología que permitió la obtención de estas premisas se resume en el siguiente recuadro:

Fase	Objetivo	Metodología
1.- Diseño de la investigación	Interpretar las prácticas culturales situadas en el Consejo Técnico Escolar desde la investigación, desde el lugar donde se produce la realidad social.	Etnografía
2.- Tipo de investigación	Describir e identificar las categorías socioeducativas del grupo escolar pertenecientes a las costumbres, creencias, prácticas sociales, rituales, conocimientos y demás comportamientos que constituyen su cultura escolar.	Etnografía
3.- Población y muestra	Observar las interacciones del grupo de profesores y directivos que participan mes a mes en el Consejo Técnico Escolar que se presentan en el colegiado de una sola institución escolar.	Muestreo teórico
4.- Técnicas, métodos e instrumentos	Involucrar al grupo en estudio para observar y entrevistar de forma esencial las subjetividades, sus pautas de organización, sumergiéndose en la problemática, desde el trabajo de campo, describiendo rasgos de los sujetos de una población homogénea, en relación a ciertas prácticas sociales.	La observación y la entrevista
5.- Procesamiento de datos	Identificar las categorías que emergen de la observación participante y la entrevista en el momento en que se realizaron las sesiones del Consejo Técnico Escolar, para hacer las interpretaciones a partir de la teoría y generar una explicación a las subjetividades que interactúan en el grupo.	Recuperación y reducción de la información. De la conceptualización y búsqueda de regularidades a la disposición y transformación de datos. Explicación teórica de los hallazgos.

Fase I: Diseño de la investigación. Es un diseño microetnográfico particularista, minimalista, cíclico con la característica principal de su flexibilidad, las teorías que emergen paralelamente al análisis de los datos se usan para orientar la recolección de la nueva información.

Fase II: Tipo de investigación. El método etnográfico da sentido al sitio de interpretación del espacio escolar, en el acercamiento a la realidad del grupo constituido en colegiado, pertenencia de los actores identificados por las costumbres, creencias, prácticas sociales, rituales, conocimientos y demás comportamientos que constituyen su cultura escolar.

Fase III: Población y muestra. La población es el grupo de profesores y directivos que participan mes a mes en el Consejo Técnico Escolar, a nivel microetnográfico

porque solo participa una escuela secundaria donde se focalizó el trabajo de campo, la muestra la constituyen los profesores informantes clave, manifestado en las interacciones que se presentaron en el colegiado.

Fase IV: Técnicas, métodos e instrumentos. La "participación" pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador, focalizando su objetivo desde su pertenencia al colegiado del Consejo Técnico Escolar, que es el espacio donde interacciona la muestra, la observación y la entrevista. Los instrumentos utilizados involucran al grupo en estudio, así como lo que acontece en el entorno del investigador. El pensamiento y acción de los actores buscó la expresión de los sujetos: hechos, sentimientos, opiniones, emociones, normas y valores o conductas ideales del colegiado.

Fase V: Procesamiento de datos. En el proceso etnográfico el análisis de los datos comienza en el mismo momento en que termina cada episodio "*muestreo teórico*" de recogida de información, y tiene como eje principal, la identificación de categorías que emergen de la lectura del material; para este caso, la observación participante fue el instrumento abierto utilizado en el momento en que se realizaron las sesiones colegiadas del Consejo Técnico Escolar.

RESULTADOS O APORTACIONES

Los supuestos iniciales sitúan a los profesores y directivos como parte de un grupo natural, donde la conjunción de ideas emanadas de la interacción colectiva establecen el control de la organización; esto es derivado de los espacios micropolíticos, marco de negociaciones y confrontaciones entre grupos en el establecimiento de su hegemonía.

La discusión de los resultados abordan las distintas variables que integran la estructuración del significado que éstos le otorgan al supuesto:

- Los profesores y directivos establecen una conjunción de ideas proteccionistas emanadas de la interacción colectiva.
- Los profesores y directivos establecen un comportamiento micropolítico que les da identidad desde la interacción colectiva.
- Los profesores y directivos como producto de la interacción establecen la negociación como elemento que estructura su espacio construido culturalmente para mantener su hegemonía.

Ideas proteccionistas emanadas de la interacción colectiva

El Consejo Técnico Escolar encuadra una identidad social como elemento substancial de pertenencia a un grupo, porque al mismo tiempo que se siente parte, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que no pertenece;

por ello se dice que la fuente de identificación del individuo es el propio grupo, pero los otros juegan también un papel importante, ya que cuando experimenta que es diferente a los otros se reafirma la pertenencia al grupo (Tajfel, 1981).

Desde la teoría de la interacción social, las interacciones cara a cara emanadas de la colegialidad son producto de la intencionalidad de sus miembros, fortaleciendo con ello la identidad mediante la acción social del grupo. De acuerdo con (Giglioli, 1990) la interacción del grupo impone vínculos normativos que se *constituyen en los valores, normas representaciones colectivas y formas de control social que se imponen para condicionar la interacción de sus miembros.*

En cuanto a la integración del grupo Goffman (1961) manifiesta que *es parte de los sistemas interactivos de los encuentros cara a cara y el comportamiento humano que en ese espacio se presentan*, por lo que se puede asegurar que los grupos incorporan una vida propia, y de acuerdo con Bourdieu (1977) y Giroux (1993), integran además de lo anterior su *capital humano*, incorporando a su *habitus* el esquema de pensamiento colectivo, conjunción de ideas desde la interacción que les permite cohesionarse culturalmente.

Los conocimientos compartidos son parte del *"lebenswelt"*, es decir, el mundo de la vida, que de acuerdo con Husserl (1987), *es la fuente de significado, escenario de la experiencia humana, donde los sujetos interpretan, perciben, estructuran y dan sentido en su interlocución desde el mundo del nosotros.* Este escenario de la experiencia humana permite a los sujetos interpretar su realidad desde los valores, necesidades, roles sociales y otros aspectos de orden sociocultural que viven y construyen en colectivo: roles, significados que diversifican la adscripción a distintos grupos inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social, precisamente lo que genera visiones compartidas de la realidad e interpretación similar de los acontecimientos, constituyendo así una representación social fundada por elementos del mundo de la vida, e implicando la transformación o construcción, porque los sujetos interpretan la realidad desde los valores que construyen en el *habitus* que integra su cultura.

Tajfel (1978) propone la pertenencia como un autoconocimiento de un sujeto conformado de su identidad social: *el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a un determinado grupo social junto con la satisfacción emocional y de valor que tiene pues él/ella dicha pertenencia.* La pertenencia a un grupo implica compartir el complejo mundo Simbólico-cultural que en la interacción permite la reconceptualización del propio espacio que se presenta en el Consejo Técnico Escolar, y en el que las representaciones sociales de la realidad se hacen presentes, manifestándose en rituales culturales como parte de su *hábitus*, elemento que conforman *la pertenencia al grupo y los criterios de la "distingibilidad"* que forma parte de la ideología escolar.

La identidad como comportamiento micropolítico

Las representaciones colectivas producidas por el intercambio de acciones que realizan los sujetos en el seno de la vida social, constituyen, por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, se constituyen en fenómenos eminentemente hegemónicos. Desde la representación social el comportamiento micropolítico es *una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social* (Jodelet, 1986).

La interacción social deriva de un pensamiento de las relaciones sociales. Durkheim (2000) emplea el concepto de *representación social* para analizar un tipo de fenómenos que tienen su origen en el entramado de relaciones sociales que establecen los individuos en un determinado grupo social; señala que las representaciones colectivas son realidades que sostienen con su sustrato íntimas relaciones y cuya autonomía no puede ser relativa. Por lo tanto, las relaciones de autonomía de los grupos sociales son producto de los individuos asociados, constituidos en grupo. Estas relaciones sociales de acuerdo con Bourdieu (1997) constituyen su *“hábitus”* en una forma de entender la realidad desde la cultura local creada.

El espacio colegiado es una construcción subjetiva, donde el poder recrea sus acciones: *todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza* (Bourdieu y Passeron, 1996). En los contextos escolares se relacionan formas variadas de pensamiento, como lo son las interacciones grupales que por naturaleza social dan origen a los espacios micropolíticos; esta perspectiva es defendida por Ball (1989), en el sentido de que cada escuela tiene una organización micropolítica, porque en esta organización se conceptualizan sus intereses convirtiéndose en una forma de pensamiento y dando nacimiento a una ideología que se sacia con la obtención de poder.

La percepción de las diferencias de *“distinguibilidad”* entre los integrantes del grupo, sumado a la motivación por el ejercicio del dominio del propio grupo, forma parte del espacio micropolítico a través de las negociaciones, el mantenimiento del control, los conflictos, la toma de decisiones individuales y consensos, que son construidos desde las interacciones grupales, constituyéndose de esta manera la micropolítica escolar. Desde Ball (1989), las perspectivas políticas que traen los cambios siempre generan resistencias y éstas se manifiestan en la negación a las nuevas disposiciones pedagógicas o administrativas emanadas de la autoridad; pero por otro lado, son también necesarias para que estos cambios se establezcan de manera contextual y no ajena a los *hábitus* escolares.

La negociación producto de la interacción

El control como posicionamiento del poder busca un status social dentro de la organización mediante los consensos validadores, que se estructuran mediante formas control del grupo: democráticas, burocráticas u oligárquicas para lograr sus fines. En cualquiera de estas formas burocráticas de control, la negociación es la expresión del control social donde se unifica la identidad; en ella los grupos se sienten inmersos y compartidos.

Tajfel (1978) desde la Teoría de la Identidad Social afirma que: *un mecanismo causal que determina las relaciones entre los grupos. Favoritismo y discriminación de sus miembros son una expresión de la necesidad que la persona tiene de reforzar su propia identidad.* La negociación es una manifestación social que tiene como fin el avance del control, donde la interacción social se constituye en la identidad social del grupo. Las negociaciones se establecen en el contexto escolar como algo dado, *la negociación para dar construcción colectiva aparece como imagen de esperanza y ésta se establece para dar cauce a la construcción colectiva que se nutre interés del colectivo* (Restrepo, 2010).

La visión weberiana de la sociedad establece la negociación como un elemento socializante, porque el orden en cualquier sociedad siempre está siendo negociado en la lucha política que emerge por diferentes sistemas de significado. La negociación es el nutriente de las organizaciones sociales en el que se encuentran los grupos, en el que éstos son manejados por la minoría; las negociaciones son el equilibrio que da el mantenimiento del grupo social. Fromm (1964) establece la búsqueda del poder como propio de la naturaleza del ser humano, y siempre la minoría impone a la mayoría el criterio de conducción de la cultura, lo que se deja ver en los grupos, siempre la minoría ejerce su hegemonía, es decir, el poder como categoría central que controla a las mayorías ocasionando la disputa ideológica que conduce los intereses en conflicto.

Como producto de las relaciones sociales de los grupos, aparecen la relación *diádica*, que es una forma de asociación; para Simmel (1950) cuando alter y ego que puede entenderse como el otro yo, se denomina a una persona en la que se tiene confianza absoluta. Las relaciones entre los integrantes del grupo permiten las relaciones a partir del par; entonces las partes viven una relación sintiéndose confrontado sólo por el otro, y no por una colectividad que percibieran como espacio generador de acciones. La interacción establecida con la autoridad en los trabajos colegiados es parte de la diáda, ya que esta interacción se presta atención mutuamente, porque los lazos de complementariedad es la sustancia de relación que une al grupo. Se establece un equilibrio en el poder, es decir tú me das yo te doy, la reciprocidad como parte de una relación dual, integrando una correlación que, aunque la diáda en los integrantes desaparezca, los integrantes mantienen firmes las ideas desarrolladas en conjunto y suelen aplicarlas en otras diádas que a su vez conforman el *hábitus* escolar.

Por otra parte, el hecho de surgir en los individuos la condición humana, los lleva a mantener un equilibrio de poder entre ellos hacen treguas, se unen en momentos cruciales; todo este engranaje social se suma para dar paso a la construcción de la identidad social. La ideología, elemento resultante de la identidad social, está presente en todos los actos y conductas del individuo, marcando la orientación de la experiencia vivida y constituyendo una realidad objetivable que incluiría un sistema de ideas o representaciones y otros sistemas de actitudes o comportamientos sociales que se constituyen en costumbres. En este tipo de sistemas se dan vínculos no lineales, a manera de espirales, que controlan la interacción de sus miembros. *Los profesores que interactúan unos con otros, tienden casi siempre a verse como iguales, ello incrementa sus vínculos y sus afecciones* (Birnbaum, 1990). La micropolítica está constituida por la constante competencia directa entre todos los miembros de los grupos que, con intereses particulares, constituyen la unidad de poder primaria; la competencia es la dinámica de interrelación entre ellos. Este enfoque busca siempre el poder que se nutre con las negociaciones, resultado de los conflictos. Las negociaciones se establecen a través del grupo como manifestación colectiva del poder; es en el grupo donde se debe analizar, porque de él surgen las manifestaciones de resistencia como respuesta para lograr equilibrar el poder.

CONCLUSIONES

Las interacciones colectivas se fortalecen por los vínculos compuestos de las relaciones entre sus miembros, instituyéndose los valores, normas, formas de control, resistencias y alianzas que se imponen a través de la minoría sobre la mayoría; los espacios colegiados fortalecen la unidad y la búsqueda de zonas de interacción colectiva para generar la negociación como manifestación del poder.

La interacción social se deriva de un pensamiento socialmente caracterizado en las relaciones sociales colectivas, producidas por el intercambio de acciones que realizan los individuos en el seno de la vida social; constituyen, por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo generando los contextos, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, se constituyen en fenómenos eminentemente psicosociales. En los contextos escolares es donde se relacionan formas variadas de pensamiento, como lo son las interacciones de grupo que, por naturaleza social, generan los espacios de poder, y donde cada escuela tiene una organización micropolítica. En esta organización se conceptualizan sus intereses, convirtiéndose en una forma de pensamiento que da origen a una ideología que se sacia con la obtención de dominio.

La identidad social tiene como condición la pertenencia a un grupo, porque en este espacio se genera la comparación que manifiesta una comprensión del contexto escolar; este elemento fortalece su identidad social porque su conocimiento también se debe al grupo que fortalece su satisfacción emocional sumando su pertenencia. La percepción de las diferencias de “*distinguibilidad*” entre los integrantes del grupo,

relación establecida entre la minoría y la mayoría, forma parte del dominio micropolítico en el que el proteccionismo conserva las negociaciones que son producto de la interacción social. El orden establecido en las organizaciones escolares siempre es negociado por los grupos minoritarios para el establecimiento en la mayoría; la lucha política emerge dando significado a su imagen de esperanza y estableciéndose en la construcción colectiva; nutre la organización escolar y la dinámica del pensamiento entre los actores.

La política es la constante competencia directa entre todos los subgrupos, unidad primaria que, con intereses particulares, se les identifica en la organización, por lo que el grupo es la unidad primaria de la política; la competencia es la dinámica de interrelación entre ellos. Este enfoque busca siempre el dominio territorial, elemento de análisis superior al sujeto o a la sociedad y en él deben centrarse todas las exploraciones, porque a partir de él se establecen las negociaciones.

El Consejo Técnico Escolar encuadra una identidad colectiva como elemento esencial de pertenencia a un grupo, la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros, de otros grupos a los que no pertenece; por ello se dice que la fuente de identificación del individuo es el propio grupo. Pero los otros juegan también un papel importante, ya que cuando experimenta que es diferente a los otros se reafirma la pertenencia y con ello el conflicto reestructura los liderazgos.

En la identidad el espacio sociohistórico contempla la adscripción o membresía, la apropiación, interiorización de conciencia de lo simbólico cultural, que es el conocer y compartir los contenidos socioculturales aceptados por el grupo; además implica que los miembros lo pueden “sentir” mediante la experimentación en la vivencia de las relaciones e interacciones que mantienen entre sí y con los miembros de otro grupo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Birnbaum, Robert (1990). “How Colleges Work”, *The Cybernetics of Academia Organization and Leadership*. Editorial. Jossey-Bass, San Francisco, Oxford.
- Bourdieu (1979). *La distinción*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1971). *Campo intelectual y proyecto creador*. En: Bourdieu, P.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. CNCA-Grijalbo. México.
- Bourdieu, P. (1994). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*, Madrid: Anagrama.
- Durkheim, E. (2000). Representaciones individuales y representaciones colectivas. En *Sociología y filosofía*. Madrid: Miño y Dávila Eds.

- Fromm, E. (1964). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: FCE.
- Giglioli, P. (1989). *Etnometodología*. Bolonia: Il Molino.
- Goffman, E. (1995). *On face Work: An Analysis of Ritual Elements in social intervention*. *Psychiatry*, 18 no. 3:21.
- Husserl, E. (1962). *Introduction to Pure Phenomenology*. New York: Collier, Macmillan.
- Jodelet, D. (1986). La Representación Social- Fenómenos Concepto y Teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Murdock, G. (1987). *Cultura y sociedad*. México: FCE.
- Restrepo, A. (2010). *La construcción significativa de la acción colectiva*. Revista electrónica, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Simmel, Georg (1950). *The sociology of Georg Simmel*, compilación, traducción, edición e introducción de Kurt H. Wolff, Glencoe, The Free Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. (Ed.) (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Diagnóstico del nivel de competencia lingüística en inglés general de los docentes con perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la Universidad Autónoma de Nayarit

María Enriqueta Martínez Guevara
Martha Alicia González Bueno
Antonio Saldaña Salazar

INTRODUCCIÓN

Recientemente en México, con la puesta en marcha del programa de Reforma Educativa que el gobierno ha llevado a cabo en el país desde el año 2013, la Secretaría de Educación Pública realizó una evaluación a maestros de educación en niveles educativos básicos (SEP. Reforma Educativa, 2013). En abril de 2014 Manuel Ureste, editor de la página web denominada 'Animal Político', informó que el propósito fundamental de la implementación de este programa de evaluación a los docentes es encontrar información actualizada del estado académico de los mismos, y detectar áreas de oportunidad en las que se debe mejorar para crear y ampliar programas de apoyo a las escuelas, con el fin de que los alumnos cuenten con maestros cada vez mejor preparados. Este programa de evaluación docente se aplicará a todos los niveles educativos del país, siguiendo una política de reforma basada en el modelo del Neo-liberalismo que impera en las políticas del país, por lo que en algún futuro cercano se aplicará también a los docentes del nivel superior de la educación de México (SEP. Reforma Educativa, 2013).

Entre los aspectos que conforman la cultura general de los individuos, el dominio que tengan de su propia lengua materna y de uno o varios idiomas extranjeros, contribuye grandemente a que la sociedad a que pertenecen sea considerada con un nivel cultural avanzado. De acuerdo a lo encontrado por Education First (EF), compañía internacional de educación que se enfoca en idiomas, academias y experiencias culturales con la misión de abrir el mundo a través de la educación, sostiene que resultados de algunos de sus estudios muestran que un mejor nivel de inglés se relaciona con un ingreso más alto y una mejor calidad de vida (EF EPI, 2015). En la quinta edición de su Ranking Mundial más grande del dominio del inglés en los países que no tienen esa lengua materna sino como lengua extranjera, denominado Índice de Inglés EF EPI, este organismo clasificó 70 países y territorios con base en los datos de las pruebas de más de 910,000 adultos que realizaron un examen de inglés en línea en 2015. Entre los países de Latino América evaluados en esa edición México quedó clasificado en el número 40 con un Nivel Bajo de una escala de Muy Alto, Alto, Medio, Bajo, Muy Bajo, compartiendo este nivel con los países de Perú, Chile, Ecuador, Brasil, Costa Rica, Uruguay, Guatemala y Panamá.

Indagar en el conocimiento de inglés general de los docentes lleva a la base teórico-práctica del quehacer de un docente universitario, ya que en la actualidad, no solamente los docentes de inglés deben contar con un nivel adecuado de inglés, sino también los docentes de otras unidades de aprendizaje, debido a la importancia del inglés como lengua de uso para comunicarse en ambientes internacionales de labores, de negocios y sociales, en los que el inglés se vuelve el lenguaje que permite a ciudadanos de diversos países tener esa lengua en común para su interrelación. Por tal razón, es fundamental comenzar a evaluar las habilidades de los docentes de toda disciplina que permitan la mejora continua, puesto que la mayoría de ellos son formadores de cultura general en los estudiantes de las diversas facultades de la universidad.

Conceptos básicos

Evaluación diagnóstica

Es un tipo de evaluación eficaz para mejorar la calidad de la evaluación ante la necesidad de conocer los niveles de competencia, tanto de los sujetos como de las escuelas y el sistema de educación en general; esto se lleva a cabo a través de procesos de evaluación con procedimientos homologados y transparentes. Otra finalidad también es valorar el grado en que los centros de educación preparan a los sujetos para la vida y saber si están formados para asumir su papel como ciudadanos, así como la evaluación diagnóstica también tiene un carácter formativo y orientador (SEP. Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente, 2015).

Inglés general

El inglés general es el bagaje de la lengua que permite al usuario reconocer y utilizar palabras y expresiones relativas a sí mismo, a su familia, a su trabajo; en general, a su entorno social y laboral, sin incluir el vocabulario usado en contextos de ciencias específicas, ya que esa parte pertenece al inglés académico (Oxford University Press México, 2016). Para entender mejor lo que es el inglés general, es necesario conocer el documento denominado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER, o CEFR en inglés).

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa (2002), y ha sido adoptado por muchos países fuera de la Unión Europea, debido a que ha logrado unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, y proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en todo el mundo. El MCERL describe en segmentos denominados Banda A1 y A2 (Nivel básico), Banda B1 y B2 (Nivel intermedio) y Banda C1 y C2 (Nivel avanzado), que son lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los

conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz en los diferentes niveles de competencia lingüística.

Perfil PRODEP

El Programa para el desarrollo profesional docente (Prodep) de la Dirección de Superación Académica de la SEP (2016) en México, es un programa diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los Cuerpos Académicos (CA), y reconociendo que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores. Los CA son grupos de profesores de tiempo completo que comparten objetivos académicos y una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento para fortalecer los programas educativos; estos docentes participan en redes académicas con sus pares en el país y/o en el extranjero, lo que en ocasiones les demanda conocimiento de inglés general como mínimo, para la comunicación directa y para llevar a cabo presentaciones ejecutivas. El objetivo general del Prodep es mejorar sustancialmente la formación, la dedicación y la consolidación de los CA del nivel universitario, de manera que permita acreditar los programas educativos como un medio estratégico para elevar la calidad de la educación superior (SEP, 2016).

Planteamiento del problema

En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) se han realizado evaluaciones de distintos tipos a los docentes de la misma, pero pocas son las evaluaciones que se dirigen a los docentes con el fin de determinar su nivel de dominio de una segunda lengua como el inglés, lo cual se hace necesario, dado que todos los docentes inciden en la formación de cultura en sus estudiantes. Debido a que los docentes de la UAN tienen oportunidad de obtener becas para estudios en el extranjero, tanto en países en que se habla español, como países en que se habla inglés como lengua oficial, se hace necesario que conozcan su nivel de dominio del inglés para poder así cubrir el requisito de tener dominio mínimo de inglés en el nivel B1 del MCERL; para ciertos programas de estudio se requiere un nivel aún más alto de dominio de la lengua.

El propósito de esta investigación fue detectar el nivel de dominio de inglés general de los docentes con Perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la UAN. Con tal propósito se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el nivel de inglés general de los docentes con perfil Prodep del Área Económico - Administrativas de la UAN?

Objetivo general

Determinar el nivel lingüístico del idioma Inglés que tienen los docentes con perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la UAN.

Objetivos específicos

Levantar datos usando una entrevista y aplicando a los sujetos de estudio un examen de ubicación denominado Online Oxford Placement Test (OOPT) para determinar el nivel de competencia lingüística de inglés de los docentes con perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la UAN.

Presentar la/las propuestas académicas necesarias basadas en los resultados obtenidos y que apoyen en el logro de las habilidades lingüísticas productivas y/o receptivas que se detecte deban desarrollar o fortalecer los docentes con perfil Prodep del Área Económico-Administrativas de la UAN.

SUSTENTACIÓN

La historia del lenguaje es tan antigua como la de la humanidad misma, y es hasta la época clásica cuando se comienza a discutir sobre sus orígenes y características. Aristóteles, Platón y Sócrates fueron los primeros en abordar temas lingüísticos desde el ámbito de la filosofía. En el siglo III A.C. la primera escuela en considerar los estudios del lenguaje como disciplina independiente de la filosofía fue la Escuela de Gramática Estoica (Robins, 1997). Entre los racionalistas estoicos surgieron los gramáticos alejandrinos, que desde un punto de vista empírico, sientan las bases de la lingüística que se conoce hoy en día. Por su parte los romanos aplicaron los rasgos de la gramática griega (categorías gramaticales y fonológicas) al latín, y esta lengua se convertiría en la lengua franca durante la edad media para la educación, comercio y la religión en el Continente Europeo. La gramática especulativa es la aportación más importante de este periodo según la cual, a pesar de la diversidad cultural, el lenguaje se apoya en principios universales que comparten todas las lenguas (Robins, 1997).

Más recientemente la enseñanza de las lenguas ha evolucionado a la par que se desarrolla la enseñanza del inglés en el occidente. Para comprender las diferentes metodologías de enseñanza–aprendizaje del inglés, es necesario conocer y reflexionar en los diferentes conceptos filosóficos que han sido base para el surgimiento de las diversas maneras en que ese proceso se aborda (Alcaraz, 1990).

En la década de los 80's los paradigmas se habían preocupado por desarrollar algunas destrezas lingüísticas; para el paradigma pragmático el objetivo principal es la integración y el desarrollo de las 4 destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) en la lengua extranjera al igual que en la lengua materna, dado que la comunicación debe ser real y efectiva en cualquier contexto. Este paradigma tiene como principales características: el uso real del lenguaje, el texto y el discurso oral y escrito como unidades de análisis, su enfoque en el proceso de aprendizaje no tanto en el resultado, el uso comunicativo del lenguaje y la interdisciplinariedad de la lingüística

con otras disciplinas como la psicología, la sociología y la informática (Alcaraz, 1990).

En su Teoría del Lenguaje Ferdinand de Saussure (1945) sostiene que el lenguaje conlleva dos partes: la primera, esencial, tiene por objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; esta parte es únicamente psíquica; la segunda, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, incluida la fonación, y es psicofísica. La lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca todos sus efectos; pero el habla es necesaria para que la lengua se establezca.

Según de Saussure (1945), ambos objetos están estrechamente ligados y se suponen recíprocamente, pues una idea se asocia con una imagen verbal sólo si se da tal asociación en un acto de habla. Oyendo a los otros es como cada uno aprende su lengua materna, que no llega a depositarse en nuestro cerebro más que al cabo de innumerables experiencias. Por último, el habla es la que hace evolucionar a la lengua, pues las impresiones recibidas oyendo a los demás son las que modifican nuestros hábitos lingüísticos; de aquí la necesidad de que los individuos expresen sus ideas y experiencias a través del habla, usando los códigos o acuñaciones depositadas en su cerebro a través de los intercambios de información hechos con el uso de su lengua materna y, porque no, con el uso de códigos en otras lenguas aprendidas.

De acuerdo a de Saussure (1945), la lengua es un sistema de expresiones convencionales usado por una comunidad y el habla es el uso individual del sistema; el hombre siempre tiene la posibilidad de aprender varios sistemas de uso de la lengua utilizados por otras comunidades, ampliando así la posibilidad de comunicar sus ideas con personas de comunidades ajenas a la suya propia; esto es, siempre tiene la posibilidad de volverse bilingüe y hasta poli-lingüe.

Metodología de investigación

Debido a que no existen antecedentes de estudios del nivel de competencia lingüística en inglés en los docentes con perfil Prodep de la UAN, ni conocimiento de esfuerzos definidos para abordar esta problemática, ni estadísticas de esfuerzos particulares de los propios docentes por mejorar su competencia en inglés, se optó por la realización de un estudio exploratorio con un enfoque mixto que consta de procesos empíricos, sistemáticos y críticos de investigación que conllevaron la recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como la discusión e integración de ambas para lograr un mejor entendimiento del estudio; es decir, se integraron sistemáticamente los métodos cualitativo y cuantitativo con el fin de presentar un análisis más completo del estudio.

De acuerdo a Hernández Sampieri et. al. (2014), este tipo de estudio se realiza cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado,

del cual se tienen muchas dudas y del cual no existen antecedentes; por lo que el aplicar esta metodología ha permitido tener una primera aproximación al estado de competencia lingüística de los sujetos de investigación, ha propiciado un cierto grado de familiarización con el problema, así como la identificación de conceptos y variables determinadas valiosas para llevar a cabo investigación posterior más elaborada y rigurosa sobre el fenómeno en particular.

Esta investigación se dirigió a docentes del Área Económico-Administrativa de la UAN debido a que es el área en que laboran los investigadores. Se eligió a los docentes con Perfil Prodep por las características y habilidades que deben tener para ser acreedores a este perfil, a saber: profesores de tiempo completo, miembros de CA, llevar a cabo funciones de docencia, asesoría, tutoría, gestión académica, generación, aplicación y divulgación del conocimiento. Estos docentes son, generalmente, profesionales de lo que enseñan y alcanzan niveles competitivos en el marco nacional e internacional, lo cual es susceptible de ser complementado con un conocimiento y dominio apropiado del idioma inglés para su desempeño profesional y para la presentación de sus trabajos de generación, aplicación y divulgación del conocimiento en foros internacionales de habla inglesa, entre otras posibilidades.

Para este estudio se contó con el listado completo de los docentes del Área Económico-Administrativa con perfil Prodep, proporcionado por la Secretaría de Investigación de la UAN; el número total de docentes con este perfil en el año 2015 fue de 138, de entre los cuales se determinó la muestra utilizando el modelo de Muestreo Aleatorio Simple. El tamaño de la muestra fue de 21 sujetos, que corresponden al 15.2 % del total de los docentes con perfil Prodep adscritos al área.

Por ser una muestra probabilística escogida completamente al azar, esta muestra de 21 sujetos de estudio es representativa del universo de estudio en esta investigación exploratoria y los resultados que la misma arroje tienen valores muy parecidos a los del conjunto mayor. Kalton y Heeringa (2003) sostienen que las muestras probabilísticas tienen muchas ventajas y que quizás la principal sea que puede medirse el tamaño del error muestral en las predicciones y que, incluso, el principal objetivo de la muestra es, precisamente, reducir el error muestral al mínimo.

Como instrumentos de investigación se utilizaron una encuesta y el examen Oxford Online Placement Test (OOPT) de Oxford University Press México, 2016). La encuesta presentada a los sujetos de estudio constó de varios apartados con preguntas referentes a sus datos generales y a su propia percepción de su nivel de competencia lingüística en inglés general. También contiene preguntas relacionadas con su interés en particular por alguna o varias de las distintas habilidades en inglés, a decir: Comprensión lectora, Comprensión auditiva, Producción escrita, Producción hablada y Gramática. También indaga su disponibilidad de tiempo para su posible asistencia a cursos relacionados con el desarrollo de esas habilidades en inglés.

El *OOPT* mide la habilidad que la persona que se examina tiene para entender una variedad de formas gramaticales y los significados que pueden tener en diferentes

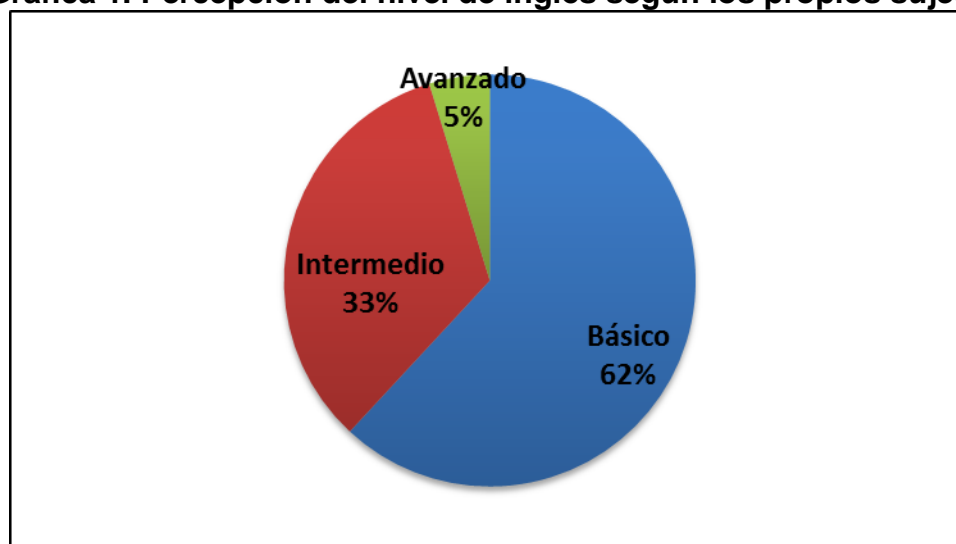
contextos. También mide hasta qué nivel las personas son capaces de usar estos recursos del idioma para comunicarse en inglés en diferentes situaciones y proporciona al evaluador la información que necesita para conocer el nivel de inglés de las mismas. La versión en línea se centra más en usar la información que provee, y menos en el largo proceso de administración y calificación de las pruebas.

RESULTADOS, ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y PROPUESTA ACADÉMICA

Con base en los resultados recabados en una encuesta aplicada a los 21 sujetos de investigación y a su participación en la aplicación del OOPT, se presentan los siguientes resultados:

En respuesta a la pregunta sobre el nivel de inglés general que ellos consideran tener de acuerdo a su propia percepción, el 5% de los sujetos consideró que su nivel era avanzado, el 33% consideró su nivel como intermedio y el 62% se consideró en un nivel de principiante, como lo muestra la gráfica siguiente:

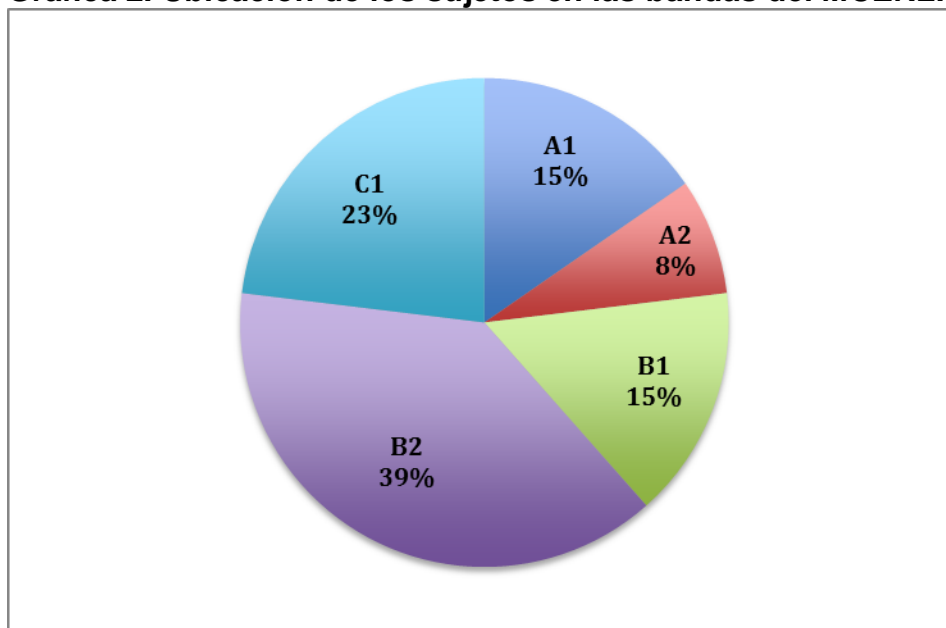
Gráfica 1. Percepción del nivel de inglés según los propios sujetos



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, en la aplicación del OOPT obtuvieron resultados distintos con un 23% de los sujetos ubicados en el nivel avanzado (C1), 54% en el nivel intermedio (B1 y B2) y 23% en el nivel principiante (A1 y A2), como lo muestra la gráfica siguiente:

Gráfica 2. Ubicación de los sujetos en las bandas del MCERL.



Fuente: Elaboración propia

Con estos resultados se puede inferir que, en gran medida, los sujetos subestiman su nivel real de conocimiento de inglés general ya que, de un 5 % que consideró su nivel como avanzado en su propia percepción, después resultó un 23% de avanzados en el OOPT; de un 33% considerado por sí mismos como en nivel intermedio, se obtuvo un 54% en la aplicación del OOPT; y del 62% que consideraba su nivel como principiante, sólo un 23% de ellos resultó en ese nivel en la aplicación del OOPT, es decir, un porcentaje mucho menor en el nivel más bajo.

Estos resultados muestran que el nivel general de inglés en los sujetos de estudio es más avanzado de lo que ellos mismos suponen. Esta percepción tal vez se deba a que no tienen oportunidad de usarlo en sus actividades cotidianas como docentes con perfil Prodep, o tal vez a que no se dan la oportunidad de usarlo, como por ejemplo en consulta de información relacionada con su quehacer académico, en lecturas de esparcimiento, en programas de TV en inglés o en conversación con parlantes nativos del idioma. De hacer esto, les permitiría considerar más acertadamente su propio nivel de conocimiento y dominio del idioma.

Con relación al 23% de los sujetos ubicados en las bandas A1 y A2, considerado nivel Básico de acuerdo a las especificaciones del MCERL, significa que son capaces de comprender y utilizar expresiones simples destinadas a satisfacer necesidades inmediatas; pueden presentarse a sí mismos y a otros, pedir y dar información personal básica y desenvolverse en tareas simples y cotidianas, así como describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno.

Respecto al mayor porcentaje de los sujetos (54%) ubicados en el nivel Intermedio constituido por las bandas B1 y B2 de acuerdo a las especificaciones de las bandas del MCE, significa que son capaces de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua standard, así como producir textos claros y detallados y coherentes sobre temas diversos; saben interactuar con hablantes de países donde se utiliza el idioma inglés como lengua oficial en situaciones de la vida cotidiana y académica con fluidez y naturalidad, de manera que son comprendidos sin esfuerzo por sus interlocutores.

Respecto al 23% de los sujetos ubicados en la banda C1, considerado nivel Avanzado de acuerdo a las especificaciones del MCERL, significa que son capaces de comprender una amplia variedad de textos con cierto nivel de exigencia; son capaces de expresarse con fluidez en el idioma; pueden producir textos estructurados y detallados de cierta complejidad, así como hacer uso del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.

En la aplicación del OOPT, una vez que los sujetos terminaron el examen, el sistema arrojó automáticamente una boleta de resultados de la evaluación que muestra las calificaciones obtenidas delimitadas para cada una de las habilidades evaluadas, a saber: Uso del Lenguaje (Gramática) y Comprensión Auditiva. En la habilidad Uso del Lenguaje, los sujetos obtuvieron una calificación promedio de 55.5 %, tal como se muestra en la gráfica siguiente:

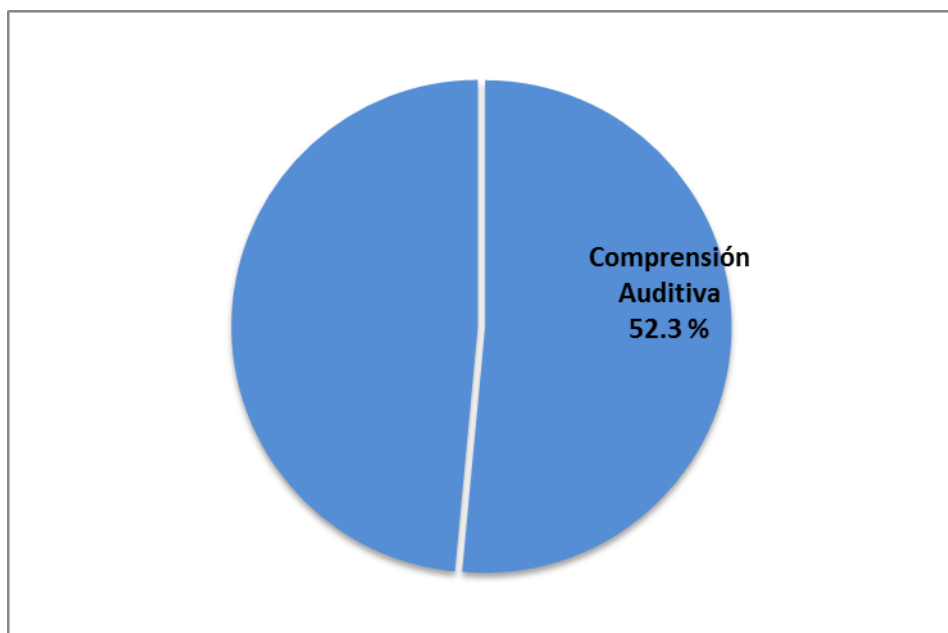
Gráfica 7. Calificación promedio en la habilidad Uso del Lenguaje.



Fuente: Elaboración propia.

En la habilidad Comprensión Auditiva del examen OOPT aplicado a los sujetos, se obtuvo una calificación promedio de 52.3%, como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 8. Calificación promedio en la habilidad Comprensión Auditiva.



Elaboración propia.

Los promedios obtenidos presentan una ventana de oportunidad por la evidente necesidad de realizar algún trabajo dirigido al desarrollo de las habilidades de Uso del Lenguaje y Comprensión Auditiva del Inglés en los docentes con perfil Prodep de la UAN. Por lo anterior, y con base en los resultados obtenidos a través de la encuesta y el OOPT aplicados a los sujetos de estudio, se propone lo siguiente:

Considerando el promedio general obtenido por los sujetos en la habilidad Lenguaje en Uso evaluada con el OOPT (55%), se propone la creación e implementación de un curso de gramática en contexto que aborde lo relacionado con la manera en que se forman las oraciones y las declaraciones habladas. De acuerdo a Carter, R. y McCarthy, M. (2007), en una oración típica en inglés se pueden ver dos principios gramaticales básicos: el arreglo de las palabras llamado sintaxis, y la estructura de las palabras, llamado morfología. En este curso los docentes podrían aprender que la gramática tiene que ver con formas aceptables e inaceptables para la utilización escrita y/o hablada de las palabras utilizadas y distinciones de los significados que ellas crean. Así mismo, que en las oraciones y frases el vocabulario de diferentes tipos y la gramática se unen como bloques de construcción para expresar significado.

También se propone ofertar a los docentes con Perfil Prodep un curso de Comprensión Auditiva, considerando el promedio general obtenido por los sujetos en esa habilidad evaluada con el OOPT (52 %) toda vez que, de acuerdo a Nunan, D. (2002), la importancia de la habilidad de comprensión auditiva es vital debido a que provee input al aprendiz, quien podrá desarrollar su aprendizaje sólo con la comprensión de input adecuado a su nivel de conocimiento. Más aun, el lenguaje

hablado provee un medio de interacción para el aprendiz porque tiene que interactuar con el parlante para lograr la comprensión, y representa un reto a comprender y utilizar el lenguaje como lo hacen los nativos del idioma. Así, el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva es esencial no sólo como una habilidad receptiva, sino como una que apoya el desarrollo de la habilidad del lenguaje hablado también.

Se propone que el diseño de los programas necesarios para estos fines sea realizado a través del trabajo colegiado de la Academia de Idiomas de la Unidad Académica de Turismo, a la que pertenecen un buen número de docentes dedicados a la enseñanza de inglés como segunda lengua de la UAN. También de entre este cuerpo colegiado pueden salir los docentes encargados de la implementación de las propuestas académicas vertidas en este documento.

Los profesionistas de estos días deben tener claro que sus posibilidades reales de desarrollo profesional y mejora de nivel económico, están determinados no solo por sus conocimientos disciplinares, destrezas, habilidades y competencias adquiridas en su formación profesional, sino también por el manejo de diversos idiomas, principalmente la lengua inglesa. Cabe preguntar, ¿por qué un investigador debe tener un dominio apropiado del inglés? Debido a que se trata de la herramienta que permite la comunicación con personas que hablan un idioma diferente, dentro del mundo globalizado en que se desenvuelven, debido también a que es indiscutible que el inglés se ha convertido en el idioma global de comunicación por excelencia y el de mayor uso en el mundo.

Se puede concluir que, aun cuando son limitados, los hallazgos obtenidos en este proyecto de investigación, logran dar respuesta a la pregunta de investigación planteada desde un principio, a saber: ¿cuál es el nivel de inglés general de los docentes con Perfil Prodep del Área Económico-Administrativa de la UAN? Y los resultados obtenidos se constituyen en una plataforma que sirve como base a posteriores y más profundas investigaciones relacionadas con los docentes en general, y específicamente con los que ostentan el Perfil Prodep respecto a su conocimiento y manejo del inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Varó, Enrique et al. (1990). *3 Paradigmas de la investigación lingüística*, Alcoy, Editorial Marfil.
- Alcaraz Varó, Enrique et al. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid, Ediciones Rialp.
- Becerril, Isabel. (2015) *En México solo el 5% de la población habla inglés: IMCO*. El Financiero. Accedido el 16 de abril de 2016 desde: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/en-mexico-solo-de-la-poblacion-habla-ingles-imco.html>

- Bestard Monroig, J. y Pérez Martín, M. C. (1992). *La didáctica de la lengua inglés. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid, Ed. Síntesis.
- Carter, R. y McCarthy, M. (2007). *Cambridge Grammar in English*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo*: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Dirección General de Relaciones Internacionales (2016.) *Sistema de Administración de Becas Internacionales*. Accedido el 15 de marzo de 2016 desde: <http://www.sabi.ilce.gob.mx>
- Hernández Sampieri R, Fernández Collado C, Baptista Lucio, Pilar, (2010). *Metodología de la Investigación*. (2010). Perú.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado C, Baptista Lucio, Pilar, (2010). *Metodología de la Investigación. 5ª ed.* Mc Graw Hill. México.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado C, Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación. 6ª ed.* Mc Graw Hill. México.
- Kalton y Heeringa. (2003). Encontrado en Hernández Sampieri et al, (2010). *Metodología de la Investigación*. (2010). Perú.
- Nunan, D. (2002). *New ways in teaching listening*. New ways in TESOL Series. USA. Oxford University Press Mexico. (2016). Accedido el 15 de mayo de 2016 desde: <http://global.oup.com/mexico/?cc=us&lang=es>
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2030. Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, México.
- Unidad Académica de Turismo. (2012). Plan de Desarrollo Institucional 2012-2018. Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, México.
- Robins R. H. (1997). *A Short history of linguistics*, Londres, Longman.
- Rujano, G. Z. (2006). *La Evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de inglés: tesis doctoral* (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili. Facultad de Ciències de l'Educació i Psicologia, Departament de Pedagogia). Universidad de los Andes.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente*. Accedido el 20 de abril de 2016 desde: [Servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanencia_docentes/inicio/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanencia_docentes/inicio/)
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Prodep*. Dirección de Superación Académica. Accedido el 15 de mayo de 2016 desde: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Direccion_de_Superacion
- Suassure, Ferdinand. (1945). *Curso de Lingüística General*, Editorial Lozada S.A. Buenos Aires , 24ª. Ed.
- Universidad Ciencias Comerciales. (2013). *El nuevo diario*, La importancia del idioma inglés en la educación. Accedido el 9 de febrero de 2016 desde: <http://www.elnuevodiario.com.ni/desde-la-u/305910-importancia-idioma-ing>
- Ureste, Manuel. (2014). *Animal Político*, 3 beneficios de la Reforma Educativa. Accedido el 20 de abril de 2016 desde: <http://www.animalpolitico.com/2014/08/estos-son-los-tres-beneficios-que-traera-la-reforma-educativa-segun-eprn/>

Determinantes y afrontamiento de estrés en estudiantes de Odontología

Irene Gutiérrez Dueñas
Ma. Gabriela Corona Tabares
Luz Arminda Quiñonez Zárate

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la sociedad se caracteriza por tener una gran demanda en exigencias familiares, laborales y educativas; esto la lleva a enfrentarse a situaciones que demandan un alto nivel de procesos adaptativos, que provocan estrés. Scaferelli y García (2010) señalan que los estudiantes universitarios se enfrentan al estrés a lo largo de su carrera universitaria; manifiestan que el mayor estrés lo sufren en el primer año de la carrera, porque se produce en ellos el cambio transicional de adolescente a adulto.

En el caso concreto de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Nayarit, México, y con base al conocimiento del mapa curricular, se decidió investigar cuáles son los determinantes que causan estrés en los estudiantes de quinto semestre, por considerarse este periodo como el más propicio, ya que el estudiante pasa de la teoría y práctica de laboratorio a realizar tratamientos en pacientes. Para minimizar el estrés las personas tienen la necesidad de enfrentarlo, y cada persona lo hace de diferente manera, ya sea evadiéndolo o enfrentándolo; a este proceso se le conoce como afrontamiento.

Con el objetivo de conocer los factores que provocan estrés en los estudiantes y la forma que lo afrontan, se diseñó un instrumento con tres secciones. Uno para conocer las causas, que consta de siete categorías: a) problemas familiares personales, b) ambiente áulico, c) deficiente planeación, d) ambiente escolar hostil, e) ambiente clínico, f) evaluaciones en general y g) trámites burocráticos. Para la segunda sección, cuyo objetivo fue conocer la forma de afrontarlo, se utilizó el instrumento que aplicó Scafarelli y García en el 2010, la adaptación al Uruguay de la escala de afrontamiento para adolescentes en su forma específica que adaptaron García Pérez, en el año 2008. La tercera sección consistió en un número de signos y síntomas característicos del estrés. En las tres secciones se le pidió al alumno que subrayara lo que le provocaba estrés, la forma de afrontarlo y la sintomatología que presentaba cuando estaba estresado.

SUSTENTACIÓN

Estrés

Scafarelli y García (2010) señalan que el estrés es definido como un estado de cansancio mental provocado por la exigencia de un rendimiento superior al normal, que a su vez provoca diversos trastornos físicos y mentales. También es definido por (Sánchez, Moreno y Orozco, 2010) como la respuesta del organismo a condiciones extremas que perturban el equilibrio emocional de la persona, generando en ella el deseo de huir del problema o de enfrentarlo de forma violenta. En esta reacción participan casi todos los órganos y funciones del cuerpo.

Lazarus y Folkman (1987) manifiestan que el estrés se desarrolla cuando el individuo percibe de forma subjetiva un desequilibrio entre las demandas que se le hacen y los recursos con los que cuenta para manejar dichas demandas. Sin embargo, lo que significa una demanda fuera de lugar para una persona, puede que no lo sea para otra; esto se debe a que todos tenemos vulnerabilidades distintas frente al estrés, incluso la misma persona es más o menos vulnerable al estrés en distintos momentos de su vida o frente a diversas situaciones.

También se puede definir el estrés como conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales ante situaciones que exigen al organismo una adaptación mayor a la habitual, y es percibida por el individuo como una amenaza biológica o psicológica que pone en riesgo su integridad (Arrieta, Díaz y González, 2013).

Pulido y Cols. (2011) y Muñoz (2004) manifiestan que existe estrés académico en los estudiantes en los niveles educativos desde que cursan la primaria; sin embargo, éste aumenta de forma progresiva conforme avanza el nivel de estudios, llegando a su culminación cuando el estudiante cursa estudios superiores, y lo que a veces coincide con una etapa de la vida en la cual se deben afrontar muchos cambios, como la separación de la familia, la adaptación a otro medio, hábitos de estudio, tareas, entre otras cosas; esto los hace más vulnerables a sufrirlo.

Berrio y Mazo (2011) afirman que, dependiendo de la fuente que lo provoca, se puede categorizar como: a) estrés académico y b) estrés laboral. El estrés académico lo definen como una reacción que activa al individuo de forma fisiológica, emocional, cognitiva y conductual provocada por eventos relacionados con la escuela. Por su parte Caldera Pulido y Martínez (2007) señalan que en las ciudades se estima que un 50% de todas las personas lo padece y está presente en todos los medios incluyendo el educativo; y que además constituye un problema epidemiológico y produce algunas patologías.

Collazo y Hernández (2011) lo definen como el proceso adaptativo que realiza el estudiante ante los cambios que se originan cuando se realiza el proceso educativo, con el propósito de cumplir con la demanda y seguir manteniendo sus características

individuales. Sin embargo, no siempre resulta una situación similar, porque en algunos estudiantes el estrés académico se mantiene, hasta el grado de convertirse en una real patología, sin tener los recursos para afrontarlo.

Afrontamiento al estrés

Cuando el estudiante se enfrenta al estrés académico, aprende a dominar los retos con una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos. A este procedimiento se le llama afrontamiento al estrés, como lo mencionan Águila, Calcines, Monteagudo & Nieves (2015). Casullo y Fernández (2001) conceptualizan el afrontamiento al estrés como el conjunto de respuestas que los sujetos utilizan para resolver situaciones que constituyen un problema, con el objetivo de reducir las tensiones que les generan. Estos autores aseveran que cuando un individuo se encuentra estresado debido a tensiones provocadas por algunas situaciones, realiza un esfuerzo cognitivo y conductual que excede a sus propios recursos, con el propósito de manejar de manera adecuada las demandas tanto internas como externas, con la finalidad de sobrellevar estas presiones. Si el sujeto lo afronta de manera inadecuada puede llevarlo a padecer un estrés crónico, dando como consecuencia estados emocionales negativos y psicopatológicos, o padecer el síndrome de quemarse llamado de Burnout.

El concepto de afrontamiento al estrés también se puede definir como los esfuerzos cognitivos y conductuales que lleva a cabo el individuo para tratar con las demandas internas y externas que lo generan, que excede a los recursos con los que cuenta (Sandín y Chorot, 2003). Martínez, Piqueras e Inglés (2011) opinan que la forma de afrontamiento puede estar orientada en dos direcciones: a) realizar las acciones necesarias para resolver el problema de manera lógica, b) hacia la emoción donde la persona centra lo que siente, como es tristeza, ira, preocupación y puede reaccionar de manera supersticiosa o fantasiosa, pensando que las cosas se van a resolver solas y toma una actitud pasiva.

Los jóvenes deben aprender a afrontar el estrés de forma constructiva para desarrollarse en un ambiente saludable, lo que les permitirá vivir de forma productiva y feliz. Es interesante reconocer que los jóvenes al inicio de sus carreras se exponen a situaciones muy estresantes porque se integran a nuevos ámbitos académicos, Johnson y Johnson (2002). Frydenberg y Lewis (1993) y Lazarus (1999) concluyen que el afrontamiento al estrés implica un conjunto de acciones tanto cognitivas como afectivas, con el propósito de devolver el equilibrio y suprimir la perturbación. Sin embargo, no todos resuelven el problema al afrontar el estrés. Algunos sólo se adaptan a la preocupación sin darle solución, y otros individuos que no tienen la capacidad de adaptación se enferman.

Características de la Unidad Académica de Odontología de la UAN

La Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Nayarit tiene estructurado su mapa curricular de tal manera que los estudiantes inicien prácticas clínicas en el quinto semestre. En este semestre los alumnos cursan dos materias clínicas que son Operatoria dental intermedia y Periodoncia avanzada, en las cuales se debe cubrir trabajos clínicos, por lo que los alumnos se dan a la tarea de buscar a sus pacientes cuando la demanda es insuficiente. Por esta razón, ellos se someten a situaciones de estrés por diversos motivos.

Marco metodológico

Se realizó un estudio de tipo transversal y descriptivo en 100 alumnos del quinto semestre de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Nayarit; con el propósito de identificar las causas que les provocan estrés y la forma como lo afrontan, marcando los signos y síntomas que manifiestan cuando están estresados.

Se aplicó un cuestionario dividido en tres secciones: una para conocer las causas que los estresan, otra para saber cómo afrontan el estrés y la tercera para conocer la sintomatología que presentan cuando están estresados.

RESULTADOS

Resultados de los determinantes de estrés que afectan a los estudiantes de quinto periodo

Los resultados sobre los determinantes de estrés y la distribución de la muestra por género se encuentran reportados en 8 tablas. En la tabla 1 se encuentra la distribución de la muestra: el 57% al género femenino y el 43% al género masculino.

Tabla 1. Distribución por género

Género		
Femenino	Masculino	Total
57%	43%	100

En la tabla 2 se reportan los resultados de los problemas familiares que causan estrés. Es relevante hacer notar que el estresor mayor fue el hecho de estar embarazada o de tener embarazada a su pareja, con un porcentaje del 100% de las mujeres y el 76% de los hombres.

Tabla 2. Problemas familiares personales

Determinantes	Problemas familiares personales						Total
	Si	F	M	No	F	M	
Embarazo	96	57	39	4	0	4	100
Relaciones afectivas conflictivas	76	41	35	24	16	8	100
Economía familiar	35	20	15	65	37	28	100

En la tabla 3 que corresponde al ambiente áulico, el mayor porcentaje lo obtuvo el hacinamiento con un total de 84% de la muestra encuestada.

Tabla 3. Ámbito áulico

Determinantes	Ambito Aulico						Total
	si	F	M	No	F	M	
Aula no funcional	79	47	32	20	20	21	100
Hacinamiento	84	46	38	16	11	5	100
falta de interés en clase	75	42	33	25	15	9	100
Distracciones ambientales	74	43	31	25	14	12	100
Temperatura desagradable	70	40	30	30	17	13	100

En la tabla 4, los determinantes que más causaron estrés fueron los horarios discontinuos (77%) y el trabajo en equipo con un (63%), debido a que consideraron que había una planeación deficiente en el proceso educativo.

Tabla 4. Deficiente planeación

Determinantes	Deficiente planeación						Total
	Si	F	M	No	F	M	
Horarios discontinuos	77	44	33	23	13	10	100
Falta de empatía con el docente	58	32	26	42	25	17	100
Tareas escolares	58	33	25	42	24	18	100
Trabajar en equipo	63	36	27	36	21	15	100
Exposiciones	59	34	25	41	23	18	100

En la tabla 5, lo más relevante es el bullying entre compañeros (90%), seguido de la mala relación con el docente (88%), debido a que pone demasiadas restricciones en el aula.

Tabla 5. Ambiente escolar hostil

Determinantes	Ambiente escolar hostil						Total
	si	F	M	No	F	M	
Bulling	90	51	39	09	6	4	100
Mala relación con el docente	88	52	36	12	6	6	100
Conflictos entre compañeros	76	45	31	24	12	12	100
Conflictos escolares	57	33	24	43	24	19	100

Tabla 6. Ambiente clínico

Determinantes	Ambiente clínico						Total
	Si	F	M	No	F	M	
Presión del tiempo	38	21	17	62	36	26	100
Falta de unidades dentales	34	21	13	66	36	30	100
Abastecimiento insuficiente de material	74	38	36	26	19	7	100
Falta de compromiso por parte del paciente	63	35	28	37	22	15	100
Ausencia del docente	40	25	15	59	32	28	100
Falta de equidad	68	37	31	32	20	12	100
Falta de pacientes	43	28	15	57	29	28	100
Accidentes clínicos	57	29	28	43	27	16	100
Desembolso del alumno	56	30	26	44	27	17	100

En la tabla 6, en donde se alude al ambiente clínico, se observa que el problema es el abastecimiento insuficiente de material (74%), seguido de falta de equidad con el docente (68%) y falta de compromiso por parte del paciente con un (63%).

En la tabla 7 se muestran las evaluaciones, en donde el determinante mayor fue el examen intermedio (61%), seguido del temor de reprobar (58%) y después el examen Ceneval con (54%).

Tabla 7. Evaluaciones

Determinantes	Evaluaciones						Total
	Si	F	M	No	F	M	
Exámenes no programados	53	34	19	47	23	24	100
Examen intermedio	61	29	32	39	28	11	100
Examen final	40	24	16	60	33	27	100
Examen Ceneval	54	30	24	46	27	19	100
Reprobar	58	34	24	42	23	18	100
Proyecto final	51	29	22	49	28	21	100

En la tabla 8, donde se reportan los trámites burocráticos, el mayor porcentaje lo obtuvo el trámite del IMSS (77%), enseguida realizar solicitudes de constancias en la administración (75%), casi similar al de becas (74%).

Tabla 8. Trámites burocráticos

Determinantes	Tramites Burocráticos						Total
	Si	F	M	No	F	M	
Carga horaria	69	38	31	31	19	12	100
Solicitud de constancias	75	41	34	25	16	9	100
Trámite del IMSS	77	47	35	23	15	7	100
Trámite de becas	74	38	36	26	19	7	100
Trámite de egreso	55	29	26	44	28	16	100

Resultados de la forma de afrontamiento

Los resultados referentes a la forma de afrontamiento al estrés se reportan en la tabla 9. Como se puede notar, la forma en que la mayoría de los estudiantes, tanto del género femenino como el masculino afrontan el estrés, es realizando acciones sociales (83%), auto inculpándose (81%) o reservando para sí sus problemas (81%).

Tabla 9. Estrategias de afrontamiento de estrés de los estudiantes de la Unidad Académica de Odontología

Estrategias de afrontamiento	Si	F	M	No	F	M	Total
Buscar apoyo social (As)	64	34	30	36	23	13	100
Concentrarse para resolver el problema (Rp)	55	32	23	45	25	20	100
Esforzarse y tener éxito (Es)	27	19	18	73	38	25	100
Preocuparse (Pr)	56	30	26	44	27	17	100
Invertir tiempo en amigos íntimos (Ai)	61	35	26	39	22	17	100
Buscar pertenencia (Pe)	74	42	32	26	15	11	100
Postergar responsabilidades	74	47	27	26	10	16	100
Hacerse ilusiones (Hi)	71	43	28	29	14	15	100
Falta de afrontamiento de la situación (Fa)	81	45	36	19	12	7	100
Reducción de la tensión (Rt)	77	45	36	23	12	11	100
Promover acciones sociales (So)	83	48	35	17	9	8	100
Autoinculparse (Cu)	81	44	37	19	13	6	100
Reservado para sí (Re)	81	45	36	19	12	7	100
Buscar apoyo espiritual (Ae)	79	44	35	21	13	8	100
Fijarse en lo positivo (Po)	66	38	28	34	19	15	100
Buscar ayuda profesional (A)	78	46	32	22	11	11	100
Buscar diversiones relajantes (Dr)	78	46	32	22	11	11	100
Distracción física (Fi)	55	35	20	45	22	23	100

Resultados de la sintomatología que presentan cuando están estresados

En la tabla 10 se encuentran los reportes sobre cuáles son los síntomas más frecuentes que presentan los estudiantes cuando sufren de estrés, como son: trastornos de alimentación (87%), los hábitos perjudiciales (85%), problemas respiratorios (83%) y alopecia (80%).

Tabla 10. Sintomatología que presentaron los alumnos, asociada al estrés

Síntomas	Si	F	M	No	F	M	Total
Taquicardia	60	42	27	30	15	15	100
Manos y pies fríos	71	43	28	29	14	15	100
Insomnio	55	35	20	45	22	23	100
Sudor en las manos	56	32	24	44	25	19	100
Frio y mariposas en el estomago	55	29	26	44	28	16	100
Temblores de manos y pies	47	29	18	53	28	25	100
Dolor de cabeza	44	27	17	56	30	26	100
Gastritis o colitis	61	31	30	39	26	13	100
Dermatitis	70	38	32	30	20	10	100
Falta de concentración	47	28	19	53	30	23	100
Resequedad en boca	79	43	36	21	15	6	100
Problemas respiratorios	83	47	36	17	11	6	100
Falta de apetito	65	37	28	35	21	14	100
Ingestión excesiva de alimentos	57	27	30	43	31	12	100
Diarrea	79	46	33	21	12	9	100
Estreñimiento	66	33	33	34	25	9	100
Dolor de la nuca	58	33	25	42	25	17	100
Dolor de espalda	55	34	21	45	24	21	100
Ira	57	32	25	43	26	17	100
Migraña	66	37	29	44	21	13	100
Cansancio	57	33	24	43	24	19	100
Ansiedad	59	31	28	31	26	15	100
Trastornos de alimentación	87	50	37	13	7	5	100
Hábitos perjudiciales	85	50	35	15	8	7	100
Nauseas	75	41	34	25	18	7	100
Alopecia	80	47	33	20	10	10	100

CONCLUSIÓN

Después de llevar a cabo un análisis sustentado en la información arrojada por los instrumentos aplicados, se concluye que los estudiantes de odontología sí presentan estrés académico, como lo señalan otros estudios similares. Por lo que es necesario poner atención en las áreas afectivas del alumno, no solo en una educación cognitiva en la que se exige su rendimiento según los planes de estudio, sin tomar en cuenta los antecedentes del sujeto y gran cantidad de factores que propician un alto grado de estrés a lo largo de su carrera; sino también, la conjugación de estos determinantes que provocan bajo rendimiento escolar, que a la larga refleja en el alumno un patrón de comportamiento muy difícil de superar.

Dentro de los factores que provocan más estrés, se encontró que los problemas familiares personales son determinantes en el origen del estrés. Además las formas de afrontamiento no resultaron ser las adecuadas, porque la mayoría evade el problema, les falta carácter para afrontarlo, se autoinculpan y se lo reservan para ellos mismos. También se notó que en la sintomatología prevalecieron los trastornos de alimentación, problemas respiratorios, hábitos perjudiciales, incluso refirieron alopecia.

La propuesta es implementar una educación integral, en donde se ponga atención a todos los aspectos que para los jóvenes resultan importantes y a los factores causales de estrés. Es necesaria la colaboración de los padres para procurar un ambiente menos hostil, realizar campañas de concientización en control de la natalidad, crear ambientes áulicos propicios, una planeación donde se consideren no solo el número de alumnos sino la atención más personalizada que se les pueda ofrecer, con la posibilidad de evaluar permanentemente las acciones que se emprenden hasta lograr el empoderamiento del conocimiento, bajo la premisa de un aprendizaje significativo con disminución del estrés.

BIBLIOGRAFÍA

- Águila, A., Calcines M., Monteagudo, R., & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. EDUMECENTRO, 7(2), 163-178. Recuperado en 30 de agosto de 2016, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&tlng=es.
- Arrieta K. Díaz, S & González F. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. Revista Colombiana de Psiquiatría, 173-181.
- Berrio, N. & Mazo, R. (2011) Estrés Académico Revista de Psicología Universidad de Antioquia. Vol. 3 No. Julio-diciembre de 2011.

- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento de estrés académico. (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*.
- Caldera, J. F., Pulido, B.E. & Martínez M.G. (2007) Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de los Altos. (Versión electrónica). *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Casullo, M. M. & Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Investigaciones en Psicología*, 6(1), ISSN 0329-5893, 25 – 49. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Collazo, C., & Hernández, Y. (2011) El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*.
- Fydenberg, E., Lewis, R. (1991) Boys Play Sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 253-266.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2002). *Teaching Students How to Cope with adversity: the three Cs* en Frydenberg, E. (comp) *Beyond Coping. Meeting goals, vision, and challenges*. Nueva York. Oxford University Press.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1987). Transactional Theory and research on emotion and coping. *European Personality*, 1, 141-169.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A. & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés. *Motivación y emoción*, 14 (37).
- Muñoz, F.J. (2004). El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Pulido & Cols. (2011) Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, Vol. 21, Núm. 1: 31-37.
- Sánchez, Moreno & Orozco (2010) Factores que generan estrés en el alumno de odontología durante su práctica clínica: estudio piloto. V Foro de investigación educativa. Recuperado de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3323/18.pdf?sequence=1>
- Sandín & Chorot (2003), Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* 2003, Volumen 8, Número 1, pp. 39-54 Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología
- Scafarelli, L., & García R.C. (2010) Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. *Ciencias Psicológicas*.

Tomo 1

