



Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
División Académica de Educación y Artes

**“ASPECTOS RELACIONADOS CON LA PERSONALIDAD DE
LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO Y SU INCLUSIÓN
EXITOSA EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UJAT”**

TRABAJO RECEPCIONAL BAJO LA MODALIDAD DE:

T E S I S

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

P R E S E N T A N:

**ARELY DEL ROSARIO CARRERA HERNÁNDEZ
KAREN MAYARI COLLADO HERNÁNDEZ**

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. RIGOBERTO GARCÍA CUPIL

CODIRECTORA:

DRA. ASBINIA SUÁREZ OVANDO

Reporte de similitud de Software Antiplagio

Aspectos relacionados con la personalidad de los alumnos de nuevo ingreso y su inclusión exitosa en la licenciatura en ciencias de la educación de la UJAT

Por Arely Del Rosario Carrera Hernández

INFORME DE ORIGINALIDAD

11%
ÍNDICE DE SIMILITUD



UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO
"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



División Académica
de Educación y Artes



DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES
DIRECCIÓN

REF: DAEA/438/23

Villahermosa, Tabasco; a 08 de marzo de 2023

Lic. Maribel Valencia Thompson
Jefe del Depto. de Certificación
y Titulación de la U.J.A.T.
PRESENTE

En conformidad con lo establecido en el Artículo 87 del Reglamento de Titulación de la U.J.A.T., me permito comunicar a Usted que el Mtro. Rigoberto García Cupil como Director y la Dra. Asbina Suárez Ovando como Co-Directora dirigieron y supervisaron el "Trabajo Recepcional" denominado "ASPECTOS RELACIONADOS CON LA PERSONALIDAD DE LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO Y SU INCLUSIÓN EXITOSA EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UJAT", elaborado por las CC. Arely del Rosario Carrera Hernández y Karen Mayari Collado Hernández, pasantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. El Jurado para el examen profesional de la misma Mtra. Araceli Nieto León, Mtra. Yoana del Carmen Fuentes Frías, Mtro. Rigoberto García Cupil, Dr. Manuel Jesús Domínguez Marín y Dr. Luis Carlos Cuahonte Badillo, revisaron y señalaron las modificaciones que había que hacerle a dicho trabajo y que las interesadas han llevado a efecto. Por lo tanto, puede imprimirse.

Atentamente

M.A.E.E. Thelma Leucía Ruiz Becerra
Directora



DIRECCIÓN
DIVISIÓN ACADÉMICA
DE EDUCACIÓN Y ARTES

C.c p Archivo
MAEE/TLRB/amv

Av. Universidad S/N, Zona de la Cultura, Col. Magisterial, C.P. 86040
Villahermosa, Tabasco
Tel. 01(993) 358 15 00 Ext. 6250-6251 ó (993) 314 23 99, 312 22 00
E-mail: direccion.daea@ujat.mx

www.ujat.mx



UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



División
Académica
de Educación
y Artes

COORDINACIÓN DE ESTUDIOS TERMINALES

Villahermosa, Tabasco a 8 de Marzo de 2023.

Los/Las que suscriben **Arely del Rosario Carrera Hernández y Karen Mayari Collado Hernández** autorizan por medio del presente escrito a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para que utilice tanto física como digitalmente la **tesis de pregrado** denominada:

“ASPECTOS RELACIONADOS CON LA PERSONALIDAD DE LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO Y SU INCLUSIÓN EXITOSA EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UJAT”

De la cual somos autores(as) y titulares de los Derechos de Autor.

La finalidad del uso por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de la tesis antes mencionada, será única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro; autorización que se hace de manera enunciativa más no limitativa para subirla a la Red Abierta de Bibliotecas Digitales (RABID) y a cualquier otra red académica con las que la Universidad tenga relación institucional.

Por lo antes manifestado, liberamos a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto al uso y manipulación de la tesis mencionada y para los fines estipulados en este documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Villahermosa, Tabasco. A los 8 días del mes de Marzo del año dos mil veintitrés .

Firma

Firma

ÍNDICE

Introducción	1
 Capítulo I. Diseño metodológico de la investigación	
Planteamiento del Problema.....	3
Justificación.....	5
Objetivos de la Investigación.....	7
Hipótesis.....	8
Preguntas de investigación.....	8
Enfoque de la investigación.....	8
Alcance de la investigación.....	12
Sujeto / Objeto de estudio (Caracterización de los sujetos).....	12
Técnica e instrumento de investigación.....	14
 Capítulo II. Factores asociados con la personalidad del estudiante de nuevo ingreso que determinan su inclusión escolar y desempeño académico	
Breve perspectiva histórica sobre la exclusión educativa.....	16
Principales factores asociados a la inclusión de estudiantes universitarios.....	19
Polisemia en relación a la inclusión educativa.....	25
Tendencias hacia el posicionamiento de la inclusión.....	31
Factores psicológicos determinantes del estudiante para su inclusión a la cultura universitaria.....	40

Capítulo III. Relación teórica y análisis de dimensiones psicológicas que determinan la inclusión en estudiantes universitarios

Elementos de medición psicológica.....	48
Análisis resultantes.....	54
Conclusiones.....	73
Referencias Bibliográficas.....	75

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

INTRODUCCIÓN

Durante cientos de años, las poblaciones universitarias fueron relativamente homogéneas: varones, solteros, heterosexuales, blancos, de altos ingresos y elevadas disposiciones culturales, no había espacio para los indígenas, los pobres ni las mujeres; se excluyó a los homosexuales, a los negros, y por supuesto a las personas con discapacidad. La universidad fue asimismo un espacio de reproducción de las desigualdades, los prejuicios y las discriminaciones. Sin embargo, conforme avanzaron las ideas y apertura de pensamiento permitió el acceso y democratización de la educación universitaria, redimensionándose a tal grado que las políticas actuales apunta a la masificación de matriculas.

En la actualidad, formación profesional de todo individuo respresenta una amplia gana de propósitos que se ajustan a los intereses personales, culturales y hasta sociales, van desde motivaciones intrínsecas a extrínsecas que derminan el logro o fracaso de las metas y del plan de vida de cada persona. Por ello, la educación universitaria no ha dejado de significar la posibilidad de desarrollo y estabilidad económica, social y personal de todos los que a ella aspiran.

En este proceso se ven implicados factores que influyen de forma importante en la integración del individuo a la educación superior, y que condicionan su permanencia y conclusión satisfactoria de la educaación terciaria.

Ante esto, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben atender las diferentes dimensiones que dan integridad al estudiante a fin de lograr su inclusión e identidad a la cultura universitaria. Con base en esta premisa, el trabajo de tesis denominado “ASPECTOS RELACIONADOS CON LA PERSONALIDAD DE LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO Y SU INCLUSIÓN EXITOSA EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UJAT” pretende analizar desde la medición psicométrica los aspectos internos y externos que impactan en el estudiante de nuevo ingreso de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

Para tal propósito, este trabajo recepcional se ha estructurado en tres apartados principales, el primero referido a la metodología de la investigación, el segundo a conocer las dimensiones psicológicas presentes en la integración de todo estudiante de nuevo ingreso a la educación superior y, por último, el tercer capítulo presenta resultados y hallazgos de la investigación.

México.

CAPÍTULO I

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación superior en el país regida de políticas incluyentes y democráticas han posibilitado el acceso a la educación y formación profesional, eliminando barreras culturales y geográficas, ofreciendo un cúmulo de alcances a las poblaciones y grupos que en el pasado no tenían más opción que el aprendizaje de algún oficio o realizar vida de acuerdo a los cánones impuestos por las tradiciones propias del contexto al que se pertenecía.

Tendencias hechas políticas, la educación universitaria en nuestro país ha experimentado una masificación de la universidad (Casillas y de Garay, 1993, Casillas, 2001, Brunner, 2007, Kent, 2005, Kent, 2009), que alude a la ampliación y la reforma de la educación universal aunada a la emergencia del paradigma de los derechos humanos (Luna, 2010, Jonguitud, 2007, Jonguitud, 2011), y como resultado de las luchas contra la discriminación (Rincón, 2008), se dio una profunda recomposición de las poblaciones estudiantiles, que permitió apreciar —entre otros— los siguientes cambios¹: la evidente feminización, la composición multicultural, la enorme diversidad de orígenes sociales, la inclusión de indígenas y de afrodescendientes, la integración de estudiantes que trabajan, una profunda tolerancia ante la diversidad sexual, y por supuesto, la integración —cada vez mayor— de estudiantes con discapacidad.

Las universidades no siempre tienen un balance preciso para reconocer estas importantes mutaciones que, en muchos casos, ocurren de manera silenciosa; no se dan cuenta y mucho menos están en capacidad de reaccionar, de reconocer su nueva y cambiante composición, de reformarse para atender a un alumnado que no es, ni volverá a ser jamás, aquél de la universidad de elite de mediados del siglo pasado.

Sin embargo, si están presente mecanismos, estrategias, programas y acciones enfocados a la inclusión de estudiantes a la vida universitaria. Lo que representa no solo un reto formativo profesionalmente hablando, sino de otros elementos referidos a la integridad como profesionistas que atenderán las demandas del contexto global. Ante este imperativo,

procurar la formación del estudiante en sus diversas dimensiones es responsabilidad de las IES. Entendiendo que no sólo basta con educar para el trabajo, sino educar para la vida. Para la salud, para la estabilidad emocional, la racionalidad financiera, la acción sustentable como individuos con su medio y entorno.

Por ello, este trabajo de tesis titulado “ASPECTOS RELACIONADOS CON LA PERSONALIDAD DE LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO Y SU INCLUSIÓN EXITOSA EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UJAT”, es un estudio de tipo cuantitativo que mide con el uso de un test de acceso libre, los principales rasgos de personalidad presentes en todo estudiante universitaria y que resultan indispensable para dos situaciones, su integración y su desarrollo psicoemocional de manera estable.

Para lo cual, se trabajó con un grupo de 28 estudiantes de nuevo ingreso, de los cuales 23 son femeninos y el resto masculinos, correspondientes a la licenciatura de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT.

La importancia de trabajar con un grupo de nuevo ingreso y medir -como su objetivo principal- sus dimensiones psicoemocionales radica en determinar cómo los niveles de estabilidad de dichas dimensiones afecta la integración universitaria e impacta el desempeño académico de los mismos.

JUSTIFICACIÓN

En concordancia con el objetivo que persigue esta investigación, se obtiene información valiosa sobre el contexto y respectivo análisis en referencia a las principales dimensiones psicológicas de estudiantes de nuevo ingreso de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT, lo que posibilita como alcance, la comprensión de los factores predominantes y asociados con la personalidad que determinan la inclusión escolar y el desempeño académico. Puede que no se constituye este trabajo como un referente teórico de gran escala, pero sí ofrece información valiosa que en términos generalizados permite conocer las condiciones y niveles emocionales de los estudiantes con respecto a su experiencia a la vida universitaria.

Las IES deben orientar sus esfuerzos a mecanismos que faciliten la educación inclusiva y procurar que la integración de sus alumnos se realice de forma armoniosa, pertinente y adecuada. Por lo que, este trabajo enfoca sus acciones en entender cómo una dimensión de tipo psicológica influye de manera trascendente en la adaptabilidad de los estudiantes de nuevo ingreso. En esta vertiente, la educación que en la actualidad se pretende debe ser examinada como una estrategia central para luchar contra la exclusión social. Es decir, como una estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad)

Es fundamental para el éxito universitario que los alumnos que se integren a ésta, mantengan equilibrio en todas las dimensiones de la persona.

«De algún modo se trata de establecer una Pedagogía Social crítica, fuerte y significativamente contextualizada en las realidades actuales, capaz de actuar como soporte teórico-práctico en el logro de una sociedad educadora (máxima representación de la educación Permanente) que hace frente a su marginación...»

Así la Pedagogía Social debe asumir –no en exclusiva– la misión de proporcionar a todos los estudiantes, recursos de conocimiento y expresión

adecuados (y de los que históricamente se les ha privado), para que ellos mismos sean agentes configuradores de la praxis que les es propia, a partir de un aprendizaje más autónomo, activo, creativo y liberador. La Pedagogía Social estará de este modo al servicio de una educación universitaria, que se identifica con el desarrollo integral en un marco de intereses y necesidades que presenta una persona que tiende hacia la autodeterminación» (Caride, 1992).

A su vez, el trabajo en cuestión trata de identificar y recopilar todos elementos que involucra este proceso de integración a la cultura universitaria. Su pertinencia permite identificar los siguientes elementos que le otorgan validez e importancia:

- Obtener información sobre los niveles emocionales de estudiantes de nuevo ingreso en relación a su inclusión, adaptación e integración como universitarios.
- Conocer los estados que guardan las dimensiones de personalidad de estudiantes que transitan de un nivel educativo a otro, en este caso los sumados al nivel universitario.
- Establecer posibles estrategias y acciones tendientes a la atención de estudiantes con bajos niveles de estabilidad.
- Generar supuestos teóricos con respecto a la estabilidad emocional y dimensiones de personalidad con base en el género y los factores internos y externos.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

- Determinar los factores asociados de mayor influencia para la inclusión a la cultura universitaria y el desempeño académico a partir de la medición de cinco rasgos de la personalidad de estudiantes de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT.

OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Identificar el nivel de “apertura a la experiencia” como rasgo de personalidad de estudiantes de nuevo ingreso de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT.
- Identificar el nivel de “responsabilidad (tensión)” como rasgo de personalidad de estudiantes de nuevo ingreso de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT.
- Identificar el nivel de “extraversión o surgencia” como rasgo de personalidad de estudiantes de nuevo ingreso de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT.
- Identificar el nivel de “relaciones naturales” como rasgo de personalidad de estudiantes de nuevo ingreso de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT.
- Identificar el nivel de “cordialidad/amabilidad” como rasgo de personalidad de estudiantes de nuevo ingreso de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT.
- Identificar el nivel de “responsabilidad (tensión)” como rasgo de personalidad de estudiantes de nuevo ingreso de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT.

HIPÓTESIS

El nivel de estabilidad de los cinco principales rasgos de personalidad de estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT determina su inclusión a la cultura universitaria y su desempeño académico.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son los factores que se asocian con la oportuna y eficiente integración de los estudiantes de nuevo ingreso de Ciencias de la Educación a la cultura universitaria?
- ¿Cómo influyen los diversos niveles de cinco rasgos principales de personalidad en la inclusión universitaria y en el desempeño académico de estudiantes de nuevo ingreso de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT?
- ¿Cuál es el rasgo de personalidad en el que estudiantes nuevo ingreso de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT presentan mayores niveles de estabilidad?
- ¿Cuál es el rasgo de personalidad en el que estudiantes nuevo ingreso de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT presentan menores niveles de estabilidad?

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se formula de tipo cuantitativa, al hacer uso de una prueba psicológica -y su estandarización, validez y referente en la psicometría como elemento de medición- y que permite tener orientación con base en los hechos, prestando poca atención a la subjetividad de los individuos. Utiliza preferentemente información cuantificable para describir o tratar de explicar de fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales.

Hurtado y Toro (2008) dicen que “la investigación cuantitativa tiene una concepción lineal, es decir que haya claridad entre los elementos que conforman el problema, que tenga

definición, limitarlos y saber con exactitud donde se inicia el problema, también le es importante saber qué tipo de incidencia existe entre sus elementos”, en este caso, las cinco principales dimensiones/rasgos de personalidad determinantes en la inclusión universitaria y desempeño académico de estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT.

El objeto de una investigación cuantitativa es el de adquirir conocimientos fundamentales y la elección del modelo más adecuado que nos permita conocer la realidad de una manera más imparcial, ya que se recogen y analizan los datos a través de los conceptos y variables.

Para la cual se hace uso del “test cinco grandes factores de personalidad” dispuesto de manera gratuita en la web de 123test Empresa Privada y que a través de la estandarización de la prueba mide cinco grandes dominios que definen la personalidad humana y que explican las diferencias individuales.

La metodología empleada para este trabajo es cuantitativa, que permite examinar los datos de manera numérica, especialmente en el campo de la estadística.

- La objetividad es la única forma de alcanzar el conocimiento, por lo que utiliza la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza del mismo.
- El objeto de estudio es el elemento singular empírico. Sostiene que al existir relación de independencia entre el sujeto y el objeto, ya que el investigador tiene una perspectiva desde afuera.
- Observa relaciones causales entre fenómenos sociales desde una perspectiva mecanicista.
- Estudia el comportamiento humano en situaciones naturales o artificiales.
- Asume una postura objetiva, separando su postura con respecto a los participantes en la investigación y la situación.
- Concepción lineal de la investigación a través de una estrategia deductiva.
- Emplea procedimientos de inferencia estadística para generalizar las conclusiones de una muestra a una población definida.

- Es de método hipotético-deductivo.

Se ha asumido para este trabajo las siguientes principales etapas de la investigación:

- Formulación y determinación del problema y objetivo
- Construcción del marco teórico
- Diseño metodológico (población y muestra)
- Recolección de datos
- Análisis de datos
- Interpretación de resultados
- Informe final

Extraído del esquema de El proceso de investigación (Canales, Alvarado y Pineda, 1986:60).

Se identifica como principales limitaciones los siguientes elementos:

En términos generales puede decirse que el análisis Cuantitativo es típico sobre todo en la las ciencias sociales que trabajan con poblaciones, se liga al Empirismo y a la Ideología del proceso de las ciencias Sociales".

Con base en Sorokin (s.f.) se ha indicado las siguientes limitaciones para esta investigación:

- La subjetividad disfrazada Cuantitativamente.
- La conjugación Cuantitativa de agrupaciones para estudiar los sistemas Sociales.
- Tomar una parte del sistema como variable independiente (causa) y todo el de los datos Cuantitativos lo que se puede observar en las investigaciones tradicionales.

Técnica empleada en la investigación

Encuesta (con base en los items de la Prueba Psicológica de los Cinco Principales Rasgos de Personalidad). La cual es resultado del trabajo de grupos de investigadores independientes que descubrieron y definieron los cinco grandes factores mediante investigación empírica basada en datos.

Ernest Tupes y Raymond Christal aportaron el modelo inicial, basado en el trabajo realizado en el Laboratorio de Personal de las Fuerzas Aéreas de los EE. UU. en la década de 1950.¹ J. M. Digman propuso su modelo de los cinco factores de personalidad en 1990², y Goldberg lo llevó a los niveles más altos de las organizaciones en 1993.³ En un test de personalidad, para hacer referencia a los rasgos de los Cinco Grandes, también se puede utilizar el Modelo de los Cinco Grandes (o FFM⁴ por sus siglas en inglés) y los Factores Globales de personalidad.

Los ítems se plantean en forma de preguntas cerradas con base en las dimensiones de la personalidad de los Cinco Grandes. Esto se debe a que estas dimensiones se consideran los rasgos subyacentes que conforman la personalidad global de un individuo. Los Cinco Grandes rasgos son Apertura a la experiencia, Responsabilidad (tesón), Extraversión, Cordialidad/Amabilidad y Estabilidad emocional (o OCEAN por sus siglas en inglés):

- i. Apertura a la experiencia - las personas a las que les gusta aprender cosas nuevas y disfrutar de experiencias nuevas normalmente obtienen una puntuación alta en Apertura a la experiencia. Incluye rasgos como la perspicacia y la imaginación, así como el interés por una gran variedad de cosas.
- ii. Responsabilidad (tesón) - las personas que tienen un alto nivel de tesón son fiables y resolutivos. Los rasgos incluyen ser organizados, metódicos y meticulosos.
- iii. Extraversión - los extravertidos obtienen energía de la interacción con los demás, mientras que los introvertidos la obtienen de ellos mismos. La extraversión incluye los rasgos de activo, hablador y asertivo.
- iv. Cordialidad/Amabilidad - estas personas son amables, cooperativas y compasivas. Las personas con un nivel bajo de cordialidad son más distantes. Los rasgos incluyen el ser amable, cariñoso y simpático.

¹ Tupes, E.C., Christal, R.E.; "Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings," Technical Report ASD-TR-61-97, Lackland Air Force Base, TX: Personnel Laboratory, Air Force Systems Command, 1961.

² Digman, J.M., "Personality structure: Emergence of the five-factor model," Annual Review of Psychology, 41, 417-440, 1990.

³ Goldberg, L.R., "The structure of phenotypic personality traits," American Psychologist, 48, 26-34, 1993.

⁴ Costa, P.T., Jr., McCrae, R.R.; Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.

v. Estabilidad emocional - esta dimensión está relacionada con la estabilidad emocional de la persona y el nivel de emociones negativas. Las personas que obtienen una puntuación baja en estabilidad emocional experimentan inestabilidad emocional y emociones negativas con frecuencia. Los rasgos incluyen malhumor y tensión.

ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

Debido al diseño metodológico de esta investigación y el abordaje considerado en el tratamiento del objeto de estudio, resulta conveniente establecer que el alcance de esta investigación es de tipo descriptiva, debido a que su realización proporciona una respuesta a las interrogantes que se han planteado en las preguntas de investigación de este trabajo.

Se considera además descriptivo, por el tipo de utilización que se le da a los datos y cuya finalidad es puramente descriptiva, sin enfoque a una presunta relación causa-efecto. En este caso, describir el nivel de estabilidad de acuerdo a cinco rasgos de personalidad.

El estudio descriptivo asume un tipo de series de casos de acuerdo a su diseño, esto en razón:

- Categoriza de manera estandarizada una serie de definidas en el estudio.
- Los usuarios que pertenecen a la serie comparten algo en común (son estudiantes universitarios, inscritos en Ciencias de la Educación y comparte en promedio la misma edad). Todos ellos tienen la misma casa de estudios y motivos de coincidencia de elección profesional.

SUJETO / OBJETO DE ESTUDIO

(CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS)

La calidad de la investigación descansa sobre los informantes. En primer lugar, el informante forma parte del colectivo en el cual ha socializado, lo conoce, participa e interactúa en él de manera espontánea y consciente a la vez.

Es importante que el informante esté al pendiente de su situación. Al igual que todo el mundo, el investigador desarrolla un caparazón frente a la situación que conoce y pierde su sensibilidad; a su vez, pasará por el lado de los detalles y hechos que otro hubiera considerado interesantes. Aún más, el status de foráneo tiene sus ventajas: puede plantear todo tipo de cuestiones que no se le permitiría a uno del interior (Jackson, 1987). Es pues preferible para el investigador escoger los dominios con los cuales no está familiarizado y que puede abordar con cierta ingenuidad.

Se considera las siguientes características que diferencian a los sujetos informantes:

- Estudiantes universitarios de nuevo ingreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la División Académica de Educación y Artes, UJAT.
- Alumnos activos matriculados en la institución en el ciclo escolar febrero – agosto 2020. La aplicación del instrumento se realizó en los primeros días de inicio del ciclo escolar.
- Estudiantes en condiciones curriculares y agrupados en un mismo ciclo escolar y tipificación (grupo R).
- Integración de 28 sujetos, 23 mujeres y cinco hombres.

Con base en lo anterior, se consideran los siguientes aspectos para convocar a los informantes:

- La integración de los participantes cuida especialmente los criterios de inclusión y exclusión del estudio, así como también una distribución equitativa entre el género hombre y mujer. Este es un paso sumamente importante y que toma como base en un

total de 28 estudiantes correspondientes al mismo programa educativo de la División Académica de Educación y Artes-UJAT, se selección de manera aleatoria con base en el total de grupo y se le solicitó permiso al profesor de la asignatura de Tendencias Didácticas para poder llevar a cabo la aplicación de la prueba psicométrica (por privacidad a los informantes, se omite datos del profesor responsable).

TÉCNICA E INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Para poder obtener información y recolectar los datos que se necesitan para esta investigación, es necesario poder hacer uso de técnicas adecuadas de acuerdo a los participantes los cuales serían los alumnos inscritos a la licenciatura en Ciencias de la Educación de los que obtendremos la información, si se logra un acercamiento con el número mayor de participantes se necesita aplicar una técnica que responda y proporcione los datos que se necesita obtener.

De igual manera es necesario utilizar un instrumento que permita que los participantes proporcionen información para el desarrollo de esta investigación, los participantes serán los mismos alumnos de la División Academia de Educación y Artes inscritos al programa educativo anteriormente mencionado.

Para esto haremos uso de la técnica de encuesta, la cual se describió anteriormente.

Para lo anterior, ha resultado importante considerar el desarrollo de las siguientes fases:

- 1.-Describir el objetivo de la investigación.
- 2.- Muestreo de tipo probabilístico.
- 3.- Planificación de la aplicación de la prueba. Cuyo propósito principal es recolectar información sobre los elementos relacionados a los cinco aspectos principales de la personalidad de estudiantes.

4.- Planificación del proceso de observación, en esta fase se consideró rescatar la definición del problema, el escenario considerando el aula H8 de la DAEA como punto de reunión para las pretensiones anteriormente señaladas.

PRUEBA PSICOLÓGICA DE CINCO RASGOS

El test de los Cinco Grandes factores de la personalidad le ofrece más información sobre cómo reaccionar en diferentes situaciones, lo que puede ayudar a conocer los niveles actuales de estudiantes de nuevo ingreso.

CAPÍTULO II

FACTORES ASOCIADOS CON CON LA PERSONALIDAD DEL ESTUDIANTE DE NUEVO INGRESO QUE DETERMINAN SU INCLUSIÓN ESCOLAR Y DESEMPEÑO ACADÉMICO

BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

La historia de la humanidad ha sido testigo de cómo las personas con discapacidad, diversidad de género, de ideología, de procedencia, de condición geográfica y culturales han sido excluidas, rechazadas y marginadas por los miembros de su propio grupo social. Esta valoración de la capacidad individual de las personas ha generado distintas expectativas y una conciencia social al respecto, de ahí la necesidad de evidenciar cómo estos acontecimientos y concepciones científicas han influenciado la educación en general y particularmente la educación de las personas con discapacidad.

Una de las referencias más antiguas con respecto a la exclusión a la educación, se ubica en la sociedad espartana durante los siglos X – IX a.c, durante la cual, las leyes permitían que los recién nacidos con signos de debilidad o algún tipo de malformación se lanzaran desde el monte Taigeto⁵.

Más tarde, durante la Edad Media la iglesia condena el Infanticidio, alentando a su vez la idea de atribuir a causas sobrenaturales las “anormalidades” que presentan las personas: por tanto se les considera poseídas por el demonio y otros espíritus infernales; sometiéndolas incluso a prácticas exorcistas y en algún caso a la hoguera. Entretanto, en este largo periodo la influencia de la iglesia fue muy importante, ya que a partir de esta institución se genera una actitud bastante negativa hacia las personas con discapacidad, debido a que se les deja de ver como inocentes del Señor para ser visualizados como productos del pecado y del demonio. (Arnaiz, 2003)

⁵ Práctica que fue retomada durante el nazismo al enviar personas con discapacidad a la cámara de gas. Así como el utilizar a dichas personas en “experimentos científicos”, los cuales hoy día siguen sin considerarse crímenes de guerra, deuda innegable que la humanidad tiene aún con este grupo de población.

Con la aparición del cristianismo, las practicas de exterminio como pruebas del rechazo social hacia la persona “deforme”, “contrarias a los grupos existentes” o “con otras características” evoluciona hacia ciertos estilos de redención, de tal manera que a las personas con discapacidad se les permite “vivir”, pero son asumidas como objetos de caridad, pues son dolientes y pobres portadores de los males de la sociedad. De forma invariable, el destino para aquellas que lograban sobrevivir y llegar a la etapa adulta era la feria, el círculo de bufones, la mendicidad o el asilo de la Iglesia. (Bautista, 1993; Astorga, 2003).

Posterior al Renacimiento, los asilos pasan a manos del Estado, surgen los hospitales reales y se crean las condiciones para que con la llegada de la Ilustración, se le asigne un nuevo puesto a los pobres y a los “inútiles”⁶: convirtiéndolos en sujetos de asistencia. Sánchez y Torres (2002) señalan que en es el siglo XV, cuando se funda la primera institución dedicada a la asistencia de enfermos mentales, el Hospital d' Innocents Fol y Orats, creado por el Fray Gilabert Cofre, el cual recogía a modo de asilo a huérfanos e inocentes⁷. Sin embargo, el asilo como una forma de redención solo evitaba la muerte, porque por ejemplo, en el caso de las personas con discapacidad mental durante los siglos XVII y XVIII, eran ingresadas en orfanatos, manicomios, prisiones y cualquier otro tipo de institución estatal.

Es a finales del siglo XVIII, cuando se inicia una reforma de las instituciones a favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia las personas con discapacidad y con características diferentes a la predominancia de los grupos, situación que se ve influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa de 1789.

En el siglo XIX con el neopositivismo, para Astorga (2001) se añade un nuevo matiz a éstos enfoques racionalistas del siglo anterior y la persona con discapacidad pasa de ser un sujeto de asistencia a un sujeto de estudio, fundamentalmente psico-médico-pedagógico, lo cual influenció en forma muy importante la visión de la educación de las personas con

⁶ Como también se le llama a las personas con discapacidad.

⁷ Esta concepción de inocentes alude a una idea de ver a las personas con discapacidad como “eternos niños” y como seres “asexuados”, la cual parece aún estar muy arraigada en la sociedad.

discapacidad. Durante este período, la sociedad hace conciencia respecto a la necesidad de atender a estas personas, aunque a esta atención en un principio se le dé un carácter más asistencial que educativo. El análisis de las acciones que se llevaron a cabo en ese momento indica la presencia de concepciones acerca de la necesidad de proteger a la “persona normal” de las que no lo eran: las personas con discapacidad solo podrían traer daños y perjuicios a la sociedad. Por eso, la consigna en esta época era proteger a la sociedad de estas personas, para lo cual construyeron centros especializados para ubicarlos fuera de las ciudades, donde no molestaran ni se vieran.

Si bien esas prácticas se amparan en la idea que esos centros eran un entorno más adecuado para ellos, en la realidad, el resultado de esta concepción se traduce en la misma práctica: a la persona con discapacidad se le separa, se le segrega y se le discrimina.

La práctica de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad es posible ubicarla a partir de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, siendo considerada de alguna forma como el inicio de la Educación Especial.

En este punto es necesario rescatar que a mediados del siglo XIX, se observan dos corrientes diferenciadas, la que sigue proporcionando un tratamiento médico-asistencial en los centros especializados mencionados previamente, y por otra, la que se apoya en la línea educativa iniciada por Itard, basada en una pedagogía curativa y rehabilitadora consolidada después por Seguin⁸(Sánchez, 2002).

A Jean Itard se le atribuye un abordaje innovador para la época, distinto al médico-patológico imperante en aquel momento. Mediante su trabajo con el niño salvaje de Aveyron (1800-1806), plantea la posibilidad de aprendizaje de las personas deficientes, al reconocer la modificabilidad de la conducta, marcando así los principios de la educación sensorial y del estudio individual de cada caso.

⁸ Seguin (1812-1880) e Itard (1774-1838) junto con Pinel (1745-1826) y Esquirol (1772-1840), se interesaron en identificar y explicar las enfermedades mentales como realidades diferenciadas de otras alteraciones, proponiendo tratamientos y respuestas desde una orientación médico-pedagógica.

No obstante, la situación de institucionalización se prolongará hasta mediados del siglo XX, entre otras razones por:

- Lo arraigado de las actitudes negativas hacia la discapacidad.
- El uso y abuso de la psicometría.
- La alarma eugenésica que al extenderse a las ciencias políticas y sociales proporcionó una visión de las personas con retraso mental, como sujetos que destruirían el vigor de la especie humana, al considerarlos inferiores. De ahí que se admitiera su extinción al aplicárseles resultados de transmisión genética obtenidos de animales y plantas. (Bautista 1993, Arnaiz 2002).

PRINCIPALES FACTORES ASOCIADOS A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Uno de los principales objetivos de las instituciones educativas es la de alcanzar los más altos niveles de rendimiento escolar en sus alumnos. Con ese compromiso, la identificación de factores asociados al rendimiento escolar tiene gran importancia.

La inclusión es un principio social y político construido alrededor del ideal de igualdad que se materializa en el reconocimiento de la equidad y en la garantía en el acceso a las oportunidades.

La educación, en sus diferentes niveles de cobertura, es un puente que conecta ambos aspectos. La educación inclusiva es un proceso de transformación y de acompañamiento en el cual las personas se forman con autonomía, calidad y participación, a pesar de la diversidad.

De acuerdo con lo señalado por Acuña (citado en República Bolivariana de Venezuela, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, 2007), Venezuela dispone con un ordenamiento legal que le exige a las instituciones de educación universitaria, públicas o privadas, cumplir en el tema de la inclusión con tres condiciones básicas, como son: el garantizar en condiciones de igualdad el ingreso de estudiantes a las instituciones, la

generación de oportunidades dentro de sus espacios y la incorporación de mejoras estructurales, académicas y de gestión que faciliten su ingreso. Sin embargo, a pesar de la existencia de tales imperativos, en lo cotidiano se siguen dando diversas prácticas de discriminación que trascienden de lo estrictamente jurídico y se reconfiguran alrededor de las oportunidades y del acceso a ellas.

Para Ancidey (2008), en el caso venezolano “las políticas y programas para la inclusión de las personas existen desde el año 2004. Sin embargo no se tiene información sobre los alcances o limitaciones de la misma” (p. 14). Para este autor, la valoración del impacto de políticas inclusivas no puede ser exclusivamente estimada por la cantidad de estudiantes que ingresan a la universidad; por el contrario, se hace necesario incorporar información desde la cotidianidad, a través de las experiencias y vivencias de las personas que se benefician realmente de las políticas. Es una forma más, de conocer y de medir el impacto de las políticas de inclusión desde las voces y rostros de quienes habitan en ambos lados de la brecha de la razón jurídica y del proceso.

En el estudio realizado por Maingon (2007), en la institución donde se viene desarrollando este estudio, las evidencias encontradas sugieren, por una parte, la existencia de un conjunto de prácticas y de barreras ordenadas alrededor del acceso y la permanencia del estudiantado, y por la otra, los escasos esfuerzos institucionales por garantizar en condiciones de igualdad y oportunidades el ingreso del estudiantado con discapacidad dentro de la institución.

Tal como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2010), a pesar de que, los países latinoamericanos han tenido grandes avances en el ámbito legislativo, existe hoy “un grave problema de información que impide monitorear en qué medida las personas están pudiendo ejercer sus derechos. Hacer visible a esta población, constituye por tanto un primer paso para hacer efectivo su derecho a la educación” (p. 5). En tal sentido, pareciera que las voces de estudiantes con discapacidad siguen estando ausentes en las estadísticas y, por tanto, su voz excluida del discurso. La simple declaración y reconocimiento en el tema de los derechos no garantiza, de manera

automática, que las prácticas y acciones hacia las personas con discapacidad cambien y se transformen dentro de las instituciones de educación superior.

Para que la educación sea, entonces, un derecho, deberá transitar más allá de las prácticas asociadas a la exclusión y discriminación y adentrarse sobre un real proceso de educación inclusiva. Por esta razón, las instituciones de educación, y en especial las universitarias, son las convocadas a asumir el compromiso social en la superación de tales prácticas, además de la generación de conocimiento, la cual es parte de su misión (Unesco, 1998).

Medir el proceso de inclusión educativa a través del acceso o del número de rampas dentro de una institución no es suficiente; para ello es importante conocer desde la perspectiva de los actores participantes del proceso, su experiencia, de manera que sea esta la que sirva de evaluación real del impacto que tiene la inclusión educativa; y de los arreglos, puertas adentro, que hay que enfrentar para sortear los desafíos que implica estudiar en una institución universitaria teniendo una discapacidad. Tal como lo señala Skliar (2008), el tema de la educación y el estudiantado con discapacidad, no es solo una problemática relacionada con la matrícula o en qué medida la cuantificación expresa la magnitud y extensión de la problemática. Es posible contar con información actualizada acerca de la cantidad de estudiantes con discapacidad que hacen vida dentro de los espacios de educación universitaria; pero, al mismo tiempo, mantener una relación de ajenidad y de desinterés hacia la misma población. Pensar que el dato lo es todo y todo lo puede es un riesgo y un error que se puede cometer.

Al respecto Samaniego (2009), señala:

Desde la perspectiva de los derechos humanos y el principio de participación, implica escuchar de los actores directos sus expectativas, su percepción sobre la calidad de los servicios que reciben, sus requerimientos y necesidades; conjugarlos con los informes oficiales emanados por los gobiernos a través de sus representantes, contrastarlos con los datos estadísticos recogidos en la Región y el pronunciamiento de las instituciones que en su calidad de ejecutores consideran buenas prácticas. (p. 17)

Garantizar la participación y el reconocimiento del derecho trae consigo demandas de cambios y de transformaciones institucionales en todos sus niveles y áreas de acción. Formar con calidad reconociendo la diversidad y la igualdad en el derecho es un reto a enfrentar. La incorporación de estrategias fundamentadas como aulas inclusivas, adaptaciones curriculares sobre la base del diseño universal de aprendizajes, y las oportunidades que se derivan de la innovación tecnológica en el ámbito educativo son acuerdos que contribuyen en el desarrollo de prácticas y de universidades más inclusivas (García y Cotrina, 2012). Experiencias como las desarrolladas por la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior en Colombia (Muñoz, Montealegre, Wyner y Silva, 2014), en las cuales, con una metodología acción-participación, consolidaron un proyecto de transformación universitaria desde el enfoque de educación superior inclusiva en dos de sus programas de formación profesional, demuestran que es posible llevar a cabo proyectos de transformación universitaria donde la diversidad sea el elemento común.

Desde esta perspectiva, la inclusión, corresponde a un principio social y político que se genera a partir de un ideal de igualdad y que establece que las personas “por el mero hecho de serlo, tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones importantes para sus vidas y tienen derecho a buscar libremente sus señas de identidad y su modo peculiar de vivir en sociedad” (Porras, 2009, p. 32). Como proceso, se construye sobre la base de un conjunto de acuerdos entre los diferentes actores y se ejecuta sobre el contexto social a partir de la declaración de la igualdad jurídica (equidad) y la igualdad de oportunidades; como garantía para la participación activa y efectiva de las personas en la sociedad. Ambas acciones requieren no solo de un marco legal y un conjunto de políticas públicas articuladas, necesitan del consenso entre los diferentes actores para que se materialice; la inclusión no se decreta, requiere como condición que todos estos componentes se den para que pueda ser real y efectiva, puesta a la orden del beneficio de las personas.

Una forma efectiva de concretar la inclusión es a través de la educación, vista como un puente que conecta la equidad y la igualdad en las oportunidades. Para la Unesco (2000), la garantía y el disfrute de la educación como un derecho humano fundamental y un bien público es indispensable para alcanzar y proteger otros derechos humanos fundamentales. Su reconocimiento y disfrute reducen, de forma significativa, las desigualdades en las

oportunidades y la disponibilidad de los recursos en una sociedad. Al respecto, González (2008) señala que la educación como derecho permite a las personas recibir y “aprovechar los beneficios de los servicios que se ofrecen a la sociedad, además, de hacer posible el ejercicio de una ciudadanía a partir de la plena participación de las personas, asegurando la inclusión social” (p. 2). La educación, en tal sentido, se transforma de su idea original de formación del sujeto y se convierte en un factor de protección y garantía de acceso a los demás derechos humanos fundamentales. Para que esto realmente ocurra es necesario superar las brechas que separan a los actores de una sociedad entre el reconocimiento del derecho (equidad) y el disfrute de este mismo (igualdad en las oportunidades); y sobre las cuales se aglutinan un conjunto de grupos que permanecen siempre invisibilizados y excluidos de los beneficios reales que se derivan del disfrute de los derechos humanos fundamentales.

Para Palacios (2008), las personas sin importar sus condiciones físicas o culturales han formado parte de estos grupos sobre los cuales, por su condición, la humanidad y su diversidad de sociedades han mostrado todo un conjunto de acciones que se han desplegado desde el exterminio hasta otras más civilizadas, con la aceptación y el respeto por la diversidad. Tales acciones han estado sustentadas, en primer lugar, por la concepción que tiene esa sociedad en particular y sus actores acerca de ella y, en segundo lugar, por las estrategias que se han implementado para enfrentarla, tratarla o atenderla. Esto ha marcado un trayecto histórico, en el cual, hoy, no se ha agotado el tema ni los espacios de discusión, e igualmente se siguen generando propuestas de acciones hacia la discapacidad. Palacios (2008), al respecto señala:

La vida de una persona sin importar sus condiciones tiene el mismo sentido que la vida de una persona con todas las posibilidades de formación como residentes de la urbe... [es decir, ser parte de la igualdad del derecho]. Las personas remarcan que ellas tienen mucho que aportar a la sociedad, pero para ello deben ser aceptadas tal cual son, ya que su contribución se encuentra supeditada y asimismo muy relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia. (p. 104)

En la declaración de las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas (United Nations, 1993), la igualdad del derecho y de las oportunidades se

concreta en el reconocimiento de la otra persona y de la diversidad como un valor y una constante universal. Desde esta perspectiva, todas las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades y garantías en el disfrute del derecho, al igual que quienes no la poseen. Ambas condiciones deben estar siempre presentes, por cuanto las necesidades de todos los actores y la disponibilidad en el uso de los recursos de una sociedad deben estar en todo momento y condición, y no supeditados por la presencia de la discapacidad.

Para que la inclusión quede emparentada, entonces, con la idea de justicia y equidad, se sugiere que sea la voz de quien ejerce el derecho, es decir, estudiantes, la que se exprese y opine acerca de su situación. Para ello es necesario entender el derecho, desde el otro o la otra y no desde quien se encarga de garantizarlo o impartirlo.

En ocasiones, cuando se discute en términos de derecho, se olvida esta situación. Algunas veces se pudiera estar corriendo el riesgo de observar la inclusión, dentro de las instituciones de educación universitarias, desde el derecho inobjetable de una educación para todas las personas, pero ignorando otras condiciones y aspectos y relacionados, y que se dan dentro del proceso de inclusión, como es la permanencia. Ambas situaciones constituyen una brecha entre la razón jurídica y el proceso que se viene desarrollando. En ocasiones, el estudiantado con discapacidad poco se beneficia del proceso, generándose un riesgo asociado a un tipo de exclusión consistente en estar dentro de la institución, solo por la razón jurídica, pero no beneficiarse realmente de las oportunidades que se ofrecen en una educación inclusiva. Los beneficios que se generan del desarrollo del derecho no se alcanzan con el simple acceso o ingreso a la institución universitaria.

Dada la complejidad del ser humano signado la exclusión e inclusión aparente de las IES, como también, de lo intangible de los imaginarios colectivos y de las prácticas construidas alrededor de esta condición, surge el interés de esta investigación. El propósito de este estudio es asignar un rostro y darle voz al proceso que experimentan en términos de personalidad los estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT.

POLISEMIA EN RELACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La exclusión del sistema educativo es un problema polémico y complejo. En torno a esa problemática el gobierno federal mexicano, encabezado por Vicente Fox (2000-2006), firmó un acuerdo de colaboración con la UNESCO para poner en marcha la *Iniciativa* “Todos a la escuela”.

Sin embargo, es difícil pensar que, al plantear como objetivo de la *Iniciativa* la “inclusión escolar” en condiciones de equidad y calidad, todos los y las involucrados entendieran lo mismo.

La noción de inclusión emergió en el ámbito de la educación especial y de las necesidades educativas especiales. En la actualidad, constituye una noción polisémica y ampliada que no está asociada solo a la educación para personas con discapacidad. A nivel internacional, la inclusión inició la extensión de sus ámbitos de aplicación a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, en 1990, y del Foro Mundial sobre Educación de Dakar, en 2000 (Unesco), para referirse a la educación para todas las personas, con especial interés en las que históricamente han padecido la exclusión de los sistemas educativos.

En forma simultánea, se inició un distanciamiento intencional del concepto de integración escolar -también aplicado a personas con discapacidad, aunque no de manera exclusiva- que hace hincapié en un proceso individual de integración y adaptación a una comunidad escolar “ordinaria” sin transformaciones profundas en sus proyectos educativos, organización, funcionamiento, etcétera (Echeita y Sandoval, 2002). Si bien en el mundo anglosajón y europeo la educación inclusiva (*inclusive education*) se ha consolidado como una opción de educación “para todos”, en contextos como el latinoamericano, y en específico el mexicano, la inclusión educativa sigue un concepto aún asociado en el imaginario de los sujetos educativos a la atención educativa de alumnos con discapacidad, también llamada educación especial; esto, pese a los esfuerzos gubernamentales para introducir el concepto ampliado de inclusión mediante políticas educativas y sectoriales, en particular desde la Reforma Educativa iniciada en 2013.

La transferencia de la inclusión desde instancias internacionales es orientada por documentos como las *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (Unesco, 2009), las cuales plantean que la inclusión tiene como destinatario a alumnos vulnerables con especial interés en la diversidad socioeconómica y, en menor medida, sexual, religiosa, lingüística, étnica..., y que está presente en todos los sistemas educativos; para ello, se plantea que *todos* aprendan en una misma escuela y en un mismo salón de clases. Se argumentan razones sociales y educativas de la inclusión, asociadas a la tolerancia, la no discriminación, la convivencia en la diversidad, la atención de las formas de aprendizaje diferenciadas de cada individuo, entre otras. Asimismo, se esgrime una razón económica de la inclusión: “Es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos, que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños” (Unesco, 2009, p. 9).

En México, la noción de inclusión ha sido adoptada de forma contundente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para su inserción en políticas y acciones de la Reforma Educativa. Indicios de su introducción se vislumbraron desde años anteriores en el discurso de funcionarios de la Dirección General de Educación Indígena (Jiménez y Mendoza, 2012), aunque sin apropiación de las figuras educativas. Su transferencia desde instancias internacionales se plantea como la alternativa a la educación intercultural bilingüe para la niñez indígena en educación básica -y de otros grupos vulnerables, como por ejemplo los niños de familias jornaleras migrantes- a través de un postulado básico: las escuelas de la modalidad general, que se perciben a futuro como las únicas, deben atender a todos los niños, sin subsistemas paralelos como el indígena.

Así, la inclusión sustituye de manera paulatina el enfoque intercultural bilingüe - centrado en la importancia de la pertinencia cultural y lingüística en el proceso de aprendizaje para que sea significativo- que se ha implementado durante varios años en el subsistema indígena, el cual, a su vez, fue alternativa del paradigma de integración de la política educativa indigenista de mediados del siglo pasado y que promovió la castellanización y aculturación de la niñez indígena ante una noción hegemónica de Estado nacional monocultural. En este sentido, “educación para incluir” constituiría una tendencia institucional de *pedagogización* de la diversidad cultural vigente adicional a la que

presentan Dietz y Mateos (2011): para asimilar o compensar, diferenciar o biculturalizar, tolerar o prevenir el racismo, transformar, interactuar, empoderar y descolonizar.

Sin embargo, la transferencia de la inclusión desde el contexto europeo y anglosajón, y su adopción por parte de autoridades educativas en México, ha ocurrido sin la contextualización requerida al llegar a un país diverso en lo cultural y lingüístico conformado por numerosos grupos autóctonos, y no eminentemente migrantes. Más aún, el reemplazo de la educación intercultural por educación inclusiva da muestras de significar una vuelta a la integración a un sistema general y único que, además, en una lógica neoliberal, resulta ser más “económico” para el Estado.

No existe una definición única de inclusión. Identificamos tanto definiciones descriptivas sobre su práctica como prescriptivas orientadas a indicar cómo debería materializarse la inclusión en el aula. Ainscow, Booth y Dyson (2006) proponen una útil tipología de seis formas de concebir la inclusión. La primera forma se refiere a la que se ocupa de estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas especiales. La segunda es la de concebirla como una alternativa a la exclusión de alumnos por motivos disciplinarios, es decir, por “mal comportamiento”. La tercera se refiere a la educación para todos los grupos vulnerables y susceptibles a la exclusión. La cuarta es la inclusión que propicia una escuela común para todos. La quinta es concebida como “Educación para todos”, en la línea de las conferencias de Jomtien y Dakar, que apuntala su noción ampliada. Y la sexta es un enfoque de principios morales explícitos que fundamentan acciones, planes, prácticas y políticas tanto educativas como sociales, e implica un proceso multiactoral, continuo y permanente que reconoce los contextos particulares y las tensiones permanentes entre inclusión y exclusión.

En el Reino Unido se diseñó una herramienta que coadyuva a acercarse al polo de la inclusión: el *Index for inclusion* (Booth, Ainscow, Black-Hawin, Vaughan & Shaw, 2000). En el contexto español, Echeita y Sandoval (2002) proveen ejemplos de educación inclusiva en experiencias como educación compensatoria para inmigrantes, gitanos y personas en situación de pobreza, cuya característica ha sido una educación con currículo reducido y reproductora de la desigualdad que pretende compensar; comunidades de aprendizaje con base en la idea de aprendizaje dialógico; y adaptación al contexto español del *Index for*

inclusión en el documento *Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Durán, Echeita, Giné, Miquel y Sandoval, 2002).

En referencia concreta a la diversidad de los alumnos, Ainscow, Booth y Dyson (2006) afirman que el objetivo de la inclusión es reducir las actitudes discriminatorias y de exclusión, incluidas las relacionadas con la edad, la clase social, la etnia, la religión, el género y el logro. No se centra solo en una respuesta a las personas sino en cómo los entornos, las políticas, las culturas y las estructuras pueden reconocer y valorar la diversidad (p. 2).

Estos autores reconocen las implicaciones de proponer prácticas de inclusión en el marco de sociedades con valores histórica y culturalmente generados, con circunstancias políticas e institucionales específicas de los diversos contextos -nacionales, regionales, locales, escolares- donde se proponga su adopción. De modo que la creación de condiciones para poner ciertos valores en acción -por ejemplo, aprender todos juntos en grupos colaborativos- es una consideración que Ainscow, Booth y Dyson (2006) resaltan al decir que “es una tensión entre los intentos de poner en práctica valores y principios, y las complejidades de las escuelas y los sistemas educativos” (p. 4). Nosotros añadiríamos que habrá que considerar la complejidad social más allá de las escuelas y los sistemas educativos.

Al abordar la inclusión, también Echeita y Sandoval (2002) exponen la tensión entre comprensividad y diversidad, y destacan su ideal de lograr sistemas educativos equilibrados entre “lo común” para todos y “la atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión” (p. 37). Sin embargo, hacen referencia a singularidades individuales y omiten detallar y visibilizar fuentes de diversidad cultural y social de grupos, como la étnica y la lingüística. En el caso mexicano, la preocupación central es dilucidar cómo la inclusión es incorporada a la política educativa que pretende gestionar la diversidad de diversidades presente en nuestra sociedad, y en qué medida esta política responde a un enfoque de derechos específicos para los pueblos indígenas, y no únicamente a las diferencias y necesidades individuales de cada estudiante.

Para el 2006 era evidente el giro hacia lo inclusivo (Jiménez y Mendoza, 2012) en el discurso de funcionarios de la Dirección General de Educación Indígena, dependencia educativa que norma la educación indígena en México. Este giro se ha orientado por las políticas de la Unesco sin dar muestras de contextualización ni adaptación al carácter multicultural de la población autóctona en México. La definición de inclusión educativa planteada en documentos de política pública educativa, por ejemplo, reglas de operación de programas presupuestarios como el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), señala:

Proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada una/o de sus integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades, características y capacidades de todas/os las/los estudiantes (*Diario Oficial de la Federación*, 2015, 7 de marzo).

Destacan en esta definición: la atención especial en el individuo, no en los grupos culturales ni lingüísticos, y la omisión de una mención explícita de derechos educativos de los pueblos indígenas, reconocidos en normativa internacional ratificada por México, en la Constitución y leyes federales y estatales vigentes.

Un paso trascendental -político y presupuestario- que materializa esta transferencia fue el diseño y la implementación del PIEE a partir de 2014. Su relevancia estriba en la concreción del aglutinamiento de un conjunto de grupos “vulnerables”, así “catalogados” por los tomadores de decisiones (Shore, 2010), para convertirse en beneficiarios de ese programa. Esto significa el “empaquetamiento” de una diversidad de grupos -indígenas, migrantes, con discapacidad, entre otros- como grupo homogéneo integrado por individuos susceptibles de ser excluidos, y para los cuales se destina menos presupuesto que la suma de lo destinado en siete programas anteriormente separados y especializados en su atención, entre ellos dos dirigidos de manera concreta a la educación indígena.

En 2014, el total del presupuesto aprobado para el PIEE fue inferior en 59.82% a la suma del presupuesto de los programas que lo integraron (INEE, 2017). Así se ratifica y

agudiza la marginalidad presupuestaria histórica de la educación indígena, que no solo se expresa en programas presupuestarios, sino también, por ejemplo, en la necesidad de negociar cada año presupuesto dirigido a la producción de libros de texto para el subsistema indígena.

En un contexto de reducción del gasto público en la educación, la inclusión se ha convertido en un paradigma que posibilita la desaparición de los “costosos” sistemas paralelos, como el indígena. En este sentido, la recomendación de la Unesco de la introducción del concepto de inclusión educativa en la legislación y en las políticas se alinea con la política de asignación presupuestaria orientada a la eficacia y reducción de gasto público en educación.

El desdibujamiento de programas diferenciados es una acción pública que tiene efectos concretos en los grupos sociales beneficiados, dada la homogeneización de dichos grupos con la etiqueta o paquete de “alumnos vulnerables” que requieren ser incluidos. Esto, sin duda, causa efectos en la especialización de la educación que tienen derecho a recibir estudiantes monolingües de una lengua nacional que no es el español y que, además, debe ser pertinente desde el punto de vista cultural. Esto también significa que la posibilidad de contar con escuelas donde el proceso de aprendizaje de los niños indígenas ocurra en sus lenguas maternas se diluya ante el ideal inclusivo de que todos los niños asistan a una misma escuela, sin subsistemas diferenciados, por considerarse excluyentes y discriminatorios.

En el discurso, “especialización” tiende a equipararse con segregación, exclusión y marginación. La insistencia en la inclusión de todos los alumnos en una escuela general inclusiva ha conducido a equiparar una escuela indígena -que posee normativamente la posibilidad de ofrecer una educación intercultural bilingüe- con una que excluye y se encuentra en los márgenes. ¿No excluye el hecho de privar al alumno de la posibilidad de ejercer su derecho a una educación pertinente en su primera lengua en una escuela especializada para ello?

TENDENCIAS HACIA EL POSICIONAMIENTO DE LA INCLUSIÓN

La tendencia hacia la inclusión se expresa en la construcción de un sistema educativo general y único en educación básica, a través de a) un currículo único expresado en el nuevo modelo educativo propuesto en 2016; b) perfiles docentes y formación inicial y continua generalizante en el marco del Servicio Profesional Docente; y c) un prototipo de gestión escolar basado en la escuela urbana de organización completa promovido por la estrategia Escuela al Centro.

El nuevo modelo educativo en el marco de la Reforma Educativa -dado a conocer y consultado en 2016, y relanzado parcialmente en 2017- permite vislumbrar una tendencia a un sistema educativo “inclusivo” cristalizado mediante un currículo “para todos”. Antes de su relanzamiento en marzo de 2017, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) emitió las Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas (2017) con la intención de que sean “faro” de política educativa, aunque sin un carácter vinculante. La directriz 3 apunta a “establecer un modelo curricular que favorezca la interculturalidad en toda la educación obligatoria y garantice su pertinencia cultural y lingüística para la población indígena” (INEE, 2017, p. 26). Las mismas directrices recomiendan un enfoque de inclusión en la política educativa nacional (directriz 1), aunque sin definir de forma concreta a qué se alude con dicho término y cómo puede articularse con el de interculturalidad.

En el nuevo modelo educativo relanzado después de la consulta y la emisión de las citadas directrices observamos, curricularmente, una tendencia hacia un currículo único, que no considera la diversidad y la necesidad de su diversificación cultural y lingüística. La implementación de la asignatura Lengua indígena, que inició con la puesta en vigor del Acuerdo 592, mediante el cual se establece la articulación de la educación básica de 2011 (SEP, 2011), continúa restringida a las escuelas primarias del subsistema indígena. El desdibujamiento del enfoque intercultural, mencionado en forma ocasional, contrasta con las múltiples alusiones al eje de inclusión en su versión ampliada y dirigido a grupos vulnerables, entre los que incluye a los indígenas.

Este “nuevo” currículo tampoco reconoce la presencia de la niñez indígena en las escuelas generales, las cuales no contarán con condiciones para ejercer su derecho a una educación en su propia lengua y con pertinencia cultural. Más aún, se confirma la histórica omisión de un currículo bilingüe y culturalmente pertinente en el nivel de secundaria, y desaparece la asignatura Lengua y cultura, optativa para el primer grado de secundaria en comunidades con más de 30% de población indígena en el contexto del mismo Acuerdo 592. Este conjunto de omisiones contrasta con las características del nuevo modelo, las cuales, desde la perspectiva de personal técnico de educación indígena de Veracruz -y que coincide con las del personal de los demás estados de la muestra-, se destacan como deseables:

...que cada pueblo originario cuente con sus propios programas de estudio; que se respete el derecho de los niños de aprender en su propia lengua; que los contenidos de aprendizaje sean locales y pertinentes tanto lingüística como culturalmente; que se dé continuidad al trabajo en el diseño de programas para el maestro en las diversas lenguas originarias y se realicen diversas acciones para fortalecer las lenguas y culturas; que se fortalezca el trabajo de marcos curriculares para la educación indígena, mismos que sustentan el trabajo de diversificación y contextualización curricular (entrevista con personal técnico de la Dirección de Educación Indígena de Veracruz, Xalapa, noviembre de 2017).

La innovación de la propuesta curricular es la capacidad reconocida del docente para decidir una parte del currículo y que así “atienda necesidades educativas específicas de cada educando” (SEP, 2016b, p. 183). Se proponen cinco ámbitos generales para dotar de sentido este espacio de autonomía curricular, en los cuales cabrían en forma potencial aprendizajes culturalmente pertinentes, que son sujetos a la alienación con las rutas de mejora escolar, el monitoreo y la revisión de las supervisiones escolares y las AEL.

Sin embargo, los límites de esta capacidad decretada y la creación de condiciones para ejercerla no son claros ni parecen considerarse. ¿En qué medida y con qué apoyos técnicos y económicos podrá concretarse una autonomía escolar que requiera, por ejemplo, materiales educativos especializados en lenguas indígenas o formación docente para desarrollar competencias lingüísticas y didácticas en el enfoque intercultural, diseño

curricular, etcétera? ¿De qué mecanismos se disponen para un ejercicio de autonomía curricular que no atomice las acciones de las escuelas, sus buenas prácticas y experiencias?

La autonomía curricular en el marco de condiciones adversas para el subsistema indígena y sin la propuesta específica de acciones públicas para revertirlas, y en lo que parecería una capacidad a ejercerse de manera aislada por las escuelas, no constituye un espacio adecuado ni suficiente para que la niñez indígena, a su vez, haga uso de su derecho a una educación en su lengua y con pertinencia cultural.

Aunado a lo anterior, sobresale la marginalidad de la educación comunitaria ofrecida por el Conafe y la que se brinda a niños de familias jornaleras migrantes, muchas de ellas indígenas; esto es un asunto central en los resultados de la “Consulta sobre el modelo educativo 2016” (Heredia, 2016). El nuevo modelo omite acciones para su atención, que corrobore el desplazamiento de educación diferenciada y posibilite el ejercicio de derechos culturales y lingüísticos de niños que suman vulnerabilidades. En particular, en el Conafe, entre 2006 y 2012, desapareció formalmente la modalidad de atención educativa a población indígena (MAEPI), aunque funcionarios federales del Conafe reconocen algunas resistencias:

En muchas de las delegaciones, los equipos técnico-operativos que durante ya algún tiempo han estado en Conafe, [...] veían como un acierto que aquí en Conafe se atendiera acorde a la circunstancia a los alumnos indígenas [...] y lo siguieron aplicando en algunos de los estados y aunque ellos tuvieran que sacar fotocopias, pues porque evidentemente, al dejar a un lado todo, no hay ni materiales [...] entonces pues ellos, ante esa necesidad, siempre con ese compromiso, que regularmente tiene todo el personal en Conafe, utilizando el MAEPI y la Modalidad de Atención Educativa a la Población Indígena Migrante (MAEPIM), aún con fotocopias, con sus limitantes (entrevista con personal técnico del Conafe a nivel federal, Ciudad de México, diciembre de 2015).

Es preciso mencionar que las resistencias en las entidades federativas se expresan, como lo menciona el funcionario federal en la entrevista, a través de la implementación de facto de una modalidad intercultural que responde a las características de sus alumnos, como ocurre, por ejemplo, en Yucatán. En la mayoría de las delegaciones del Conafe en las entidades federativas de la muestra se expresa la necesidad de una atención especializada

para los niños indígenas y la importancia de contar con un modelo que reconozca la diversidad de los diferentes grupos atendidos por el Conafe. El desplazamiento de una modalidad intercultural con la desaparición del MAEPI se inscribe en la tendencia hacia la inclusión reforzada con el anuncio del modelo de aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo (ABCD) para los servicios comunitarios del Conafe en 2016. Sobre este modelo, un funcionario federal del Conafe en el área de inclusión social señala:

Tan no se reconoce la parte intercultural en todo su esplendor, de lo que es la relación intercultural en las comunidades indígenas, que no se respeta el bilingüismo [...] la parte comunitaria no se ve, no está planteada. No puede cometerse el error de volverlo a ver todo desde un enfoque igual, porque la circunstancia es diferente, la circunstancia indígena (entrevista con personal técnico del Conafe a nivel federal, Ciudad de México, diciembre de 2015).

Además de lo anterior, las omisiones se expresan en el ámbito de los materiales educativos que formarían parte integral del nuevo modelo y también el modelo ABCD del Conafe. Desde un enfoque de derechos, se plantearía el diseño, la producción y la distribución de materiales educativos para alumnos y profesores del subsistema indígena y de todos los niveles y modalidades que cursan los niños indígenas. Sin embargo, se omite una estrategia -con un presupuesto asegurado anualmente como en el caso de los libros de texto en español- asociada al diseño y la producción de libros vigentes en todas las lenguas indígenas; en forma contraria, priva un criterio numérico para determinar incipientes y aisladas acciones de diseño de materiales en lenguas mayoritarias. No existe un plan para el diseño de libros para todos los niveles, grados e incluso modalidades, y se mantiene la inercia de producir libros no vigentes (diseñados hace más de diez años) para algunos grados de primaria y en algunas lenguas. No se plantea el acceso a libros en lenguas indígenas más allá del subsistema indígena, es decir, no se visualiza una cobertura en todas las modalidades y niveles, a pesar de que los niños y las niñas indígenas se encuentran en todo el sistema educativo.

Los pequeños que asisten a servicios educativos del Conafe reciben los libros de texto gratuitos en español, pero no textos en lenguas indígenas ni adaptados a su modelo educativo. Tampoco se plantea el diseño de materiales específicos para escuelas multigrado, las cuales

se concentran ante todo en el subsistema indígena y contextos rurales, así como en los servicios comunitarios del Conafe. Aunado a lo anterior, observamos un desplazamiento hacia el diseño de libros multilingües por parte de la Dirección General de Educación Indígena y de libros cartoneros o artesanales por parte de maestros y alumnos en las escuelas; ambas opciones constituyen apoyos en el proceso de aprendizaje, pero no sustituyen la función del libro de texto. Estos desplazamientos en las acciones tienen el objetivo de subsanar el déficit de producción de libros y materiales en lenguas indígenas por parte de la SEP, en particular en el caso de lenguas numéricamente minoritarias que no entran en la lista de prioridades de atención.

Tendencia hacia un sistema educativo único a través de perfiles docentes no especializados para la atención de la diversidad lingüística y cultural, ni formación inicial y continua asociadas a su desarrollo. Si bien la definición de perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente para profesores de educación preescolar y primaria indígena es un avance significativo, se presentan retos y omisiones importantes. En dicha definición no se consideró a docentes de lenguas indígenas como lengua materna y segunda lengua para las escuelas generales (como sí se tomó en cuenta para docentes de inglés). Tampoco se consideró el perfil de docentes indígenas bilingües para secundaria, ya que en términos curriculares no se ha previsto una educación lingüística y culturalmente pertinente en este nivel con base en la premisa de que cuando los alumnos llegan a ese nivel, e incluso antes, ya han sido castellanizados.

Tampoco se definió el perfil de asesores técnico-pedagógicos especialistas en diversidad lingüística y cultural, como los asesores académicos de la diversidad, que incipientemente dieron asesoría en el subsistema indígena como parte del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (SEP, 2016c). Con ello se refuerza el camino a un sistema educativo único, en el cual los docentes en servicio, tanto del subsistema indígena como de las escuelas regulares, no requieren asesoría técnica-pedagógica para atender la diversidad lingüística y cultural en sus aulas.

Los perfiles, parámetros e indicadores evidencian un desplazamiento hacia la inclusión que impacta en la definición de los perfiles de los docentes de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente y la formación inicial y continua de maestros. No existe ni se plantea en la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales alguna opción de formación inicial específicamente para docentes del subsistema indígena - si consideramos que la licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional fue diseñada en 1990 para profesionalizar a docentes en servicio y que las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe no fueron diseñadas para docentes del subsistema-, además de que solo 12 normales ofrecen la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y 21, la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, de las más de 400 escuelas normales que funcionan en el país.

La formación continua ha sido insuficiente y poco pertinente para el ejercicio de su práctica docente, y se exacerbó con la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior que se propuso con la Reforma Educativa. En el marco de dicha estrategia, el catálogo de cursos en línea solo ofrece un curso sobre inclusión y ninguno especializado para la atención de la diversidad lingüística y cultural, en particular en temas que se han reconocido como prioritarios con base en déficit en los perfiles de docentes en servicio y de sus propias demandas, como el enfoque intercultural, la didáctica de las lenguas, la articulación de los conocimientos locales con el currículo, entre otros (Mendoza, 2017).

Las resistencias en este rubro son iniciativas locales, incluso al margen de las AEL, que buscan subsanar dichos vacíos. Por ejemplo, en Veracruz se han organizado dos seminarios cuyo objetivo es abordar la relación entre la escuela y la comunidad desde el enfoque intercultural a partir de elementos teóricos y metodológicos para la práctica docente con base en iniciativas interinstitucionales (Niembro y Mendoza, 2017).

En el ámbito de los perfiles de docentes en servicio en el subsistema indígena persisten problemas de desubicación lingüística y monolingüismo en español, aunado a niveles de estudio que no alcanzan la licenciatura. La evaluación del desempeño y para la

permanencia parece ser el único mecanismo que incentiva a los maestros a emprender estrategias personales de formación para lograr la idoneidad, aun cuando la evaluación a docentes indígenas en servicio todavía no se ha llevado a cabo.

La estrategia de titulación de docentes en servicio por examen o la obtención del grado de licenciatura al cursar la LEPEPMI de la Universidad Pedagógica Nacional no se ha traducido en su profesionalización ante las deficiencias de dicha opción por su poca adecuación a las necesidades formativas de los docentes en servicio y su actualización. La omisión en el diseño y la implementación de acciones públicas dirigidas a la formación inicial y profesionalización de docentes en servicio en un subsistema diferenciado, que es necesario para garantizar los derechos de los niños y las niñas indígenas, constituye en sí una política educativa hacia un sistema educativo único donde estos perfiles docentes especializados son prescindibles.

Tendencia hacia un sistema educativo único a través de una noción de gestión escolar orientada al prototipo de escuela urbana de organización completa. El Acuerdo 717 (2014) emite los lineamientos para formular los programas de gestión escolar en el marco de la Reforma Educativa. Al analizar sus planteamientos, observamos su construcción a partir de un diagnóstico enfocado en los problemas de gestión escolar de las escuelas de organización completa en contextos urbanos. No hay referencias a las problemáticas de las escuelas indígenas, en general multigrado -49.9% de los preescolares indígenas son unitarios y 66.5% de las primarias indígenas son multigrado (INEE-Unicef, 2016)- ubicadas en contextos rurales.

Si bien el logro del aprendizaje es el objetivo de todas las escuelas y este se alcanza con la mejora continua liderada por el director, no todas las escuelas cuentan con las condiciones, apoyos técnicos y económicos, ni personal para cumplir esa meta. Se generalizan las problemáticas de gestión escolar, así como las características y condiciones de las escuelas. Los programas alineados con la estrategia Escuela al Centro, que deriva del Acuerdo 717, se diseñaron para contribuir a la mejora de las condiciones de las escuelas, paradójicamente sin aportar soluciones a problemáticas específicas producto del tipo de organización de las escuelas (si es de organización completa, bidocente, unitaria, etcétera),

de la presencia, o no, de personal de apoyo técnico y administrativo, de su ubicación geográfica, de necesidades y visiones específicas de gestión, ni de la operación en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Así, al analizar la pertinencia de Escuela al Centro se hace evidente que el punto de partida, y más importante aún, de llegada, es la idea homogeneizante de escuela y una misma estrategia de gestión para todas. Así se expresa un funcionario federal de la SEP en el área de gestión escolar sobre la política general y generalizante que diseñan e implementan:

La línea establecida tiene que ser para todas, si no, tendríamos que hacer la política de autonomía para escuelas indígenas, la política de autonomía de gestión para escuelas urbanas, ¿no? Es la política de autonomía de la gestión en su conjunto, porque cada escuela hace el traje a su medida, toma los elementos que realmente le funcionan, y son los que adapta la escuela; eso es lo ideal, eso es lo que se busca. Entonces la política es general, tiene que ser general. Por eso yo me atrevería a decir que sí, tenemos que continuar en ese camino de hacerla general (entrevista con personal técnico de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, Ciudad de México, diciembre de 2015).

En Escuela al Centro no se plasma ninguna acción para escuelas unitarias, bidocentes y, en general, multigrado, cuya normalidad mínima de operación escolar y gestión académica es afectada por el exceso de carga administrativa de los docentes, que, en muchos casos, realizan a su vez funciones directivas. Tampoco se proponen acciones para asegurar que las escuelas cuenten con supervisión por niveles educativos (especialmente importante para escuelas preescolares, a las que se asignan por lo regular supervisores de primaria que no tienen conocimientos sobre la gestión académica para ese nivel). No se prevén acciones específicas para fortalecer los consejos técnicos escolares en las escuelas indígenas y telesecundarias atendiendo las condiciones particulares en las que operan.

Todo esto contradice lo que el Plan Indígena 2014 (derivado del proyecto Fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar Plan Indígena 2014 llevado a cabo por la SEP y el Banco Mundial) concluyó acerca de las estrategias necesarias y pertinentes - aunque no suficientes- para lograr la incorporación de escuelas indígenas al Programa Escuelas de Calidad (que se transformó en Programa de la Reforma Educativa) y al Programa

Escuelas de Tiempo Completo, que se resumen como sigue: a) focalización de los programas; b) flexibilización para la elaboración de rutas de mejora y tiempos de entrega de solicitudes y trámites en general; c) apoyo y seguimiento a AEL para difusión de convocatorias a programas; d) establecimiento de metas de atención; y e) apoyo a acciones de las AEL para lograr el ingreso de escuelas indígenas como beneficiarios de los programas (SEP y Banco Mundial, 2014).

En el contexto de la tendencia hacia la inclusión, el prototipo de escuela de la Reforma Educativa es la escuela urbana de organización completa y, por lo tanto, la estrategia Escuela al Centro fue diseñada ignorando la diversidad de escuelas en el sistema educativo, y en particular la marginación y las peculiaridades de las escuelas del subsistema indígena. Si bien se alude a la equidad de forma discursiva con la meta de aumentar el número de escuelas indígenas beneficiarias de los programas, estas continúan siendo minoría y no reciben más apoyos, ni diferenciados ni pertinentes.

Otros ejemplos que ilustran lo anterior son los apoyos del Programa de la Reforma Educativa a las escuelas indígenas y el Conafe. En ese programa se asignan recursos económicos con base en rangos de número de alumnos en las escuelas, lo cual pone claramente en desventaja a las escuelas indígenas cuya organización no es completa y su matrícula es en general baja; de ahí la insuficiencia de los apoyos para que mejoren sus condiciones de infraestructura, equipamiento, materiales y gestión escolar.

Por otra parte, los servicios de educación comunitaria del Conafe solo pueden recibir un monto fijo muy reducido como apoyo, si se compara con las sumas que las demás escuelas pueden obtener, aun teniendo un número pequeño de alumnos. Prevalece la idea de distribuir los apoyos a todos los niveles y las modalidades, sin brindar más apoyos, y dotados de pertinencia, a las escuelas donde asisten niños indígenas. El desplazamiento hacia el prototipo de escuela de organización completa urbana ha conducido incluso al pilotaje de escuelas de concentración a partir de la movilización de alumnos que asisten a servicios comunitarios del Conafe hacia escuelas de organización completa ubicadas en otras localidades.

Sin embargo, ha habido resistencias que, a su vez, han generado acciones de apoyo a la gestión escolar de las escuelas en contextos indígenas y rurales. Es el caso de Yucatán, donde se diseñó e implementa un programa estatal de apoyo a la gestión escolar que dota de recursos administrativos itinerantes a las escuelas del subsistema indígena y coadyuva a crear soluciones locales a los problemas de gestión identificados. Asimismo, en algunas entidades federativas continúa *de facto* la operación de ATP especializados en atención a la diversidad (antes llamados AAD) pese a las disposiciones de que vuelvan a las aulas a desempeñar sus funciones docentes quienes fungían como tales.

FACTORES PSICOLÓGICOS DETERMINANTES DEL ESTUDIANTE PARA SU INCLUSIÓN A LA CULTURA UNIVERSITARIA

La educación inclusiva, donde todos los alumnos tengan cabida en igualdad de trato y oportunidades, es el objetivo de los sistemas educativos de la mayor parte del mundo. Pero una visión amplia y completa de la inclusión va más allá de la escolarización de la mayor parte de los alumnos en una misma aula ordinaria, sin ningún tipo de exclusión por origen, raza, nacionalidad, discapacidad física o psíquica o cualquier otro motivo. En realidad, sólo se puede hablar de éxito en la inclusión cuando la escuela es capaz de satisfacer las necesidades individuales de cada alumno con el fin de alcanzar las competencias necesarias, formarse culturalmente y como persona y estimular todo su potencial.

En los tiempos actuales, se dan una serie de características que favorecen la inclusión en el aula, son los factores convergentes:

- Políticas educativas concienciadas y enfocadas a la inclusión.
- Declaraciones y programas puestos en marcha por parte de instituciones importantes, como la UNESCO, a favor de la integración educativa.
- El bagaje histórico: modelos afianzados y experiencias acumuladas por las ya varias décadas de planteamiento de la educación inclusiva, así como de lucha contra actitudes excluyentes y de separación de los alumnos por grupos o centros según sus capacidades.

- Mayores recursos materiales y aumento de las plantillas de profesores y otros profesionales relacionados con la educación. Cabe decir que, como consecuencia de las políticas de recortes puestas en marcha por muchos gobiernos por la crisis económica, se ha producido un retroceso en este sentido en un buen número de países, incluso con alto desarrollo.
- Profesores más preparados y con experiencia acumulada para manejarse en situaciones de diversidad en el aula.
- Desarrollo de recursos TICS (tecnologías de la información y comunicación) y materiales didácticos de todo tipo muy avanzados y útiles para el aprendizaje de todos los alumnos, tanto con necesidades educativas especiales (NEE) como sin ellas.

Las barreras de la ecuación inclusiva

Existen también factores que empujan en el sentido contrario, es decir, actúan como barreras que impiden o dificultan la inclusión en las aulas, son los factores divergentes:

- Falta de recursos o experiencia o inexistencia de programas y métodos de enseñanza específicos que pueden llegar a limitar la escolarización de ciertos alumnos en el aula ordinaria.
- Actitudes inadecuadas por parte de algunos miembros que componen la comunidad educativa: profesores, familias, alumnos, etc.
- Prejuicios contra determinadas personas por su origen, discapacidad, raza o cualquier otro elemento diferencial.
- A nivel político, existencia de leyes y normativas que, aunque puedan estar enfocadas en la inclusión, resultan insuficientes o contradictorias.
- Adaptaciones curriculares y sistemas evaluativos que no satisfacen las necesidades individuales o son injustas con ciertos alumnos, en especial con los que tienen algún tipo de trastorno del desarrollo o de aprendizaje.
- Interpretaciones del currículum escolar y de las materias demasiado rígidas.
- Sistemas o métodos de enseñanza muy tradicionales.

La correlación de fuerzas entre los aspectos o factores que empujan a favor de la educación inclusiva y los que actúan como barreras tiende a decantarse cada vez más a favor de los primeros. Esto ocurre al menos en los países con más tradición en la inclusión, entre los que se encontraría España, lo que no significa que no haya aún muchas áreas para mejorar y problemas a resolver.

En un estudio realizado por Heiligenstein, Guenther, Ksu y Herman (1996), se encontró que 92 por ciento de los estudiantes universitarios participantes mostraron absentismo, disminución en la productividad académica y problemas significativos en sus relaciones interpersonales. De estos, 16 por ciento mostró evidencia de depresión leve; 43 por ciento, depresión moderada, y 41 por ciento, depresión severa. Del 8 por ciento de estudiantes que no manifestó deterioro en el desempeño académico, 80 por ciento mostró depresión leve, y 20 por ciento, depresión moderada.

Vredenburg, Flett y Krames (1993) encontraron que los individuos deprimidos informaron haber obtenido notas bajas y estar menos satisfechos con ellas, que los individuos no deprimidos. Además, señalaron ser menos exitosos para hacer nuevos amigos y ajustarse a un mayor grado de independencia y automotivación requerido en la universidad. Igualmente, reflejaban tener menos confianza en su decisión de proseguir estudios universitarios.

Battle, Jarratt, Smit y Precht (1988) señalaron que la autoestima es un elemento importante que afecta el rendimiento, la conducta y la interacción social de los estudiantes. Su trabajo reveló que había una relación entre el grado de autoestima, el logro académico, el fracaso escolar y la depresión. De manera similar, Herrero, Musito y Gracia (1995) confirmaron la presencia de una relación inversamente proporcional y significativa entre la depresión y la autoestima en adolescentes.

Después de la depresión y el alcoholismo, la ansiedad social es el tercer trastorno mental más común y afecta a más de diez millones de norteamericanos. Esto equivale a un 13.3 por ciento de la población de 50 millones diagnosticada con alguna condición de salud mental (Ross, 2000). Además, la Asociación Americana de Psiquiatría de Estados Unidos

(1994), en un estudio realizado para determinar la prevalencia de las enfermedades mentales, encontró que la ansiedad social estuvo entre las primeras diez en el grupo de jóvenes entre las edades de 15 a 25 años.

La ansiedad o fobia social es el miedo a afrontar situaciones sociales y a la interacción con los demás. La ansiedad social es el miedo a ser juzgado y evaluado negativamente por otras personas, llevando a sentimientos de vergüenza, humillación y depresión. Para Pérez Nieto y Cano Vindel (1998), la fobia social es un trastorno que se caracteriza fundamentalmente por el miedo persistente y acusado a situaciones sociales o actuaciones en público por temor a que resulten embarazosas, exposición que tiende a producir invariablemente una respuesta inmediata de ansiedad (puede ser generalizada o específica a ciertas situaciones).

Martínez Martínez, Bresó Esteve, Llorens Gumbau y Grau Gumbau (2005) analizaron los principales obstáculos y facilitadores del trabajo estudiantil. Los análisis de frecuencias demostraron que, dentro de los obstáculos más importantes señalados por los alumnos, estaba la ansiedad ante los exámenes.

Algunos autores han destacado el impacto significativo que tienen las relaciones familiares en el aprovechamiento académico de los estudiantes. King (1998), en una investigación en la que participaron 346 estudiantes con un índice académico menor de 2.5 de promedio, encontró que, a mayor presencia de problemas en el ambiente familiar, menor era el rendimiento académico. En un estudio realizado por Cheung y Kwok (1998), se demostró que, al clarificar el impacto de la interacción de los estudiantes con la facultad, la familia, los amigos, la participación en deportes y organizaciones, el trabajo a tiempo parcial, los juegos y el uso de los medios de comunicación relacionados con el rendimiento académico, solo la interacción familiar tiene correlación negativa y significativa (-.135).

Parte importante del ser humano es la salud mental ya que, gracias a ella, cada individuo es capaz de interactuar de manera adecuada en su ambiente familiar, emocional, social y físico. El funcionamiento mental favorable es atribuido a diversos aspectos de la vida

del individuo, que de manera integral contri- buyen al bienestar psicológico. Al respecto, Morales (1999) señala que:

“Un individuo sano es aquel que presenta un buen equilibrio entre su cuerpo y su mente, y se halla bien ajustado a su entorno físico y social; controla plenamente sus facultades físicas y mentales, puede adaptarse a los cambios ambientales (siempre que no excedan a los límites normales) y contribuye al bienestar de la sociedad según su capacidad”.

Cuando un individuo cuenta con una buena salud mental, existe un mayor despliegue de sus potencialidades que se verán reflejadas en su convivencia, tra- bajo y recreación. En la actualidad puede parecer di- fícil mantener un equilibrio mental sano debido a la diversidad de agentes estresantes como la excesiva carga de trabajo, las múltiples responsabilidades o la falta de una economía favorable. En encuestas realizadas a familias con carencias económicas manifestaron mayor prevalencia de depresión y trastornos de ansiedad (Sandoval, J. M. y Richard, M. P., 2005).

De acuerdo con la Secretaría de Salud (SSA, 2006), en los últimos diez años se han incrementado los porcentajes de trastornos relacionados con la salud mental: 8% de las enfermedades corresponden al área neuropsiquiátrica, 4 millones de personas padecen depresión; 6 millones presentan problemas relacionados con el consumo de alcohol; el 10% de adultos mayores de 65 años sufren cuadros demenciales; mientras que el 15% de la población entre 3 y 12 años padece algún tipo de trastorno mental o de conducta. En general, en México de cada 100 millones de personas, el 15% padece algún trastorno de salud mental, proporción que equivale a una sexta parte de nuestra población.

El estrés psicológico y el desgaste emocional pueden aparecer con mayor facilidad en estudiantes con hábitos de salud desfavorables, es decir, dejando de lado el cuidado adecuado de su persona, con aspectos como la deficiente alimentación, el consumo de alcohol y tabaco, el poco tiempo de sueño, entre otros. En Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara, se realizó un estudio donde se evaluó la percepción de la calidad de vida y el estilo de vida saludable 405 estudiantes, desde la perspectiva del modelo de universidades promotoras de la salud. Se encontró que, en general, los estudiantes de todas

las carreras cuidan su salud, aunque en algunos casos no la cuidaban en absoluto. En relación con la salud emocional, la mayoría de los estudiantes encuestados refirieron haber padecido moderadamente sentimientos de ansiedad, depresión e irritabilidad. (Meda Lara y cols., 2008).

Velázquez (2008), en un estudio realizado en la Universidad Mayor de San Marcos, en Lima, Perú, sostiene que los estudiantes al iniciar una carrera comienzan a enfrentarse a una serie de demandas sociales y académicas, para las que debe tener un repertorio favorable de conductas asertivas y bienestar subjetivo que les permita un adecuado manejo interpersonal de situaciones sociales. Ello aportará sentimientos de tranquilidad y optimismo suficientes para desarrollar estrategias de afrontamiento ya que existe una relación significativa entre bienestar psicológico y rendimiento académico.

Por su parte Freuderberger (citado por Salanova, 2005) hace referencia que el bienestar psicológico en el estudiante puede verse obstaculizado por el denominado *burnout*, siendo este estado una “combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral (y) baja realización personal”. Este síndrome ha sido ampliado y enfocado no sólo en el ámbito ocupacional sino también en las actividades de estudio, el llamado *burnout académico*, de modo que diversos estudios han demostrado que los alumnos se “queman” psicológicamente debido a sus estudios, mostrando niveles de agotamiento y falta de eficacia con respecto a sus actividades escolares.

Polo (1996), concluyó que el bienestar psicológico se ve desfavorecido ante la presencia del estrés producido en los alumnos de primer ingreso ante la creencia de que habrá una mayor cantidad de carga en trabajos y una falta de tiempo para cumplir con sus actividades académicas. Sin embargo, esta autora demostró que los alumnos de cursos más avanzados adquieren algún tipo de mecanismo de afrontamiento el cual produce disminución de estrés, lo cual crea un equilibrio en el estado emocional favoreciendo el bienestar psicológico.

Los factores protectores también ayudan a salvaguardar la salud mental de los sujetos; se definen como las características personales y elementos del ambiente, o la percepción que se tiene sobre ellos, capaces de disminuir los efectos negativos que el estrés puede tener sobre

la salud y el bienestar (Zaldivar, 2002). Dichas características son adquiridas a lo largo del desarrollo, las cuales pueden ser brindadas las personas quienes rodean al individuo de una forma más directa, como los miembros del núcleo familiar, o también pueden ser adquiridas por la propia capacidad y motivación del individuo.

Otro factor protector es la denominada *resiliencia*. El término tiene su origen en el latín *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Es utilizado en Física como la capacidad de los materiales para resistir la presión. Dicho término ha sido adaptado en las ciencias sociales. Rutter (1993, citado por Muñoz y Sotelo, 2005) menciona que las personas con resiliencia se caracterizan por ser individuos sanos y que alcanzan el éxito a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo.

Cohen (1999), sostiene que otro factor que favorece la salud mental es el afrontamiento, el cual “tiene la finalidad de prevenir, retardar, evitar o controlar la tensión y el estrés. Esta conducta no es inusual o rara; en realidad toda la gente la emplea en algún momento”. Actúa como protector de la descompensación psicológica y fisiológica, por medio de la incorporación de respuestas de acción a los procesos cognoscitivos, emocionales y perceptuales.

Diversos estudios citados por Oblitas (2006) han encontrado que el apoyo social sirve como mecanismo para amortiguar los efectos negativos que provoca el estrés, por ejemplo, en estudios con personas con problemas cardiovasculares, de cáncer o el síndrome del *burnout*. El apoyo social reduce los síntomas de malestar y promueve estados de ánimo favorables para el afrontamiento de las dificultades tanto físicas como sociales.

Fromm (1970) afirmó que “el pensamiento lógico no es racional si es puramente lógico y no lo guía el interés por la vida y el estudio del proceso total del vivir en toda su concreción y con todas sus contradicciones”. Es decir, la salud mental positiva permite enfrentar las tensiones de la vida diaria, realizar mejor el trabajo, tener mejores relaciones con las personas del entorno y estar satisfechos de ello. En el caso de los estudiantes, se esperaría que, además de una satisfactoria salud, presentaran un favorable aprovechamiento escolar, adquiriendo mejores conocimientos y un mayor desenvolvimiento, lo cual generará una mayor calidad de vida.

El bienestar psicológico es “un concepto ligado a la percepción subjetiva que tiene un individuo respecto a los logros conseguidos por él, y su grado de satisfacción personal con sus acciones pasadas, presentes y futuras” (Diner y cols., 1999, citado por Velázquez y Cols., 2008). Este bienestar psicológico se produce en relación con un juicio cognitivo que la persona hace acerca de sus logros, lo que a su vez influye en la conducta dirigida al logro de metas y propósitos, siendo por ello un factor de motivación intrínseca para el estudiante.

La percepción de las personas acerca de su propia eficacia se utiliza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales. Dicha percepción se denomina autoeficacia, término introducido a la Teoría Social Cognitiva Bandura (1977). De acuerdo con esta teoría, la autoeficacia ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos y en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles. Las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción, y determina, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones (Olivari y Urra, 2007). Asimismo, es de vital importancia dotar a cada individuo de elementos que le permitan incorporar nuevos conocimientos, desarrollar nuevas competencias y modificar sus conductas, considerando que el cambio y la adaptación se convertirán en agentes indispensables en sus procesos de desarrollo a lo largo de las etapas de la vida.

En general en México existe un alto grado de riesgos en los jóvenes que ingresan a la educación superior. En un estudio realizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se observó que los estudiantes universitarios tienen un mayor consumo de alcohol, factor asociado con diversas problemáticas que hacen que los estudiantes universitarios no mantengan un favorable desenvolvimiento académico (Díaz y cols., 2008).

CAPÍTULO III

RELACIÓN TEÓRICA Y ANÁLISIS DE DIMENSIONES PSICOLÓGICAS QUE DETERMINAN LA INCLUSIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ELEMENTOS DE MEDICIÓN PSICOLÓGICA

Este capítulo asume importante relevancia en todo este trabajo, debido a que a través de la información que continúe se comprueba la hipótesis planteada, se verifica la realización del objetivo y se valoran los principales aspectos de tipo psicológicos que determinan la inclusión de estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT a la cultura universitaria y al desempeño académico.

Para lo que fue necesario a fin de establecer medidas de niveles de estabilidad emocional, el uso de la Prueba Psicológica de los Cinco Principales Rasgos de Personalidad). La cual es resultado del trabajo de grupos de investigadores independientes que descubrieron y definieron los cinco grandes factores mediante investigación empírica basada en datos.

Ernest Tupes y Raymond Christal aportaron el modelo inicial, basado en el trabajo realizado en el Laboratorio de Personal de las Fuerzas Aéreas de los EE. UU. en la década de 1950.⁹ J. M. Digman propuso su modelo de los cinco factores de personalidad en 1990¹⁰, y Goldberg lo llevó a los niveles más altos de las organizaciones en 1993.¹¹ En un test de personalidad, para hacer referencia a los rasgos de los Cinco Grandes, también se puede utilizar el Modelo de los Cinco Grandes (o FFM¹² por sus siglas en inglés) y los Factores Globales de personalidad.

Los ítems se plantean en forma de preguntas cerradas con base en las dimensiones de la personalidad de los Cinco Grandes. Esto se debe a que estas dimensiones se consideran

⁹ Tupes, E.C., Christal, R.E.; "Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings," Technical Report ASD-TR-61-97, Lackland Air Force Base, TX: Personnel Laboratory, Air Force Systems Command, 1961.

¹⁰ Digman, J.M., "Personality structure: Emergence of the five-factor model," Annual Review of Psychology, 41, 417-440, 1990.

¹¹ Goldberg, L.R., "The structure of phenotypic personality traits," American Psychologist, 48, 26-34, 1993.

¹² Costa, P.T., Jr., McCrae, R.R.; Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.

los rasgos subyacentes que conforman la personalidad global de un individuo. Los Cinco Grandes rasgos son Apertura a la experiencia, Responsabilidad (tesón), Extraversión, Cordialidad/Amabilidad y Estabilidad emocional (o OCEAN por sus siglas en inglés).

La apertura a la experiencia es uno de los cinco rasgos de la teoría de la personalidad de los Cinco Grandes. Indica lo abierta que es una persona. Una persona con un nivel alto de apertura a la experiencia en un test de personalidad disfruta probando cosas nuevas. Tienen imaginación, son curiosos y de mente abierta. Las personas con un nivel bajo de apertura mental prefieren abstenerse de probar cosas nuevas. Tienen una mentalidad cerrada, literal y disfrutan con las rutinas.

Tener un nivel alto de apertura a la experiencia significa ser creativo y estar abierto a nuevas ideas. Las personas con un nivel de apertura a la experiencia alto aprecian, en general, las ideas innovadoras y el arte. Normalmente son imaginativas, pero poco prácticas. Estas personas se caracterizan por su creatividad, por estar abiertas a ideas nuevas y diversas, y por comprender sus sentimientos. Los individuos que obtienen una puntuación baja en apertura a la experiencia en los tests de carrera profesional son, generalmente, más cerrados, resistentes al cambio y analíticos. Descubra más sobre sus otras Cinco Grandes características y evalúe su personalidad realizando un test de personalidad gratuito.

Rasgos subordinados del dominio de apertura a la experiencia. Cada uno de los Cinco Grandes rasgos de personalidad está compuesto por seis facetas o rasgos subordinados. Pueden evaluarse independientemente del rasgo al que pertenecen en un test de personalidad. Los rasgos subordinados del dominio de apertura a la experiencia son:

- Fantasía
- Estética
- Sentimientos
- Acciones
- Ideas
- Valores

El tesón es uno de los cinco rasgos de la teoría de la personalidad de los Cinco Grandes. Una persona que obtiene una puntuación alta en tesón, normalmente tiene un nivel alto de autodisciplina. Estas personas prefieren seguir un plan a actuar de forma espontánea. Por lo general, su planificación metódica y perseverancia les convierte en personas de éxito en la profesión que eligen.

Un grado alto de tesón significa que una persona es responsable y fiable. El tesón implica cómo una persona controla, regula y dirige sus impulsos. Las personas con un nivel alto de tesón en un test de carrera profesional son buenas formulando objetivos a largo plazo, organizando y planificando rutas a dichos objetivos, y trabajando constantemente para conseguirlos a pesar de los obstáculos a corto plazo que puedan encontrar. Los demás, normalmente, perciben a una persona con tesón como responsable y fiable.

Sin embargo, las personas que obtienen una puntuación alta en tesón en un test de personalidad pueden ser perfeccionistas compulsivos y adictos al trabajo. También pueden ser percibidas como aburridas o inflexibles. Realice un test de personalidad gratuito para conocer mejor sus puntos fuertes profesionales y evaluar su personalidad.

Rasgos subordinados del dominio de tesón. Cada uno de los Cinco Grandes rasgos de personalidad está compuesto por seis facetas o rasgos subordinados. Para poner a prueba la personalidad, pueden evaluarse independientemente del rasgo al que pertenecen. Los rasgos subordinados del dominio de tesón son:

- Competencia
- Orden
- Sentido del deber
- Necesidad de logro
- Autodisciplina
- Pensamiento planificado (deliberación)

La extraversión es uno de los cinco rasgos de personalidad de la teoría de la personalidad de los Cinco Grandes. Indica lo extravertida y sociable que es una persona. Una persona que obtiene una puntuación alta en extraversión en un test de personalidad es el alma de las fiestas. Estas personas disfrutan con la gente, participando en reuniones sociales, y están llenas de energía. Una persona con una puntuación baja en extraversión es menos abierta y se encuentra más a gusto trabajando sola.

La persona con un nivel alto de extraversión es abierta y entusiasta. Las personas con una puntuación alta en extraversión en un test de carrera profesional tienden a buscar la compañía y el estímulo de otras personas. Disfrutan relacionándose con el mundo exterior. Estos individuos disfrutan con la animación, y son entusiastas y orientados a la acción. Les gusta ser el centro de atención en los grupos.

El polo opuesto son los introvertidos. Estas personas son menos expresivas y tienen menos energía que los extravertidos. Se involucran menos en actividades sociales y suelen ser personas calladas y reservadas. Una persona introvertida no necesita el estímulo externo de los extravertidos. Descubra más sobre sus Cinco Grandes características y evalúe su personalidad realizando un test de personalidad en línea gratuito.

Rasgos subordinados del dominio de extraversión. Cada uno de los Cinco Grandes rasgos de personalidad está compuesto por seis facetas o rasgos subordinados. Estos pueden evaluarse independientemente del rasgo al que pertenecen en un test de personalidad. Los rasgos subordinados del dominio de extraversión son:

- Afecto
- Gregarismo
- Asertividad
- Actividad
- Búsqueda de excitación/emociones
- Emociones positivas

La cordialidad es uno de los cinco rasgos de personalidad de la teoría de la personalidad de los Cinco Grandes. Una persona con un nivel alto de cordialidad en un test de personalidad normalmente es cálida, amigable y diplomática. Generalmente, estas personas tienen una visión optimista de la naturaleza humana y se llevan bien con los demás. Las personas con una puntuación baja en afabilidad anteponen sus intereses a los de los demás. Suelen ser distantes, antipáticas y poco colaboradoras.

Una persona con un nivel alto de cordialidad es amable y servicial. La armonía social es un objetivo importante para las personas con un nivel alto de cordialidad en un test de carrera profesional. Para las personas cordiales es importante llevarse bien con los demás. Están dispuestas a dejar de lado sus intereses por los de los demás. Estos individuos son serviciales, amables, considerados y generosos. Su creencia básica es que la gente es, por lo general, respetable, honesta y de confianza. Realice un test de personalidad gratuito para obtener más información sobre sus otras Cinco Grandes característica y evaluar su personalidad.

Rasgos subordinados del dominio de cordialidad. Cada uno de los Cinco Grandes rasgos de personalidad está compuesto por seis facetas o rasgos subordinados. Para comprobar la personalidad, pueden evaluarse independientemente del rasgo al que pertenecen. Los rasgos subordinados del dominio de cordialidad son:

- Confianza
- Franqueza
- Altruismo
- Actitud conciliadora
- Modestia
- Juicio benévolo de los demás (sensibilidad a los demás)

La estabilidad emocional es uno de los cinco rasgos de personalidad de la teoría de la personalidad de los Cinco Grandes. La estabilidad emocional hace referencia a la habilidad de la persona para mantenerse estable y equilibrada. En el otro extremo, una persona que

tiene un nivel bajo de estabilidad emocional tiende a experimentar fácilmente emociones negativas. Tener un nivel bajo de estabilidad emocional (neuroticismo) es parecido pero no igual a ser neurótico en el sentido freudiano. Algunos psicólogos prefieren denominar el neuroticismo "estabilidad emocional" para diferenciarlo del término neurótico en un test de carrera profesional.

Una persona con un nivel alto de estabilidad emocional es estable y tranquila. Las personas que obtienen una puntuación alta en estabilidad emocional en un test de carrera profesional reaccionan de manera menos emocional y son menos propensos a enfadarse. Suelen ser emocionalmente estables, tranquilas y no experimentan constantemente sentimientos negativos. El hecho de que estos individuos no experimenten sentimientos negativos no significa que experimenten muchos sentimientos positivos. Esto último es un rasgo de la extraversión.

Las personas emocionalmente poco estables son emocionalmente reactivas. Las personas que obtienen una puntuación baja en estabilidad emocional son emocionalmente muy reactivas. Tendrán una respuesta emocional ante acontecimientos que no afectarían a la mayoría de la gente. Una persona con una puntuación baja en estabilidad emocional en un test de personalidad tiene más probabilidades de sentirse amenazada o de estar de mal humor en una situación normal. Les puede resultar difícil pensar con claridad y enfrentarse al estrés. Realice un test de personalidad gratuito para conocer mejor sus puntos fuertes laborales y evaluar la personalidad.

Rasgos subordinados del dominio de estabilidad emocional. Cada uno de los Cinco Grandes rasgos de personalidad está compuesto por seis facetas o rasgos subordinados. Para poner a prueba la personalidad, pueden evaluarse independientemente del rasgo al que pertenecen. Los rasgos subordinados del dominio de estabilidad emocional son:

- Ansiedad
- Hostilidad
- Depresión

- Ansiedad social
- Impulsividad
- Vulnerabilidad en estrés

ANÁLISIS RESULTANTES

Es importante precisar que el total de estudiantes corresponde a 28 matriculados en el ciclo escolar 2020 - 01 en la licenciatura de Ciencias de la Educación de la DAEA, UJAT. Identificándose como alumnos de nuevo ingreso, de los cuales 23 son del género femenino (y que para efectos de precisión se identifican en las tablas como sujetos que comprenden del 1 al 23) y 5 del género masculino (ubicados del 24 al 28).

La escala de medición establecida como estandar por la prueba psicológica otorga valores que oscilan del 0 que significa nulidad hasta 100 que alude a estados de plena estabilidad. Sin embargo, la prueba también estratifica en 50 puntos como nivel aceptable de “estabilidad emocional”.

Habiendo agotado la observación, se presenta a continuación el vaciado de niveles obtenidos por elemento y categoría / rasgo de personalidad.

APERTURA A LA EXPERIENCIA						
SUJETO	FANTASÍA	ESTÉTICA	SENTIMIENTOS	ACCIONES	IDEAS	VALORES
1	11	60	20	20	10	80
2	20	40	10	40	10	30
4	40	50	20	80	20	50
5	30	30	20	80	10	30
6	60	10	30	10	10	30
7	20	90	30	50	60	90
8	10	50	30	70	70	60
9	40	50	90	40	40	30
10	30	40	40	30	10	40
12	30	90	90	90	70	20
13	60	50	10	40	20	40
14	20	40	70	70	20	50
15	20	30	40	40	40	20

17	30	30	20	80	10	30
18	60	40	30	30	40	40
19	40	50	90	40	40	30
20	20	90	40	10	30	40
22	30	30	30	10	40	40
23	30	40	20	20	30	60
24	60	40	40	70	60	40
25	30	30	20	30	20	40
27	30	90	50	20	40	30
28	20	90	30	50	60	90

RESPONSABILIDAD (TESÓN)						
SUJETO	COMPETENCIA	ORDEN	SENTIDO DEL DEBER	NECESIDAD DE LOGRO	AUTODISCIPLINA	PENSAMIENTO PLANIFICADO
1	33	50	50	10	70	40
2	30	80	10	10	20	90
4	10	60	10	30	10	60
5	60	90	90	50	40	30
6	10	80	20	10	10	40
7	80	100	100	90	60	70
8	50	90	50	60	90	60
9	90	90	90	30	80	90
10	10	90	50	30	20	70
12	90	100	90	90	90	100
13	20	60	50	50	90	20
14	60	100	90	50	100	100
15	30	100	90	50	90	60
17	60	90	90	50	40	30
18	80	80	70	100	80	50
19	90	90	90	30	80	90
20	30	50	20	80	40	20
22	10	80	70	60	40	80
23	20	100	50	10	80	90
24	60	90	70	60	90	100
25	50	40	50	30	40	70
27	60	100	50	60	40	70
28	80	100	100	90	60	70

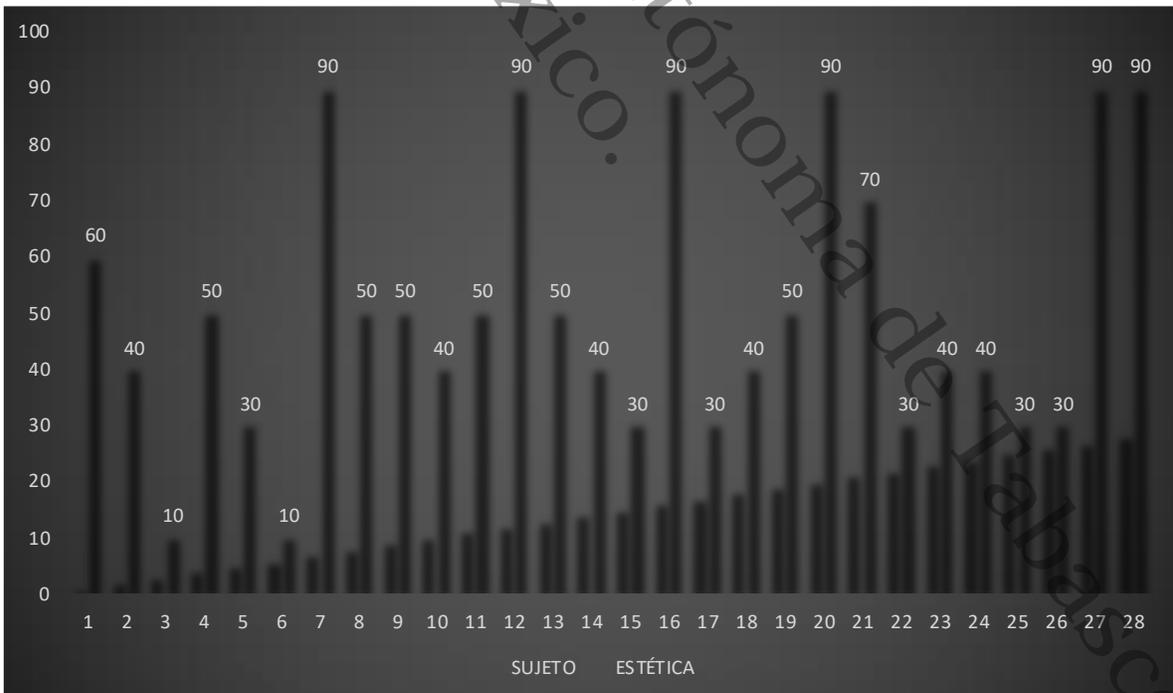
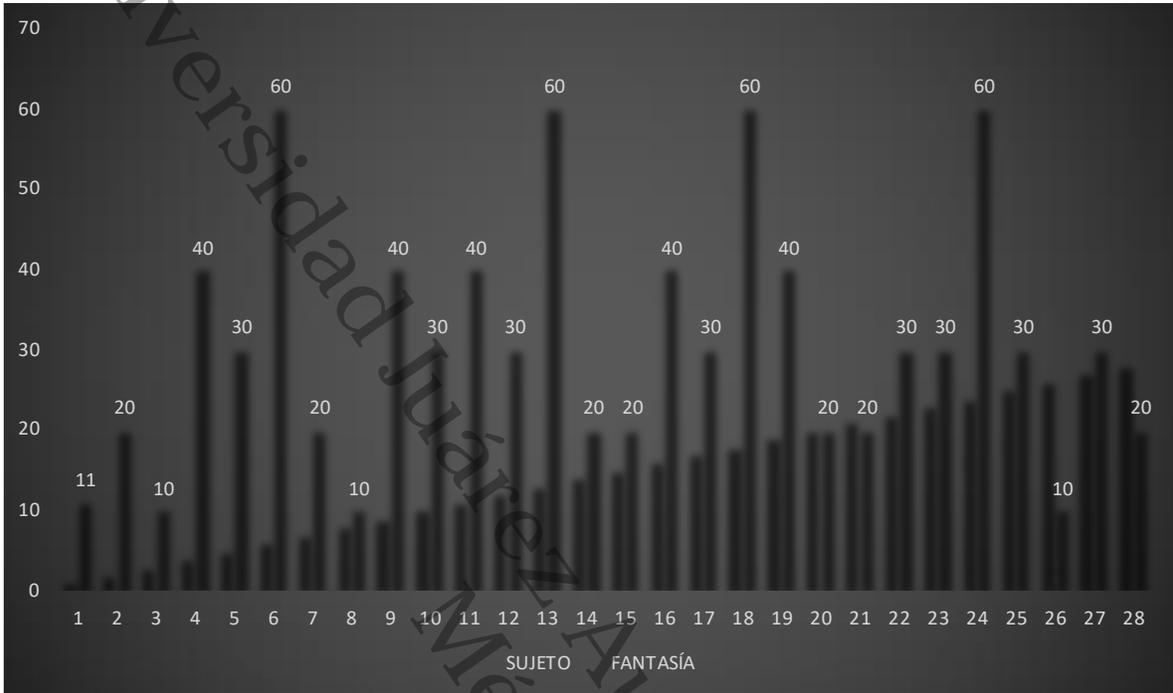
EXTRAVERSIÓN O SURGENCIA						
SUJETO	AFECTIVO	GREGARIO	ASERTIVIDAD	ACTIVIDAD	BUSQUEDA DE ECITACIÓN/EMOCIONES	EMOCIONES POSITIVAS
1	49	40	70	30	40	80
2	10	10	10	10	10	50
4	10	20	50	10	30	70
5	60	50	10	10	10	70
6	10	10	20	30	40	50
7	60	30	50	50	40	90
8	10	10	70	70	20	60
9	90	100	30	50	40	100
10	10	20	40	30	0	0
12	90	100	80	90	10	100
13	40	60	20	20	20	70
14	60	70	80	70	10	80
15	80	90	10	70	10	90
17	60	50	10	10	10	70
18	10	10	100	80	10	10
19	90	100	30	50	40	100
20	20	50	20	20	20	60
22	40	30	70	10	10	70
23	50	90	40	20	10	100
24	60	20	50	30	10	90
25	30	50	20	30	10	60
27	20	10	50	50	10	40
28	60	30	50	50	40	90

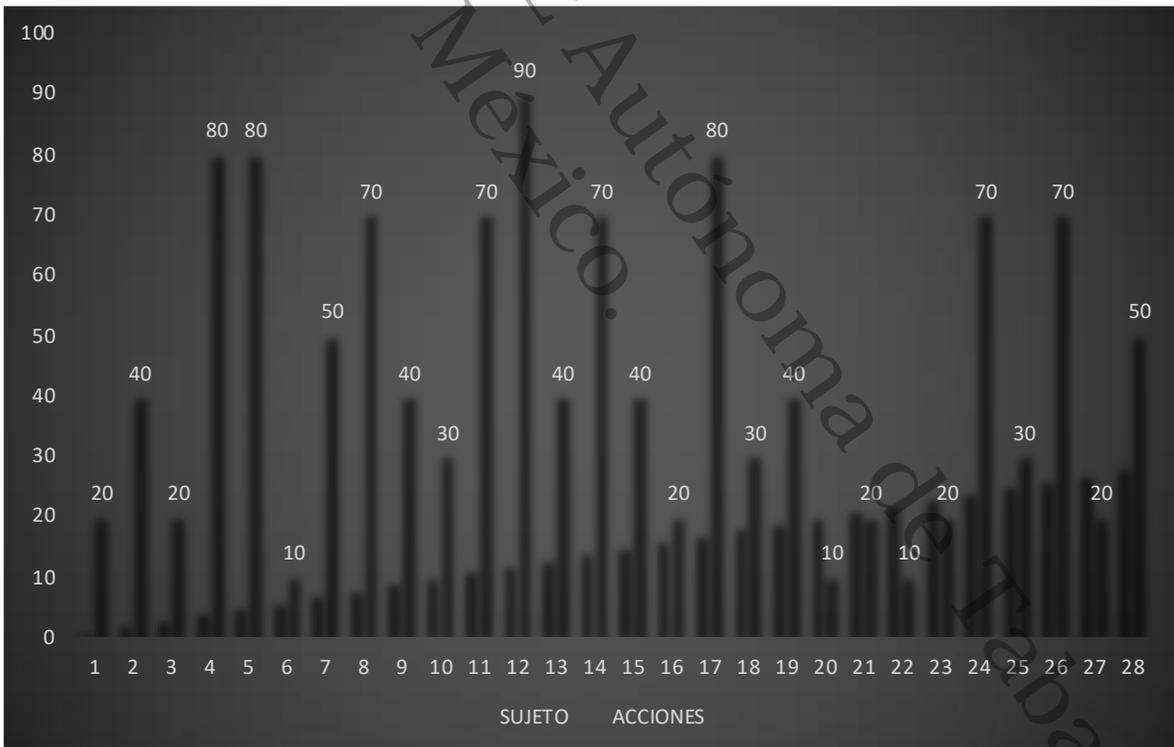
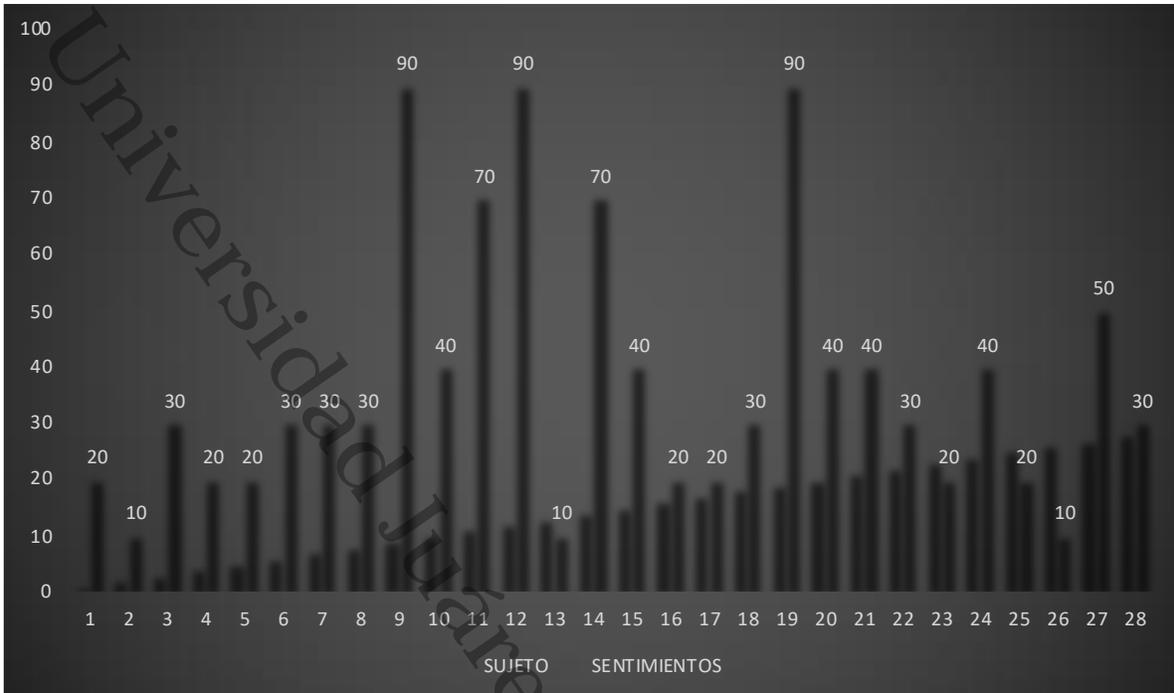
REACCIONES NATURALES						
SUJETO	ANSIEDAD	HOSTILIDAD	DEPRESIÓN	ANSIEDAD SOCIAL	IMPULSIVIDAD	VULNERABILIDAD AL ESTRÉS
1	73	60	70	80	50	80
2	20	40	90	70	40	40
4	20	70	60	90	10	70
5	90	70	60	70	60	90
6	100	100	100	20	10	80
7	20	20	50	20	60	50
8	90	70	100	70	10	60
9	10	20	10	60	10	10
10	50	60	40	30	10	50
12	30	10	20	50	10	20
13	60	60	40	60	40	70
14	70	20	10	70	40	50

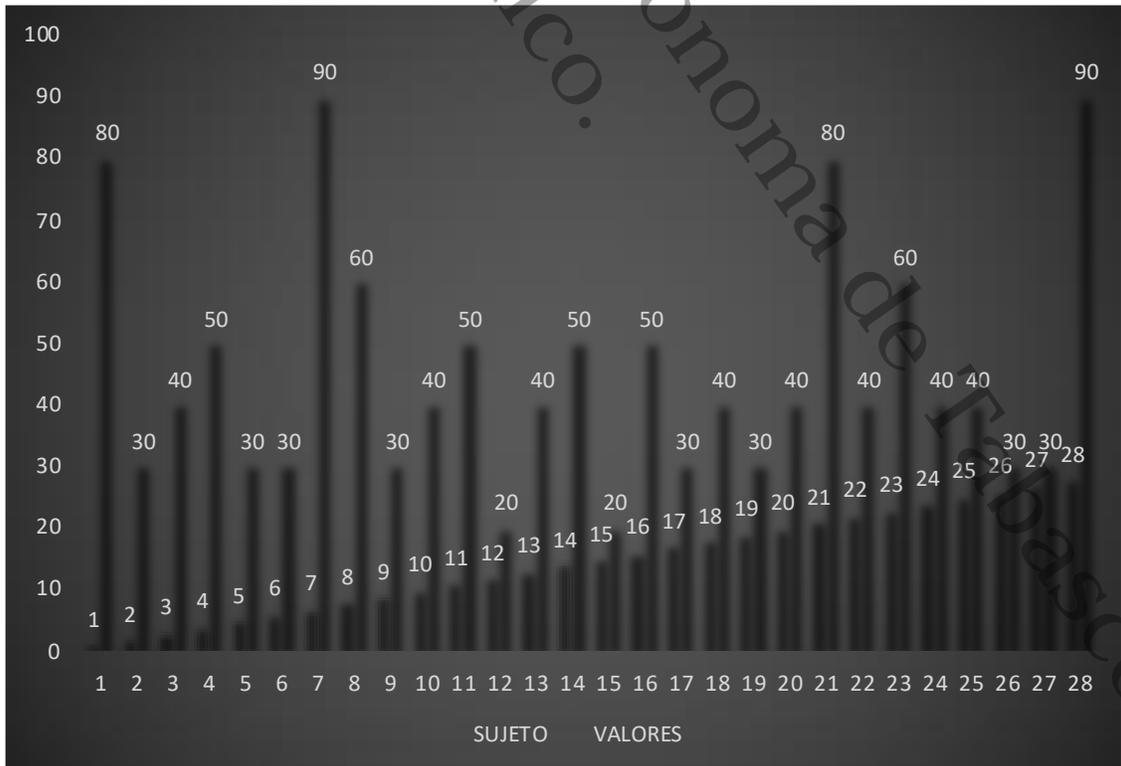
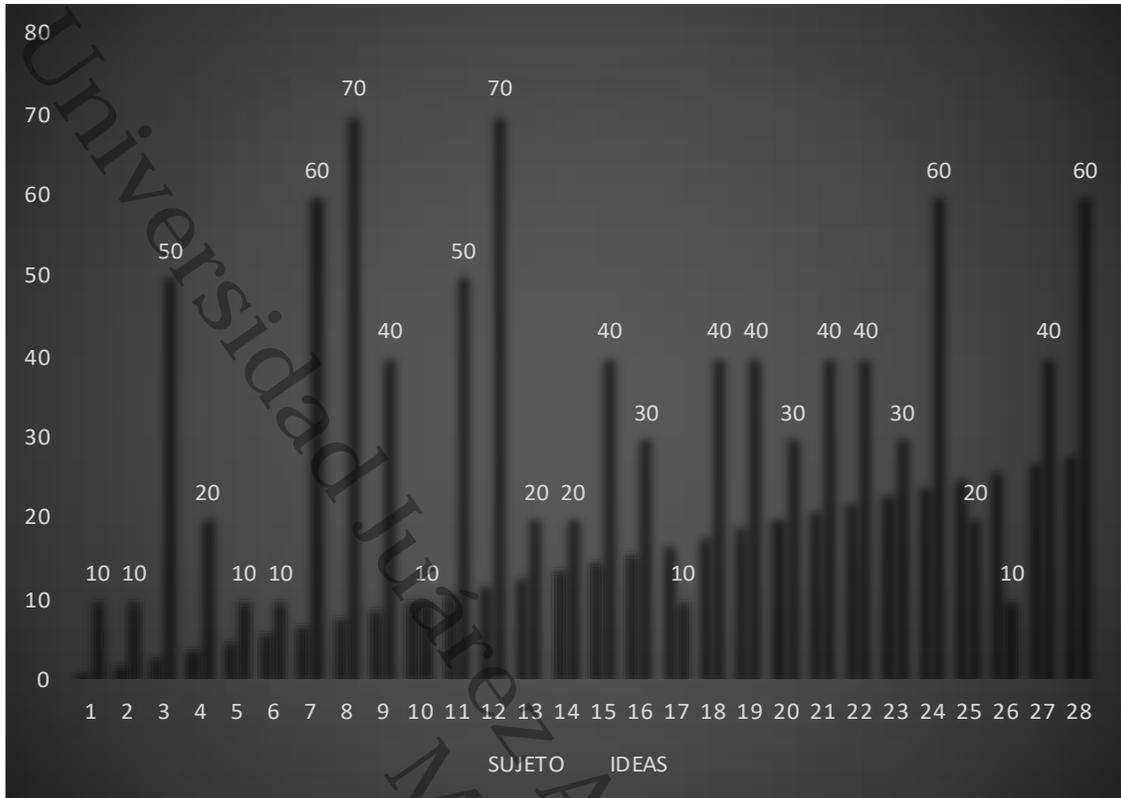
15	30	40	20	30	20	20
17	90	70	60	70	60	90
18	90	100	100	60	50	100
19	10	20	10	60	10	10
20	100	70	70	100	10	90
22	80	60	40	80	50	70
23	30	20	40	40	30	50
24	60	20	20	20	30	20
25	30	20	60	80	10	70
27	90	30	50	100	30	60
28	20	20	50	20	60	50

CORDIALIDAD/AMABILIDAD						
SUJETO	CONFIANZA	FRANQUEZA	ALTRUISMO	ACTITUD CONCILIADORA	MODESTIA	JUICIO BENÉVOLO DE LOS DEMÁS
1	40	50	10	80	40	30
2	10	10	10			
4	40	50	40	70	60	40
5	90	40	60	70	20	10
6	10	50	60	80	100	40
7	40	90	90	100	30	10
8	20	90	30	40	80	40
9	70	90	80	90	20	20
10	30	40	20	60	20	70
12	60	90	90	70	40	90
13	20	10	10	30	10	30
14	20	90	70	90	50	80
15	60	90	70	90	30	90
17	90	40	60	70	20	10
18	10	50	40	20	90	60
19	70	90	80	90	20	30
20	40	70	40	90	70	80
22	20	70	30	70	60	40
23	40	50	60	80	40	20
24	20	80	40	80	20	30
25	80	40	30	70	40	30
27	20	90	40	90	50	70
28	40	90	90	100	30	10

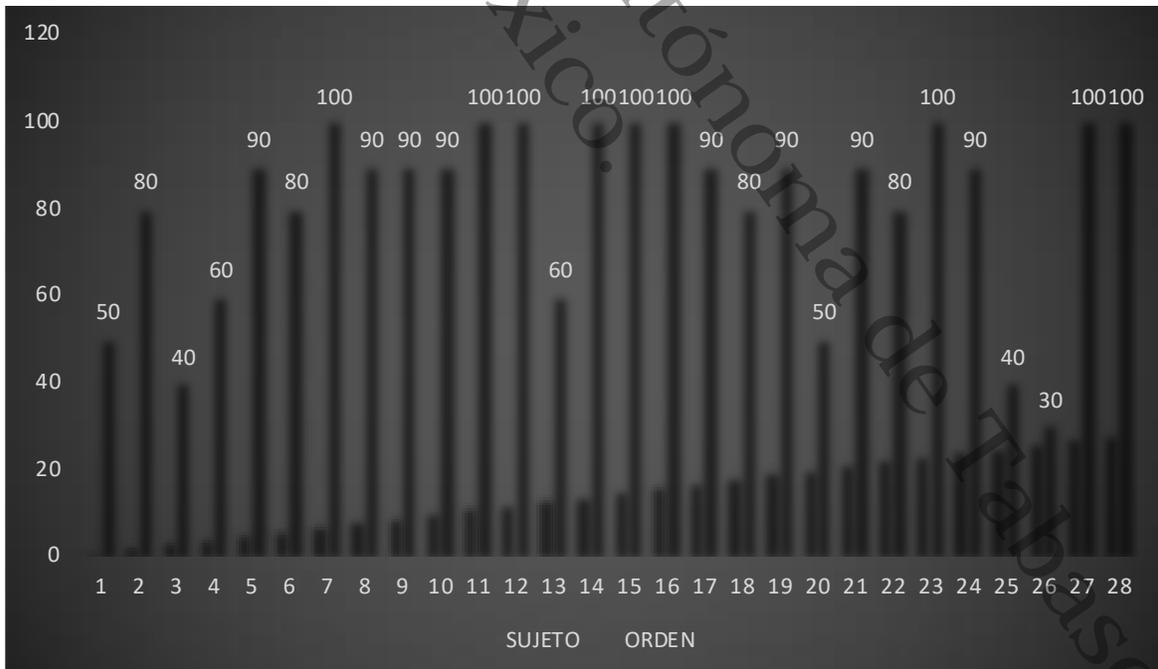
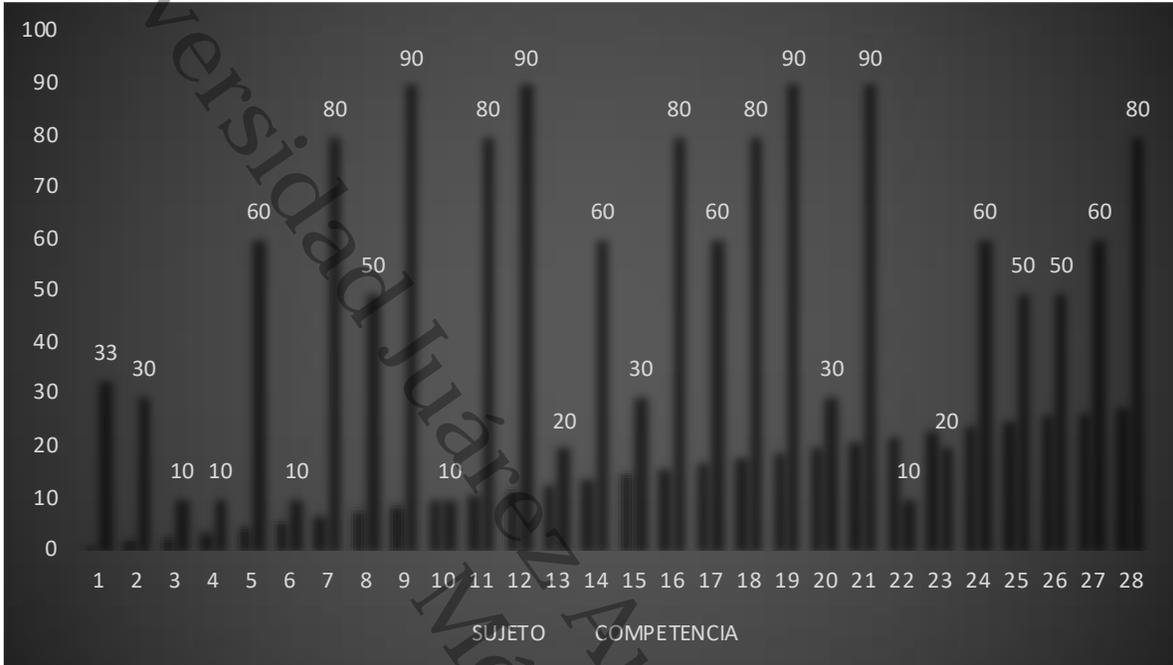
Apertura a la Experiencia

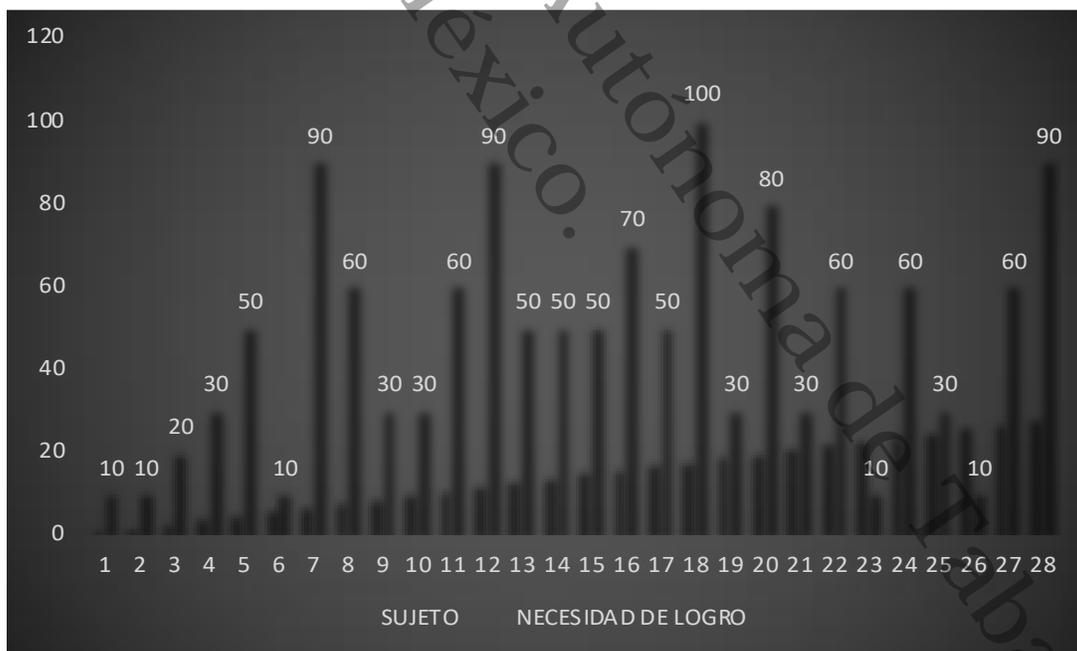
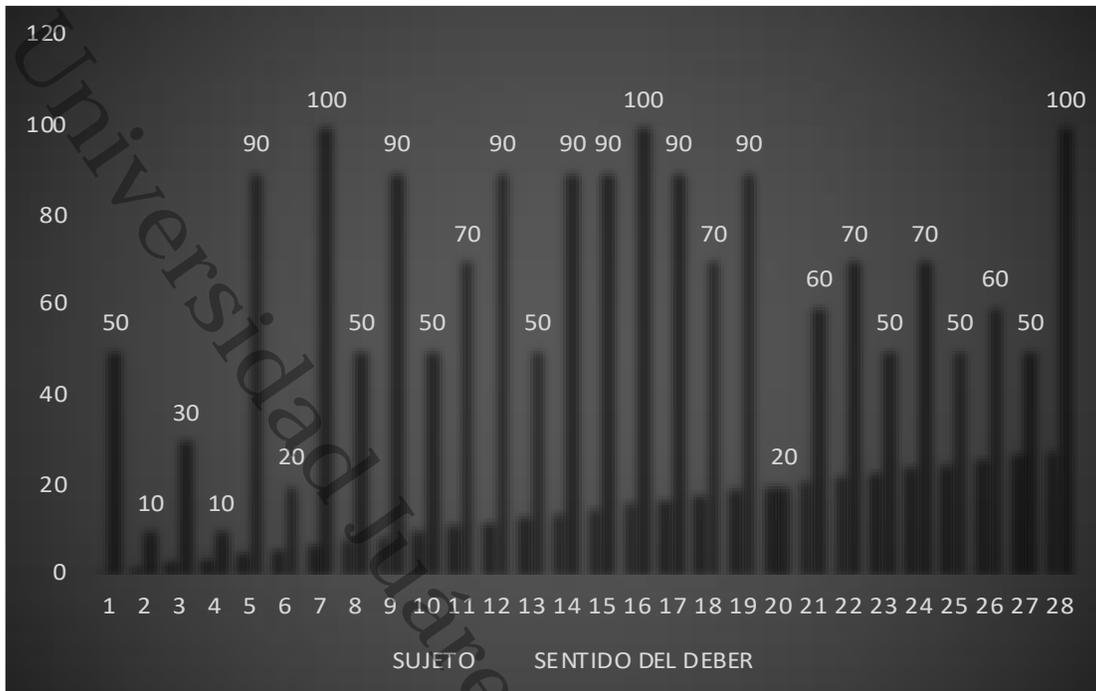


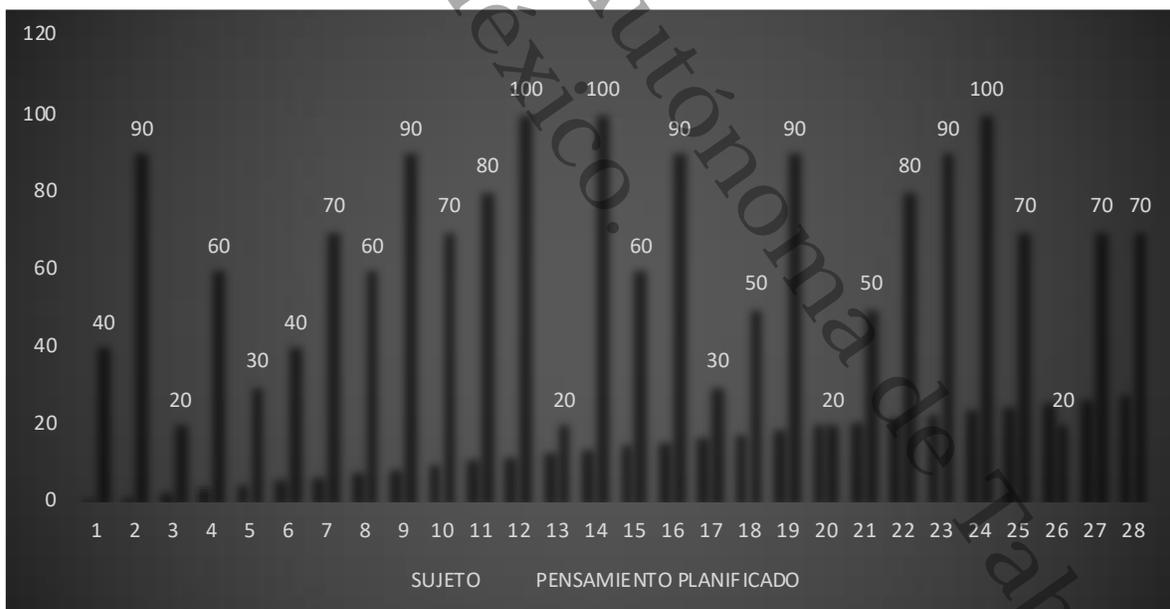
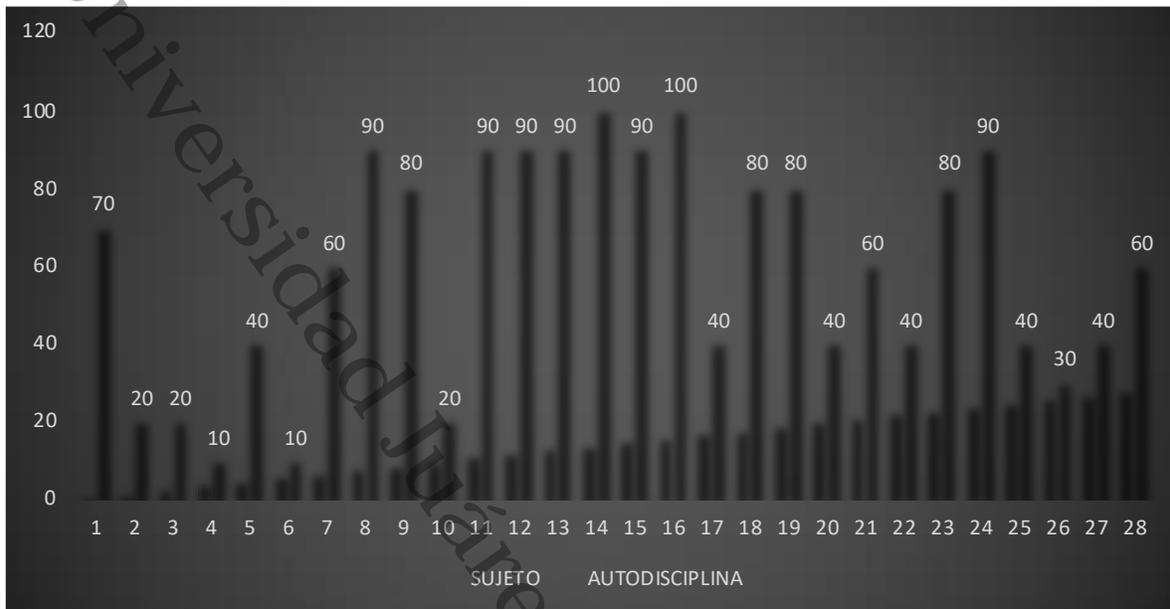




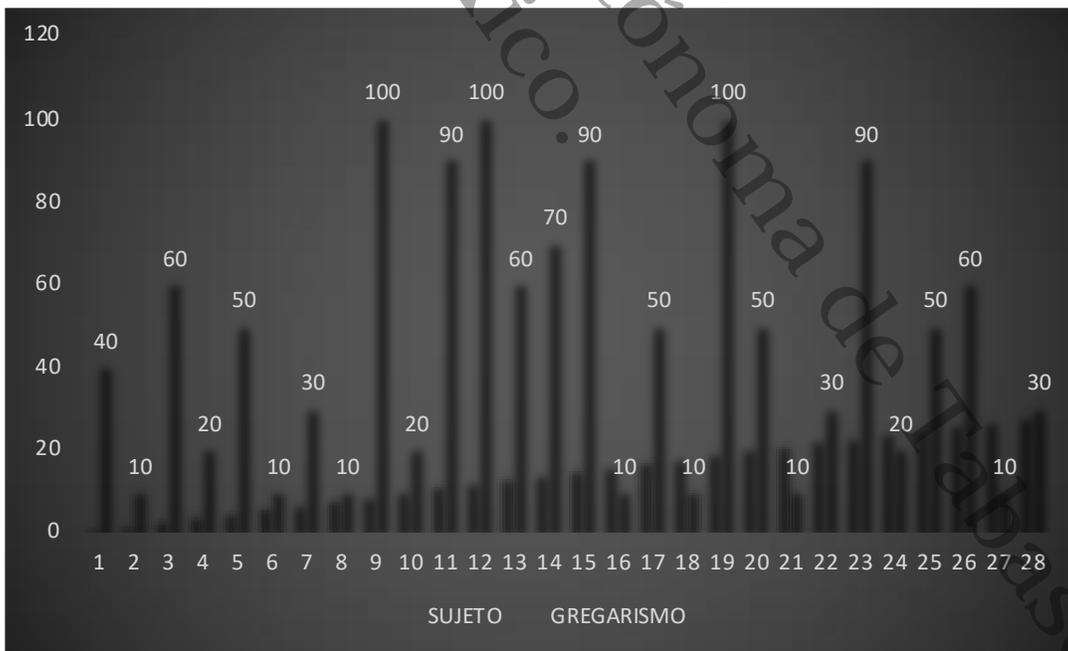
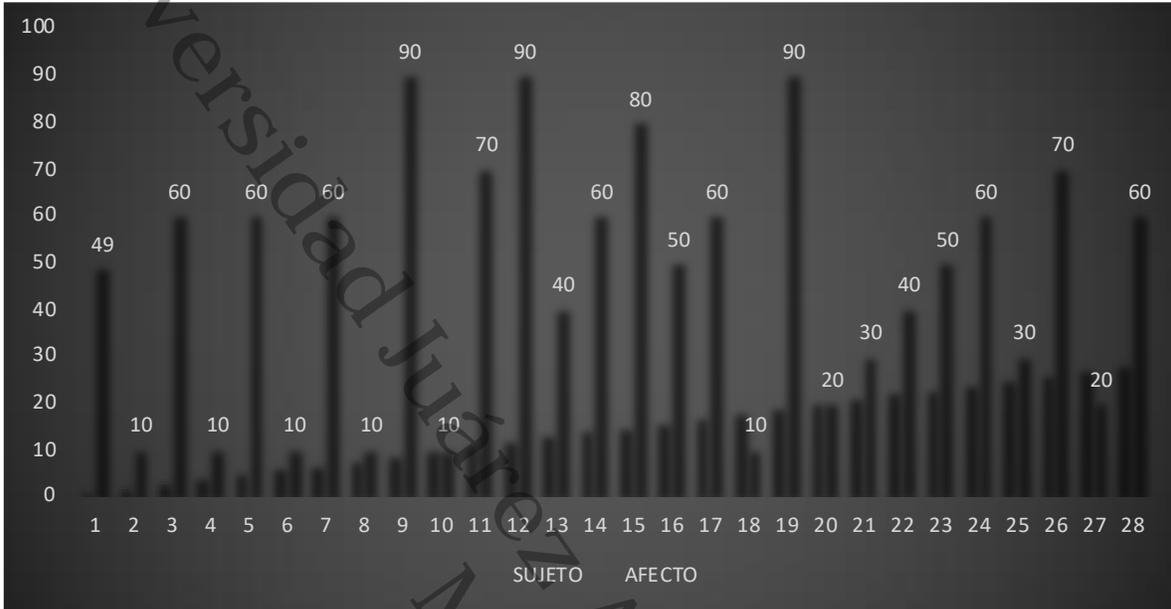
Responsabilidad (Tensión)

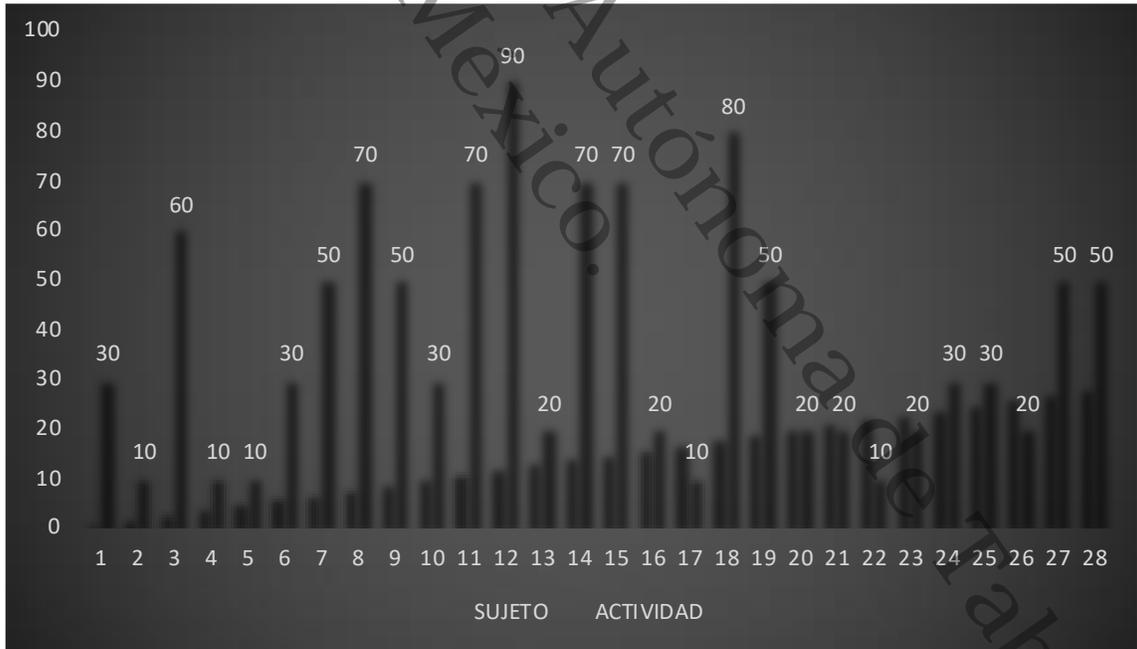
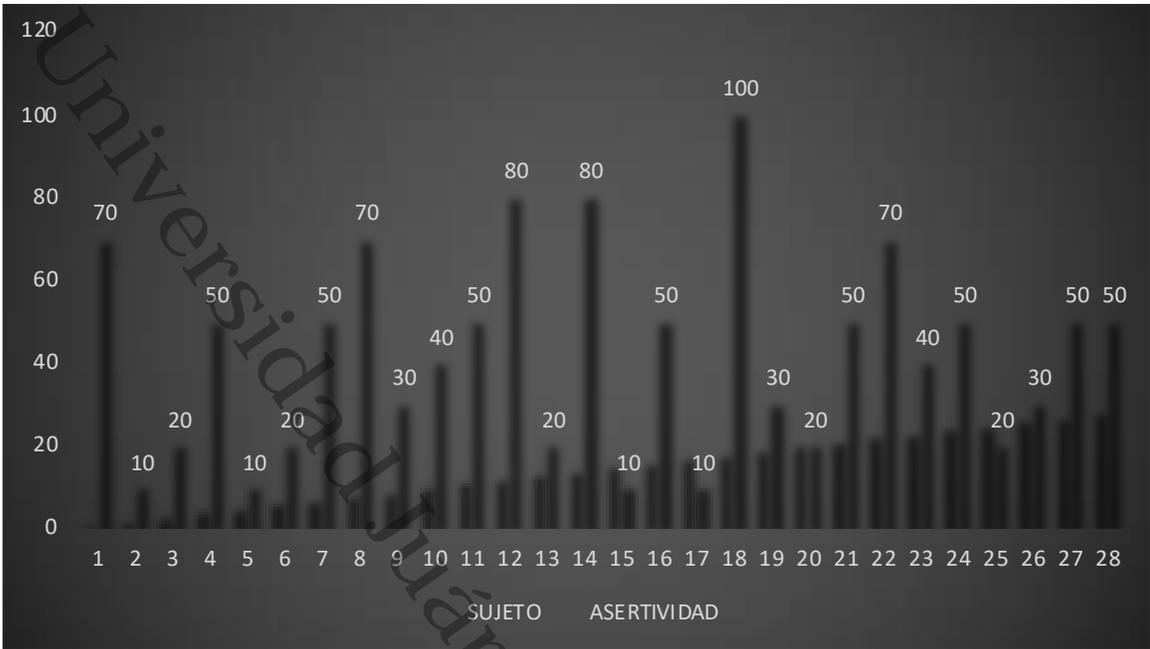


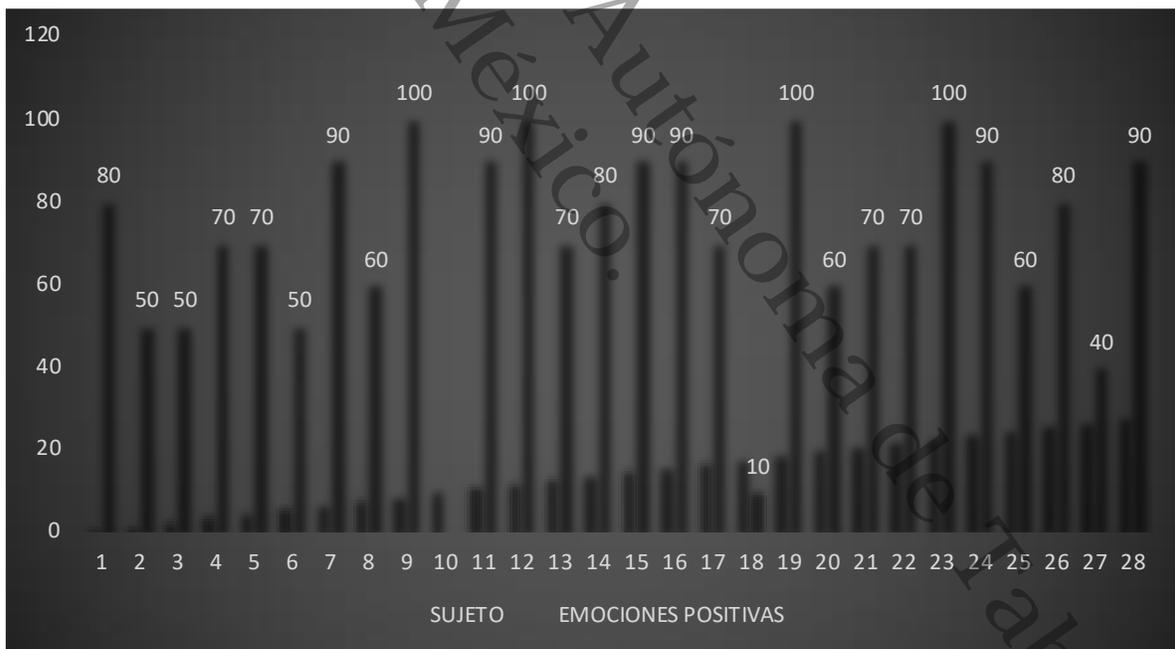
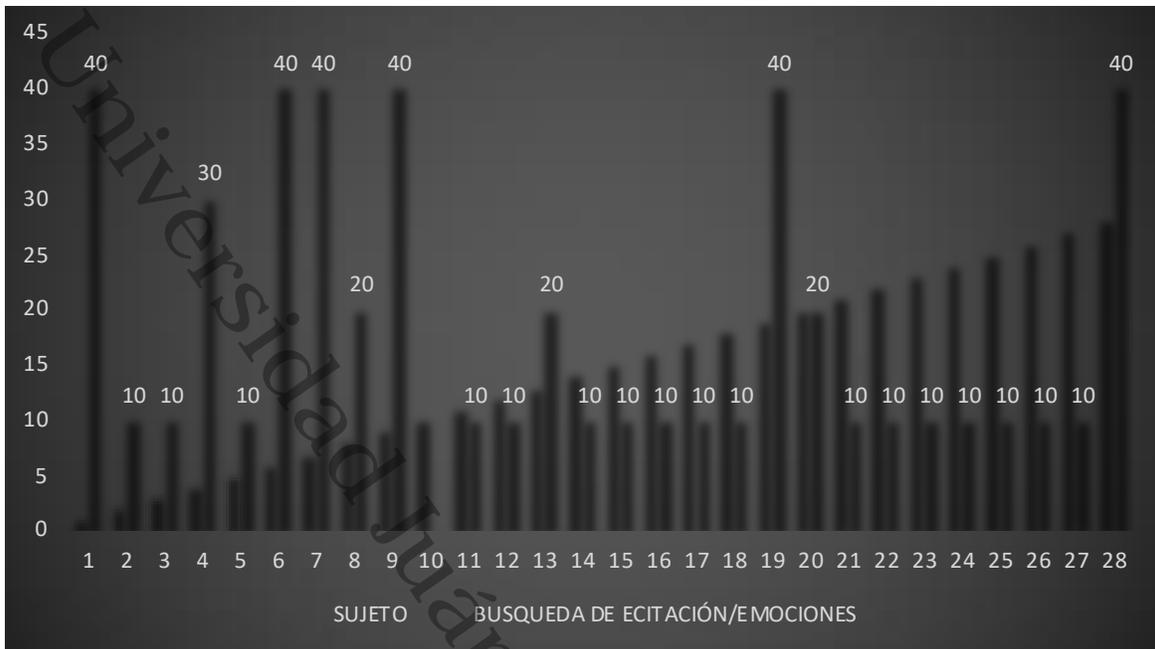




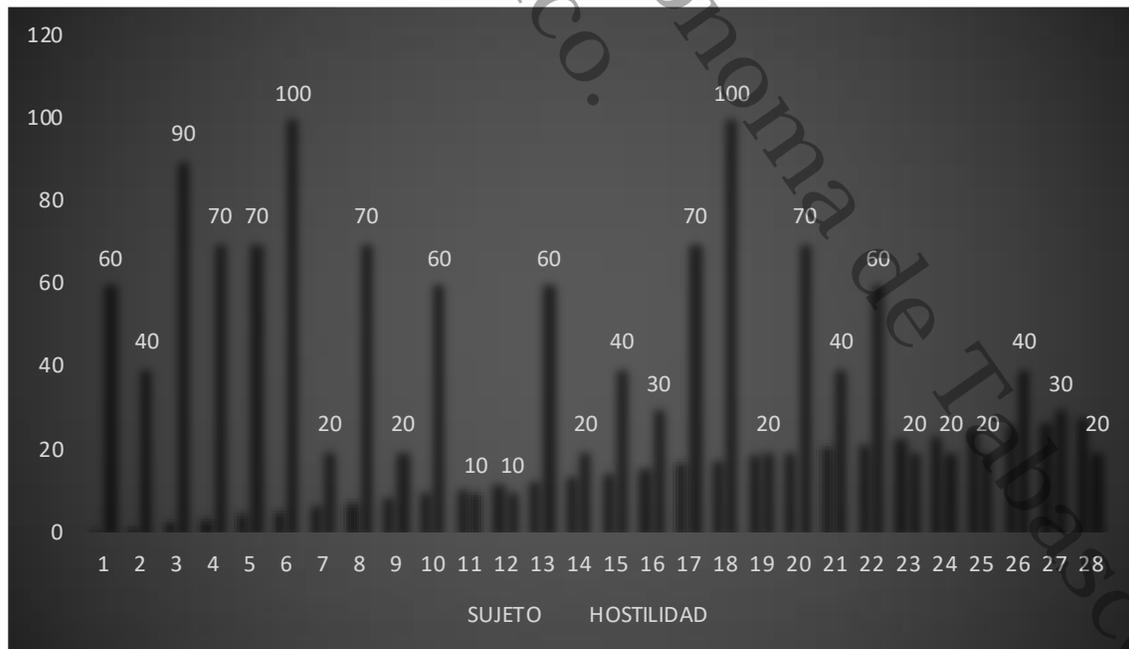
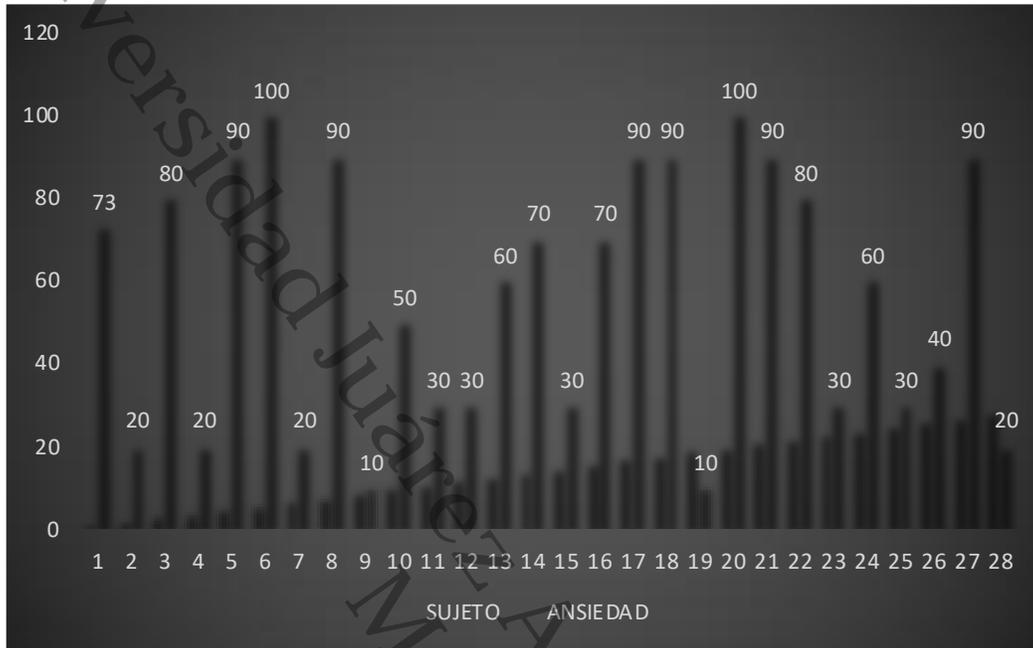
Extraversión o Surgencia

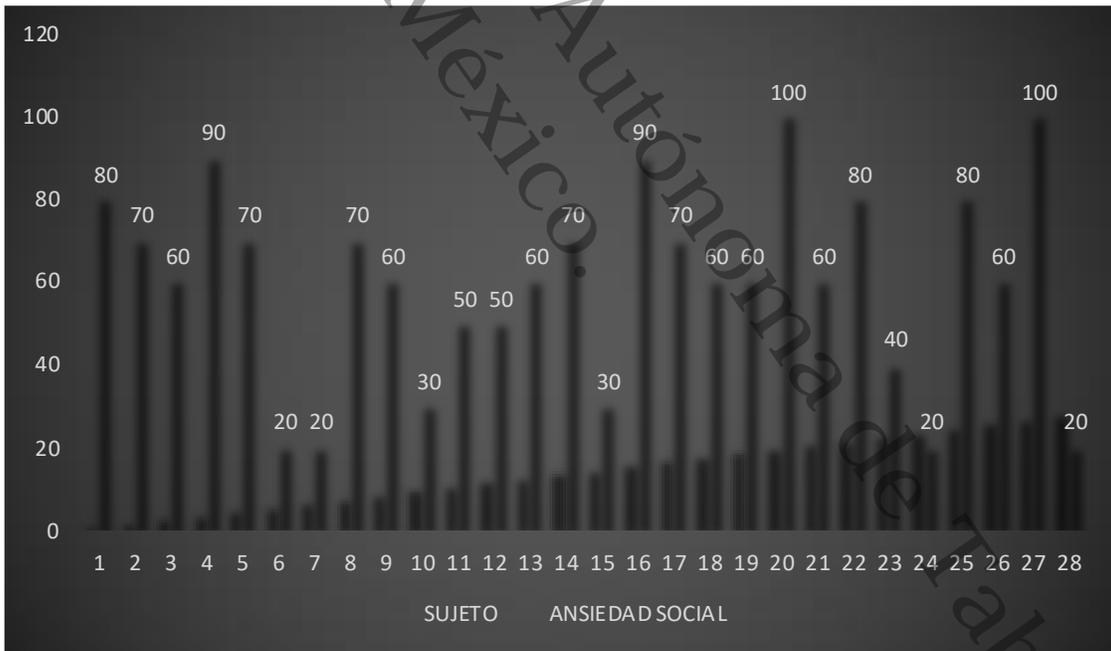
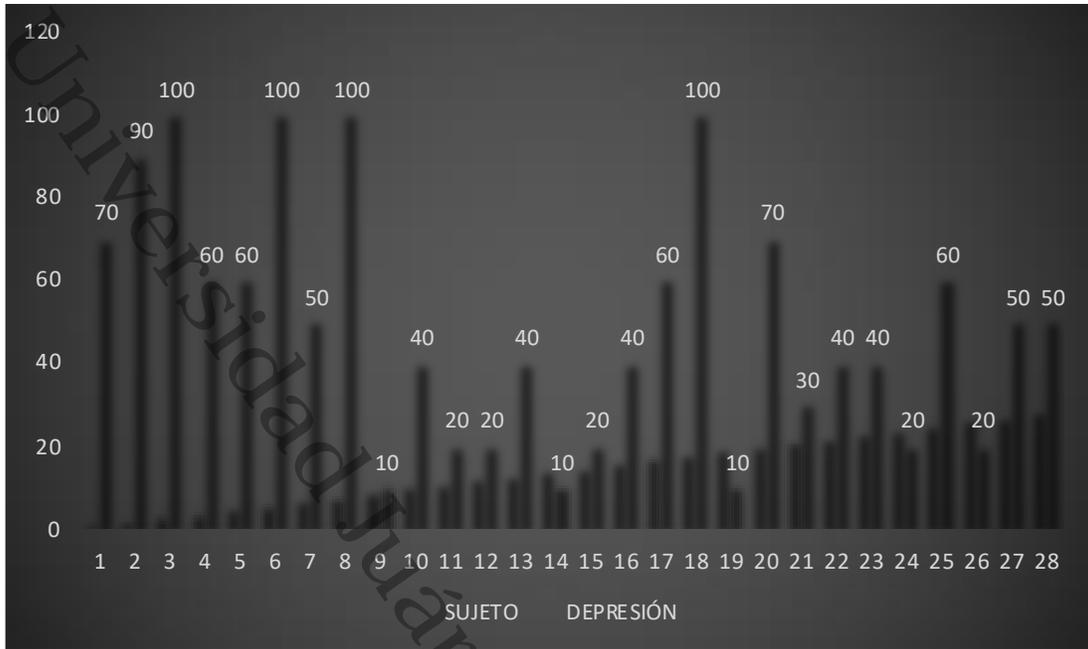


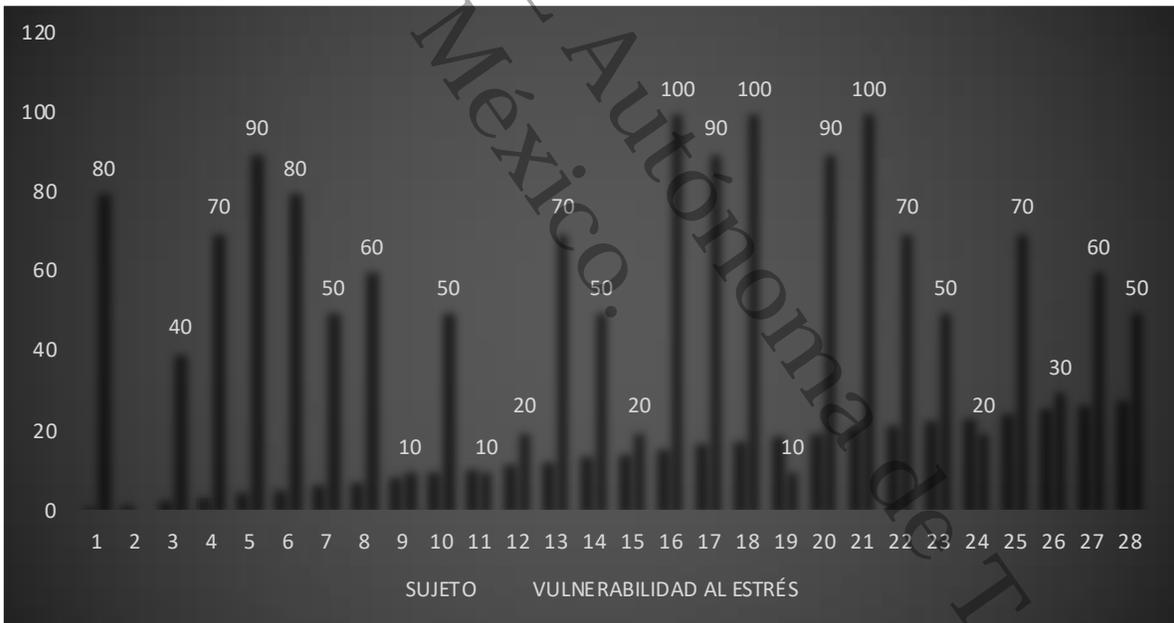
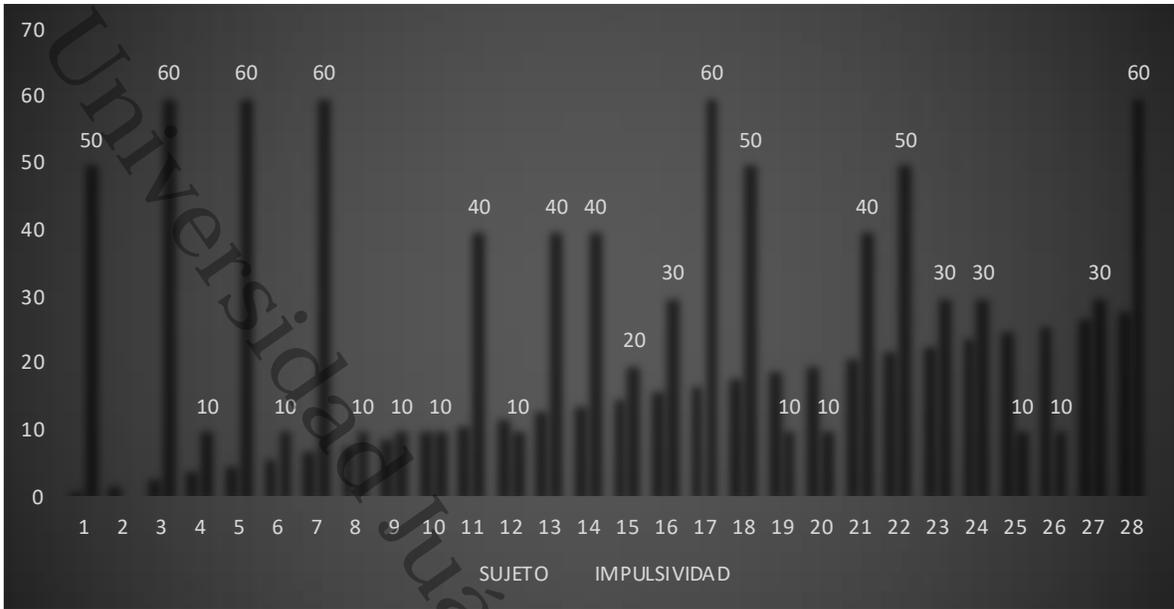




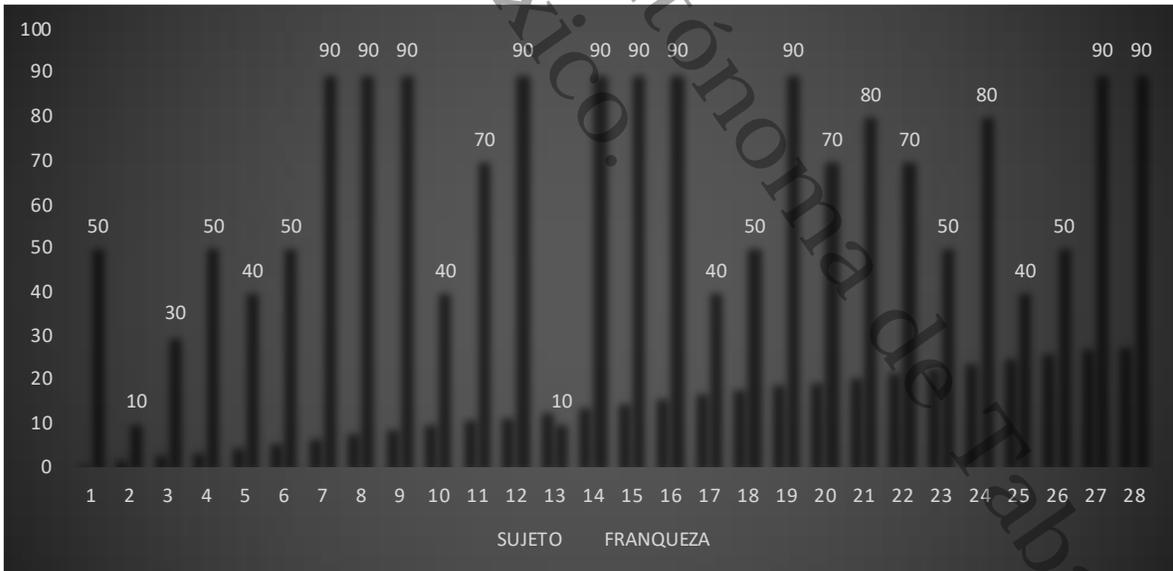
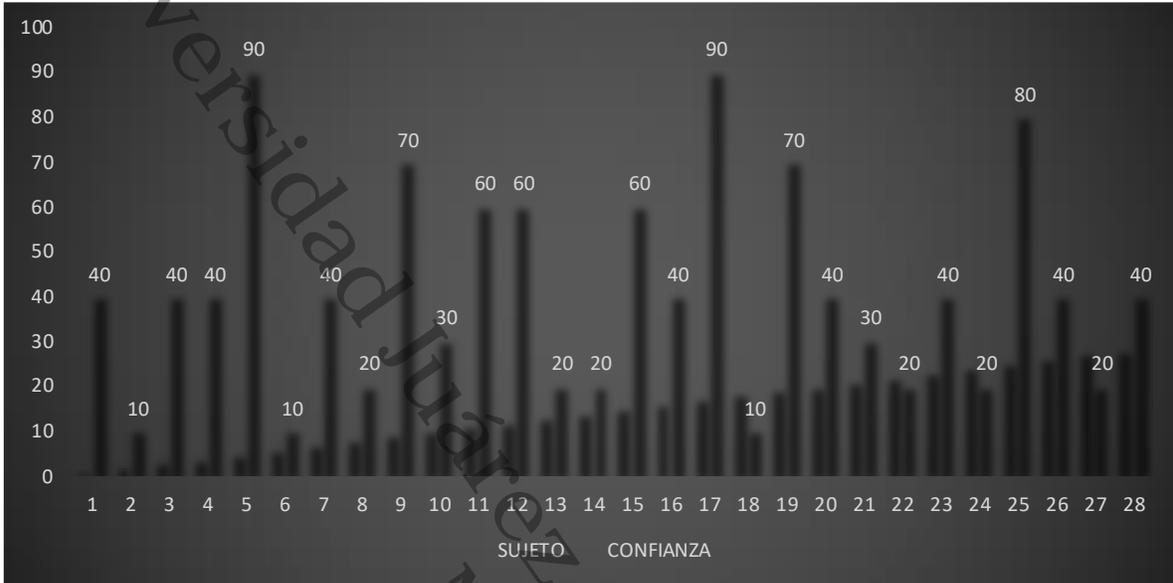
Relaciones Naturales

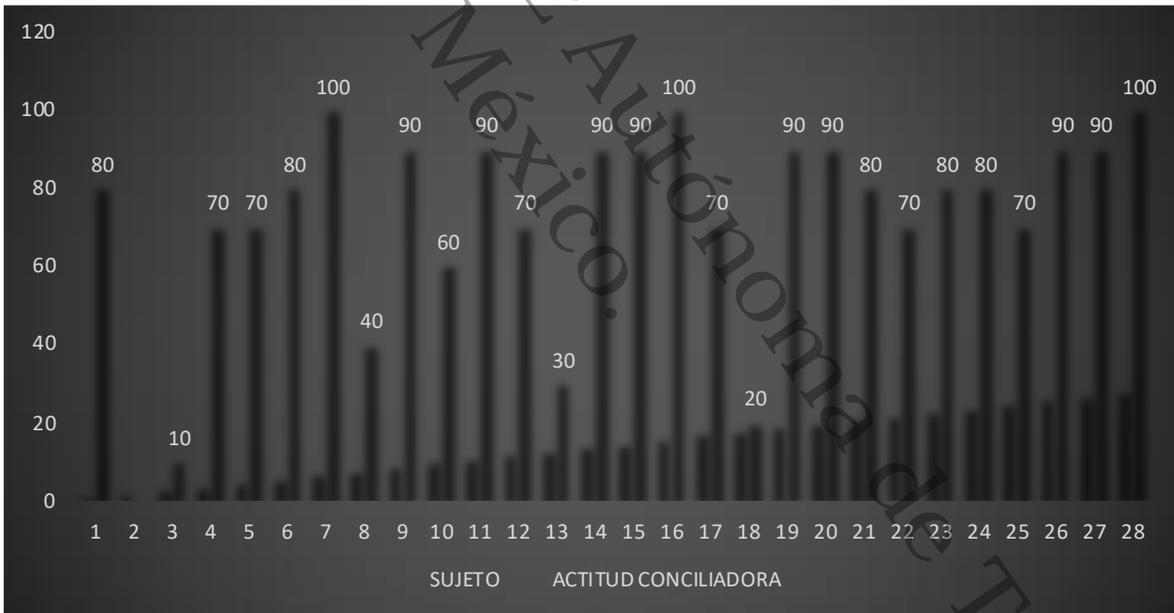
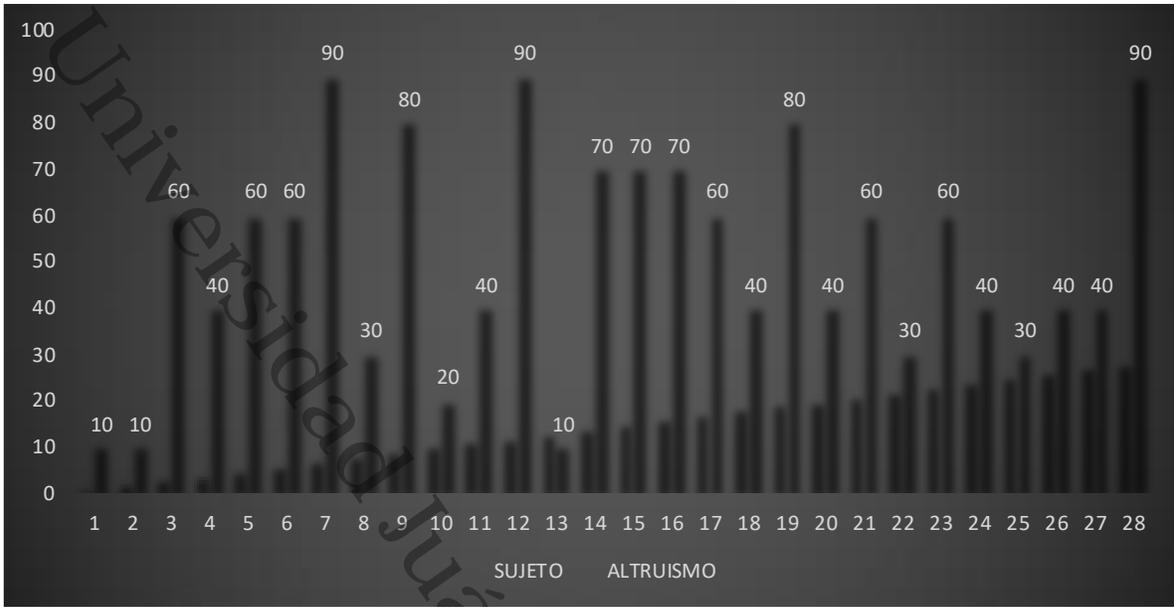


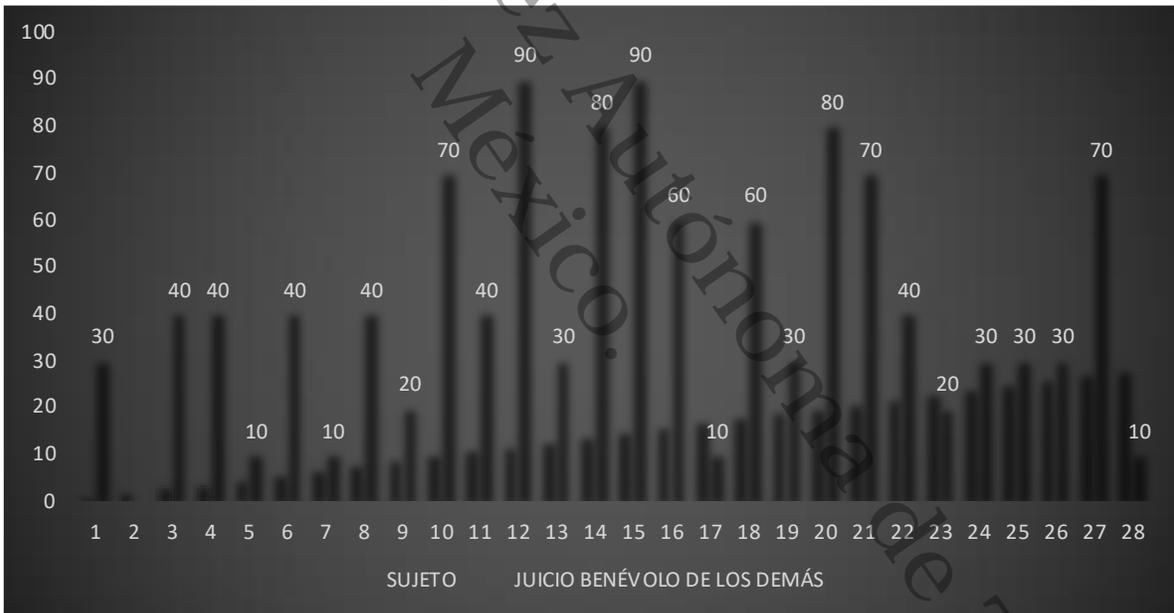
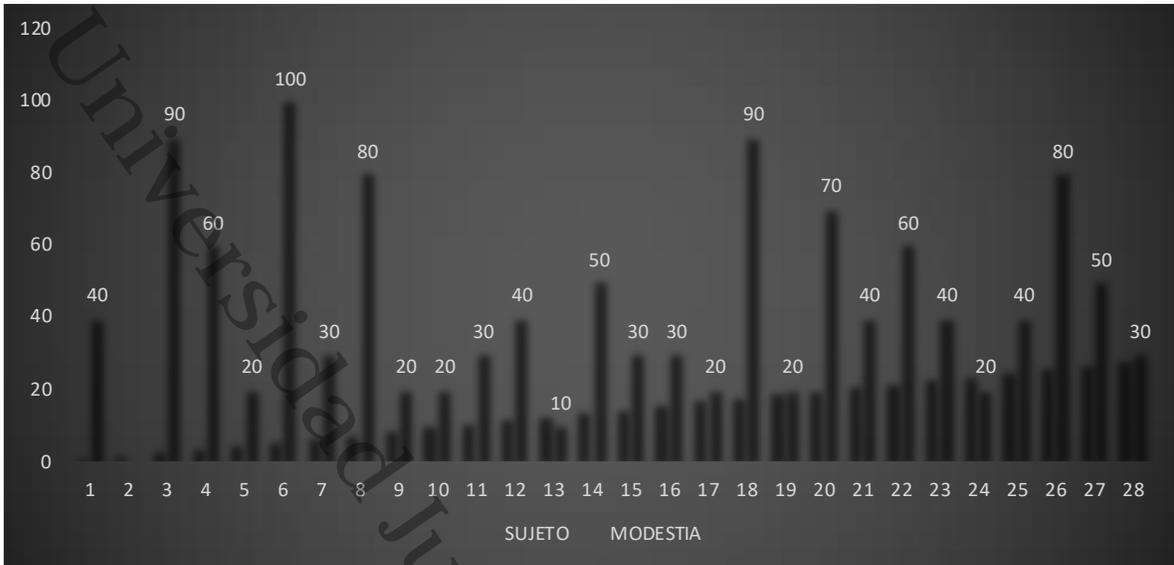




Cordialidad / Amabilidad







CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo de tesis se expusieron elementos intrínsecos y extrínsecos que están presentes en el desarrollo integral del estudiante universitario, y que a su vez, éstos en medidas diferentes condicionan su inclusión a la cultura universitaria e impacta en el desempeño académico, tal como se ha evidenciado con el análisis de la información, producto del vaciado y categorización de los cinco aspectos principales de la personalidad.

En este sentido, se comprueba la hipótesis que señala que los aspectos propios de la personalidad determinan el nivel de inclusión de los estudiantes y que además redonda en el desempeño de los mismos. De lo cual se desprende el análisis de que parte importante del ser humano es la salud mental, lo que permite la interacción adecuada en su ambiente familiar, emocional, social y físico, y que en este trabajo, se ha demostrado que los niveles de los estudiantes de nuevo ingreso de Ciencias de la Educación están por debajo de lo que se considera “estable”.

Resulta imprescindible citar nuevamente a lo planteado por Morales (1999) al considerar que “un individuo sano es aquel que presenta un buen equilibrio entre su cuerpo y su mente, y se halla bien ajustado a su entorno físico y social; controla plenamente sus facultades físicas y mentales, puede adaptarse a los cambios ambientales (siempre que no excedan a los límites normales) y contribuye al bienestar de la sociedad según su capacidad”.

Se da cuenta que los estudiantes en cuestión no mantienen niveles de estabilidad aceptables, lo que seguramente limitará en gran escala el despliegue de sus potencialidades al momento de aprender y durante toda la formación universitaria.

Con base en los resultados obtenidos se identifica también altos niveles de trastornos relacionados con la salud mental, tal como se ha visto en las gráficas. Lo que no resulta en sorpresa, dado que Tabasco en la actualidad ocupa índices negativos en calidad de vida, que sin duda, impacta en lo académico.

Entre el estrés psicológico y el desgaste emocional existe una línea notable tendiente a prevalecer en los estudiantes de nuevo ingreso de la DAEA, UJAT. Aunado de malos

hábitos de salud desfavorables, que restan importancia al idóneo cuidado de la persona, con aspectos como la deficiente alimentación, el consumo de alcohol y tabaco, el poco tiempo de sueño, entre otros.

En la DAEA, UJAT, con base en las mediciones de personalidad en estudiantes de nuevo ingreso, se encontró que, en general, los estudiantes de Ciencias de la Educación descuidan su salud mental, aunque en algunos casos no la cuidaban en absoluto. En relación con la salud emocional, en la mayoría de los estudiantes encuestados se identifica que padecen moderadamente sentimientos de ansiedad, depresión e irritabilidad.

Se logra a su vez establecer que los estudiantes al iniciar una licenciatura comienzan a enfrentarse a una serie de demandas sociales y académicas, y no logran incluirse oportunamente a la cultura universitaria, careciendo de un repertorio favorable de conductas asertivas y bienestar subjetivo que les permita un adecuado manejo interpersonal de situaciones sociales. Lo que no aporta sentimientos de tranquilidad y optimismo suficientes para desarrollar estrategias de afrontamiento ya que existe una relación significativa entre bienestar psicológico y rendimiento académico.

En general en la DAEA, UJAT existe un alto grado de riesgos en los jóvenes que ingresan a la educación superior, se observó que los estudiantes universitarios presentan diversas problemáticas sociales que impactan en lo individual y que hacen que los estudiantes universitarios no mantengan un favorable desenvolvimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.*
- Cosley y Lurey. (1987). *Cómo se hace una investigación.* Barcelona: Gedisa
- Mejía Navarrete, J. (2007). *Investigación Cualitativa.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Pita Fernández S., Pértega Díaz S. (2000). *Significancia estadística y relevancia clínica.* Cad Aten Primaria
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la Investigación Científica.* 4ª Edición. México D. F.: Editorial Limusa
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Universidad de Antioquia
- Vasilachis De Gialdino, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* México, Gedisa.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* Londres, Inglaterra: Routledge. [Links]
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion developing learning and participation in schools.* Bristol, Inglaterra: CSIE. [Links]
- Bracho, T. (2011). El papel de los valores en la evaluación de políticas para sistemas educativos complejos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 853-883. [Links]
- Diario Oficial de la Federación* (2018, 9 de noviembre). Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar. México. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014 [Links]

- Diario Oficial de la Federación* (2019, 27 de diciembre). Acuerdo 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016. México. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015 [Links]
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB. [Links]
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E. y Sandoval, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Santiago, Chile: Unesco. [Links]
- Echeita Sarrionandía, G. y Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, vol. 327, pp. 31-48. [Links]
- Heredia, B. (2016). *Consulta sobre el modelo educativo 2016*. México: CIDE. [Links]
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México. [Links]
- INEE-Unicef (2016). *Panorama educativo de la población indígena*. México. [Links]
- Jiménez Naranjo, Y. y Mendoza Zuany, R. G. (2012). *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas*. México: SEP-Dirección General de Educación Indígena. Recuperado de <http://dgei.basica.sep.gob.mx/.../archivos/.../Informe Final Evaluacion Abril 2013.pdf> [Links]
- Mendoza Zuany, R. G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. México: INEE. [Links]
- Niembro Domínguez, M. C. y Mendoza Zuany, R. G. (2017). *La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa*. Xalapa: Universidad Veracruzana. [Links]

- SEP (2016a). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México. [Links]
- SEP (2016b). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. México. [Links]
- SEP (2016c). *Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnicos docentes, concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, ciclo escolar 2016-2017*. México. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/ingreso/PPI_INGRESO_BASICIA_2016.pdf [Links]
- SEP (2018, 19 de noviembre). Acuerdo número 592 por el cual se establece la Articulación a la Educación Básica para el ejercicio fiscal 2012. *Diario Oficial de la Federación* (segunda sección), pp. 1-480. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf> [Links]
- SEP y Banco Mundial (2014). *Fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar. Plan Indígena, agosto de 2014*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/288756048/Pipe-c-20141808> [Links]
- Shaw, I. F. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona, España: Paidós. [Links]
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antipoda*, vol. 10, pp. 21-49. [Links]
- Unesco (2009). *Directrices para la inclusión en educación*. París. [Links]
- Unesco (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All -Meeting our Collective Commitments*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> [Links]

- Weiss, C. (1999). *The interface between evaluation and public policy*. California, EUA: The Tavistock Institute/SAGE. [Links]
- COHEN, R. (1999). “*Salud mental para víctimas de desastres. Manual para trabajadores*”. Organización Panamericana de la Salud: Manual Moderno.
- CANO, M. A. (2008). “Motivación y Elección de Carrera”. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 5, 13, 6-9. Recuperado el 28 de noviembre 2018 de: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166575272008000100003&lng=pt&nrm=
- DE LA FUENTE, R. (1997). *Salud mental en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ, A. DÍAZ, L. R., HERNÁNDEZ, C. A., NARRO, J., FERNÁNDEZ, H., y SOLÍS (2008). “Prevalencia del consumo riesgoso y dañino de alcohol y factores de riesgo en estudiantes universitarios de primer ingreso”. *Salud Mental*. 31, 271-282. Recuperado el 29 de noviembre de 2018 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/582/58231404.pdf>
- FROMM, E. (1970). *La revolución de la esperanza*. México: Fondo de Cultura Económica, México.
- MEDA-LARA, R., SANTOS, F., LARA, B., VERDUGO, J. C., PALOMERA, A. y VALDEZ, M. D. (2008). “Evaluación de la percepción de calidad de vida y el estilo de vida en estudiantes desde el contexto de las universidades promotoras de la salud”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5- 18. Recuperado el 25 noviembre 2018 de: http://www.cuc-s.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/8/008_Meda.pdf
- MORALES, F. (1999). *Introducción a la psicología de la salud*. Buenos Aires: Paidós.
- OBLITAS, L. (2006). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Thomson.

- OLIVARI, C. y URRRA, E. (2007). "Autoeficacia y conductas de salud". *Ciencia y Enfermería XIII*. 1, 9-15. Recuperado el 24 noviembre 2018 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071795532007000100002&script=sci_abstract
- POLO, A., HERNÁNDEZ, J.M. y POZA, C. (1996). "Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios". Universidad Autónoma de Madrid. 2, 2, 159-174.
- SALANOVA, M. MARTÍNEZ, I. M., BRESÓ, E., LLORENS y S. GRAU, R. (2005). "Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y Obstaculizadores del Desempeño Académico". *Anuales de Psicología*, 21, 11, 170- 180. Recuperado el 29 noviembre de 2018 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16721116>
- SANDOVAL, J. M. y RICHARD, M. P. (2005). *La Salud Mental en México*. México: Servicio de Investigación y Análisis.
- Secretaría de Salud (SSA) (1998). *Plan Nacional de Salud*. 2000-2006. *Principales causas de pérdida de años de vida saludable en México*. Recuperado el 2 de diciembre de 2018 de: <http://www.ssa.gob.mx/>
- URBANO, E. (2006). *Síndrome de burnout*. Recuperado el (11 Julio 2009) de: http://www.psycoarea.org/burn_out.htm
- VELÁZQUEZ, C., MONTGOMERY, W., MONTERO, V., POMA-LAYA, R., DIOSES, A., et al. (2008). "Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos". *Revista IIPSI*, 11, 2, 139- 152. Recuperado el (23 noviembre de 2019) de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052965>
- ZALDIVAR, D. (2002). "Psicología. Estrés: factores protectores". *República de Cuba*. Recuperado el (24 de noviembre de 2019) de: <http://www.sld.cu/saludvida/psicologia/temas.php?idv=6091>