Universidad Veracruzana

La deserción escolar en la facultad de idiomas: perspectivas de la comunidad educativa

María Magdalena Hernández Alarcón
Óscar Manuel Narváez Trejo
(Coordinadores)

Colección Investigación Colectiva 5

Biblioteca Digital de Humanidades | Dirección General del Área Académica de Humanidades

Universidad Veracruzana

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González
Rectora

Mtra. Leticia Rodríguez Audirac
Secretaria Académica

M.A. Clementina Guerrero García
Secretaria de Administración y Finanzas

Dr. Édgar García Valencia
Director Editorial

Dirección General del Área Académica de Humanidades

Mtro. José Luis Martínez Suárez
Director

Mtra. Doriam del Carmen Reyes Mendoza
Coordinación Biblioteca Digital de Humanidades

© 2014 Universidad Veracruzana

Biblioteca Digital de Humanidades
Dirección General del Área Académica de Humanidades
Edificio "A" de Rectoría, 2º piso
Lomas del Estadio s/n
Zona Universitaria, CP 91000
Xalapa, Ver.
bdh@uv.mx / www.uv.mx/bdh
Tel. / fax: (228) 8 12 47 85 | 8 12 20 97

Dirección General Editorial
Hidalgo 9, Centro, Xalapa, Ver.
Apartado postal 97, CP 91000
diredit@uv.mx
Tel. / fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88

Diseño (portada e interiores) y formación
Héctor Hugo Merino Sánchez
Alma Delia Cortés Sol
surcodeletras@gmail.com

ISBN: 978-607-502-325-0

Este libro digital está bajo una licencia
Creative Commons: BY-NC-SA.
Para saber más de la licencia
ReconocimientoNoComercial-CompartirIgual,
por favor visite:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/

María Magdalena Hernández Alarcón
Óscar Manuel Narváez Trejo
(Coordinadores)

La deserción escolar en la facultad de idiomas: perspectivas de la comunidad educativa

Paula Busseniers Elsen
Raúl Hernández Córdoba
Patricia Núñez Mercado
Luz Edith Herrera Díaz
Frank Ramírez Marín
Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez
Oscar M. Narváez Trejo
Adriana E. Garrido Hernández
Ma. Magdalena Hernández Alarcón
Daisy Giles

Biblioteca Digital de Humanidades
Investigación Colectiva 5
Dirección General del Área Académica de Humanidades
Universidad Veracruzana

ÍNDICE

PRÓLOGO 7

INTRODUCCIÓN 9

I

LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INSTITUCIÓN 11

II

LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES 37

III

LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES "MIGRANTES" 61

IV

LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES QUE MANTIENEN UNA TRAYECTORIA ESCOLAR ESTÁNDAR 79

CONCLUSIONES GENERALES 111

SOBRE LOS AUTORES 115

PRÓLOGO

Deon Victoria Heffington
Universidad de Quintana Roo

La deserción es una de las preocupaciones más apremiantes en la mayoría de las universidades públicas en México. Entre algunos de los factores que se relacionan con este fenómeno se encuentran: el rezago estudiantil, los altos índices de reprobación y los bajos índices de eficiencia terminal. Principalmente, en el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas, se ha observado un alto índice de abandono de los estudios universitarios. En este libro se reportan los hallazgos obtenidos por un grupo de investigadores de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (UV), preocupado por encontrar propuestas de solución para abatir el fenómeno de la deserción.

En un primer momento, este grupo de especialistas instauró el Seminario de Investigación en Lenguas Extranjeras (SILE) y, posteriormente, como uno de los pilares más importantes de dicho seminario, planteó la realización de un macroproyecto de investigación orientado a estudiar la deserción estudiantil en la licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana. Para ello, se analizaron las percepciones sobre las causas de deserción desde cuatro ejes fundamentales: a) la administración, b) el profesorado, c) los estudiantes que "migraron" de plan de estudios y d) los estudiantes con trayectoria escolar estándar. Debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra la participación activa de diferentes

actores y no únicamente la de los desertores, los resultados presentados en los diferentes capítulos son de fundamental importancia en el campo de investigación de la educación y hacen un aporte invaluable a éste. La mayoría de las investigaciones realizadas en torno a las causas que generan el abandono escolar ha sido de índole cuantitativa y se ha acercado generalmente al problema desde la perspectiva de los mismos desertores, ofreciendo información muy valiosa que permite tener un acercamiento a la problemática; sin embargo, observar el fenómeno desde un solo lente puede generar en ocasiones una visión parcial. Los cuatro estudios enmarcados en este macroproyecto proveen, en su conjunto, una visión multifactorial y más integral de la deserción. Asimismo, se caracterizan por indagar en un análisis cualitativo que permite a los diferentes grupos de participantes manifestar sus opiniones y sentires, rompiendo con las estructuras hegemónicas y de control riguroso, comunes en los estudios cuantitativos.

Cada capítulo del libro representa un eslabón en una cadena, al abordar la temática de la deserción en la licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la UV. Se presenta una breve introducción, un marco referencial y contextual, la metodología utilizada en la investigación, los resultados obtenidos, así como las conclusiones e implicaciones pedagógicas. Se analizan exhaustivamente las percepciones de los diferentes grupos de participantes respecto a las causas que originaron la partida de los estudiantes, enriqueciendo este trabajo con la voz de los involucrados, quienes expresan su sentir e ideas haciendo, inclusive, algunas propuestas de solución.

En los diferentes capítulos se proporciona información muy valiosa sobre el problema del abandono escolar en el contexto mexicano, al ser el objeto de estudio una universidad pública que comparte problemáticas con otras. Se incluyen propuestas de estrategias que permiten incidir en la mejora, no solamente de la retención y permanencia de los estudiantes, sino también de la eficiencia terminal.

En el presente libro resaltan los beneficios de la realización de un trabajo colaborativo entre diferentes grupos de investigación, unidos para lograr un mismo objetivo: articular esfuerzos para contribuir a la mejora de la educación pública superior.

INTRODUCCIÓN

María Magdalena Hernández Alarcón
Universidad Veracruzana

Cuando un estudiante de una universidad pública decide abandonar sus estudios se combinan diferentes aspectos que lo empujan a tomar tal decisión. Los factores que más a menudo se mencionan como causa son el económico y el personal; sin embargo, no se debe ignorar que también la preparación académica previa es un factor influyente.

En la literatura sobre el tema se señala que las causas afectan más frecuentemente a los estudiantes de recursos limitados ya que muchos emprenden la búsqueda de trabajo para poder apoyar a la familia o poder sostenerse en la carrera, de tal manera que, poco a poco, el trabajo los absorbe alejándolos de manera definitiva de los estudios. Este abandono preocupa a las universidades, al gobierno y a la sociedad, ya que los estudios en las universidades públicas están subvencionados y el abandono escolar representa un fracaso a la inversión que hace la sociedad a través del Estado.

La Facultad de Idiomas de la UV ha experimentado y continúa experimentado un abandono escolar alto que preocupa pero que no ha sido estudiado con el suficiente detalle. Al ingresar la Facultad de Idiomas al Modelo Integral y Flexible (MEIF), la problemática se ha traducido en la incapacidad del estudiante de aprobar las experiencias educativas (asignaturas) a un ritmo "ideal" presentando un

desfase entre el número de periodos escolares oficiales y el número de periodos que el alumno toma para terminar sus estudios. Se señala en los datos reportados en el Informe de Auto Evaluación (IAE) presentado ante el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM), en el año 2010, que de cada 10 alumnos inscritos en la licenciatura en Lengua Inglesa, sólo cinco terminan en tiempo y forma sus estudios profesionales.

Por lo antes mencionado, el Cuerpo Académico (CA) Las Lenguas Extranjeras en el Sistema Educativo Público en México creó el Seminario de Investigación en Lenguas Extranjeras (SILE) de la Facultad de Idiomas, espacio que promueve la discusión académica y la investigación de temas que atañen directamente al alumnado y profesorado de la institución. Los miembros del SILE decidieron iniciar el seminario con un macroproyecto de investigación orientado a estudiar el fenómeno del abandono escolar en la licenciatura en Lengua Inglesa, desde diferentes perspectivas: la administrativa (Paula Busseniers Elsen, Raúl Hernández Córdoba y Patricia Núñez Mercado), la de profesores (Luz Edith Herrera Díaz, Frank Ramírez Marín y Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez), "la perspectiva de estudiantes que migraron de plan de estudios" (Óscar M. Narváez Trejo y Adriana E. Garrido Hernández) y "estudiantes con trayectoria escolar estándar" (Magdalena Hernández Alarcón y Daisy Giles). Todos los estudios se encuentran compilados en este volumen. Cabe mencionar que los participantes manejan el término de deserción como sinónimo de abandono escolar y se utiliza entonces indistintamente a lo largo del trabajo. En los cuatro estudios se busca abordar la temática del abandono escolar y presentar las dificultades intrínsecas de la licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la UV.

Esta investigación nos ha permitido reflexionar desde circunstancias específicas sobre el problema del abandono escolar en nuestro contexto con el objetivo de incidir en la mejora de la "retención ideal" así como en la permanencia de los estudiantes y lograr una mejor eficiencia terminal. Se cierra con la propuesta de conclusiones generales que retoman las conclusiones particulares de cada estudio a la luz de una reflexión sobre las coincidencias y divergencias que surgen en cada una de las investigaciones.

I

LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INSTITUCIÓN

Paula Busseniers Elsen
Raúl Hernández Córdoba
Patricia Núñez Mercado

1. Resumen

Este estudio tiene como objetivo entender qué es lo que predispone a los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa para llegar a una situación de riesgo o de deserción, basándose en el análisis de los expedientes de los estudiantes y documentos disponibles en los archivos de la Facultad de Idiomas.

Los factores que se llegaron a conocer son principalmente los que se relacionan con la situación administrativa de los estudiantes, su desempeño académico anterior a la llegada a la universidad y durante su estancia en la Facultad de Idiomas. Aunque la investigación se llevó a cabo en el contexto de una universidad pública mexicana durante 2010-2011, los factores encontrados pueden ser de interés para otros contextos similares en el ámbito universitario nacional.

2. Introducción

Si bien se ha estudiado la deserción en el sistema educativo nacional mexicano, los datos refieren casi siempre a la educación básica y media superior, como es el

caso del estudio de Abril *et al.* (2008). Pocos estudios se ocupan de la deserción en instituciones educativas a nivel superior del país, ya sea en el sector público (El Sahili, 2010) o privado (Huesca & Castaño, 2007), y aún menos sabemos acerca de esta problemática en licenciaturas que se dedican a la formación de futuros docentes en lengua inglesa, o áreas afines. Un trabajo interesante y cercano a nuestro contexto es el de Pérez, Bravo e Isabeles (2009), que aborda las principales causas de este fenómeno en las generaciones 2004, 2005 y 2006 de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, a partir de una encuesta a estudiantes que abandonaron sus estudios. Los autores indican acertadamente que: "Las tasas de abandono y retraso son diferentes entre carreras y países, dependiendo del acceso abierto o cerrado a la enseñanza superior" (2009: 19). Esto es particularmente relevante para nuestro estudio, debido a que la licenciatura en Lengua Inglesa de la UV no exige un nivel mínimo de ingreso en cuanto a la competencia lingüística del inglés. A diferencia de la situación en otros estados de México, sobre todo del norte del país, la mayoría de los estudiantes que llegan a nuestra licenciatura tienen pocos conocimientos del inglés. Este hecho tuvo consecuencias importantes para el diseño de los planes y programas de estudio e impacta de forma negativa en la permanencia de los estudiantes en el programa educativo.

3. Objetivos

Nuestro estudio tiene como objetivo entender los factores que llevan a los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa a una situación de riesgo o de deserción, únicamente a partir de los datos disponibles en los archivos de la Facultad de Idiomas de la UV. Aunque se sabe que el fenómeno de la deserción es un problema con múltiples causas (Abril *et al.*, 2008), este estudio, llevado a cabo en el periodo 2010-2011, se limita a buscar los factores que se relacionan con la situación administrativa, la formación académica anterior a la llegada a la universidad así como el desempeño escolar durante la estancia en la Facultad de Idiomas. Se intentó incluir también datos acerca del contexto familiar y socioeconómico; sin embargo, no fueron suficientes para poder reportarlos.

Se decidió hacer este estudio por varias razones. En primer lugar, la deserción en la licenciatura en Lengua Inglesa es una problemática constante. En segundo, no existía un programa de seguimiento de los estudiantes, situación que había sido destacada por la Comisión de Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) en mayo del 2008. Y, en tercer lugar, al empezar el

nuevo plan de estudios se planteó la necesidad de conocer el comportamiento de la matrícula como parte de la evaluación continua.

Por último, el estudio pretende contribuir a una mejor comprensión del fenómeno con la finalidad de ayudar en la toma de decisiones informadas para prevenir y disminuir las situaciones de riesgo. Por ello, y dentro del marco del Seminario de Investigación en Lenguas Extranjeras (SILE), se planteó la necesidad de identificar patrones comunes en la escolaridad de los estudiantes y problemáticas académicas que contribuyan a poner a los muchachos de la licenciatura en dichas situaciones. Finalmente, se manifiesta la posibilidad de aportar al conocimiento del fenómeno de la deserción en el contexto universitario mexicano desde las experiencias y resultados que ofrezcan este estudio.

4. Metodología

4.1 Tipo de estudio

Este estudio utilizó exclusivamente documentos institucionales como fuente de obtención de los datos para analizar el fenómeno de la deserción en la licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas.

4.2 Preguntas de investigación

Desde la perspectiva de la institución, la pregunta de investigación general que se planteó fue la siguiente: ¿cuáles son los factores que predisponen a los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa para llegar a una situación de riesgo en sus estudios?

Y las preguntas específicas que surgieron fueron:

- ¿Cómo influye el contexto familiar en los estudiantes para que éstos lleguen a una situación de riesgo en sus estudios?
- ¿Cómo influye el contexto socioeconómico de los estudiantes a que éstos se encuentren en situación de riesgo en sus estudios?
- ¿Existen patrones comunes en la escolaridad de los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo? ¿Cuáles son éstos?
- ¿Qué problemáticas académicas llevan a la situación de riesgo de estos estudiantes?

4.3 Contexto

En el momento en que se llevó a cabo la investigación (2010-2011), la licenciatura en Lengua Inglesa transitaba entre dos planes de estudios: uno rígido que data del año 1990 y el otro, semiflexible, que entró en vigor en 2008. El plan de estudios anterior tenía una duración de 10 semestres, con un tronco común de seis que ofrecía cursos y talleres de inglés, materias de español, cultura general y de los pueblos de habla inglesa, además de introducciones a la docencia, la traducción y la literatura. A partir del séptimo semestre, los estudiantes tenían la opción de escoger el área de su interés, que podía ser docencia, traducción o literatura, en las cuales se impartía la mayoría de los cursos en inglés.

El plan de estudios a partir de 2008 cumple con las características del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que rige a todos los programas de la Universidad Veracruzana. Por lo tanto, sus saberes son de orden teórico, heurístico y axiológico, y se divide en cuatro áreas: Área de Formación Básica General, Área de Formación Disciplinar, Área de Formación Terminal y Área de Formación Electiva. Es un plan que en su formato estándar permite a los estudiantes cursarlo en siete periodos, en cinco de forma mínima y en 10 de forma máxima. En comparación con el plan de estudios anterior (1990), se imparten menos horas clase, se requieren menos créditos y desaparecieron el tronco común y las áreas de interés. Ofrece *experiencias educativas* (EE), término utilizado para referirse a las materias en todas las áreas de conocimiento que tenía el plan anterior: lengua extranjera (inglés), lengua materna, cultura (especialmente de culturas de habla inglesa), lingüística, docencia, literatura y traducción. Sin embargo, no permite a los estudiantes escoger experiencias educativas exclusivamente de docencia, literatura o traducción.

El Plan 2008 es un plan semiflexible, puesto que los estudiantes tienen cierta flexibilidad en cuanto al tiempo de tránsito por el plan, se brindan materias electivas (ofrecidas por todos los programas educativos de la universidad) y optativas (relacionadas con su objeto de estudio, ofrecidas por la licenciatura misma), y se puede escoger entre diferentes horarios, profesores y número de créditos por periodo. Probablemente la razón principal por la cual el Plan 2008 no alcanza una mayor flexibilidad es por el hecho de que existe una planeación estándar para que las experiencias educativas se ofrezcan en periodos fijos; por ejemplo, Inglés Principiantes se ofrece a todos los estudiantes de nuevo ingreso en agosto de cada año, pero sólo se abre un grupo o cuando mucho dos en febrero, dependiendo del número de estudiantes (principalmente en segunda inscripción) que solicitan

esta EE. Esta planeación realmente poco flexible obedece a limitaciones administrativas, financieras, de personal docente y de espacios físicos.

Al entrar en vigor el nuevo plan en el año 2008, cuatro generaciones del Plan 1990 no habían concluido aún sus estudios. Cuando algún estudiante de dicho plan reprobaba una materia que se había impartido por última vez, ya no tenía posibilidad de cursarla de nuevo, por lo que una opción era revalidar las materias del plan anterior cursadas para poder integrarse al nuevo plan de estudios. Durante el periodo 2010-2011 hubo varios estudiantes que debieron emigrar de plan por tal motivo. Un factor frecuente entre este grupo de estudiantes fue el alto índice de reprobación en un curso del área de español, hecho que fue apreciado de forma negativa por no ser del área de inglés.

4.4 Participantes

Para estudiar el fenómeno de la deserción en la licenciatura en Lengua Inglesa se tomaron en cuenta tres poblaciones distintas de estudiantes: "migrantes", "en riesgo" y "desertores". Los migrantes integraron una muestra de 24 estudiantes originalmente inscritos en el Plan 1990 que se vieron obligados a cambiar al Plan 2008 "por alcance de plan de estudios". Los estudiantes que cambian de plan de estudios "por alcance" son aquéllos que: 1) pertenecían a la última generación de un plan y, al reprobar alguna materia, no tenían la posibilidad de integrarse a la siguiente generación del mismo plan o 2) tramitaron su baja temporal y cuando decidieron regresar ya había entrado en vigor el nuevo plan de estudios, por lo que se vieron obligados a solicitar su cambio de plan.

El segundo tipo de participantes, los estudiantes "en riesgo", lo conformaron aquellos que cursaron una EE del Plan 2008 en segunda inscripción. Se analizaron los datos con respecto a dos tipos de estudiantes "en riesgo". El primer grupo se integró con los 14 estudiantes que cursaron la EE de Inglés Principiantes en segunda inscripción en una sola sección (grupo) durante el periodo febrero-agosto[1] 2010, tomando en cuenta sus resultados en dicha EE. El segundo grupo lo constituyeron 99 estudiantes que cursaron otras experiencias educativas en segunda inscripción durante el periodo enero-julio 2011,

1 Durante los últimos cinco años, la nomenclatura utilizada para denominar los periodos ha cambiado en función de inicio y término, de tal suerte que pueden encontrarse periodos febrero-junio, febrero-julio, febrero-agosto y enero-julio o agosto-diciembre, agosto-febrero y agosto-enero.

de acuerdo con el reporte oficial que proporcionó la Secretaría Académica de la facultad.

Finalmente, el grupo de "desertores" lo formaron 114 estudiantes de ambos planes de la licenciatura que se dieron de baja temporal, solicitaron baja definitiva o causaron baja definitiva.

4.5 Recopilación de datos

Como ya se ha mencionado con anterioridad, los datos fueron obtenidos de diversos documentos institucionales. Por su riqueza, los documentos más útiles fueron los registros personalizados de la trayectoria académica de los estudiantes (ver tabla 1.1).

Tabla 1.1. Grupos de estudiantes con sus características, población estudiada, periodos y documentos consultados

Grupo de estudio	Características	Número de estudiantes	Documentos consultados
Migrantes	Estudiantes última generación Plan 1990 que cambiaron al Plan 2008 "por alcance de plan de estudios"	24 estudiantes	• cardex académicos • solicitud de inscripción de nuevo ingreso al Plan 1990 • certificado de bachillerato
En riesgo	Estudiantes de Plan 2008 que cursaron EE en 2a inscripción	14 cursando Inglés Principiantes en un solo grupo en periodo febrero-agosto 2010	• registro electrónico de curso • registro de calificaciones de la EE Inglés Principiantes
		99 cursando otras EE en enero-julio 2011	• reporte oficial de la Secretaría Académica de la Facultad
Desertores	Estudiantes que solicitaron o causaron baja en ambos planes entre mayo 2010 y marzo 2011	114 estudiantes	• 74 formatos de registro de baja (temporal y definitiva) • 40 registros electrónicos de cursos de estudiantes del Plan 2008

Para los 24 migrantes que habían cursado parcialmente el Plan 1990, se utilizó principalmente el cardex académico, documento oficial que registra las materias cursadas por el estudiante, sus calificaciones, las modalidades de examen y las fechas en que fueron presentados. En pocas palabras, es un documento clave en la administración escolar pues ofrece una radiografía del desempeño académico del estudiante. Para este grupo también se consultaron las solicitudes de inscripción de nuevo ingreso al Plan 1990 así como sus certificados de bachillerato. Estos documentos se obtuvieron de los expedientes personales de estudiantes que se encuentran en los archivos de la Secretaría Académica de la Facultad.

En el caso de los estudiantes en riesgo, se utilizaron documentos diferentes según la razón por la cual estaban en dicha situación. Para los 14 estudiantes del Plan 2008 en riesgo que cursaron Inglés Principiantes en el mismo grupo durante el periodo agosto-febrero 2010, se consultó el registro electrónico de cursos, que es la versión electrónica del cardex académico, al cual tienen acceso los estudiantes y funcionarios autorizados. Para los 99 estudiantes del Plan 2008 en riesgo por haber reprobado otras EE distintas a Inglés Principiantes, se utilizó el reporte oficial de estudiantes en segunda inscripción, que es una relación de los estudiantes con experiencias educativas que cursan por segunda ocasión, tras haberlas reprobado en la primera oportunidad.

Una de las fuentes más importantes para obtener los datos de la población de desertores de ambos planes de estudio fueron 74 formatos internos de registro de baja, tanto temporal como definitiva, proporcionados por la Secretaría Académica. Estos registros son llenados por los estudiantes cuando solicitan su baja y se conservan en la Secretaría Académica de la facultad. En el caso de los 40 desertores del Plan 2008 que no llenaron el formato de baja, se consultaron los registros electrónicos de cursos que, como se mencionó con antelación, son el equivalente del cardex académico, sólo que en versión electrónica. Las bajas reportadas corresponden al periodo mayo 2010-marzo 2011. Se solicitó la autorización a la secretaria académica de la facultad para poder consultar la documentación antes mencionada, respetando la confidencialidad de los datos.

4.6 Análisis de los datos

Una vez que se reunieron todos los documentos institucionales necesarios para este estudio, se vaciaron los datos necesarios en hojas de Excel para sistematizarlos gráficamente. Después se analizaron los resultados de las poblaciones de

migrantes en riesgo y desertores para establecer frecuencias o tendencias que indicaran posibles motivos que condujeran a la deserción escolar. Finalmente, se compararon los resultados de las tres poblaciones para establecer los factores que predisponen a los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa para llegar a una situación de riesgo o de deserción.

5. Resultados

Después de haber revisado todos los documentos oficiales pertinentes, se procedió a agrupar los resultados según las categorías de participantes en el estudio. Los resultados que se obtuvieron se muestran a continuación.

5.1 Estudiantes migrantes

En la muestra de 24 estudiantes migrantes, se encontró que la mayoría de ellos vienen de otras localidades, lo que, en general, es frecuente entre los estudiantes de la Facultad de Idiomas y de la UV. No se pudo obtener información adicional sobre su contexto familiar o social en las solicitudes de inscripción de estos estudiantes.

También se revisaron 21 certificados de bachillerato disponibles para conocer los antecedentes de los migrantes en cuanto a su formación en una *lengua adicional al español* (inglés). Al respecto se encontraron diferencias en relación con el número de cursos que llevaron, dependiendo del tipo de bachillerato de procedencia. Entre éstos se identificaron los siguientes: bachillerato general, tanto de la Dirección General de Bachilleres (DGB) como de los colegios de bachilleres (COBA o COBAEV, Colegios de Bachilleres del Estado de Veracruz), y bachillerato tecnológico. El número de materias de inglés que cursaron varió entre dos y seis. Ocho estudiantes cursaron tres materias, cinco de ellos cursaron cinco y otros cinco llevaron seis, mientras que dos cursaron cuatro y un solo estudiante cursó dos. Independiente del número de materias de inglés, todos estos estudiantes obtuvieron en ellas un promedio de ocho como mínimo.

Al consultar el cardex de todos los migrantes para revisar su escolaridad dentro de la licenciatura en Lengua Inglesa en el Plan 1990, se encontró que fueron múltiples las causas las que los condujeron a cambiar de plan de estudios. Sin embargo, se pudo identificar que las materias con un índice de reprobación mayor

fueron, en primer lugar, los Talleres de Lectura y Redacción en Español I y II, seguidos por las materias de Inglés III, IV y V y, en menor medida, las materias de Lingüística I y II. También se pudo observar que algunos de estos estudiantes optaron por cambiar de plan antes de agotar todas las posibilidades de acreditar las materias, no presentándose a los exámenes ordinarios de primera inscripción de algunas de ellas, principalmente de Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa II, Lingüística II y Taller de Lectura y Redacción en Español II. Habría que destacar que hubo tres casos en que los estudiantes aprobaron todas sus materias de un semestre y aun así decidieron cambiarse al Plan 2008.

5.2 Estudiantes en riesgo

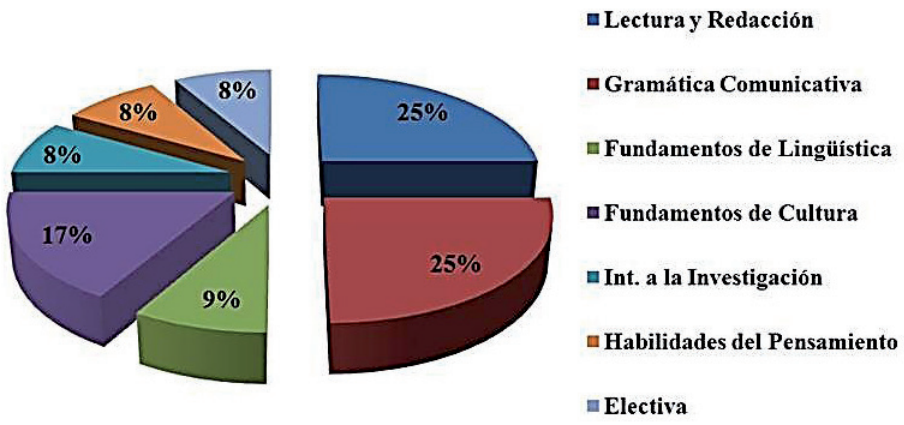
Este grupo de estudiantes, como ya se estableció, se dividió en dos poblaciones: la de estudiantes inscritos en Inglés Principiantes en segunda inscripción durante el periodo febrero-agosto 2010 (MEIF), y la de estudiantes inscritos en segunda inscripción en otras experiencias educativas de la malla curricular del Plan de Estudios 2008-MEIF durante el periodo enero-julio 2011.

5.2.1 Estudiantes en Inglés Principiantes 2ª inscripción (2010)

Las EE de inglés en el Plan 2008 son "cursativas", lo que significa que el estudiante sólo tiene una oportunidad, en examen ordinario, para aprobarlas. De reprobar una EE de inglés en primera inscripción, el estudiante debe cursarla nuevamente, es decir, en segunda inscripción, y aprobarla en examen ordinario; de lo contrario causa baja definitiva. La calificación para todas las EE de inglés se asignaba tomando en cuenta dos exámenes parciales estandarizados y un portafolio de actividades. Los exámenes parciales representan un valor del 90% de la calificación y el portafolio el 10% restante.

A la EE de Inglés Principiantes, sección 101, en el periodo febrero-agosto de 2010 se inscribieron un total de 17 estudiantes, 14 de los cuales la cursaron en segunda inscripción. De estos 14 estudiantes, tres causaron baja definitiva de la licenciatura al reprobar la EE por segunda ocasión. Uno de los 14 estudiantes aprobó el primer parcial, pero no se presentó al segundo y solicitó una baja temporal extemporánea por problemas de salud, apareciendo como baja definitiva al periodo siguiente. Revisando los registros electrónicos de cursos de los 10 estudiantes que aproba-

ron esta EE de Inglés Principiantes, sólo tres tenían problemas de escolaridad con esta experiencia mientras que los siete restantes los tenían con otras experiencias. Las EE con las que tenían problemas estos últimos estudiantes se presentan en la gráfica 1.1.



Gráfica 1.1. Otras EE reprobadas en primera inscripción (febrero-agosto 2010)

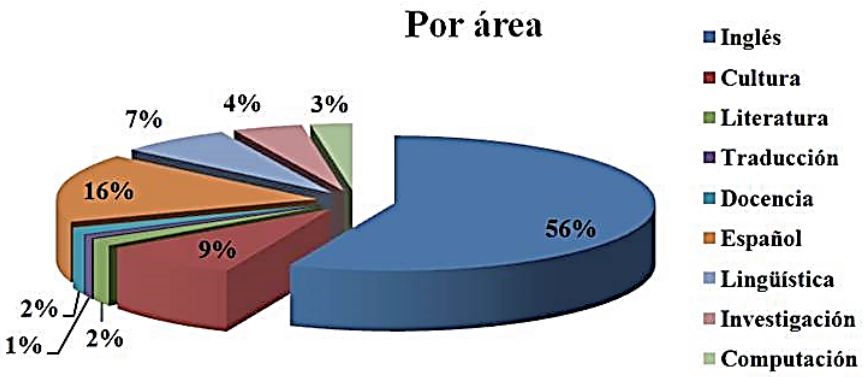
Fuente: Registros electrónicos de cursos. Facultad de Idiomas, UV

Como puede verse, estos estudiantes también tenían problemas principalmente con cursos del área de español: Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo y Gramática Comunicativa del Español.

5.2.2 Estudiantes en otras EE 2ª inscripción (2011)

El grupo en riesgo que cursó experiencias educativas en segunda inscripción durante el periodo enero-julio 2011 estuvo integrado por 99 estudiantes. La mayoría estaba cursando en ese entonces una sola EE en segunda inscripción, empero 20 de ellos cursaban dos EE y otros dos más cursaban tres, haciendo un total de 111 registros de alumnos que cursaban EE en segunda inscripción. Como muestra la gráfica 1.2, más de la mitad de las EE cursadas en segunda inscripción eran del área de inglés, entre las que se incluyen Inglés Principiantes, Inglés Elemental, Inglés Pre-Intermedio, Inglés Intermedio, Intermedio-Alto, Iniciación a la

Lectura y Redacción en Inglés, Habilidades de Lectura y Redacción en Inglés y Lectura y Redacción de Textos Académicos en Inglés.

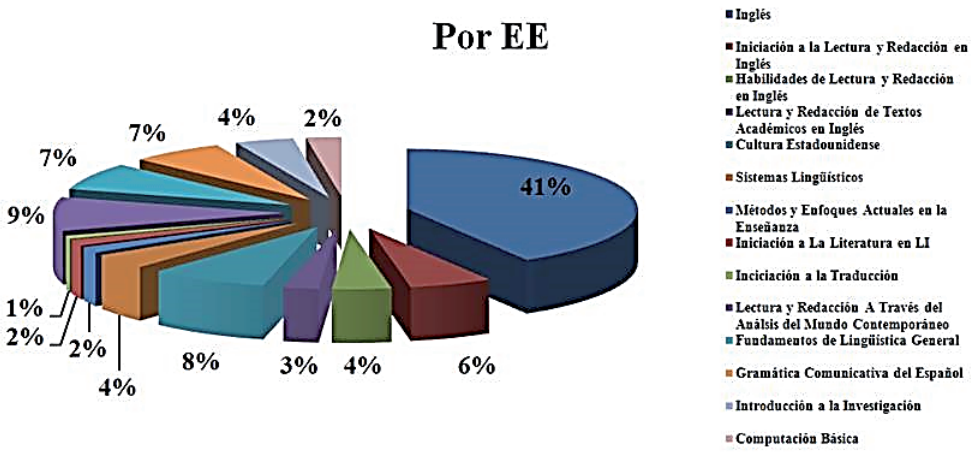


Gráfica 1.2. EE en segunda inscripción por área (enero-julio 2011)

Fuente: Registros electrónicos de cursos. Facultad de Idiomas, UV

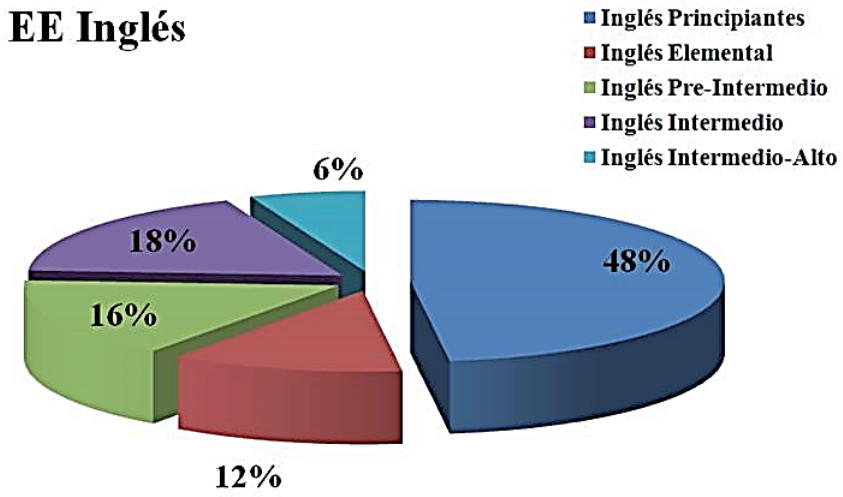
También se observa que la siguiente área más problemática es la de español, con las EE de Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo y Gramática Comunicativa del Español. Aunque el porcentaje aquí es mucho menor (16%) que el reflejado en el área de inglés (54%), en el área de español sólo aparecen dos EE, mientras que en la de inglés aparecen ocho EE, lo cual indica que proporcionalmente ambas áreas reflejan un alto índice de reprobación con respecto a las demás.

Si se toma en cuenta la EE que se cursaba en segunda inscripción en este periodo (enero-julio 2011), y no el área, se observan los resultados de la gráfica 1.3, la cual muestra que aunque las cinco EE de inglés se agrupan aquí en una sola categoría (inglés), éstas son las EE que presentan un mayor índice de reprobación con 41%. De estas cinco EE de inglés, la que aparece como reprobada con mayor frecuencia es Inglés Principiantes (ver gráfica 1.4).



Gráfica 1.3. EE en segunda inscripción (enero-julio 2011)

Fuente: Registros electrónicos de cursos. Facultad de Idiomas, UV



Gráfica 1.4. EE de inglés en segunda inscripción (enero-julio 2011)

Fuente: Registros electrónicos de cursos. Facultad de Idiomas, UV

De acuerdo con los datos obtenidos, puede afirmarse que hay un alto índice de reprobación en experiencias educativas de las áreas de inglés y español ubicadas al inicio de la licenciatura, de manera particular en los dos primeros periodos. En el área de inglés, 24 estudiantes cursaron en segunda inscripción la EE de Inglés Principiantes, EE que normalmente se cursa en el primer periodo según la planeación estándar. En el área de español, 11 estudiantes cursaron en segunda inscripción Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo del primer periodo, y nueve estudiantes cursaron Gramática Comunicativa del Español del segundo periodo, también como lo establece la planeación estándar.

Aparte de las EE de inglés y de español, las cuales son evidentemente las áreas en las que los estudiantes presentan mayores problemas de escolaridad, otras EE que también parecen ser de riesgo son las de Cultura Estadounidense (8%) y Fundamentos de Lingüística General (7%), ya que presentan un porcentaje considerable de estudiantes en segunda inscripción (Gráfica 1.3). La EE de Fundamentos de Lingüística General también tuvo 9% de reprobación en el primer grupo en riesgo (gráfica 1.1).

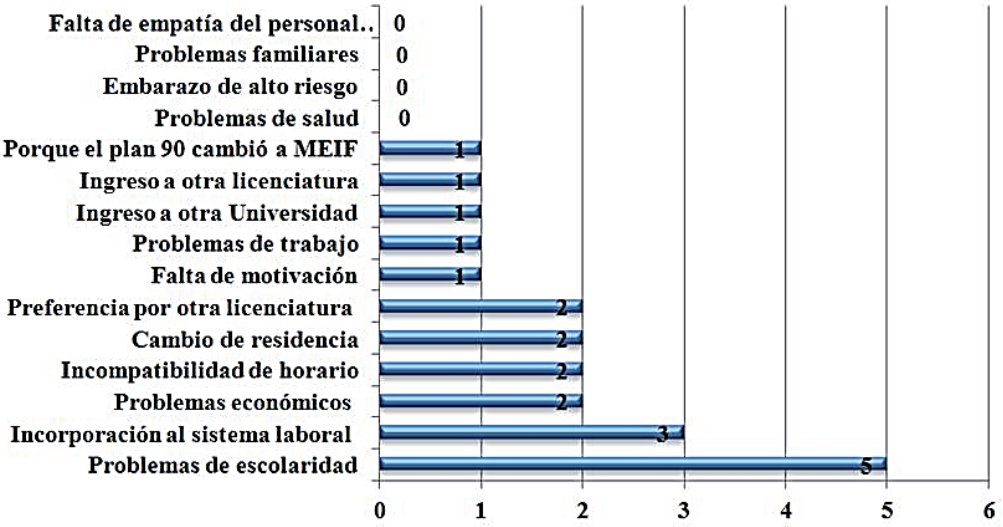
5.3 Estudiantes desertores

Dada la naturaleza de este estudio sobre la deserción desde la perspectiva de la institución, se revisó información relacionada con las bajas temporales y definitivas de la licenciatura en Lengua Inglesa, tanto del Plan 1990 como del Plan 2008, registradas entre mayo de 2010 y marzo de 2011. Los documentos revisados fueron 74 formatos de baja de ambos planes de estudio (16 de Plan 1990 y 58 de Plan 2008) y 40 registros electrónicos de estudiantes del Plan 2008 que habían reprobado alguna EE en segunda inscripción, cuatro de los cuales no llenaron formato de baja.

5.3.1 Bajas en Plan 1990

Con respecto a las bajas de estudiantes del Plan 1990, los 16 casos fueron de carácter definitivo y están documentados por los formatos de baja que estos estudiantes llenaron. Los formatos incluyen las siguientes opciones como causas de la baja, las que el estudiante podía seleccionar si aplicaban a su caso: "problemas de salud", "embarazo de alto riesgo", "problemas de escolaridad",

"problemas familiares", "problemas económicos", "incorporación al sistema laboral", "falta de motivación", "problemas de trabajo", "falta de empatía del personal docente", "cambio de residencia", "incompatibilidad de horario", y "preferencia por otra licenciatura cursadas simultáneamente". El formato también ofrece un espacio para agregar otros motivos que no estuvieran enunciados entre las opciones. Lo expresado por estos estudiantes en los formatos se resume a continuación (ver gráfica 1.5).



Gráfica 1.5. Motivos de baja definitiva, Plan 1990

Fuente: Formatos de Registro de Baja. Facultad de Idiomas, UV

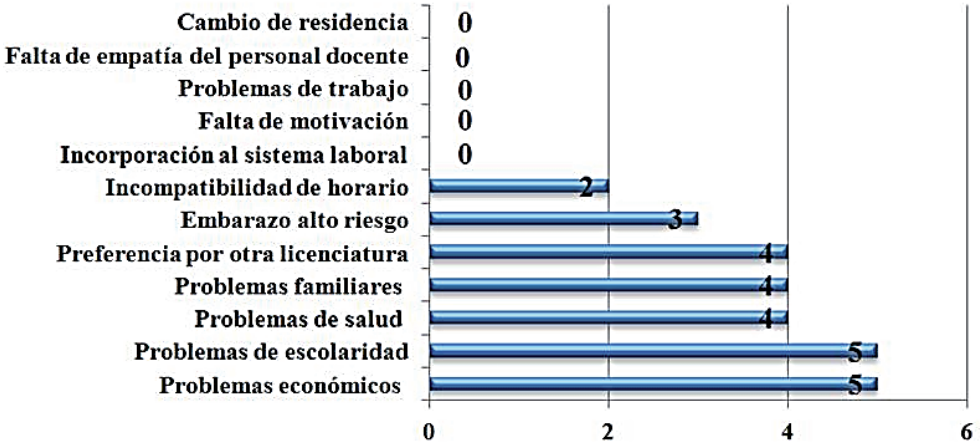
Como puede observarse, el motivo mencionado con mayor frecuencia fue el de "problemas de escolaridad", aunque sólo cinco de los 16 estudiantes lo marcaron como tal. Por otro lado, se encontró en los cardex que uno de estos cinco muchachos no tuvo realmente problemas de escolaridad durante el tiempo que estuvo registrado en el programa. En cuatro de las materias aparece la leyenda N/P (No se presentó) y S/D (Sin derecho) en otra más. Lo más probable es que este estudiante no cursó ninguna de las EE debido a su "cambio de residencia", causa que marcó en el formato de baja. Cuatro expedientes no contenían información al respecto.

Dos estudiantes tienen sólo un semestre registrado, y uno de ellos posiblemente ni siquiera lo cursó, pues también tiene en todas las materias N/P (en tres) o S/D (en una), debido a que tenía preferencia por otra licenciatura que cursaba simultáneamente, según declaró en el formato. El otro se incorporó al Plan 1990 en el año 1991 y venía del Plan 1977, en el que sólo cursó tres semestres, con problemas en 11 de 16 materias, con reprobación en algunas y sin derecho en otras. Este estudiante se decidió por un cambio de licenciatura. Otro estudiante más parece haber cursado sólo dos semestres, pues en su cardex aparece en el tercer semestre N/P y S/D. Éste aprobó la materia Desarrollo de la Cultura Occidental I en el primer semestre mediante un examen de regularización y aprobó dos materias en el segundo: Morfosintaxis del Español I e Inglés II a través de exámenes extraordinarios. Dicho estudiante expresó como motivo de su baja el tener que comenzar a trabajar por problemas económicos. Su horario laboral no le permitió seguir estudiando la carrera.

De los ocho estudiantes restantes, dos llegaron hasta cuarto semestre, otros dos hasta quinto, tres más hasta noveno y uno hasta décimo. Todos en algún momento reprobaron alguna de las materias de inglés (Inglés I a IX). Sólo uno causó baja por reprobar el examen de última oportunidad en Inglés IX, tres estudiantes causaron baja definitiva por reprobar en última oportunidad alguna materia (Taller de Lectura y Redacción II, Principios de la Enseñanza del Inglés I y Taller de Investigación para el Trabajo Recepcional I). Finalmente, cuatro de estos chicos se dieron de baja antes de agotar las opciones de examen (extraordinario, a título de suficiencia y última oportunidad) para pasar las materias que llevaban reprobadas: Inglés III (dos estudiantes), Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I (un estudiante), Inglés IX (un estudiante) y Principios de la Enseñanza del Inglés III (un estudiante).

5.3.2 Bajas en Plan 2008

En cuanto a las bajas de la licenciatura del Plan 2008, se analizaron los datos encontrados en dos tipos de documentos: los formatos de baja (22 temporales y 36 definitivas) y 40 registros electrónicos. En la gráfica 1.6 se observa que en los formatos de baja temporal, los motivos que aparecen con mayor frecuencia son "problemas económicos" y "problemas de escolaridad".



Gráfica 1.6. Motivos de baja temporal, Plan 2008

Fuente: Formatos de Registro de Baja. Facultad de Idiomas, UV

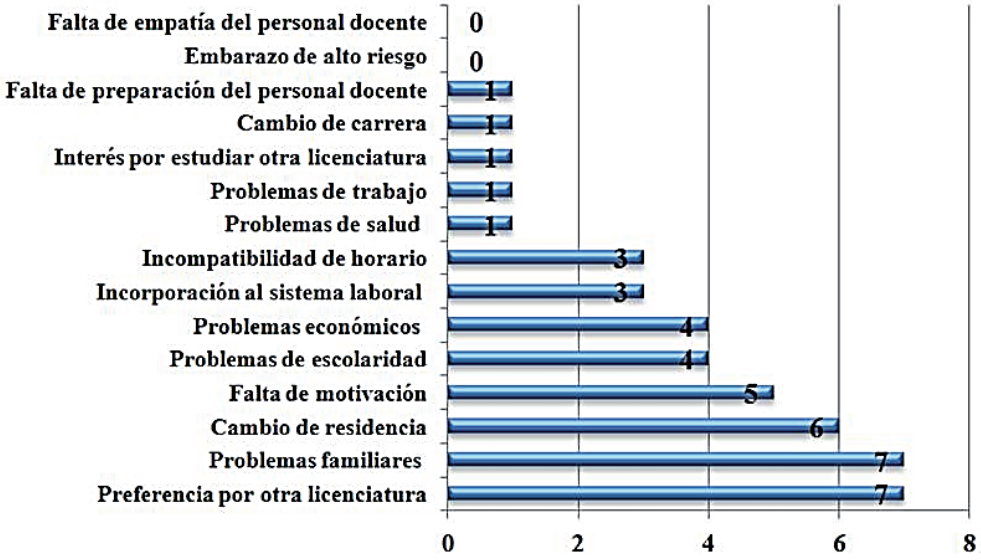
Puede observarse también que de las 12 opciones ofrecidas, sólo siete fueron elegidas. Las causas de baja temporal más frecuentes son: "problemas de salud", "problemas familiares" y "preferencia por otra licenciatura". Los tres estudiantes que utilizaron el espacio destinado para "otros motivos" únicamente ampliaron información sobre la opción que habían marcado en el formato.

A continuación se muestra la gráfica con los motivos que eligieron los 36 estudiantes que causaron baja definitiva (ver gráfica 1.7). Las opciones más frecuentes expresadas por los estudiantes del Plan 2008 que causaron baja definitiva son: "preferencia por otra licenciatura" y "problemas familiares", seguidas por "cambio de residencia" y "falta de motivación".

Los 36 estudiantes que llenaron el formato no registraron motivos adicionales a los que señala el documento en la sección para ello. Únicamente dos estudiantes anotaron: "cambio de carrera" e "interés por otra licenciatura", motivos que, aunque se añadieron en la siguiente gráfica, pueden considerarse como parte de "preferencia por otra licenciatura", con la salvedad de que tales opciones no implicaron que hubiera una simultaneidad de carreras.

Cabe mencionar que uno de los estudiantes, además de marcar la opción "incorporación al sistema laboral", agregó que se daba de baja por la mala calidad en la preparación del profesorado (Gráfica 1.7). Es de llamar la atención que ninguno de los estudiantes, ni de baja temporal ni definitiva del Plan 2008, ni los

del Plan 1990, optó por "falta de empatía del personal docente". Ésta fue la única opción que no fue seleccionada en ninguna ocasión. Esto podría indicar que los docentes no son un factor negativo que impacte en la decisión de los estudiantes para abandonar la carrera, y que, de acuerdo con lo presentado con anterioridad, es más bien su falta de interés o motivación lo que los hace desertar.



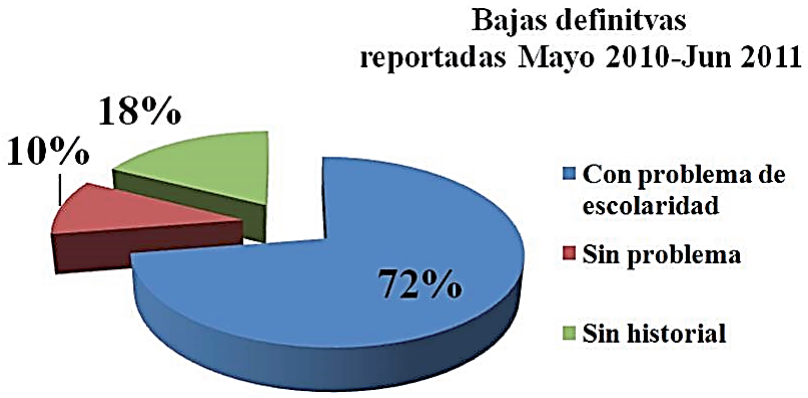
Gráfica 1.7. Motivos de baja definitiva, Plan 2008

Fuente: Formatos de Registro de Baja. Facultad de Idiomas, UV

De los 36 estudiantes, cuatro de ellos no reportaron ningún problema de escolaridad, cuatro más manifestaron tener problemas de este tipo y todos los demás expresaron otros motivos para darse de baja, sin mencionar su grado de reprobación en primera inscripción que iba de una y hasta nueve experiencias educativas no acreditadas. La mayoría de los estudiantes que no marcaron "problemas de escolaridad" como motivo de su baja definitiva no volvieron a cursar sus EE no aprobadas y cuatro causaron baja por reprobar una o más EE en segunda inscripción. Las causas de baja que fueron seleccionadas una sola vez son: "problemas económicos", "preferencia por otra licenciatura", "falta de motivación" y "cambio de carrera".

El que la mayoría de los estudiantes con problemas de escolaridad no considerara la opción "problemas de escolaridad" en los formatos podría ser indicativo de que estos problemas, en efecto, se deben a los motivos que sí marcaron los estudiantes. Si este fuera el caso, se podría entonces decir que el origen de sus problemas de escolaridad tiene que ver con que no estaban realmente interesados en la licenciatura. Prueba de ello es que algunos de ellos eligieron como motivo "preferencia por otra licenciatura" (incluyendo "cambio de carrera" e "interés por otra licenciatura") y la "falta de motivación".

Los 40 registros electrónicos de cursos de los estudiantes del Plan 2008 que se dieron de baja entre mayo 2010 y marzo 2011 presentan porcentajes diferentes a los expresados a partir de los formatos de baja llenados por los estudiantes, como puede verse a continuación (ver gráfica 1.8):

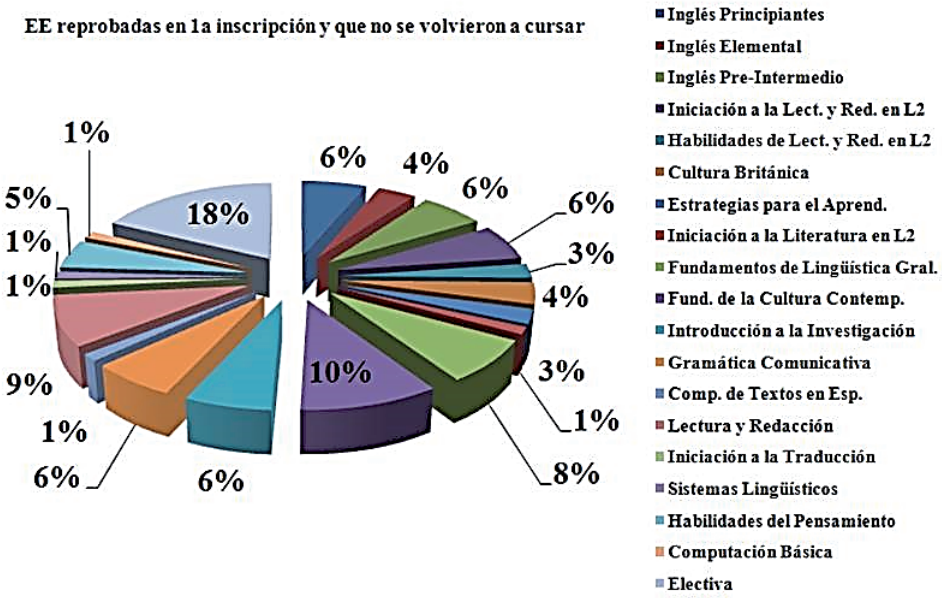


Gráfica 1.8. Historial académico de estudiantes con baja definitiva, Plan 2008

Fuente: Registros electrónicos de cursos. Facultad de Idiomas. UV

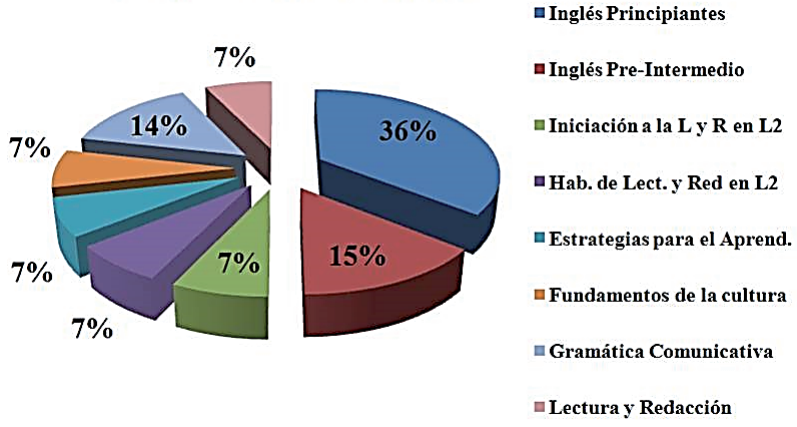
Los registros electrónicos presentan datos importantes en cuanto a la reprobación en primera y/o en segunda inscripción (ver gráfica 1.9). La gráfica 1.9 presenta las EE que se reprobaron en primera inscripción y no se volvieron a cursar. Sin contar las electivas, donde cada estudiante cursó diferentes EE, fueron 18 las EE que no se volvieron a cursar en una segunda inscripción.

Las EE que se reprobaron en segunda inscripción, causando la baja definitiva de los estudiantes durante el periodo de mayo 2010 a marzo 2011, aparecen en la gráfica 1.10.



Gráfica 1.9. Experiencias Educativas reprobadas en primera inscripción no vueltas a cursar

Fuente: Registros electrónicos de cursos. Facultad de Idiomas, UV



Gráfica 1.10. Experiencias Educativas, reprobadas en segunda inscripción, que ocasionaron baja definitiva

Fuente: Registros electrónicos de cursos. Facultad de Idiomas. UV

Se observa que la EE de Inglés Principiantes es la que tiene mayor incidencia. Las EE del área de inglés son las que presentan mayores problemas de deserción pues suman 65%, tomando en cuenta que son cuatro de un total de ocho EE pertenecientes a esta área: Inglés Principiantes, Inglés Pre-intermedio, Iniciación a la Lectura y Redacción en Inglés y Habilidades de Lectura y Redacción en Inglés; seguidas de las de español con 21%, que incluyen Gramática Comunicativa y Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo.

5.4. Discusión

Al revisar los datos en forma global, se observa que el mayor índice de reprobación se presentó en los primeros periodos del plan de estudios 2008. Este hecho no sorprende dentro del contexto estudiado y puede deberse, entre múltiples factores, a que buena parte de los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura tienen exiguos (o deficientes) conocimientos del inglés, a que muchos de ellos obtuvieron calificaciones bajas en el Examen General de Admisión y que fueron aceptados "por corrimiento de la matrícula", a que escogieron la licenciatura como segunda opción (factor negativo identificado por la ANUIES, en Huesca y Castaño, 2007: 35), a que desconocían las exigencias del plan de estudios e, incluso, a que no mostraron disciplina y dedicación constantes, características de un buen estudiante de una lengua extranjera, especialmente si el dominio de dicha lengua debe alcanzarse en tiempo limitado.

De forma adicional, muchos jóvenes llegan de ciudades y poblados diferentes y no se adaptan con facilidad a la vida relativamente independiente a la que se enfrentan al mudarse a una ciudad distinta. Otro factor tiene que ver con la expectativa de muchos estudiantes de contar con la guía cercana del docente y del tutor, lo que resulta muy complicado de proporcionar en igualdad de condiciones si se considera que, cada año, la UV recibe a más de 200 estudiantes de nuevo ingreso en Lengua Inglesa, y que los grupos, aún para las EE de inglés, se conforman en muchas ocasiones hasta con 30 estudiantes. Resulta pertinente la afirmación de Huesca y Castaño (2007: 35) quienes, tomando los argumentos de Romo y Fresán (2001), señalan que: "La transición entre el nivel medio superior y la universidad debe ser objeto de análisis, ya que los estudiantes manifiestan serias dificultades para integrarse al medio académico y social de la institución". Esta difícil transición se debe a "la falta de personalidad y madurez intelectual del estudiante, así como a la falta de conocimientos y habilidades previas necesarias para realizar estudios superiores".

Se sabe que el bajo rendimiento académico contribuye a la situación de riesgo. Sin embargo, la reprobación de una EE no es en sí suficiente para concluir que todos los estudiantes de los que nos ocupamos aquí carecieron de aptitudes académicas, dado que el estudio sólo se basó en documentos y en ningún momento hubo la retroalimentación para confirmar y dilucidar con detalle los motivos que contribuyeron a la reprobación. Por la naturaleza de los datos, no es posible relacionar la reprobación con los otros factores que propician el riesgo de deserción, como fueron identificados para el contexto latinoamericano en 2005: "condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar, aspectos de orden personal tanto motivacionales como actitudinales, y aspectos académicos" (Seminario Internacional Rezago y Deserción en la Educación Superior, realizado en la Universidad de Talca, Chile, reportado en Huesca y Castaño, 2007: 34).

En cuanto a las Experiencias Educativas que muestran mayor índice de reprobación, éstas pertenecen mayoritariamente a dos áreas de conocimientos: la lengua extranjera (inglés) y la lengua materna (español). Es un hecho interesante que la reprobación tiene relación directa con la competencia lingüística. No es extraño que la competencia en inglés pueda resultar un obstáculo. Se debe tener presente que pocos estudiantes ingresan con certificación de inglés y que la mayoría son "falsos principiantes". La pronta adquisición de la lengua extranjera es, sin embargo, de importancia extrema, ya que a partir del segundo periodo algunas EE se imparten en inglés, y a partir del cuarto, todas son en la lengua extranjera (con excepción de las EE de traducción, que no obstante exigen un buen dominio del inglés).

En cuanto al índice de reprobación de las EE que ahondan en el conocimiento de la lengua materna, es importante mencionar que dentro del Plan 2008 (y aún más en el Plan 1990), se considera que es obligación del estudiante de una lengua extranjera conocer bien su propia lengua y saber expresarse con propiedad y precisión. El porcentaje de reprobación refleja, entonces, por un lado, que la competencia lingüística de los jóvenes en su lengua materna no es satisfactoria y, por otro, que las expectativas que se tienen al respecto son elevadas.

En los datos, los altos índices de reprobación en inglés y en las EE de español son comunes a los tres grupos de estudiantes que fueron analizados, incluyendo al grupo de los desertores, aunque en éste la información que proporcionan los expedientes y formatos de baja sugiere que en la mayoría de los casos había poco interés por la licenciatura. Si se revisan los patrones comunes en la escolaridad de los estudiantes en situación de riesgo en Lengua Inglesa, se pueden encontrar los siguientes: en el grupo de migrantes se observan numerosas causas de migra-

ción de un plan de estudio a otro. Sin embargo, el Taller de Lectura y Redacción en Español es la EE que más reprobaron, seguida de Inglés. El grupo en riesgo demuestra dificultades con las EE impartidas en inglés, en su mayoría las EE de lengua, de forma particular Inglés Principiantes; seguidas de las EE de español (Lectura y Gramática), y de lingüística (Fundamentos de Lingüística y Sistemas Lingüísticos de L2). En el grupo de los desertores un número considerable presenta problemas de escolaridad, aunque esto puede deberse a diversos factores, como se mencionó con anterioridad. En este grupo, las EE con más reprobación fueron: Inglés Principiantes y Gramática Comunicativa del Español. Otras EE que también causaron deserción, pero en menor grado, son: Fundamentos de la Cultura y Lectura y Redacción (del Área de Formación Básica General).

6. Conclusiones

Este estudio se planteó en un momento de transición entre dos planes de estudios y coincidió con problemas muy concretos de reprobación en el plan anterior (1990), que obligaron a migrar al plan nuevo (2008) a un gran número de estudiantes. Los datos aquí reportados fueron el resultado de la consulta de documentos oficiales de la licenciatura en Lengua Inglesa. Los datos proporcionaron información limitada sobre la situación administrativa de los estudiantes migrantes, en riesgo y desertores durante su estancia en la Facultad de Idiomas. Aunque se encontraron algunos datos acerca del desempeño académico anterior a la llegada a la universidad, éstos no fueron suficientes para efectuar un amplio análisis. No se exploró la situación de riesgo con respecto al género porque tampoco hubo datos para diferenciar situaciones y comportamientos entre mujeres y hombres.

Se considera que el estudio debe replantearse en una segunda etapa para encontrar tendencias más claras. Se advierte la necesidad de revisar los formatos internos de la Secretaría Académica para obtener información sobre los estudiantes que causan y solicitan baja, tomando en cuenta factores de deserción que no sean exclusivamente de tipo académico. Es decir, sería útil obtener datos acerca de la situación socioeconómica personal y familiar, acerca de las motivaciones y actitudes del alumno hacia la licenciatura (o hacia determinadas EE, sobre todo las que representan un mayor escollo), además de los aspectos académicos. No es suficiente enfocar la problemática de la deserción exclusivamente a través del lente de los archivos institucionales, ya que los datos contenidos en los expedientes sólo revelan una mirada parcial. Ésta debe completarse

con otros acercamientos, como los que se incluyen en este libro, para completar una visión multifactorial.

Por lo demás, recuperando la reflexión final de Abril *et al.* (2008), en su estudio de deserción a nivel bachillerato en el estado de Sonora, revertir el proceso de riesgo de deserción es una tarea compleja, no sólo para el estudiante que lo experimenta, sino también para la institución misma. Al respecto indican, por un lado, la necesidad de "ampliar los espacios y mecanismos de participación institucional de los mismos [jóvenes]" y, por el otro, afirman que es responsabilidad de la institución "desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con la realidad y con los intereses de los jóvenes" (2008: 13). De otra manera, la deserción continuará viéndose como un problema exclusivo del estudiantado.

En cuanto a la participación de los estudiantes en la vida académica, ésta es muy limitada, hecho que no contribuye a la motivación de los jóvenes y origina actitudes poco positivas en ellos. El plan de estudios tiene elementos de flexibilidad que no siempre se llevan a la práctica, debido a limitaciones presupuestales y/o administrativas, pero tampoco han desaparecido ciertos usos y costumbres en la enseñanza-aprendizaje que reflejan todavía actitudes jerárquicas tradicionales. Es responsabilidad de docentes y autoridades establecer programas que detecten situaciones de riesgo y propongan alternativas para enfrentar la deserción.

Una primera acción podría estar dirigida a que los estudiantes que se interesen en cursar la licenciatura conozcan mejor y de forma más oportuna el plan de estudios así como las características o requisitos previos que un estudiante de lenguas extranjeras debe reunir o tener, por ejemplo, las recomendaciones para tener un nivel adecuado de lengua inglesa previo al ingreso a la licenciatura, lo que incluiría certificaciones nacionales y/o internacionales. Un segundo campo de acción tendría que ver con que docentes y autoridades realicen un esfuerzo suplementario para detectar oportunamente el posible riesgo de deserción de los estudiantes, lo que podría hacerse a través del sistema de tutorías, poniendo especial atención en las áreas de inglés y español, y en las EE mencionadas en las páginas anteriores. Un tercer aspecto sería la implementación de tutorías académicas como parte de las EE que han demostrado ser de alto riesgo. Y una cuarta acción implicaría considerar que los estudiantes con competencia lingüística y certificación pudieran hacer su servicio social en un programa destinado a ayudar a los estudiantes identificados en situación de riesgo bajo la supervisión de un docente.

Referencias bibliográficas

Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. e I. Moreno (2008). "¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México", *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 10 (1), Tijuana: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, pp. 1-16, disponible en: http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html.

El Sahili, L. F. A. (2010*). Investigación sobre deserción escolar mediante jerarquización de factores en la* UPIIG*, del* IPN *en Silao, Guanajuato,* Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

Huesca, M. G. E. y M. B. Castaño (2007). "Causas de deserción en alumnos de primer año de una universidad privada", *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 2ª época, vol. V, núm. 12, julio-octubre de 2007, México: Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, pp. 34-39, disponible en: http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-12.pdf.

Pérez, M., Bravo, O. y S. Isabeles (2009). "Principales causas de deserción escolar de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima de la generación 2004, 2005 y 2006", *Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL 2008),* Chetumal: Departamento de Lengua y Educación, División de Ciencias políticas y Humanidades, Universidad de Quintana Roo, pp. 359-371, disponible en http://www.fonael.org.

Fuentes institucionales

Cardex Académicos de la Licenciatura en Lengua Inglesa, Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana, Xalapa.

Expedientes personales de estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa, Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana, Xalapa.

Formatos internos de bajas temporales y definitivas de la Secretaría de la Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana, Xalapa.

Fundamentación del Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Lengua Inglesa, Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana, Xalapa.

Fundamentación del Plan de Estudios 2008 de la Licenciatura en Lengua Inglesa, Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana, Xalapa.

Registros de calificaciones del Departamento de Exámenes Estandarizados

(DEXE) de la Licenciatura en Lengua Inglesa, Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana, Xalapa.

Registros electrónicos de curso del Sistema Integral de Información Universitaria (SIIU), Universidad Veracruzana, Xalapa.

Reportes de modalidades de inscripción del Sistema Integral de Información Universitaria (SIIU), Universidad Veracruzana, Xalapa.

II

LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

Luz Edith Herrera Díaz
Frank Ramírez Marín
Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez

1. Resumen

El fenómeno de la deserción estudiantil en la Facultad de Idiomas de la UV ha sido motivo de preocupación e indagación por parte de los académicos de esta entidad. Este estudio en particular se enfocó en las voces de los docentes de la licenciatura en Lengua Inglesa, quienes están estrechamente ligados con los alumnos de este programa educativo y pueden percatarse de aquellos estudiantes que se encuentran "en riesgo" de ser desertores. A estos docentes se les preguntó sobre su percepción acerca de la deserción de los estudiantes; sobre las razones por las que, en su opinión, dejan inconclusos sus estudios, y sobre cómo podría combatirse dicho problema. Para llevar a cabo este estudio se utilizó un enfoque cualitativo, tratado como un estudio de caso en el que se llevaron a cabo entrevistas (semiestructuradas) a docentes de la licenciatura que atendían a estudiantes que estaban en riesgo de desertar.

Los hallazgos que surgieron de esta investigación se dividieron en dos temas; el primero se refiere a los factores que contribuyen a la deserción estudiantil, de los cuales algunos son ajenos a los estudiantes y otros son resultado de su proceder o de sus condiciones de vida. El segundo tema tiene que ver con las posibles

soluciones que podrían darse a esta negativa situación. Desde la perspectiva de los docentes participantes, dichas soluciones podrían partir de la modificación y optimización de: a) el sistema tutorial, b) los requisitos de ingreso, c) el nivel de inglés, d) el perfil profesional del docente y c) de ciertas conductas de los estudiantes mismos.

2. Introducción

A partir de que la Facultad de Idiomas participó en un ejercicio de evaluación externa por el órgano de acreditación del área de Humanidades de la UV (COAPEHUM) en 2009, se hizo más evidente el fenómeno de la deserción estudiantil en la licenciatura en Lengua Inglesa. Esto provocó, en directivos y docentes de esta entidad, no sólo preocupación sino inquietud por conocer las razones de fondo de este fenómeno y ofrecer posibles soluciones. Ante tal inquietud, el equipo de investigación del Seminario de Investigación en Lenguas Extranjeras (SILE) se dio a la tarea de indagar al respecto.

Dado que la deserción estudiantil en la Facultad de Idiomas responde a múltiples factores que no han sido del todo identificados ni investigados, se hace necesario contar con suficientes datos cuantitativos y cualitativos relevantes para la comprensión del fenómeno y para la identificación de estrategias que tiendan a disminuirlo. Al ser los docentes de esta licenciatura importantes agentes en este fenómeno, se consideró pertinente e importante conocer sus puntos de vista. Por tal razón, como parte de este volumen, donde se buscan distintos acercamientos a la deserción estudiantil, este capítulo se centra en la perspectiva que pueden ofrecer los docentes. El punto de vista de quienes han impartido clases en este programa educativo nos da la oportunidad de visualizar el fenómeno a partir de la cotidianidad que atestiguan los maestros dentro y fuera del aula. Los temas que emergen a partir del análisis de los datos colectados en este estudio son contrastados y entrelazados con los hallazgos de los demás estudios[2] que conforman la presente investigación, y que fueron realizados por otros de los grupos que conforman el equipo de investigación del SILE, tratando de ofrecer así una visión más integral y contribuir de esta forma a una mejor comprensión del fenómeno.

2 a) Deserción estudiantil desde documentos y estadísticas referentes al desempeño escolar; b) Deserción estudiantil desde la perspectiva de estudiantes en riesgo y c) Deserción estudiantil desde la perspectiva de estudiantes exitosos .

3. Objetivos del estudio

3.1 Objetivo general

Conocer la perspectiva de los docentes sobre aquellos estudiantes identificados como en situación de riesgo[3] en relación con el fenómeno de la deserción en la licenciatura en Lengua Inglesa.

3.2 Objetivos específicos

3.2.1 Identificar los posibles factores involucrados en el fenómeno de deserción estudiantil en la licenciatura en Lengua Inglesa, desde la perspectiva de los docentes.

3.2.2 Contrastar las percepciones del fenómeno de deserción que tienen los docentes con las que tienen los estudiantes tanto exitosos como en situación de riesgo (según los estudios de los otros grupos de investigación de este proyecto).

3.3.3. Identificar posibles estrategias/acciones que promuevan la disminución de la tendencia del fenómeno de la deserción.

4. Metodología

4. 1 Tipo de estudio: enfoque cualitativo/estudio de caso

Esta investigación es de naturaleza exploratoria y se ha llevado a cabo a partir de una metodología cualitativa. El presente estudio comprende a un grupo de individuos, en este caso docentes, que imparten clases en la licenciatura en Lengua Inglesa, en la Facultad de Idiomas de la UV y entre cuyos grupos se encuentran algunos estudiantes en riesgo. De dichos docentes, no sólo se intentó obtener información, sino, desde su propia perspectiva, alcanzar un entendimiento más profundo del fenómeno que ocupa la investigación y en el que ellos están

3 Aquellos estudiantes que cursaron Inglés Principiantes en segunda inscripción en feb-ago 2010 y aquellos que cursaron experiencias educativas en segunda inscripción en el Plan MEIF 2008.

inmersos. En otras palabras, las preguntas que guiaron este estudio se han propuesto descubrir y entender las experiencias de los participantes en contexto. Por lo tanto, se requirió un tipo de investigación que llevara a "[…] explorar, vislumbrar, iluminar y luego tratar de interpretar fragmentos de [esa] realidad" (Holliday, 2002: 5), así que se consideró que una investigación de corte cualitativo era la más apropiada para alcanzar el objetivo.

La investigación cualitativa intenta indagar profundamente en las cualidades, el carácter de la vida social en entornos particulares; permite la exploración de temas importantes que puedan hacer emerger aquellos misterios de la realidad "a los que el investigador debe someterse, y no puede hacer más nada que interpretar" (Holliday, 2002: 6). Estudia pequeños y/o particulares grupos de actores humanos en sus entornos naturales, en su mundo cotidiano, en un momento en determinado. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2000), la investigación cualitativa es una actividad situada que ubica al investigador en el mundo con una aproximación interpretativa y naturalista; así, los investigadores estudian las cosas en sus entornos naturales e intentan que tengan sentido, o las interpretan en términos de los significados que la gente misma les da. De manera similar, Maykut y Morehouse (1994: 18) describen la investigación cualitativa como aquella que "[…] busca entender una situación tal y como es construida por los participantes, intenta capturar lo que la gente dice y hace, esto es, los productos de cómo la gente interpreta el mundo".

De igual modo, Mason (2002: 3) explica que "la investigación cualitativa se propone producir interpretaciones completas y contextualizadas basadas en datos ricos, llenos de matices y detallados", objetivo que resulta apropiado para nuestra intención en este estudio, ya que se desea entender, tanto como sea posible, cómo es que los docentes de inglés perciben el fenómeno de deserción de algunos de sus estudiantes. Además, reconocemos la conveniencia de enmarcar este estudio, perteneciente al campo de la enseñanza-aprendizaje del inglés, dentro del paradigma cualitativo, porque, como Richards (2003) comenta, una perspectiva cualitativa nos puede permitir acercarnos a lo que sucede en lugares tales como salones y escuelas, como es el caso de la licenciatura en Lengua Inglesa en la Facultad de Idiomas.

Con el fin de integrar y definir la metodología de investigación utilizada en este estudio, nos hemos basado en las características de una de las tradiciones típicas de la investigación cualitativa (cf. Cresswell, 1998) que consideramos relevante para este trabajo, es decir, el estudio de caso.

4.2 Estudio de caso

Según Robson (2002), el estudio de caso ha suscitado controversias desde su concepción, sin embargo, hemos considerado la idea de que es una tradición (cf. Cresswell, 1998) que intenta desarrollar un profundo análisis de un solo caso (situación, individuo, grupo, etc.) o de múltiples casos, para proporcionar una descripción detallada de éste o éstos. "Un estudio de caso es ambos, un proceso de indagación acerca del caso y el producto de dicha indagación" (Stake, 2000: 436), y es usado frecuentemente en los ámbitos de las ciencias políticas, la sociología, los estudios urbanos y las evaluaciones. Múltiples recursos pueden ser utilizados como medios de colecta de datos, por ejemplo, documentos, registros en archivos, entrevistas, observaciones, artefactos físicos (cf. Robson, 2002; Patton, 2002).

Ya que hay diversos programas educativos de licenciatura en la UV que enfrentan el mismo problema de deserción estudiantil, aquí sólo se está considerando el caso de la licenciatura en Lengua Inglesa, como el "sistema integrado" que va a ser estudiado, "[é]ste es uno entre otros" como Stake (2000: 436) lo describe en su explicación de estudio de caso. En otras palabras, éste es un estudio acerca de lo que sucede —los estudiantes abandonan sus estudios—, en una comunidad específica —estudiantes y docentes del Programa de Licenciatura en Lengua Inglesa— y en una institución en particular —la Facultad de Idiomas de la UV—, en el contexto de su vida real; además se utilizan diferentes fuentes de evidencia (colecta de datos) y posteriormente, los datos pueden ser descritos y discutidos a través de temas que emergen del análisis de los datos mismos.

De esta manera, todos los elementos presentes en este estudio encajan de forma adecuada dentro de los parámetros de un estudio de caso. En palabras de Robson (2008: 185), "[...] en un amplio sentido, todas las investigaciones son estudios de casos. [...] Estos típicamente suceden en un entorno específico, o en un pequeño rango de entornos, el contexto se considera como importante, y comúnmente hay un interés en el entorno por sí mismo".

En resumen, este trabajo es presentado como un estudio de caso dentro de un marco cualitativo, no sólo por las características que ya se han mencionado anteriormente, sino porque "[l]os resultados de un estudio de investigación cualitativa se presentan de manera más efectiva dentro de una narrativa rica, algunas veces referida como un estudio de caso" (Maykut y Morehouse, 1994: 47).

4.3. Preguntas de investigación

Las siguientes preguntas dirigidas a los docentes de la licenciatura en Lengua Inglesa guiaron la investigación:

1. ¿Cómo perciben el fenómeno de la deserción de los estudiantes de este programa educativo dentro de la UV?
2. ¿Cuáles son las razones por las que los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa dejan inconclusos sus estudios?
3. ¿Cómo podría combatirse la deserción estudiantil en la licenciatura en Lengua Inglesa?

4.4. Contexto

La licenciatura en Lengua Inglesa es uno de los tres programas educativos de licenciatura que se ofrecen en la Facultad de Idiomas de la UV, junto con la licenciatura en Lengua Francesa y la licenciatura en Enseñanza del inglés. Las tres forman parte del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). La Facultad de Idiomas ofrece también estudios de posgrado tales como: la especialización en Enseñanza del Inglés y la maestría en Enseñanza del Inglés y también la maestría en Didáctica del Francés.

Asimismo, se cuenta con el Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX) de la Facultad de Idiomas, en el que se ofrecen cursos de lenguas extranjeras a los mismos estudiantes de la Facultad, a la comunidad universitaria y al público en general. El DELEX es también un espacio en donde los estudiantes de las licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa llevan a cabo actividades que les permiten complementar su formación académica (Origen y Evolución del Plan de Estudios de la Facultad de Idiomas de la UV, s.f.).

La planta académica del programa educativo en Lengua Inglesa está integrada por 63 docentes, de los cuales 21 imparten la experiencia educativa de inglés en diversos niveles. Trece de ellos son profesores de base y los otros ocho son profesores interinos. La población estudiantil en el periodo agosto 2009-agosto 2010 se conformó por 1087 jóvenes.

4.5. Participantes

Los participantes en este estudio fueron elegidos bajo el criterio de muestreo intencional *(purposeful sampling)* que sugiere Patton (1990). Esto es, debido a que el foco de interés en este estudio es conocer las percepciones de los docentes que imparten clases en la licenciatura en Lengua Inglesa acerca de la deserción estudiantil, fueron seleccionados profesores que cumplieran con el criterio de inclusión. Dicho criterio consiste en haber impartido la EE Inglés Principiantes a estudiantes que la cursaron en primera inscripción en el periodo agosto 2009-febrero 2010 o que se encontraban cursándola en su segunda oportunidad en el periodo febrero-agosto 2010, y que por ello se consideraban estudiantes "en riesgo". En pocas palabras, los participantes debían haber sido profesores de aquellos estudiantes que en el periodo en que se realizó el estudio estuvieran "en riesgo" y cuyos estudios estuviesen en el marco del Plan 1990 y del MEIF.

Seis docentes de la planta académica reunían las características como posibles participantes y cumplían con el criterio de inclusión descrito; sin embargo, sólo cinco de ellos accedieron a participar y fueron entrevistados.

4.6. Recolección de datos

Considerando los métodos como la variedad de enfoques utilizados para recolectar datos, cuyo análisis e interpretación puede llevar a explicar y quizá a ayudar a resolver un problema específico y/o desarrollar algún tipo de conocimiento (Cohen, Manion y Morrison, 2000), se hizo uso de aquellos métodos asociados a paradigmas interpretativos, ampliamente usados en trabajos etnográficos, tal como la entrevista. Las entrevistas fueron aplicadas a docentes previamente identificados como posibles participantes, de acuerdo a los criterios de inclusión que se han mencionado anteriormente.

4.6.1 Entrevista

Dado que el interés en este estudio se centra en conocer las percepciones, los puntos de vista de los docentes con respecto al abandono de los estudios de licenciatura por parte de los estudiantes y no precisamente su desempeño en clase o en sesiones tutoriales, y por sus características indagatorias, la entre-

vista fue el método idóneo para recolectar los datos en este estudio. Desde el punto de vista de Denzin y Lincoln (2000), las entrevistas son conversaciones que constituyen el arte de hacer preguntas y escuchar. No podemos observar de forma directa "cómo la gente ha organizado el mundo y el significado que le atribuye a lo que sucede en él" (Patton, 2002: 341), sin embargo, podemos preguntarle a la gente acerca de esto, obteniendo la información (las ideas) sobre la que quieran hablar y entonces tratar de entender e interpretar lo que han dicho.

Existen diversos tipos de entrevistas que varían en un *continuum* que va desde la informal y no estructurada hasta la formal y estructurada (cf. Nunan, 1992; Cherulnik, 2001; DeWalt y DeWalt, 2002; Patton, 2002). Debido a que lo que se buscó era lograr que los participantes compartieran sus opiniones y puntos de vista acerca del fenómeno de deserción estudiantil, concediéndoles "cierto grado de poder y control sobre el curso de la entrevista" (Nunan, 1992: 150), se decidió utilizar una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista consiste en una lista de preguntas y/o guías para cubrir el tema en cuestión, considerando que la misma línea de preguntas debe ser utilizada con cada entrevistado; sin embargo ésta no debe ser entrometida o dirigida (Cherulnik, 2001; DeWalt y DeWalt, 2002; Patton, 2002).

4.6.2 Procedimiento

a. Como se mencionó anteriormente, el punto de partida para llevar a cabo el trabajo de campo fue la entrega, por parte de otros integrantes de investigación del equipo SILE, de la lista de docentes que imparten clases en la licenciatura en Lengua Inglesa y que habían tenido en sus grupos a algunos estudiantes que estaban en riesgo de desertar.
b. Una vez identificados los docentes como posibles candidatos, se les localizó y contactó por correo electrónico y/o vía telefónica, para explicarles la razón de su elección como participantes, la importancia de su participación en este estudio, el objetivo de la entrevista y de la investigación misma. De los seis docentes posibles, cinco de ellos accedieron a participar.
c. Paralelamente se preparó la guía para la entrevista semiestructurada, es decir, el cuestionario fue elaborado con base en las preguntas de investigación y el objetivo del estudio, pero respetando al participante como el generador de datos.

d. Las entrevistas a los cinco docentes participantes tuvieron lugar entre el 25 de mayo y el 25 de junio de 2010 en sus propios cubículos en la Facultad de Idiomas y en el DELEX, y fueron grabadas después de obtener la autorización de los participantes y de asegurarles la confidencialidad de la información que ellos proporcionarían.
e. Después de transcribir las entrevistas, se procedió a su análisis, tal como se describe en la siguiente sección.

4.7. Análisis de datos

Buscando congruencia con la perspectiva cualitativa que permea la presente investigación, se operó según Coffey y Atkinson (1996), quienes mencionan que de las diversas estrategias disponibles para abordar un análisis cualitativo de datos, un investigador cualitativo puede utilizar aquella o aquellas que mejor convengan a éste y al proyecto de investigación "para explorar diferentes facetas de nuestros datos" (1996: 14). Por lo tanto, se adoptaron y adaptaron elementos de tres métodos complementarios entre sí, tales como: el método de comparación constante (Lincoln y Guba, 1985 basado en Glaser y Strauss, 1967; Maykut y Morehouse, 1994); el método de conceptualización/codificación sugerido por Coffey y Atkinson (1996), y el abordaje sugerido por Miles y Huberman (1994). Estos tres se ajustaron a las necesidades del estudio y resultaron apropiados para el análisis de los datos durante la fase de la recolección misma, es decir, mientras se llevaban a cabo las entrevistas, y cuando ya se contaba con toda la información.

4.7.1 Etapas de análisis

Los datos se analizaron de la siguiente manera:

a. Dado que el proceso de análisis de datos es un continuo que comienza desde la recolección misma (cf. Lincoln y Guba, 1985, con base en Glaser y Strauss, 1967; Maykut y Morehouse, 1994), durante las entrevistas, mientras se escuchaba a los docentes-participantes e incluso durante algunas de las transcripciones, se comenzó a advertir que algunos fragmentos de información resultaban interesantes y relevantes para el tópico en cuestión, por lo que se procedió a tomar notas y a comentarlas con los miembros del

grupo de investigación. A estas acciones de resaltar y anotar es a lo que Maykut y Morehouse llaman "acciones útiles" por parte del investigador (1994: 123), en lo que respecta al desarrollo de la recolección de datos.

b. Una vez que estuvieron completos los datos, se analizaron con el método de conceptualización/codificación (Coffey y Atkinson, 1996), así como con el método de comparación constante (Lincoln y Guba, 1985; Maykut y Morehouse, 1994) y con una lista de "movimientos analíticos relativamente clásicos" sugerida por Miles y Huberman (1994: 9), de acuerdo con las etapas que siguió el desarrollo del análisis, tal como se detalla a continuación:

    - *Codificación* de los materiales de datos, en este caso las transcripciones de las entrevistas y las anotaciones que se habían realizado durante las entrevistas (Maykut y Morehouse, 1994).
    - *Subrayado* de las transcripciones y anotaciones (Maykut y Morehouse, 1994).
    - *Revisión* reiterada de las entrevistas, transcripciones y anotaciones (escucharlas y leerlas respectivamente varias veces) para identificar y resaltar partes de la información, es decir, "pedazos significativos de [mis] datos" (Coffey y Atkinson, 1996: 26, traducción de los autores) o como Lincoln y Guba los llaman "unidades de información [que…] sirven como base para la definición de categorías" (1985: 344).
    - *Resumen* de los datos, síntesis que se elaboraron en hojas aparte después de escuchar las grabaciones de las entrevistas; a lo que también se le reconoce como una actividad de reducción de datos (cf. Miles y Huberman, 1994; Robson, 2002).
    - *Categorización* de los datos en "códigos de primer nivel", es decir, que a lo que se había subrayado y circulado y a las unidades/códigos preliminares (palabras y/o grupos de palabras) se les anotaron etiquetas (códigos de primer nivel según Miles y Huberman, 1994).
    - *Categorización* de los datos en "códigos de segundo nivel", es decir que se procedió a identificar menos y más generales frases a partir de la agrupación de códigos de primer nivel. En esta fase había "interés fundamentalmente en la identificación de un esquema conceptual simple" (Coffey y Atkinson, 1996: 28).
    - *Inventario* de los datos, se presentó en una hoja en la que se llevó un récord de la recurrencia de los códigos de primer nivel.

- *Agrupamiento* de códigos (primero/segundo nivel), que se realizó poniendo en la columna izquierda de una tabla los códigos de primer nivel agrupados de acuerdo con sus similitudes, relaciones, patrones, consistencias y temas, y en la columna derecha los códigos de segundo nivel de acuerdo con el grupo de códigos de la columna izquierda que representan.
- *Exhibición* de los datos en una "matriz" en la que se organizaron los datos ya codificados y categorizados (cf. Coffey y Atkinson, 1996; Miles y Huberman, 1994; Robson, 2002).
- *Nombramiento de categorías* (preliminares, subcategorías y categorías), fase a la que Lincoln y Guba identifican como la tarea de categorización (1985: 347).
- *Refinamiento* de las categorías y "descubrimiento de temas", que de acuerdo con Coffey y Atkinson (1996) de alguna manera se basan en las preguntas de investigación o bien en las de la entrevista.
- *Movimiento hacia la interpretación*, es aquí donde se debe ir más allá de la codificación y categorización, se deben transformar los datos en información significativa (cf. Coffey y Atkinson, 1996; Maykut y Morehouse, 1994; Miles y Huberman, 1994; Robson, 2002); regresar a lo que puede ser la imagen completa.

El proceso de análisis puede resumirse como sigue: después de descontextualizar los datos (porciones segmentadas), éstos se recontextualizan (información organizada y reunida) (Coffey y Atkinson, 1996, refiriéndose a Tesch, 1990), se reúnen las generalizaciones con un cuerpo de conocimientos en forma de constructos, temas y subtemas (Robson, 2002: 459, 476, resumiendo a Miles y Huberman 1994).

5. Resultados

Como se explicó en la sección anterior, desplazarse hacia la interpretación después de haber visualizado relaciones, patrones, contrastes, regularidades, irregularidades, temas y coherencia conceptual en los datos (Coffey y Atkinson, 1996: 47), nos llevó a la definición de los temas y subtemas que emergieron y que a continuación se exponen respaldados con evidencias y extractos de los datos obtenidos, los cuales nos condujeron a formular las aseveraciones con las que ultimamos el estudio.

Los dos grandes temas —"factores que contribuyen en la deserción"' y "posibles soluciones"— han sido divididos en dos subtemas cada uno y éstos a su vez provienen de las categorías que emergieron a partir del análisis de los datos, tal como se muestra en la tabla 1.

Mediante algunos pasajes de la información vertida por los participantes durante las entrevistas, a continuación se desarrollan los temas que han emergido a partir del análisis de los datos recabados. Cabe señalar que las citas que aquí se presentan son, entre muchas, las que consideramos relevantes e ilustrativas del tema en cuestión, suficientemente elocuentes por sí mismas. Tomadas de las contestaciones de los participantes, a quienes identificamos con los códigos D1, D2, D3, D4 y D5, en donde "D" significa docente y el número corresponde al orden en que fueron entrevistados.

5.1. Factores que contribuyen en la deserción y que son ajenos a los estudiantes

Entre los varios factores que orillan a los estudiantes a abandonar sus estudios de licenciatura en Lengua Inglesa y que no son originados por ellos mismos, o bien no está en sus manos cambiarlos o evitarlos, se encuentran, según los docentes participantes, los socioeconómicos, los institucionales (los relativos a la UV) y los que tienen que ver con los propios docentes.

Con respecto a la "limitada situación económica" que padecen algunos estudiantes, lo cual se puede agudizar debido a los gastos que les representa transportarse, especialmente si viven lejos de las instalaciones universitarias o requieren regresar a sus lugares de origen los fines de semana (las carencias económicas también repercuten en una deficiente alimentación de los jóvenes), los docentes mencionaron:

> El factor tal vez socioeconómico, un tanto algunos no pueden tampoco seguir porque ya no [se les] puede ayudar… No porque la carrera resulte cara, no, creo que es de las más baratas hablando de material, textos, no, simplemente vivir fuera de sus ciudades, no? (D3).
>
> Entonces es muy difícil, hemos tenido ejemplos de alumnos o alumnas muy buenos que han tenido que desertar por la falta de apoyo económico, lamentablemente, ¿no? (D5).

Tabla 1. Temas, subtemas y categorías

FACTORES QUE CONTRIBUYEN EN LA DESERCIÓN			
Factores ajenos a los estudiantes		Factores propios de los estudiantes	
Códigos 2° Nivel	Códigos 1° Nivel	Códigos 2° Nivel	Códigos 1° Nivel
Socioeconómicos	• Solvencia $ • Mala alimentación • Distancias y Tiempo • Lugar de origen	Aptitudes	• Inmadurez (priorizar, autoevaluación) • Incapacidad de adaptación (Cultura estudiantil) • Desconocimiento • (plan de estudios; contexto universitario; idioma: inglés y español; sistema tutorial) • Desorientación • Bajo desempeño (reprobación de EE) • Elección – Decisión • Sobrecarga de trabajo
Institucionales	• Escasa oferta Elección – Decisión • Desorganización (horarios discontinuos, flexibilidad??) • MEIF (pobreza de contenidos) • Impertinencia (Plan de Estudios) • Requisitos de Ingreso (nivel de inglés) • Sistema tutorial Sesión de orientación	Actitudes	• Apatía • Indiferencia • Desinterés • Desencanto • Responsabilidad
Docentes	• Perfil Profesional de docentes • Conductas (paternalismo vs. desatención) • Desempeño/practica • Tutorías (escasa orientación)	Socio-Afectivos	• Frustración • Decepción • Añoranza (familia) • sentido de pertenencia • Responsabilidades (hijos, trabajo) • Excesos (fiestas, drogas, ocio) • Salud (embarazos no planeados) • Amistades

POSIBLES SOLUCIONES			
Factores independientes de los estudiantes		Factores dependientes de los estudiantes	
Códigos 2° Nivel	Códigos 1° Nivel	Códigos 2° Nivel	Códigos 1° Nivel
Institucionales	• Sistema tutorial • Requisito de ingreso: nivel de inglés • Información/ Orientación	Alumnos	• Nivelación de lengua
Docentes	• Perfil Profesional de docentes • Conductas (paternalismo vs. desatención) • Desempeño/practica • Tutorías (escasa orientación)		

> Qué posibilidades tienen de permanecer [los alumnos] sin que esto realmente afecte a sus familias, porque yo creo que también muchos de los muchachos que se han ido es por cuestiones económicas, por cuestiones de presión familiar (D1).

En lo referente a los medios académicos de que dispone o implementa la UV, tales como el Modelo Educativo Integral Flexible, con su respectiva oferta educativa, planes de estudio, sistema tutorial, por nombrar algunos, los docentes expresaron:

> … del plan de estudios nos quitaron muchas experiencias educativas, muchas materias de contenido del área disciplinar que, en nuestra opinión, yo pertenezco a la academia de docencia, eran básicas (D4).
>
> Sí, nos quitaron varios contenidos con el afán de reducir el número de créditos para los programas de licenciatura, entonces eso es algo administrativo que también impacta, creo, que va a tener un impacto fuerte… en su formación, en la calidad de la información que está[n] recibiendo… podría ser que por los niveles de lenguas, que son bajos los que están ya adquiriendo, cuando lleguen a experiencias educativas del área disciplinar con metalenguaje más difícil los chicos no puedan tampoco, ya está sucediendo… entonces de hecho deserten (D5).
>
> No creo tener suficiente experiencia en el Plan 90, pero enseñé octavo y décimo semestre y encontré que muchos estudiantes del Plan 90 están ya quemados. Han estado dentro del sistema por tanto tiempo que sólo quieren saltar los obstáculos y terminar. En MEIF, personalmente, he enseñado cuatro o cinco cursos y me encanta. Los estudiantes están mucho más motivados y entusiasmados. No sé por qué, pero hay una diferencia, una gran diferencia (D2).
>
> [Las tutorías] también es otro factor que desde mi perspectiva no está funcionando, te lo menciono aquí, yo constantemente tengo gente que viene y me toca la puerta y me dice "¿usted conoce al maestro X? No, es que es mi tutor pero no lo ubico por ninguna parte", siento que hay incluso por parte de los tutores una falta de respeto hacia ellos, les dicen "bueno mañana ven a las 4 de la tarde y yo te atiendo con mucho gusto" y llegan a las 4:00, las 4:30, las 5:00, las 6:00 [y] nunca llegó… (D1).

Otro de los aspectos que no depende de los estudiantes y que los participantes mencionaron también, tiene que ver con el proceder y el desempeño de los docentes mismos:

> Los admiten como unos excelentes maestros de letras enseñando lingüística, pero ellos no hablan inglés y tienen que dar la materia en español, se disculpan, pero la dan en español o dejan abierto el programa [y] la materia podrá ser dada en inglés o en español, entonces el alumno se llega a desesperar, también pueden desertar por eso (D1).
>
> Soy muy proautonomía y ser autónomo, pero al mismo tiempo puedo darme cuenta [de] que hay algunas cosas que necesitan ser enseñadas. Como había una/un maestro/a aquí que de 30 clases sólo llegó a 10 y su excusa era "chicos, se supone que ustedes son autónomos", pero tiene que haber enseñanza sobre cómo ser autónomos. Así que parte de esto es enseñarles cómo hacer esto, no para satisfacer un requisito, sino para que puedas aprender algo… porque nosotros siempre queremos satisfacer el requisito pero al mismo tiempo debemos verdaderamente enseñarles cómo hacer las cosas y cómo pueden aprender (D2).
>
> Creo que son los profesores [no los tutores]. Tuve algunos estudiantes que eran realmente brillantes y que desertaron porque no se sentían lo suficientemente incentivados, porque la enseñanza está basada principalmente en libros así que se hartaron de eso. Desde el primer día si sólo tenemos a los estudiantes enfocados en nada más que entrar al salón y abrir los libros creo que eso afectará la motivación de nuestros estudiantes. Más bien creo que no están motivados. Creo que mucho de eso tiene que ver con nuestro trabajo como maestros, ¿sabes? De hecho, muchos comentarios por aquí son "puro libro" (D2).
>
> Éste es un proceso por el que estamos pasando no nada más los tutorados sino también los tutores, porque hay procesos nuevos también para nosotros, tan sólo el hecho de que debemos recordarles a cada momento que se tienen [que] certificar en lengua o dar requisitos de exámenes de certificación para poder inscribirse (D3).

Los datos que se refieren a los factores independientes a los estudiantes que impactan en el fenómeno de la deserción estudiantil en la Facultad de Idiomas se pueden recapitular en el Hallazgo 1, con el cual se contesta nuestra pregunta de investigación 2 (¿cuáles son las razones por las que los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa dejan inconclusos sus estudios?): los datos provenientes de las entrevistas a los docentes indican que las inconsistencias del Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF), en primer lugar, y el desempeño de docentes y tutores, en segundo, son fundamentales entre los factores ajenos a los estudiantes que contribuyen en la deserción estudiantil en la licenciatura en Lengua Inglesa.

5.2. Factores que contribuyen en la deserción y que son propios de los estudiantes

Entre los varios factores que desde el punto de vista de los docentes participantes también favorecen la deserción estudiantil y que son originados por los propios estudiantes, o está en sus manos modificarlos o evitarlos, se encuentran sus aptitudes, sus actitudes y los elementos socioafectivos que les aquejan.

Entendiendo las aptitudes como las capacidades cognitivas y procesos (características emocionales y de personalidad) que tienen las personas para realizar adecuadamente una tarea, además de que la aptitud suele relacionarse con la inteligencia y con las habilidades tanto innatas como adquiridas, los docentes comentaron acerca de la inmadurez, la cual tiene que ver con sus prioridades, su desorientación y sus decisiones; su poca capacidad de adaptación; su desconocimiento del idioma no sólo extranjero sino del español mismo y su bajo desempeño escolar. Al respecto los participantes señalaron:

> Creo que ella estaba lidiando con muchas cosas y como que… le restaba atención a lo más importante en mi opinión, ¿no? (D3).
>
> Muchos de los que desertan son chicos para los que lengua inglesa fue su opción número dos o número tres, como no cupieron en Pedagogía o en Derecho o en alguna otra de las cargas que están tan o más saturadas que Idiomas entonces pues cayeron en Idiomas lamentablemente, y obviamente no dan los kilos, no quieren ellos, no les gusta estar en la licenciatura. Muchos se han acercado a mí: "maestra es que yo quería estar en historia, yo quería estar en tal", entonces su desempeño es muy bajo (D1).
>
> Creo que tienes estudiantes que vienen de pequeñas poblaciones y no tienen muchos de los conocimientos previos que otros tienen y pues lo pasan mal. Y puede que no sea que no puedan hacer el trabajo, pero en algún momento ellos dicen "no puedo competir con esta gente, esto no es para mí, tengo que dedicarme a otra cosa" (D2).
>
> La experiencia me ha enseñado que a veces, aunque queramos, no podemos sacar agua de las piedras, no es posible, no, [aun] con toda la buena fe que podamos tener (D1).
>
> Por increíble que parezca a veces, también el reprobar materias conectadas con nuestro propio idioma, y eso es todavía más lamentable, conozco [a] muchos que me dicen: "tuve que irme porque reprobé morfosintaxis en español", "porque reprobé lingüística en español" o "porque reprobé redacción en

> español"… entonces, eh, me están diciendo… ya remitiéndolo a una problemática diferente, [es] que también las bases en nuestro propio idioma están muy débiles (D4).
>
> Lo que yo sí puedo generalizar y sí puedo asegurar es que sí esto tiene que venir de más abajo, por que cuando el alumno llega aquí con vicios de dependencia, que quiere que tú le expliques todo y que aprendas por él, pues es imposible entonces. Aquí es un cambio de un sistema tradicional a un sistema [donde] quieres que el alumno sea responsable que a lo mejor empiezan a ser responsables, pero no del todo (D5).

Las actitudes de los individuos pueden considerarse como la forma de actuar o el comportamiento que emplea un individuo para hacer las cosas; Eiser (1999) las define como la predisposición aprendida para responder de un modo consistente a un objeto social. De manera similar, Rodríguez (1991) explica la actitud como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto. En este sentido los participantes mencionaron la apatía, la indiferencia, el desinterés y la irresponsabilidad:

> … a veces noto indiferencia total y una apatía total (D3).
>
> Es una niña como, pues, muy irresponsable, viene cuando quiere, como que tiene una actitud de desinterés (D4).
>
> Una de ellas va a hacer nuestros cursos de inglés, pero ellos también deberán tomar la responsabilidad de su propi[a]… instrucción, de los conocimientos (D5).
>
> Como que veo que no tiene la madurez necesaria para responsabilizarse, yo noto en ella que a lo mejor el próximo semestre o el que sigue la van a reprobar, la van a dejar fuera. ¿Por qué? porque es una niña como, pues, muy irresponsable (D1).

Por otra parte, se distinguen factores socioafectivos que también, desde la perspectiva de los docentes, influyen en la deserción estudiantil, tales como el desencanto, la frustración, la decepción, la añoranza de sus familias y lugares de origen, su sentido de pertenencia, las responsabilidades que implica tener hijos (familia), los excesos en diversiones y las amistades de que se rodean. Aquí se muestran algunos comentarios relativos a estos elementos:

> Creen que tienen un gran futuro, un gran espectro [de oportunidades] y yo creo que sí, pero no todos pueden encajar, por desgracia, un buen número de… no porque los corramos, no, eso no se puede hacer, eh, caen en un desencanto paulatino, al segundo, tercer semestre dicen "no, esto no era lo que yo esperaba" (D1).
>
> En cuanto a la institución… te voy a decir que… causa decepción. ¿Por qué? Porque una cosa es lo que ofrece y otra cosa es lo que da, mucho… mucho es apariencia y yo estoy totalmente de acuerdo con muchos alumnos, porque los oyes que se quejan y tienen toda la razón, no se les proporciona lo que se les ofrece (D4).
>
> Para otros curiosamente la nostalgia, el extrañar a la familia, es factor también para que deserten, yo por ahí recuerdo dos casos de una chica muy buena de Martínez de la Torre, pero que casi todos los días se la pasaba llorando y yo [le] preguntaba ¿pero qué es lo que te pasa?, "pues es que no puedo estar sin mi familia" (D5).
>
> Entiendo que muchos están descontrolados por el tipo de administración educativa que se lleva en MEIF. Por ejemplo, no se sienten que pertenezcan, hemos hablado mucho de la pertenencia (de los muchachos) dentro [de] nuestra cultura donde pertenecen a un grupo por un tiempo prolongado. Seis años en la primaria, otros tres en secundaria con sus grupos, otros tres en bachillerato y, de repente, llegan a un modelo en el que pertenecen una hora a un lado, dos horas a otro lado. Y entonces no acaban de sentirse realmente identificados con su grupo (D4).
>
> A mí lo que me alarma muchísimo son los chicos que llegan de fuera; que de repente tienen toda la libertad del mundo y que no saben qué hacer con tanta libertad (D3).
>
> … y otra que a medio semestre ni siquiera llegó a presentar el primer parcial, dejó de venir, pero dejó de venir a clase, pero también tenía problemas de drogas y de alcohol y yo la veía acostada en el pasto y no entraba a clase y la veía yo por ahí con una guitarra y grupo de amigos, pero no entraba a clase, y de plano hasta que dejó de venir (D1).

Los datos que se refieren a los factores que impactan en el fenómeno de la deserción estudiantil en la Facultad de Idiomas y que derivan de los estudiantes mismos se pueden recapitular en el Hallazgo 2, con el cual se contesta nuestra pregunta de investigación 2 (¿cuáles son las razones por las que los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa dejan inconclusos sus estudios?): las percepciones de los

docentes revelan que entre los factores propios de los estudiantes que favorecen el abandono de sus estudios de licenciatura en Lengua Inglesa, el más significativo es su inmadurez (para adaptarse, priorizar y tomar decisiones); seguido por el hecho de que éste no era el programa educativo de su preferencia y/o que éste no era lo que esperaban , y, por último aunque no menos importante, por su escaso conocimiento del inglés (experiencias previas: secundaria y preparatoria).

Habiendo mostrado algunas evidencias relativas a los dos subtemas en que se han subdividido los factores que contribuyen en la deserción (factores ajenos a los estudiantes y factores propios de los estudiantes), así como los hallazgos que a partir de los datos se han establecido, en la siguiente sección trataremos de exponer las "posibles soluciones" que han surgido de las entrevistas.

5.3. Posibles soluciones independientes de los estudiantes

Como se ha mostrado en las secciones anteriores, los docentes proporcionaron información relacionada con situaciones que, en su experiencia y opinión, son posibles causales de la deserción estudiantil. De igual forma, sugirieron algunas posibles soluciones a este problema, que no dependen de los estudiantes, sino de "la institución" y/o de "los docentes". A continuación se enumeran: a) mejoramiento del sistema tutorial y de orientación, b) establecimiento de requisitos de nivel de idioma para ingreso, c) la implementación de cursos de nivelación; y d) un mayor acercamiento de los docentes con los estudiantes. Se ilustran algunos ejemplos de comentarios al respecto:

> Ya se está trabajando en aplicar exámenes de diagnóstico, lo ideal es que lo hiciéramos desde el principio, pero los tiempos nos rebasan también, de tal manera que construyéramos secciones más homogéneas. Si voy a tener en un caso una sección de inglés principiantes no importa que sean todos principiantes, no importa, yo trabajo mejor así (D5).
>
> Por otro lado, tenemos que reconocer y yo pienso que sí, debe haber un trato de selección especial… Un prerequisito, un tipo de prerequisito, porque si los alumnos entraran con un nivel arriba del básico les costaría menos trabajo alcanzar los siguientes niveles (D4).
>
> Y entonces consideré que bueno, hay que empezar por ahí, hacerles ver las bondades de la materia, la importancia de la actitud; hacerles conscientes de que el alumno y el maestro no se enfrentan sino que uno está para apoyarlos si…

> está uno del lado de ellos, [para] ayudarlos a pasar y a avanzar y a crecer; y me di cuenta de que tenía yo que rescatar su autoestima, empecé a sondear por qué creían haber reprobado y, bueno (D3).
>
> Creo que si más compañeros hablaran un poquito con el alumno, si se metieran más ellos mismos en la psicología del estudiante, meterse un poquito más también al corazón de ellos y eso funciona, personalmente tengo la experiencia de que ha habido alumnos que yo creo que la diferencia son cinco minutos de hablar con ellos, y logro que el alumno en lugar de que se vaya de la escuela termine la carrera (D1).

5.4. Posibles soluciones dependientes de los estudiantes

Extrañamente, los docentes no mencionaron cómo podrían participar los propios estudiantes en la disminución de la deserción más allá de tomar cursos de nivelación cuando fuera necesario, como a continuación se muestra:

> La implementación de cursos de nivelación para que todos estos alumnos que han reprobado en el examen parcial de inglés, el examen estandarizado, tengan la posibilidad de nivelarse antes de presentar el examen final (D4).
>
> Yo creo que remediar antes de, o sea, que los chavos se nivelen antes de que realmente vayan a reprobar. Porque ya una vez que reprueban pues se van a segunda vuelta (D5).

Los datos referentes a las soluciones viables para disminuir la tendencia de la deserción estudiantil en la Facultad de Idiomas se pueden acotar en el Hallazgo 3, con el cual se contesta nuestra pregunta de investigación 3 (¿cómo podría combatirse la deserción estudiantil en la licenciatura en Lengua Inglesa, desde el punto de vista de los docentes?): desde el punto de vista de los docentes de la licenciatura en Lengua Inglesa, las posibles soluciones al problema de deserción estudiantil apuntan básicamente a que la institución (la UV) modifique la implementación de ciertos elementos (sistema tutorial, requisitos de ingreso, cursos remediales) que resultan inconsistentes en el programa educativo en cuestión, y a que los docentes mantengan una relación de apoyo y orientación con los estudiantes.

6. Conclusiones

Como ha podido notarse a lo largo de este capítulo y en los hallazgos aquí presentados, el fenómeno de la deserción estudiantil en la Facultad de Idiomas, específicamente en la licenciatura en Lengua Inglesa, obedece a múltiples factores, los cuales reconocen y señalan los docentes que laboran en esta facultad y que participaron en el presente estudio. De estos varios factores, algunos son ajenos a los estudiantes, es decir, son factores que no dependen del actuar de ellos; mientras que otros efectivamente son resultado del proceder o de las condiciones de vida de los estudiantes mismos.

Desde la perspectiva de los docentes, los factores que tienen mayor injerencia en que los estudiantes abandonen sus estudios tienen que ver con la implementación que la institución (UV) ha hecho del Modelo Educativo Integral Flexible y con el desempeño docente de los profesores que participan en este programa educativo. En otras palabras, las primordiales causas de la deserción estudiantil, entre otras, son las inconsistencias que ha mostrado tener este modelo, tales como la disfuncionalidad de las tutorías; la carencia de contenidos pertinentes y relevantes en las experiencias educativas que componen este programa; la limitada oferta de experiencias educativas y sesiones de orientación; los escasos requisitos de ingreso (cierto nivel de dominio de inglés al ingresar a esta licenciatura), y la contratación de profesores cuyo desempeño docente no es adecuado.

Aunados a los anteriores, se señalan también aquellos factores que dependen de los estudiantes y que, quizás, sean más susceptibles de que pudiesen modificarse. Los docentes participantes aludieron recurrentemente a la inmadurez que tienen los estudiantes para tomar las decisiones convenientes a sus estudios, para priorizar entre sus tareas y el entretenimiento, para responsabilizarse y para adaptarse a la nueva cultura estudiantil universitaria; a la carencia de conocimientos no sólo del inglés sino de otras materias (español) y por ello su limitado desempeño estudiantil (reprobación); y al hecho de que estudian una licenciatura que no es en realidad la que deseaban. De ahí se derivan el desencanto y la frustración en que se encuentran algunos estudiantes.

Varios de los factores identificados como contribuyentes al problema de la deserción estudiantil, tanto algunos de los que dependen de la institución y de los docentes así como más de uno de los que están en manos de los estudiantes, pueden ser enfrentados con adecuaciones o adaptaciones con el fin de encontrarles solución. Por lo tanto, se pueden hacer las siguientes sugerencias en dicho sentido: a) que se reestructure y se supervise el sistema tutorial, con el fin de brindar una

mejor orientación a los estudiantes; b) que se incluya como requisito de ingreso poseer cierto nivel de conocimiento del inglés; c) que los docentes mantengan una relación cercana de orientación y apoyo con los estudiantes, y d) que los estudiantes se inscriban en cursos de nivelación del idioma (inglés) y hagan un uso más adecuado de las tutorías.

Cabe hacer notar que debido a que las percepciones de los profesores indican que los factores que tienen un impacto en la deserción son aquellos relacionados con los estudiantes y con aspectos institucionales, es justamente en esos actores en los que recae la posibilidad de abatir la tendencia actual del fenómeno de la deserción en la licenciatura en Lengua Inglesa.

Referencias bibliográficas

Cherulnik, P. (2001). *Methods for Behavioural Research: A systematic approach*, Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Coffey, A. y P. Atkinson (1996). *Making sense of Qualitative Data*, Londres: Sage Publications.

Cohen, L., Manion, L. y K. Morrison (2000). *Research Methods in Education*, Nueva York: Routledge.

Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Denzin, N. y Y. Lincoln (1994). "Introduction: Entering the Field of Qualitative Research", en Denzin, N. y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, (CA): Sage Publications, pp.1-17.

Denzin, N. y Y. Lincoln (eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, (CA): Sage Publications.

DeWalt, K. y B. DeWalt (2002). *Participant Observation, a guide for fieldworkers*, Walnut Creek (CA): Altamira Press.

Eiser, J. R. (1999). *Psicología social*, Madrid: Valencia.

Glaser, B. G. y A. L. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine.

Holliday, A. (2002). *Doing and Writing Qualitative Research*, Londres: Sage Publications.

Huberman, A. M. y M. B. Miles (1994). "Data management and analysis methods", en Denzin, N. y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (CA): Sage Publications, pp. 428-444.

Lincoln, Y. y E. Guba (1985). *Naturalistic Inquiry*, Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*, Londres: Sage Publications.

Maykut, P. y R. Morehouse (1994). *Beginning Qualitative Research, a Philosophic and Practical Guide,* Londres: Routledge Falmer.

Miles, M. B. y A. M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook,* Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Nunan, D. (1992*). Research Methods in Language Learning,* Nueva York: Cambrige University Press.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Newbury Park (CA): Sage Publications.

——— , (1990). *Qualitative Evaluation & Research Methods*, Newbury Park (CA): Sage Publications.

Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL,* Londres: Palgrave.

Richardson, J. (ed.) (1996). *Handbook of Qualitative research Methods for Psychology and the Social Sciences,* Londres: The British Psychological Society.

Robson, C. (2002). *Real World Research,* Londres: Blackwell Publishing.

Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*, México: Trillas.

Stake, R. E. (2000). "Case Studies", en Denzin, N. y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (CA): Sage Publications, pp. 435-454.

"Origen y Evolución del Plan de Estudios de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana", en Historia de la Facultad de Idiomas, disponible en: http://www.uv.mx/idiomas/quienes/historia/.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*, Londres: Falmer.

Universidad de Chile (2008). *Estudio sobre Causas de la Deserción Universitaria*, Santiago de Chile: Centro de Microdatos.

III

La deserción de los estudiantes de lengua inglesa desde la perspectiva de los estudiantes "migrantes"

Oscar M. Narváez Trejo
Adriana E. Garrido Hernández

1. Resumen

El estudio reportado en este capítulo abordó el abandono escolar de los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa desde un enfoque etnográfico para tratar de proporcionar una perspectiva émica al respecto. El estudio se llevó a cabo con 12 estudiantes que se vieron obligados a cambiar de plan de estudios, dentro del mismo programa educativo y a quienes denominamos estudiantes "migrantes". Los datos que conforman el estudio se recogieron a través de ocho entrevistas individuales, dos entrevistas realizadas en parejas y mediante un grupo focal, para explorar la interpretación que ellos daban al hecho de que varios compañeros abandonaran los estudios antes de completarlos. Los hallazgos permiten observar que las perspectivas de los alumnos se relacionan con temas interesantes como causantes de la deserción tales como son la injusticia y la desesperación, entre otros.

2. Introducción

Con el propósito de contextualizar el estudio, se realiza una recapitulación de algunos hechos significativos que influyeron en la situación académica y escolar de la Facultad de Idiomas de la UV. En el año 2008, después de muchos años de estar trabajando en el diseño de su plan de estudios, la licenciatura en Lengua Inglesa adopta el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) e inicia con la primera generación del denominado Plan 2008. Sin embargo, todavía había cuatro generaciones del antiguo plan cursando la carrera. Esto significa que se trabajaba paralelamente con dos planes de estudio, lo que trajo consigo una serie de problemas tanto administrativos como académicos. Uno de estos problemas se relaciona íntimamente con el objeto de estudio de este volumen, ya que los alumnos de la última generación del Plan 1990, al haber reprobado una materia a la cual tendrían derecho a repetir, se ven imposibilitados de hacerlo pues ésta se deja de ofertar, lo que limitó sus oportunidades de evaluación y, al verse "alcanzados" por el Plan 2008, "optaron" por cambiarse de plan.

Para propósitos de la investigación, a estos alumnos se les denomina "estudiantes migrantes" o "transitores", ya que son alumnos que tuvieron que migrar de un plan de estudios" rígido a uno flexible; o se vieron forzados a "transitar" de un plan de estudios a otro. Cabe aclarar que nos referimos única y exclusivamente a alumnos que por diversas razones tuvieron que transitar o migrar del Plan 1990 al Plan 2008. Estamos conscientes de que el término puede causar confusión ya que normalmente se utiliza para referirse a las personas que cambian de residencia de un país a otro. Sin embargo, no existen términos más cercanos que describan la situación que este grupo de estudiantes vivieron.

Este estudio se enfoca en los alumnos que transitaron del plan rígido al flexible con el objetivo de adentrarse y escuchar las percepciones que ellos tienen sobre el fenómeno del abandono escolar; en tal sentido, pueden considerarse como "estudiantes en riesgo" ya que su situación académica es comprometida.

Para continuar contextualizando, en los siguientes párrafos se definirá el objeto de estudio, es decir, la deserción o el abandono escolar. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2007) ésta se define como "el abandono de los cursos o la carrera a los que se ha inscrito el estudiante, dejando de asistir a las clases y de cumplir con las obligaciones establecidas previamente". También se consideran "desertores" a los estudiantes que, habiendo terminado un periodo escolar satisfactoriamente, no se inscriben para el siguiente. No se consideran desertores a los

alumnos que se dan de baja temporal siguiendo los procedimientos institucionales para tal efecto.

La deserción o abandono escolar es un problema grave que aqueja a todos los niveles del sistema educativo mexicano. En el nivel universitario, y en particular, en la UV, los niveles de deserción son altos. En la Facultad de Idiomas el problema es aún más grave dado que, de cada 10 alumnos inscritos, sólo cinco terminan en tiempo y forma sus estudios profesionales, según datos reportados en el Informe de Auto Evaluación (IAE), presentado ante el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) en el año 2010. Llama la atención que, a pesar de la importancia del tema, no se habían tomado medidas para su estudio y, mucho menos, medidas encaminadas a enfrentarlo y prevenirlo.

3. Objetivos

El principal objetivo de la investigación fue estudiar un fenómeno educativo que impacta negativamente tanto los indicadores institucionales como el aprovechamiento escolar y que ha sido ignorado hasta el momento. Esto es, quisimos adentrarnos y escuchar las percepciones que este grupo de estudiantes transitores tienen sobre el fenómeno del abandono escolar con el firme propósito de identificar, desde una perspectiva émica, las causales de la deserción. Una vez identificadas, se podrán plantear medidas encaminadas a prevenir dicha problemática.

4. Metodología

4.1 Tipo de estudio

Se trata de un estudio de caso enmarcado en un paradigma interpretativo que nos permite en su primera parte identificar las posibles causas de la deserción en la propia voz de los estudiantes. En este trabajo cualitativo se concibe a los alumnos como sujetos activos que interpretan su realidad educativa, que valoran y revaloran su trayectoria académica y que nos ayudan a conocer sus intereses, preocupaciones, aspiraciones, etc. El diseño de la investigación se sustenta en la teoría fundamentada y a la vez en varias teorías sustantivas como son la teoría de la voz y la de las percepciones.

En el Seminario de Investigación de Lenguas Extranjeras (SILE), se ha buscado lograr un proceso horizontal y democrático que permita identificar los problemas que interfieren con nuestro quehacer académico. Por lo tanto, es menester en nuestra labor educativa dar la palabra a los estudiantes. Esto permite profundizar en cómo ellos perciben la educación, la escuela y los procesos y relaciones que ahí se llevan a cabo, percepciones que, sin duda, alimentan y enriquecen el entendimiento del proceso educativo universitario.

4.2 Preguntas de investigación

La pregunta que guió este proceso investigativo fue: ¿cuál es la perspectiva de los estudiantes migrantes sobre su situación escolar? Dicho cuestionamiento llevó a indagar cómo influye la situación escolar en la deserción y las perspectivas de los estudiantes sobre el fenómeno.

4.3 Contexto

La Facultad de Idiomas de la UV ofrece tres programas de licenciatura y cuatro posgrados; atiende a una población cercana a los 1100 estudiantes. El programa educativo en Lengua Inglesa tiene la mayor población estudiantil, cercana a los 800 estudiantes. Cada año ingresan 220 estudiantes a la licenciatura en Lengua Inglesa, 50 a la licenciatura en Lengua Francesa y 40 a la licenciatura en Enseñanza del Inglés, modalidad virtual. Como se menciona anteriormente, el estudio se centra en estudiantes de Lengua Inglesa que se encontraban en periodo de transición entre planes de estudios.

4.4 Participantes

Este estudio exploró las percepciones de 12 estudiantes universitarios que cambiaron de un plan de estudios rígido a uno flexible. Las edades de los participantes fluctúan entre los 19 y los 21 años. En este estudio de caso se buscó indagar cómo los estudiantes perciben el fenómeno del abandono escolar desde su propio marco de referencia. Por cuestiones de ética y para salvaguardar la identidad de los participantes, nos referiremos a ellos usando nombres propios asignados

aleatoriamente, esto a pesar de que ellos afirmaron no temer que se usara su nombre verdadero.

4.5 Recolección de datos

Como método de recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y posteriormente una entrevista grupal. Como uno de los métodos más prominentes de recolección de datos en la tradición etnográfica, se implementó la técnica de la entrevista para lograr inferir las percepciones de los estudiantes de sus declaraciones e intenciones expresadas en intercambios verbales. La entrevista ha sido reconocida como el método más directo para obtener información y conocimiento acerca del objeto de estudio (Gillham, 2000; Kvale, 1996; Drever, 2003), por lo que se consideró que ésta nos permitiría adentrarnos en las representaciones que este grupo de estudiantes tiene acerca del fenómeno estudiado.

La literatura especializada tiende a categorizar diferentes tipos de entrevistas (estructuradas, semiestructuradas, libres) de acuerdo con el grado de control que el entrevistador ejerce sobre el contenido y dirección de la entrevista (Hammersly y Atkinson, 1995; Roberts, 2002). Sin embargo, cabe mencionar que una mayor variedad de "entrevistas" ocurre en el campo de las que son reconocidas por los investigadores. El tipo de intercambio verbal que más se acerca a lo realizado para este estudio es la definición que acuña Burgess (1998) de "conversaciones con propósito" o "conversaciones propositivas".

Creemos que una de las formas más simples de acercarnos a las percepciones de los participantes es, precisamente, consultándolos. Drever (2003: 1) los expresa sucintamente: "en la docencia, cuando se requiere obtener información, examinar opiniones o intercambiar ideas, lo más natural es hablar con la gente". Del mismo modo, este tipo de enfoque nos permite no sólo capturar las voces del estudiantado sino también su comportamiento durante la entrevista.

Apegados a los principios de la teoría de la voz (Narváez, 2006), durante las conversaciones se usó un estilo casual que permitió que los participantes se expresaran libremente sobre el tema. Se hizo lo posible para que ellos fueran los que dominaran la interacción, dándoles espacio y tiempo para expresar sus ideas ante las preguntas planteadas. Éstas no siguieron un orden estricto ni fueron leídas sino insertadas en el flujo de la conversación. Si se daba la oportunidad, se guiaba la interacción hacia los temas que interesaban a la investigación y que motivaron

el encuentro. Vale la pena destacar que dominó el deseo de escuchar a los estudiantes y aprender de ellos. En todas las entrevistas, las preguntas eran abiertas para que los alumnos participantes pudieran explayarse en los temas y expresarse en sus propios términos.

Se llevaron a cabo un total de ocho entrevistas con una duración aproximada de 20 minutos cada una. Seis de éstas fueron entrevistas individuales y dos de ellas, en parejas. Cabe mencionar que las entrevistas en parejas se llevaron a cabo de forma posterior a las entrevistas individuales con los participantes. A cuatro estudiantes mujeres se les invitó a una segunda entrevista para ahondar un poco más en algunas cuestiones que mencionaron durante la entrevista individual. Sin embargo, a petición de ellas, participaron en parejas porque normalmente pasan la mayor parte del tiempo juntas. En total, fueron ocho entrevistas individuales con el mismo número de estudiantes y dos en parejas. Estas interacciones fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

En la entrevista grupal participaron 12 estudiantes de los cuales sólo cuatro estaban por primera vez en el estudio; esto es, no habían sido entrevistados individualmente. Esta sesión fue videograbada para su análisis posterior. Dicha sesión grupal tuvo una duración de dos horas con 20 minutos. Los cuatro estudiantes que no habían participado anteriormente fueron invitados por los propios participantes, quienes sabían que estos otros cuatro migrantes querían expresar sus puntos de vista. El objetivo de hacer un grupo focal fue confirmar si lo expresado en las entrevistas individuales y/o en parejas era del mismo modo corroborado por los otros participantes y, sobre todo, por los que se integraron en la última fase.

Escuchar las diversas manifestaciones que los estudiantes migrantes emitieron de viva voz es una labor muy importante, pues permite a las instituciones reconsiderar sus fortalezas y enmendar sus flaquezas a partir de los propios protagonistas. Furlong (1991) dice que existen entre el estudiantado "heridas escondidas" de tipo emocional que encierran sentimientos tales como enojo, temor, frustración o culpa. Estos sentimientos pueden ser una amenaza o una oportunidad que, sin duda alguna, reflejan cómo el estudiantado percibe a la institución, al profesorado y a sus propios compañeros. Permitir que los alumnos manifiesten a las autoridades y profesores sus sentires rompe con las estructuras hegemónicas y de control y los ubica en un plano horizontal donde el entendimiento del fenómeno, en la Facultad de Idiomas, permite mejores decisiones para mejorar la calidad de la enseñanza.

Nos centramos en escuchar la voz de los estudiantes con el objetivo de conocer sus percepciones e ideas sobre el objeto de estudio. Tuvimos presente que

en el plano de las percepciones expresadas en forma oral, se manifiestan niveles cognitivos y socioafectivos del individuo. Existe la firme convicción de que hay que proporcionar los espacios para que los jóvenes estudiantes se expresen libremente sobre los temas que a ellos les conciernen, sobre todo si es que realmente queremos entender cómo es que ellos perciben el entorno en el que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleva a cabo.

Igualmente importante es la experiencia de los propios investigadores. Como partícipes del proceso de cambio de plan de estudios, estamos conscientes de los problemas que esto comporta . Como docentes de la institución, convivimos a diario con los estudiantes; este contacto cotidiano, sensibilizado por nuestro interés en conocer las perspectivas de los alumnos, nos hizo más atentos a los comentarios que entre ellos se hacen respecto al cambio y cómo se sentían. Esta estrategia fue muy útil a la hora de hacer el análisis de datos puesto que comenzamos a relacionar lo expresado en las entrevistas y el grupo focal con lo percibido en nuestro trato habitual con los demás estudiantes; es decir, los datos "experienciales" (Strauss, 1987: 10) también informan y contribuyen al entendimiento del fenómeno estudiado.

4.6 Análisis de datos

Para el análisis de los datos se empleó la Teoría Fundamentada (Glaser and Strauss, 1967; Strauss, 1987), cuya idea central es que los datos deben desarrollarse de forma inductiva. La teoría se fundamenta cuando emerge de los datos a través de "interpretaciones sucesivas hechas en el curso de la investigación" (Strauss, 1987: 10). La Teoría Fundamentada (TF) es conceptualmente densa, con varios conceptos y ligas internas; éstas se filtran utilizando la propia experiencia y entendimiento de los investigadores concebidos como "datos experienciales". Pensamos que el uso de la TF se justifica en la medida en que no busca una verdad lógica sino representaciones y explicaciones fiables. Esta fiabilidad es definida por la habilidad del modelo fundamentado en los datos y, al mismo tiempo, también es reconocida, comprendida y, por lo tanto, acordada por los participantes del proceso.

La TF adoptada para el análisis de datos en este estudio permitió el establecimiento de temas; se empleó el método de comparación constante para integrar los datos de cada entrevista en categorías identificadas previamente durante la transcripción y el análisis de las primeras entrevistas. Por lo tanto, los temas surgieron inductivamente de los datos mediante un proceso cíclico de codifica-

ción y revisión de las transcripciones anteriores. Como lo mencionamos anteriormente, la experiencia de los investigadores en la institución contribuyó a la identificación y organización de los temas que emanaban de los datos así como sus posibles significados.

El procedimiento seguido en el análisis de los datos incluyó los siguientes pasos:

a. Grabación digital de las entrevistas.
b. Transcripción.
c. Lectura de las transcripciones.
d. Identificación de temas emergentes.
e. Identificación de categorías.
f. Codificación de categorías.
g. Revisión por parte de pares académicos y participantes.

La TF sugiere que los datos son necesariamente interpretados por los investigadores y que los valores y experiencias de éstos obviamente influyen en dicha interpretación. Al respecto, tuvimos mucho cuidado de no sobreinterpretar los datos. Incluimos tanto comentarios positivos como negativos, aunque en las voces de los estudiantes se resaltó lo negativo. Las sesiones de trabajo con los colegas del seminario durante el tiempo que duró el estudio fueron fructíferas ya que intercambiar experiencias permitió cruzar y revalidar información. Esto también ayudó en la interpretación de los datos; sin embargo, todas las interpretaciones son nuestras y nos hacemos responsables de cualquier error de interpretación.

Es importante resaltar que al utilizar el método de comparación constante, el proceso comienza desde el mismo momento en que se generan los datos. Es decir, el estar *in situ* y realizar la transcripción de las primeras entrevistas facilita el análisis y la organización de las ideas expresadas dado que los temas comienzan a ser identificados. Esto permite que en entrevistas posteriores las preguntas estarán enfocadas a asuntos que ya han sido mencionados por los participantes. Este proceso facilita la indagación ya que permite explorar los temas con mayor profundidad con cada entrevistado. En nuestro caso particular los pasos seguidos para el análisis fueron los siguientes: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

A continuación presentaremos algunos ejemplos de cada ciclo interpretativo de acuerdo con el tipo de codificación efectuada.

4.6.1 Codificación abierta

Se tomaron fragmentos significantes de los datos para poder identificar los elementos comunes y descriptivos de la realidad social. La codificación abierta permitió enlistar y categorizar tres temas sombrilla en los cuales fue posible incluir las percepciones de los participantes. Derivado de este análisis destacan los elementos afectivos, los académicos y los administrativos.

4.6.2 Codificación axial

La codificación axial favoreció agrupar las voces de los participantes en los temas identificados en la fase anterior. Estas voces expresan inconformidad por cómo se dio el cambio al "nuevo modelo" y las consecuencias negativas que éste ha traído consigo. Se utilizaron sustantivos abstractos para denominar estas categorías, tales como incertidumbre, injusticia, confusión, frustración, estancamiento, entre otros. Como resultado de esta codificación, las siguientes categorías fueron identificadas:

Afectivas	Académicas	Administrativas
Incertidumbre	Esquema tradicional de enseñanza	Mala planeación de la oferta educativa
Injusticia	Mismos materiales de estudio	Insuficiente oferta educativa
Estancamiento	Ausentismo de académicos	Inscripción en línea limitante
Frustración y contradicción	Deficiente sistema tutorial	Falta de información
Pérdida de tiempo		Ineficiente servicio de las secretarias
Falta de compañerismo		Pago extra por experiencias educativas

4.6.3 Codificación selectiva

La codificación selectiva permite ilustrar, en la voz de los participantes, los temas y categorías descritas con anterioridad. En la siguiente sección se presentan los resultados principales, incluyendo algunas de las frases que permitieron hacer la clasificación descrita.

5. Resultados

Algo muy interesante que surge de esta experiencia de investigación es que en los datos generados los estudiantes hablan positivamente del espacio que se les brindó para poder platicar acerca de su experiencia de cambio. Manifestaron que son raras las oportunidades para hablar con alguien acerca de su proceso de aprendizaje. Aprecian este tipo de experiencia que les pareció de gran utilidad. Expresaron que les gusta discutir sus problemas y progresos en privado con alguien con quien se sienten a gusto, en la mayoría de los casos lo hacen con algún compañero o compañera. Mencionaron que también les gustaría poder hacerlo con sus maestros, pero que éstos normalmente no muestran interés en sus personas y sólo se limitan a "dar clases".

En general, entre los participantes se apreció una gran disposición para hablar del asunto y una necesidad de ser escuchados. Se advirtió que, cuando hay alguien que muestra interés por sus cuestiones, los estudiantes se abren y expresan sus dudas, preocupaciones, aspiraciones; sus voces se vuelven elocuentes y fluidas.

Como se describió de forma previa, se identificaron tres temas principales relacionados con aspectos afectivos, administrativos y académicos. Por cuestiones de relevancia y de espacio, en este capítulo sólo nos referiremos a los aspectos afectivos y académicos. Dejamos de lado los administrativos pues se consideró que tales aspectos dependen de la administración central de la universidad y que el impacto que pudiera tener el presente estudio en materia administrativa es mínimo comparado con lo que se puede alcanzar dentro de la propia facultad. De esta manera, se priorizaron las materias afectivas y académicas donde se puede intervenir de forma más directa y se pueden atender en el corto plazo al interior de la facultad.

Los comentarios más contundentes que emanan de la voz de los participantes nos dan la pauta para organizar este apartado. Una primera cita textual, en voz de los participantes, sirve de referencia para hacer la interpretación de los datos, e insertamos otra frase para redondear la idea expuesta por los alumnos migrantes.

5.1 "Sería bueno tener un curso o plática de orientación"

Este comentario claramente refleja que los estudiantes no recibieron información oportuna acerca de todo el procedimiento e implicaciones del cambio de plan de estudios. Esto causó mucho desconcierto e incertidumbre entre quienes alegan no conocer bien el modelo al que se integraban. La falta de orientación ha ocasionado que algunos de los migrantes se vean afectados respecto al tiempo del trámite y al número de materias que se les ha considerado en su revalidación de materias. Por ejemplo, Arnoldo comenta que todavía había compañeros en situación de migración pero que desconocían los procedimientos y pasos a seguir: "Quedan alumnos del Plan 90 que desearían migrar, pero no saben qué hacer".

5.2 "No es justo"

Este sentimiento de injusticia surge de dos maneras distintas. Por un lado, los participantes consideran injusto "que por una materia [reprobada]" se hayan tenido que cambiar de plan, tal y como sucintamente lo plantea Macaria: "Íbamos súper bien en las otras materias y ¡sólo por una [...] ya te cambias!". Por otro lado, el hecho de que las revalidaciones, aun entre compañeros provenientes del mismo grupo y con una trayectoria similar, no se hubieran realizado de forma homogénea. Mientras que a algunos migrantes les validaron o reconocieron algunas materias del Plan 1990 por experiencias educativas del MEIF, a algunos otros no. Del mismo modo, consideran injusta la revalidación ya que, desde su perspectiva, hay experiencias educativas del nuevo plan que cubren los mismos contenidos de materias del Plan 1990, tal y como lo expone Cassie: "La revalidación de materias no es justa. Y hay unas materias que sí se parecen mucho a las materias de MEIF y no nos lo revalidaron".

5.3 "Somos un grupo fantasma"

Los participantes se sienten relegados, abandonados. Se consideran "fuera de lugar" ya que dejaron de ser alumnos del plan rígido y no se sienten parte de la cohorte del MEIF. Acostumbrados a ser "parte de un grupo" (característica de los planes anteriores) ahora se encuentran en "el limbo", y piensan que los alumnos

del nuevo plan "nos hacen menos", los relegan, como menciona Oaxaquita: "… el ambiente es muy distinto al [Plan] 90. No sé… son más, son bien raros los niños del MEIF. No sé, nos ven raro, así como si… les estuviéramos robando su espacio o algo así…". Esta situación, sin duda alguna, causa incomodidad y frustración entre los migrantes, dado que consideran que la dirección y administración escolar debieron haber hecho más por ellos, por lo menos abrir más posibilidades de "salvar" sus estudios en el Plan 1990, sin necesidad de cambiarse. El siguiente comentario de Arnoldo lo deja claro: "Cuando hubo el cambio de 90 a MEIF… afectaron a la generación que venía saliendo… Creo que… debieron de haberle dado como… otras alternativas a los alumnos".

5.4 "Los que somos del Plan 90 nos quedamos [con las experiencias educativas] que sobran"

Aunado a los sentimientos de frustración, injusticia y desorientación que se han comentado, existen otras situaciones que ahondan más los problemas de los migrantes: el estancamiento y el atraso. Por ser estudiantes migrantes se encuentran en una situación de desventaja frente a sus pares del MEIF ya que, al incorporarse al nuevo plan, hay experiencias básicas, prerrequisito de otras ofertadas en periodos superiores, que no existían en el Plan 1990 y que, al no haberlas cursado ni revalidado, les imposibilitan inscribirse a varias EE. Además, al momento de la inscripción, sus opciones son aún más limitadas porque primero tienen turno los alumnos de MEIF, tal y como lo plantea Oaxaquita: "…creo que deberían de ampliar el límite de alumnos para que muchos también lo tomen porque si no nos vamos a seguir atrasando". Cassie lo manifiesta también con toda claridad: "Tienen que tener en cuenta que nosotros nos acabamos de cambiar. Entonces, tienen que… no sé… meter a más maestros o abrir más cupo. Porque nos dejan así, todo, llevamos tres materias, cuatro, mientras que los demás [los de MEIF] seis".

El no poder "llevar" todas las materias ocasiona que su carga académica no sea suficiente para lograr un avance crediticio satisfactorio y culminar su carrera en los tiempos establecidos por el Plan 2008. Esto puede ocasionar que su situación académica se vea en riesgo al no tener el mínimo de créditos por periodo y, consecuentemente, extender su estancia en el programa educativo. La siguiente frase de Arnoldo sirve para cerrar esta sección ya que deja ver cuál es el objetivo (el cual se ve estancado y retrasado por no haber suficientes EE para cursar) de los que migraron al MEIF:

> [al verse obligado a cambiar] dije pues ya voy a ver cómo le hago. Pu[e]s al MEIF… me dijeron que a veces tú puedes, este, saturarte de materias y puedes terminar [la carrera] antes. Entonces dije: ¿pues sabes qué?... pues voy a hacer eso ¿no? Yo lo que quiero es ya salir porque… yo quiero ya estar trabajando. [Sin embargo, su propósito se ve estancado y retrasado por no haber suficientes EE que cursar.]

En el mismo tenor y como resultado de tener acceso a un número limitado de EE por ser migrantes, hay resentimiento por el hecho de que sus horarios son muy irregulares. Los migrantes piensan que "pierden el tiempo" al tener más horas libres entre clase y clase. Esto es, al sólo acceder a las EE "que sobran" sus horarios están muy "quebrados", y tienen que tomar clases mañana, tarde y noche, con muchas horas disponibles entre cada clase. Una vez más, Oaxaquita lo plantea sucintamente: "… cambiar de horario, de un horario fijo que era mañana o tarde a otro que vas todo el día, sí es muy brusco. Y entonces, sí me cuesta. Mi horario rígido, que era de la mañana, ya tenía tiempo de hacer algo en la tarde. Y si era en la tarde, pues [tenía tiempo] en la mañana".

Por el lado afectivo, en los temas tratados líneas arriba, se pone de manifiesto que el cambio no ha sido fácil para estos estudiantes. Por eso, no dudan en expresar su deseo de volver al Plan 1990 si tuvieran la oportunidad de hacerlo aun cuando no hubiera la posibilidad de volver a estar con "su grupo", con sus compañeros de toda la carrera: "Si hubiera la oportunidad de volver al Plan 1990 y en un solo horario, mañana o tarde, lo haríamos. Aunque no fuera en el mismo salón" [Arnoldo, mencionado en el grupo focal].

Para concluir esta sección, debemos mencionar que no únicamente los motiva el hecho de estar en un solo turno sino también una cuestión más académica que denota interés y preocupación por su desarrollo profesional. En la voz de Superloth se resume esta perspectiva: "En el Plan 90 había preocupación por cómo aprender, en el MEIF es cómo avanzar".

Hasta ahora sólo hemos mencionado los temas relacionados con el aspecto afectivo. A continuación procederemos a presentar las voces que involucran cuestiones de naturaleza académica.

5.5 "Los tutores deben tener pláticas para saber su labor"

Una de las quejas más recurrentes en las conversaciones con los participantes tiene que ver con el trabajo tutorial. En el modelo de la universidad, existe un sistema

institucional de tutorías; esto en la práctica significa que a todos los estudiantes se les asigna un tutor académico que los acompaña a lo largo de su trayectoria académica. Sin embargo, al ser un modelo educativo de reciente introducción en la facultad, parece ser que ni los propios profesores conocen bien sus nuevos compromisos y roles. Desde la perspectiva de los estudiantes, hace falta mayor y mejor preparación de los docentes para poder asumir este nuevo reto que implica el ser tutor. Los estudiantes, migrantes o no, requieren que se les resuelvan sus dudas y esperan recibir información certera acerca de los procesos del MEIF; si los estudiantes acuden a sus tutores para solicitar guía y éstos no están preparados para dar la ayuda requerida, los alumnos se encuentran en desventaja, con los problemas de incertidumbre y frustración mencionados anteriormente.

Aparentemente, los profesores-tutores no son capaces de ayudar a los estudiantes. Cassie lo resume de la siguiente manera: "Los tutores deben tener pláticas para saber su labor".

5.6 "La obligación de los maestros es venir"

Con esta frase tan contundente, los participantes en este estudio ponen de manifiesto un problema grave que afecta a la institución. Los migrantes coinciden en expresar que existe un problema de ausentismo entre los académicos de la facultad. Los migrantes no tienen problemas en acusar con índice de fuego a los maestros que bajo cualquier excusa los dejan solos trabajando en el salón, que les avisan que no van a poder dar clases o que de plano ni llegan. Otra forma de ausentismo académico, quizá no mencionada en artículos académicos previos, es identificada por estos alumnos como el hecho de que existen profesores que si bien llegan al salón de clases y están ahí durante el periodo estipulado simplemente no dan clases y se la pasan "hablando de sus vidas" o de cualquier otro tema no académico ni relacionado con los objetivos del programa. Oaxaquita lo expresa de la siguiente manera: "… a veces [los profesores] llegan y ni dan la clase… es que no manches por ejemplo [la maestra] nada más llegaba al salón a platicar de cualquier cosa… o luego nos preguntaba que si habíamos leído tal o cual noticia y de ahí se soltaba a hablar y hablar, hasta de sus cosas personales ¡o de futbol!"

Aunque éste no es un problema particular del nuevo modelo, los participantes dejan entrever que les llega a afectar en su desempeño académico puesto que no alcanzan a cubrir los objetivos del programa y son evaluados de manera subjetiva, con el riesgo de ser reprobados injustamente.

5.7 "Mucho nuevo modelo pero seguimos igual"

Para concluir esta sección de cariz académico, describiremos dos problemas íntimamente relacionados y que cuestionan el grado de aceptación y/o de comprensión con que cuentan los docentes del MEIF y qué tanto el modelo ha impactado en su práctica docente. En los datos eran frecuentes los comentarios del tipo que encabeza este apartado, donde se hace referencia a que cambiaron de plan y de modelo educativo pero se perciben las mismas prácticas que en el modelo anterior. Lo que es peor, los migrantes mencionan que no sólo los maestros no han ajustado su práctica docente a los requerimientos del nuevo modelo, sino que en las materias del nuevo plan se siguen utilizando los mismos materiales que en las materias del plan anterior. Este tema se relaciona con el de injusticia, mencionado líneas arriba, en el cual los migrantes expresan su descontento al tener que cursar una EE en el nuevo esquema que bien pudo haberse revalidado por ser similar a otra del esquema anterior. Tal similitud se confirma con este tipo de comentarios en los cuales los migrantes señalan que los maestros siguen utilizando los mismos materiales de estudio y un sistema tradicional de enseñanza (autoritario, centrado en el maestro) que se sitúa en el polo opuesto de lo promovido en el MEIF (con especial atención en el estudiante y en el desarrollo de competencias). Ana lo plantea del siguiente modo: "¿Cambios? Para nada… es casi lo mismo respecto a la forma en que te hablan, te evalúan y explican… ¡es lo mismo! ¡Hasta el material que utilizan es lo mismo!"

6. Conclusiones

Pérez Franco (2001: 9) menciona que "es imposible analizar [la deserción] a través de una sola dimensión" por lo que en este volumen se ha intentado de manera holística. En el caso particular del estudio reportado en este capítulo, la propia metodología empleada condujo a averiguar sobre cuestiones que parecían ser más interesantes para el grupo de participantes; es decir, aunque el objetivo inicial era conocer la perspectiva de este particular grupo de estudiantes respecto a la deserción, los datos recolectados nos guiaron a las cuestiones presentadas en el apartado de resultados. Se hace evidente en la voz de este grupo de estudiantes la inconformidad con la situación en la que se vieron envueltos y la falta de capacidad de las autoridades de la institución para implementar el cambio de plan de estudios de una manera que no afectara a tantos estudiantes. El sentimiento de impotencia

que permea la voz de este grupo de jóvenes hace patente la insatisfacción que experimentaron con la implementación del nuevo plan de estudios.

Aunque las aseveraciones aquí presentadas no parecen tener relación directa con el abandono escolar, consideramos que los sentimientos de injusticia e impotencia provocados en los estudiantes, aunado a los problemas académicos mencionados, podrían influir, en cierto momento, en una decisión de continuar o no los estudios. De hecho, dos estudios anteriores parecen indicar que éstos sí pueden tener una injerencia significativa en la decisión de los estudiantes (Narváez, 2006, 2010).

En este capítulo hemos presentado los resultados de un proyecto de investigación que buscó, en voz de un grupo particular de estudiantes, encontrar respuestas que expliquen por qué tantos estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa han abandonado sus estudios. Se puede concluir, entonces, que en el contexto de los estudios sobre el abandono escolar se ha evolucionado tanto en las formas de referirse al fenómeno como en las formas de investigarlo, y que esta investigación en particular buscó apoyarse en este tipo de acercamientos. De esta manera, por medio de un enfoque cualitativo, se intentó proporcionar una perspectiva émica, la de los estudiantes migrantes. Se pretendió, con este tipo de enfoque metodológico, ampliar nuestro conocimiento del tema, ya que proporciona una perspectiva fresca e innovadora para nuestro ambiente universitario. La perspectiva estudiantil aquí presentada brinda una visión acerca del porqué algunos estudiantes deciden abandonar los estudios de licenciatura. Sabemos que hay una variedad de factores que intervienen, tanto a nivel institucional, social así como personal. Sin embargo, debe señalarse y puntualizarse, como hacen los estudiantes de este estudio, la influencia de la institución y sus operadores académicos y administrativos en el abandono escolar.

Fieles a la convicción de que no se ha dado el suficiente valor a la expresión de los estudiantes, se ha enfatizado la importancia de prestarles atención en estas páginas. Los resultados de este estudio no niegan el influjo de factores externos, pero es primordial investigar los significados personales del abandono escolar, tal y como lo manifiestan las voces juveniles que, se espera, hayan encontrado resonancia provechosa en este estudio.

Referencias bibliográficas

ANUIES (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior,* México: ANUIES.

Burgess, R. (1998). "Conversations with a Purpose: the ethnographic interview in educational research", *Studies in Qualitative Methodology*, 1, Bingley (UK): Emerald, pp. 137-155.

Chaín-Revuelta, R., M. Fresán, *et al.* 2001. *Deserción, Rezago y eficiencia terminal en las IES*, México: ANUIES.

Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM), disponible en: http://coapehum.org/index1.html

Drever, E. (2003). *Using semi-structured interviews in small-scale research: A teacher's guide*, Birmingham: University of Birmingham Press.

Furlong, M. J., Morrison, R. L. y S. Boles (1991). "Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi-victims", *Education and Treatment of Children*, 18, Morgantown (WV): West Virginia University Press, pp. 282-298.

Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*, Londres: Continuum.

Hammersley, M. y P. Atkinson (1995). *Ethnography: Principles in practice*, Londres: Routledge.

Kvale, S. (1996). *Inter Views: an introduction to qualitative research interviewing*, Londres: Sage Publications.

Narváez Trejo, O. M. (2006). "Teachers as ethnographers: Listening to students' voices for (self) development", *MEXTESOL Journal*, 30/2, México: Asociación Mexicana de Maestros de Inglés, pp. 71-82.

——, (2010). "Early leaving at university level: An explanatory model", en Busseniers, P. *et al.* (eds.), *Variaciones sobre un Mismo Tema: La Investigación en Lenguas Extranjeras*, Xalapa: UV.

Perez-Franco, L. (2001). "Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar", en Chain *et al.* (eds.), *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES,* México: ANUIES.

Roberts, B. (2002). *Biographical Research*, Buckingham: Open University Press.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*, Nueva York: Cambridge University Press.

Fuentes institucionales

Facultad de Idiomas (2011). Informe de Auto Evaluación (IAE). Documento presentado al COAPEHUM para la acreditación de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

Facultad de Idiomas (1990). Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

Facultad de Idiomas (2008). Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

IV

LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES QUE MANTIENEN UNA TRAYECTORIA ESCOLAR ESTÁNDAR

Ma. Magdalena Hernández Alarcón
Daisy Giles

1. Resumen

La problemática de la deserción en la Facultad de Idiomas, de forma específica en la carrera en Lengua Inglesa, ha alcanzado índices preocupantes ya que un alto porcentaje de estudiantes abandona sus estudios en los primeros cuatro periodos dela carrera . Debido a lo delicado de estos hechos, tanto para la facultad como para los estudiantes, en particular por la problemática inherente de tratar con estos últimos su situación, los miembros del Seminario de Investigación en Lenguas Extranjeras (SILE) decidieron considerar el estudio de la deserción o abandono escolar desde una mirada compleja y no sólo como un acto individual, se buscó obtener información de diferentes actores o circunstancias que inciden sobre los estudiantes en condición de riesgo y de migración.

Por lo anterior, con este estudio se pretende explicar, desde la perspectiva de los alumnos con una trayectoria estándar,[4] algunos de los problemas que presen-

4 A los estudiantes que no se encuentran en situación de riesgo los definiremos como estudiantes con trayectoria estándar. En la parte de la metodología se hablará en detalle sobre ellos.

tan los estudiantes en riesgo y migrantes y comprender por qué tuvieron que buscar alternativas para no irse de la facultad.

2. Introducción

Cuando se estudia la deserción o el abandono escolar se observa que generalmente los aspectos que se abordan se relacionan con la disciplina de la que proviene el autor, lo que se entiende perfectamente. Así, vemos que si la deserción se estudia desde el punto de vista de los psicólogos, los aspectos que se privilegian son individuales, los relacionados con la inteligencia, con la motivación, con problemas de relación familiar, entre otros. Si el estudio lo realizan académicos de educación, la atención se centra en la organización escolar, la evaluación, la relación estudiante-alumno, alumno-alumno, alumno-administración escolar, etcétera.

Sabemos que para que un estudiante abandone sus estudios se combinan múltiples factores de tipo personal, social, económico, educativo. El abandono entonces podría abordarse desde cada uno de estos enfoques. Si nos referimos a lo personal, podemos mencionar los anhelos, la motivación, la madurez emocional, el grado de satisfacción de la carrera seleccionada, la adaptación a la carrera o al medio donde se vive mientras se estudia, la decepción por la carrera seleccionada, etc. Cada uno de estos elementos podría dar pie a ser estudiado por disciplinas diferentes, como acabamos de mencionar.

Tinto (1975: 15) nos dice que: "El estudio de la deserción de la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario".

Se han desarrollado múltiples y diversos trabajos sobre el tema pero encontramos pocos relacionados con nuestra disciplina. Los estudios sobre la deserción pueden también relacionarse con la eficiencia terminal, con el abandono, con la falta de satisfacción relacionada con la institución, etcétera.

En esta investigación no se formuló ninguna hipótesis, sino que se exploraron las experiencias difíciles que experimentan los estudiantes que no son exitosos y que pueden empujarlos a buscar alternativas para evitar el fracaso. Los mecanismos que desarrollan para irse o no irse de la facultad pueden ser percibidos negativa o positivamente por sus compañeros de la carrera. Por lo anterior se desarrolló una encuesta de percepciones, a través de entrevistas que se llevaron a

cabo entre los estudiantes que no se encuentran en situación de riesgo académico y que han sido compañeros de los estudiantes migrantes y en riesgo.

Sabemos que en este tipo de trabajos no requieren desarrollarse múltiples conceptos teóricos sobre el tópico, basta con definir de manera clara los objetivos y aspectos que se abordarán.

3. Objetivo general

Se planteó conocer las percepciones de los estudiantes con trayectoria estándar sobre sus compañeros en situación de riesgo o aquellos considerados migrantes.

3.1 Objetivos particulares

a. Identificar aquellos elementos que inciden en el bajo rendimiento de algunos estudiantes según los estudiantes con trayectoria estándar.
b. Describir que características tienen, según los estudiantes con trayectoria estándar, los estudiantes migrantes y en situación de riesgo.
c. Determinar en qué basan los estudiantes con trayectoria estándar sus valoraciones positivas o negativas.

4. Metodología

4.1 Tipo de enfoque cualitativo, estudio de caso

Nuestra investigación se definió como un estudio de caso de tipo exploratorio. Está orientada a recuperar datos de tipo descriptivo, en este caso a través de las palabras de los estudiantes. Este enfoque nos da la posibilidad de conocer a las personas, saber qué es lo que sienten, lo que piensan, lo que hacen y lo que dicen en su vida diaria, y eso nos permite penetrar en el mundo personal de los participantes para intentar descubrir e interpretar situaciones, y preguntar ¿qué significan esas situaciones para ellos?, ¿cuáles son sus creencias respecto a ciertos hechos? (Álvarez-Gayou, 2003, en Landa, A. 2011). Se buscó estudiar con profundidad una realidad social a través del proceso de recolección de datos provenientes de diferentes fuentes y esperamos que produzca un significado y una comprensión

de esa realidad.[5] La información que se produce debe abordarse de manera organizada y sistemática, de tal manera que al final pueda relacionarse y producir un sentido. Osses *et al.* (2005) nos recuerdan que la sistematización en la investigación cualitativa es necesaria, ya que, cuando los datos se formalizan y se sistematizan, la teorización se convierte en investigación empírica o especulativa.[6]

En una investigación que es parte de un macroproyecto, no deben perderse de vista los otros grupos que también se encuentran investigando sobre los estudiantes en riesgo y migrantes, potenciales candidatos a la deserción escolar y quienes conforman "nuestra población objetivo". Por lo tanto, a lo largo de la investigación se realizaron reuniones de trabajo en las que los grupos participantes reportábamos los avances respectivos.

4.2 Preguntas de investigación

Se ha mencionado que el propósito de este estudio es conocer las percepciones de estudiantes con una trayectoria estándar, es decir, que no hayan reprobado y que no se encuentren en situación de riesgo. Las preguntas principales que guiaron la investigación son las siguientes:

a. En el salón de clases, ¿cuáles son los aspectos que inciden, según los estudiantes de trayectoria estándar, en la reprobación de un alumno?
b. ¿En la facultad existen condiciones no favorables que provocan el fracaso de algunos estudiantes?
c. ¿Cuáles serían los aspectos no académicos que propician la partida de algunos estudiantes?

4.3 Contexto

La investigación tuvo lugar entre 2010 y 2011, en ese momento la Facultad de Idiomas migraba de un plan de estudios por asignaturas, rígido y por objetivos a

5 Ver Goetz y Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*, Madrid: Morata.

6 Ver, Sonia Osses *et al.*, "Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico", *Estudios pedagógicos*, XXXII, núm. 1, pp. 119-133.

un plan de estudios por créditos, basado en competencias y flexible. La licenciatura en Lengua Francesa había iniciado el cambio de plan antes de que lo hiciera la de Lengua Inglesa. Esta situación específica, sin duda, repercutió en la investigación que se llevó a cabo, ya que las opiniones vertidas por los participantes contienen elementos que envolvían las circunstancias del cambio.

4.4 Participantes y atributos que los caracterizan

La información aportada por los colegas que desarrollaron la investigación "La deserción de los estudiantes de Lengua Inglesa desde la perspectiva de la institución" (primer capítulo de este libro) trabajaron con los expedientes de los estudiantes migrantes y los que se encontraban en situación de riesgo. Esto permitió identificar de manera general a los estudiantes con una trayectoria académica estándar que fueron compañeros de los estudiantes con problemas de escolaridad. Para el trabajo que se presenta en este capítulo, se determinó como participantes a los estudiantes con una trayectoria estándar, tanto del Plan 1990[7] como de MEIF. En el caso de los primeros se constituyó un grupo conformado por estudiantes que no hubieran reprobado, algunos que contaran con beca PRONABES u otro tipo de beca, con un promedio arriba de ocho y otros más que fueran solamente alumnos regulares; el grupo del Modelo Integral y Flexible (MEIF) se integró con estudiantes regulares, quienes podían haber reprobado en un momento dado pero no se encontraban en situación de riesgo y no necesariamente contaban con becas y su promedio podía ser menor de ocho. Además, se buscó un equilibrio entre estudiantes hombres y mujeres en cada grupo.

Los participantes constituyeron de alguna manera una selección de "casos típicos", ya que se recurrió a un grupo heterogéneo, pues todos compartían la característica de no estar en riesgo. Con este tipo de selección se podía correr el riesgo de producir una información repetitiva que pudiera, incluso, parecer manipulada; sin embargo, los participantes fueron seleccionados por las características previamente definidas así como por su trayectoria académica.

Dado que en el transcurso de la investigación la facultad, como ya se mencionó, se encontraba en un periodo de transición de planes de estudio, los alum-

7 Plan de Estudios establecido en 1990, de carácter rígido, organizado por semestres y por grupos definidos, determinados previamente. Este plan de estudios fue remplazado por el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF en septiembre de 2008).

nos compañeros de los estudiantes en riesgo y migrantes eran integrantes de ambos planes de estudio (Plan 1990 y MEIF). Los ex compañeros de los estudiantes migrantes venían exclusivamente del Plan 1990, de tres grupos en particular. Los grupos implicados eran el 501, el 503 y el 505; en el grupo 503 se ubicó la mayoría (casi 50%) de los estudiantes en riesgo. Esta información nos permitió saber que en el grupo 603, del Plan 1990, se encontraba la mayor parte de los compañeros que contaban con una trayectoria estándar. Dado que los estudiantes migrantes pertenecían al Plan 1990, fue relativamente fácil poder contactar a los compañeros que no tenían problemas de reprobación.

Identificar a los estudiantes de trayectoria estándar que habían sido compañeros de los estudiantes en riesgo que pertenecían al MEIF fue más complicado, ya que la segunda muestra se conformó con estudiantes "regulares" que no pertenecían a un grupo y un semestre determinados previamente. Los estudiantes del MEIF seleccionan periodo a periodo las experiencias educativas (EE) que llevarán; cada uno puede incorporarse a diferentes grupos y aún a otras entidades según lo requieran las EE que elijan, entonces pueden coincidir estudiantes de diferentes generaciones en un mismo grupo. El equipo de colegas responsable de la investigación sobre deserción desde la perspectiva de la institución (capítulo 1) continuó retroalimentándonos y proporcionándonos los elementos necesarios para indagar, ubicar y contactar a los estudiantes con una trayectoria estándar que fueron compañeros de los estudiantes en riesgo. Se obtuvieron las listas de asistencia, las cuales se revisaron para seleccionar a los 12 estudiantes que fueron invitados, informándoles previamente del objetivo y las características de la investigación.

4.5 Recolección datos

Las entrevistas que se llevaron a cabo fueron semiestructuradas y se efectuaron varias rondas de ellas de tal forma que se pudiera profundizar en el tema a través de la palabra de los entrevistados. Aunque las entrevistas a profundidad no formaban parte de esta primera etapa, consideramos nos permitirían elegir, si era necesario, a aquellos sujetos que se mostraran más abiertos y más profusos en sus comentarios y aportaran más información, ya que podían, en otro momento del proceso, responder a interrogantes distintas a las planteadas en los inicios de la investigación.

4.5.1 Guión de la entrevista

Para llevar a cabo la entrevista, aunque ésta fuera corta, se desarrolló un instrumento que la guiara. El "guión" permitió destensar el momento y que se diera una situación más relajada. Aun cuando los estudiantes se veían un poco incómodos al principio, cuando empezaron a responder las preguntas lo hacían con cordialidad. Conforme iba pasando el tiempo, las respuestas y la información se hicieron más espontáneas y fluidas.

4.5.2 Preguntas de la entrevista

Las preguntas básicas que se redactaron fueron:

a. ¿Conoces a algún estudiante que se ha ido de tu sección/grupo por haber reprobado?
b. ¿Por qué crees que reprobó?
c. ¿Crees que podría haber evitado irse? Si contesta sí ¿cómo?

Las primeras entrevistas se realizaron sin contratiempos, se plantearon las preguntas previstas y todos los estudiantes que llegaron mostraron disposición y voluntad para contestar. Algunos de ellos fueron parcos en sus respuestas y otros se mostraron más abiertos y dispuestos a dar mayor información. Unos estudiantes decidieron pasar en pares y los demás lo hicieron de forma individual.

La disposición de los estudiantes, en general, facilitó el proceso de las entrevistas. Una de las entrevistadoras no conocía a ninguno de los estudiantes, pero una de ellas sí conocía a varios de ellos. La proximidad del investigador con los participantes puede colocarlo en situación de privilegio. Sin embargo, también puede presentar ciertas desventajas, como lo apunta Mason (1996) ya que podría condicionar la libertad del informante para emitir sus opiniones.

Un aspecto que no podemos perder de vista es que la distancia temporal y la separación de grupos podrían haber provocado que los estudiantes entrevistados, de trayectoria estándar, olvidaran las situaciones relacionadas con los estudiantes en riesgo y migrantes; entonces la información hubiera podido volverse muy subjetiva y tomar el carácter de "creencia", como la define Abelson (1979, en Ballesteros, 2000) y que abordaremos más adelante.

4.5.3 Procedimiento

En la investigación que llevamos a cabo, nuestro equipo integró a los estudiantes con una trayectoria estándar, ya que podrían aportar una dimensión real y concreta del contexto que rodeaba a los estudiantes en riesgo y migrantes. Se buscó, a partir de la voz de los estudiantes[8] que no tenían problemas académicos, recuperar información que permitiera comprender cómo habían caído en situación de riesgo sus compañeros y quizás tener también cierta idea del ambiente del aula.

Se consideró que la recuperación de los momentos compartidos en el salón de clases y algunos otros eventos podían aportar información que se relacionara con las posibles causas que provocaron que los estudiantes cayeran en riesgo. Este supuesto permitió guiar la investigación y construir las preguntas que constituyeron la entrevista semiestructurada.

4.5.4 Transcripciones de las entrevistas

Las transcripciones de las entrevistas de un texto oral son muy diversas y responden, la mayoría de las veces, al tipo de análisis que vaya a realizarse. En nuestro caso, el interés se centró en el contenido y la forma, entendiendo como forma la estructura superficial de los enunciados, más que los aspectos paraverbales. Es decir, no nos detuvimos en cuestiones de prosodia, inflexiones de voz u otros aspectos que son, en otro tipo de análisis, importantes en la conversación.

- En la medida que hubo dos investigadoras durante las entrevistas, con excepción de una ocasión, se les designa como entrevistador 1 y entrevistador 2.
- Los colaboradores aparecen como entrevistado; en los casos en que decidieron participar más de un alumno por sesión, aparecen como entrevistado 1, entrevistado 2 y hasta 3. Se marca a qué plan de estudios pertenecen.
- El sistema de puntuación se reduce al uso de puntos, comas, interjecciones, interrogaciones y comillas.
- Las pausas y un suspiro son los únicos aspectos paraverbales que se explicitan con: *ah*, *mm*, *suspiro*.

8 Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner,* New York: Basic Books.

La literatura nos dice que desde el proceso de la tipificación o codificación es posible hacer comentarios y observaciones sobre temas, actitudes, sentimientos, opiniones identificados en el discurso de los participantes. Nuestro caso no fue la excepción, ya que desde las primeras lecturas empezaron a construirse ciertas interpretaciones que permitieron ir situando en perspectiva los significados que los estudiantes mismos fueron concediendo a cada una de sus ideas. No obstante, no se perdió de vista que la percepción de una realidad es siempre el resultado de una construcción personal, por lo que también admitimos la huella de la subjetividad.

Hay que recordar que dentro de la fenomenología, el objetivo no es tratar de eliminar la subjetividad, sino clarificar su rol. Revisando las transcripciones de las entrevistas se observó que se presentan coincidencias en las percepciones (creencias) que externan los estudiantes entrevistados, esto puede verse por la aparición reiterada de algunos términos; es posible que la edad y la experiencia de los periodos escolares compartidos propicien la similitud de las opiniones.

4.5.5 Percepciones y Creencias

Un concepto alusivo a la estructura del conocimiento es el de "esquema" (Agar, 1980 y Rumelhart, 1980, en Ballesteros, 2000); los autores nos señalan que el individuo recurre a la estructura de datos para representar los conceptos guardados en la memoria. Los esquemas juegan un papel en la percepción, comprensión, recuerdo, razonamiento y aprendizaje, actividades todas dirigidas a un fin y dependientes de una construcción individual, de una interpretación personal de los hechos o situaciones. El conjunto de esquemas de que dispone cada individuo para interpretar el mundo constituye su teoría particular sobre la naturaleza de la realidad. Se trata, pues, de una teoría personal y la comprensión e interpretación de los acontecimientos no es sino una forma de probar esa teoría.

Nos interesaba abordar la noción de "creencias" ya que los estudiantes expresaron su opinión bajo la influencia de las suyas propias. Linde (1980, en Ballesteros, 2000) caracteriza un sistema de creencias como "un cuerpo [...] que es coherente, focalizado sobre un tema determinado, y no defendido por todo el mundo en una determinada cultura". El sistema de creencias se refiere no sólo a cómo son las cosas sino a cómo deberían ser, es decir, que va acompañado a su vez de un sistema de valores.

Abelson (1979, in Ballesteros, 2000) señala que existen seis diferencias importantes entre el sistema de creencias y el sistema de conocimientos:

- Los sistemas de creencias no son consensuales; no todo el mundo está de acuerdo con las mismas creencias y se aceptan distintas creencias sobre un mismo tema.
- Incluyen a menudo una noción de "existencia", algo existe.
- Son altamente evaluativos: las cosas son buenas o malas.
- Contienen un alto grado de material anecdótico.
- Tienen diferentes grados de fuerza.
- No tienen unos límites claros y se mezclan con otros sistemas de creencias.

Muchos autores proponen distinguir entre conocimientos y creencias (Woods, 1986; Leindhart, 1989; Calderhead, 1988; Connelly, 1986, entre otros). Woods (1986) propone, además del término *assumption*, hacer una distinción entre los significados de conocimiento, presuposición y creencia. Según el autor, el conocimiento se refiere a las cosas que conocemos, hechos convencionales que han sido aceptados porque han sido demostrados o son demostrables; presuposición es un hecho que aceptamos temporalmente y del que no podemos afirmar su conocimiento porque no ha sido demostrado; creencia se refiere a la aceptación de un hecho, del que no existe conocimiento convencional, que no se puede demostrar y en consecuencia no hay acuerdo. Los tres términos se refieren a conceptos que constituyen un constructo y que Woods (1986) denomina BAK *(beliefs, assumptions* y *knowledge)*.

Nos interesaba escuchar lo que los estudiantes iban a expresar en las entrevistas, ya que podía ser producto de un conocimiento o de una creencia. También nos interesaba analizar si lo declarado por los estudiantes sobre sus compañeros coincidiría o iba a discrepar con lo declarado por los participantes de los otros grupos de investigación cuyos resultados se encuentran en estas páginas. Taylor y Bogdan (1992) nos dicen que al utilizar la metodología cualitativa se pueden observar el escenario y las personas desde una perspectiva holística y pueden ser considerados como un todo.

4. 6 Análisis de datos

Para analizar los datos recurrimos al análisis interpretativo, a través del cual se caracterizaron las percepciones de los estudiantes entrevistados sobre otros estudiantes y se generaron datos que complementaron los hallazgos de los otros subgrupos.

El análisis interpretativo es cíclico o interactivo, supone un ir venir entre los diferentes componentes que se analizan desde que comienzan a generarse. La

reducción de datos, la estructuración y la presentación de conclusiones se interrelacionan e influyen entre sí de tal forma que puede darse el hecho de que el investigador realice la recolección de la información y su escrutinio en forma paralela, el proceso de análisis se lleva a cabo durante todo el proceso de investigación.

Para manejar los datos se redujeron tratando de darles sentido (Miles y Huberman, 1984). Erickson (1986) propone tres procedimientos de reducción de notas sobre el terreno: lectura, identificación de unidades de base y desarticulación. Para lograr lo anterior se leyó muchas veces lo obtenido, lo que facilitó identificar las unidades de base o de sentido.

Tal como lo sugiere este enfoque, las unidades de base permitieron determinar las categorías. Para fines del manejo de la información, se siguió el procedimiento del análisis interpretativo y se separó el proceso en diferentes momentos (Van der Maren, 1999): primero se recurrió a la transcripción de las entrevistas, después se pasó a su lectura, se tipificaron y se procedió a la interpretación y su representación.

Para abordar el análisis de los datos decidimos no separar las entrevistas, sino que se realizó una lectura general que permitió reconocer las palabras recurrentes en el discurso de los estudiantes. Al mismo tiempo se reconocieron las palabras recurrentes, es decir, se registraron los temas que surgieron a lo largo de las entrevistas y se pudieron determinar los campos semánticos y los significados. Esto dio pauta para decidir hacer, en una segunda etapa, un análisis de los datos desde la perspectiva del análisis del discurso, lo que ayudó a determinar la posición del entrevistado frente al tema al que se le hizo referencia.

Se tuvo en cuenta el uso que hicieron los entrevistados de los pronombres personales y de los pronombres impersonales. De esta manera se pudo percibir qué distancia había entre el entrevistado y el tema. Reconocer el uso de los verbos modales permitió observar la postura del entrevistado con respecto al hecho, por ejemplo, lo que estaba relacionado con la obligación, la voluntad, la capacidad.

Era vital para nuestro estudio observar el uso que hizo el entrevistado de las valoraciones expresadas a través de adjetivos, adverbios, juicios de valor, verbos de sentimientos, de opinión, inferencias, implícitos, marcadores de contradicciones. Aquí, se observó cuidadosamente el uso de los adjetivos calificativos para tratar de identificar si la valoración que transmitían era positiva o negativa.

5. Resultados

A continuación se presenta una interpretación sobre las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus compañeros en riesgo y migrantes. Estas interpretaciones se relacionaron directamente con segmentos textuales de las respuestas y con opiniones dadas por los estudiantes entrevistados. Para abordar el análisis se decidió partir de elementos que se identificaron durante la lectura y que sirvieron como aspectos clave (o dimensiones) para derivar las categorías y, al mismo tiempo, organizar las valoraciones expresadas por los entrevistados. Los elementos identificados fueron:

a. Los estudiantes.
b. Los profesores.
c. El MEIF.
d. La administración.
e. Factores extraescolares.

Al interior de estos elementos se ubicaron los términos, expresiones que nos permitieron identificar las categorías. Cabe señalar que la valoración que otorgan los participantes a los elementos arriba mencionados y a las categorías identificadas son diferentes según el origen escolar del entrevistado, es decir, si provienen del Modelo Integral y Flexible (MEIF) o del Plan 1990.

La percepción predominante fue que los "compañeros" que estaban en riesgo o habían migrado tenían algunos rasgos de conducta en el salón de clases que los predisponía a colocarse en situaciones de riesgo escolar. Se puede decir que las valoraciones expresadas por los estudiantes se sitúan en lo que Woods (1986) propone como "creencia", ya que la valoración formaba parte de lo que los estudiantes conocen como un hecho convencional pues afirmaban que sus compañeros no actuaban como lo hacía la mayoría de los estudiantes que no reprobaron y ellos lo observaron durante el semestre.

5.1 Categorías de análisis

5.1.1 Relacionadas con los estudiantes en el contexto escolar

a. Desinterés

> Como que le faltó, como que se confió, yo digo que se confió. Y dijo "ah pues ya está bien mi trabajo, ya lo terminé y pues ya así lo dejo" (P90-2).
>
> Mm, una amiga que reprobó por faltas en la materia de Taller (P90-3).
>
> Pues los primeros casos fueron por inasistencias a una materia que se calificaba pues precisamente con la asistencia y con los trabajos porque era taller y no había examen final y pues supongo que ahí es falta de disciplina de su parte y los demás también pues por falta de disciplina, por no aplicarse y porque no sé, supongo que no tienen interés en su materia o porque no, no sé, no tuvieron la capacidad para, el tiempo, no sé si para poder dedicarse a estudiar (P90-3).
>
> Pues no sé, bueno. En parte porque en realidad no les gustaba mucho la materia. Porque no les gusta mucho leer porque era Taller de Lectura y Redacción. Pero, eh, hubo uno que sí como que le echó ganas, pero faltó un poquito más de lo que debía y pues se fue a extraordinario. Pero como no hay, se fue al MEIF (P90-4).
>
> Fue por su descuido también y por su dejadez. Uno no iba muy seguido a la clase. Y el otro pues como que no le llamaba la atención la clase. Decía "es un taller" pero pues no le dio el seguimiento que debía o por lo menos, ni el mínimo vaya, porque si hubiera dado el mínimo por lo menos un seis hubiera sacado y hubiera pasado. Pero no, o sea, los dos reprobaron porque no les llamaba mucho la atención. Uno había sacado buena calificación en el taller anterior pero no sé si se confió diciendo "ay, salí bien en el otro pues en este me relajo más", pero al fin y al cabo o sea se fue (P90-4).

La percepción predominante de los estudiantes con una trayectoria académica estándar sobre sus compañeros en riesgo y migrantes es que tales estudiantes presentaban una actitud de desinterés que los predispuso al abandono escolar. Las características de esta actitud se traducen en ausencias, poco compromiso, incumplimiento y poca atención al trabajo que llevaban a cabo. Aunque hay estudiantes que no identifican esa actitud en estudiantes que tuvieron que abandonar la facultad o migrar al MEIF:

> Él reprobó el semestre, pero pues realmente yo no comprendí por qué él reprobó porque pues él hacía todos sus trabajos y todo y pues de hecho muy responsable y yo sentí que, bueno a mí se me hizo injusto, porque había otros compañeros que pues no eran tan responsables como él. Y pues desafortunadamente pues reprobó, por un trabajo (P90-2).
>
> Pero la verdad no sé yo, siento que en mi grupo sí había muy buenos chavos, muy buenos estudiantes (P90-2).

Se confirma lo que Abelson (1979) señala respecto a los sistemas de creencias, que no son consensuales pues no todo el mundo está de acuerdo con las mismas creencias. Algunos estudiantes consideran que el desinterés no surge en el medio escolar, sino que viene desde el inicio ya que no es la licenciatura en Lengua Inglesa lo que realmente les interesa sino otra carrera, pero por alguna razón llegaron a la carrera de inglés, quizás por influencia de los padres:

> Una compañera que estaba con nosotros no sólo se cambió al MEIF sino que se cambió de carrera. De Lengua Inglesa se pasó a Antropología, según ella porque no le gustaba la carrera. No era o sea no era su gusto. Pues no podía con el idioma. Entonces por eso decidió cambiarse de licenciatura y decidió irse a Antropología (P90-5).
>
> Iba reprobando casi todas las materias en la carrera entonces yo creo también eso influyó en que ella decidiera pues salirse o abandonar la carrera, y ella desde un principio había comentado que estaba más interesada en Antropología, pero por influencia de sus padres había elegido la carrera de Lengua Inglesa. Pero pues a últimas decidió cambiarse (P90-5).
>
> Yo siento que al menos uno sí. Tenemos una compañera que está estudiando tanto Lengua Inglesa como Letras Españolas. Pero claramente su inclinación es por Letras Españolas. Y el mismo semestre en que entró a Letras Españolas, fue ese sem…, ya estaba con nosotros en Lengua Inglesa, fue ese semestre en el que reprobó inglés (P90-10).

Este desinterés también podría verse como una falta de valoración por los estudios y no encuentran una justificación para dedicar un espacio a la escuela. Esta actitud con el tiempo puede acarrear mucha frustración al estudiante y que finalmente abandone la carrera.

b. Frustración

"Sí, es que en mi grupo yo noté así muchas personas que eran muy pesimistas en cuanto a las clases, a los maestros. Y que de hecho hay muchos que dicen 'los maestros me reprobaron' y pues eso no es cierto, ¿no?" (P90-3). El fracaso escolar en los exámenes parciales o en alguna asignatura parece ser el desencadenante de la frustración, al ver que han reprobado y que el profesor externa opiniones negativas pierden el interés y ya no estudian, ya no hay motivación para continuar estudiando, al menos no por ese momento.

> Sí. Pero desafortunadamente se dejaron llevar por la... Vaya se quedaron desanimados. O sea dicen "reprobé una vez, voy a reprobar las veces que sigan". Porque también a veces, este, los maestros dicen "mira reprobaste el primer parcial que era lo fácil, entonces, ¿qué te esperas en el segundo?". Como que es quizás... yo creo que son palabras fuertes, ¿no? Son palabras que se quedan en la cabeza y dicen "bueno, tienen razón, si no tengo oportunidad de pasar el primero mucho menos el segundo". Entonces se convierte en una limitante. Ya no le echan las mismas ganas porque dicen "bueno, ¿cuánto necesito para?, si saqué 5.60, por ejemplo, ¿cuánto necesito para poder tener promedio? N'ombre, es que es demasiado" (MEIF-2).

c. Autonomía

> Eh, no en todos, pero en algunos sí. En algunos sí porque a veces nosotros como chicos de 18, 19 años, todavía en la adolescencia nos vemos deslumbrados por estar solos. Ya no hay horarios de entrada o de salida de la casa, ya podemos salir y entrar cuando queramos. Podemos ir y venir en una ciudad, eh, mucho más grande quizás de la que nosotros venimos. Tenemos mayores distractores, y a veces eso como que nos tambalea un poco. Nos distrae, nos distrae. Quizás la falta de atención por parte de los papás sea un factor importante a pesar de que se supone que, según, es la edad en la que ya tenemos que tomar un poquito de responsabilidad de nosotros mismos (P90-10).
>
> Eh, sí. Sí, falta de madurez. Sí, eso sí, tristemente lo digo. Que sí hay falta de madurez. Chicos que quizás todavía pensamos como si tuviéramos 15 o 14 años. Y lo traemos todavía a la escuela (P90-10).

La categoría de autonomía se relaciona fuertemente con la de distracciones, ya que es probable que la falta de madurez o la edad no les permitan organizarse

desde el principio de sus estudios, lo que redunda en su rendimiento. Al no contar con la madurez necesaria para vivir solos, se dejan llevar por el contexto social y dedican más tiempo a otras cosas que al estudio. "Creemos que quizás estamos todavía en la secundaria o en la prepa. Dicen 'ah, nada más ah, a echar el relajo, platicar y todo', no venir a atender a las clases, asistir a las clases y todo. Con regularidad hacer las tareas, estudiar para los exámenes" (P90-10).

El MEIF es un modelo educativo que propicia la autonomía del estudiante ya que lo empuja a tomar decisiones sobre su trayectoria escolar. Es evidente en muchos casos que los alumnos no están preparados para hacerlo, pues el sistema de preparatoria del que provienen es un modelo rígido donde se preestablecen las actividades y los estudiantes solamente aceptan lo que la escuela les propone. Son jóvenes que requieren de más apoyo y guía para acomodarse al sistema por créditos.

> No y aquí el problema, yo creo, es porque la facultad lo que implementa es la autonomía, ¿no? Pero muchos así, a mí me pasó eso, que de la prepa o de secundaria llegamos con la idea de que todo nos lo debe decir el maestro. Porque si hay algún aviso, le pasan a avisar por todos los salones, ¿no? Entonces yo creo que ahí también este venimos con esa idea aquí. Y, o sea, y sí aunque vimos los carteles ahí pegados pero no les poníamos atención, ¿no? O sea esperábamos que alguien nos dijera… (MEIF-6).
>
> Entonces, yo creo que también eso fue un aspecto, ¿no? De que no son, a lo mejor no fueron demasiados, eh, autónomos, ¿no? Independientes en el sentido de decir venimos con esa idea ¿no? Saber que no todo va a venir del maestro. Finalmente el maestro ya estudió, ya lo conoce, ya lo sabe. Y el mismo maestro sabe. Bueno obviamente conoce a sus alumnos, pero con este nuevo sistema es más complicado. Porque los grupos son mucho más grandes. Y también como individualizan un poco el aprendizaje. Entonces yo creo que también eso fue un punto importante, el no ser totalmente autónomos (MEIF-6).

d. Habilidades

Esta categoría es muy significativa porque se observa cómo los estudiantes emiten una valoración sobre la capacidad intelectual de sus compañeros. Consideran que hay estudiantes que llegan a la facultad pero que no tienen la habilidad para los idiomas y que eso propicia el surgimiento de las dificultades académicas.

> Pues, en sí, yo creo que en Taller 1. Pues no sé, igual y falta de atención al trabajo, tal vez, este, a lo mejor no todos tenemos las mismas habilidades y no todos tenemos las mismas capacidades y a lo mejor unos escribimos mejor que otros. Otros lo hacemos más eficiente y a lo mejor eso influyó también para, para pues que se pasaran a MEIF (P90-6).

Esta falta de capacidad puede, para algunos, explicarse por el nivel de formación que traen de la preparatoria.

> Pues sí, retomando el punto de [nombre], que pues sí es muy cierto eso, ¿no? Que yo conozco el caso también de un compañero, entró con nosotros en primer semestre y, pues a las dos semanas igual se salió, pero no porque no sintiera que fuera lo suyo sino porque igual muchos también llegamos aquí pues pensando que lo que va a ser inglés pues al principio nos van a tratar así de, ay, más suave, ¿no? Entonces, pues, sí impactó la idea desde que del principio fuera todo en inglés, entonces a ese chavo sí realmente le afectó mucho, sintió que no estaba al nivel de que pues todos entramos con el básico mínimo, y se salió, tomó cursos y después, pues, entró (P90-11).
>
> Mm, mm. Pues a lo mejor si hubieran tenido unas bases en inglés más fuertes no hubieran tenido por qué salirse de la carrera. Este, bueno, en un caso no porque realmente no era lo que esperaba de la carrera en sí. Porque algunas personas llegan y creen que nada más es lenguas y no en los demás aspectos de estudiar un idioma. Pero en los otros sí fue más que nada por el nivel de inglés (MEIF-4).

5.1.2 Relacionadas con el profesor

a. Buen Profesor

De manera general, los estudiantes entrevistados no hablan bien de los profesores, cuando lo hacen es de manera indirecta, pero reconocen que los profesores establecen las reglas y que los estudiantes no las respetan.

> Pero pues en Taller de Redacción 2 la maestra desde un principio fue muy clara con nosotros y nos dijo que si en el trabajo final había más de cinco errores, errores ortográficos pues nos iba a... o sea ella nos los advirtió desde un princi-

> pio. Y yo creo que, pues, lo que les faltó pues es este, pues no sé, revisar más su trabajo. Muchos se confiaron, muchos lo dejaron para lo último y no siguieron las indicaciones (P90-2).
>
> La maestra enseñaba bien, pero como que su forma de enseñar no se me quedaba nada (MEIF-3).

En una intervención se menciona el nombre de una profesora a quien se considera una buena maestra, pero no es una afirmación contundente de parte del estudiante. "Y hay una maestra, bueno, dicen que es muy buena. La maestra [nombre]. Con ella sí veía yo que hacen ensayos en inglés y todo. Y yo nunca he hecho ningún ensayo en inglés ni así nada por el estilo" (MEIF-3).

b. Mal Profesor

Los estudiantes califican la actitud de los profesores de manera negativa y consideran que son ellos, de alguna manera, los responsables de que sus compañeros se encuentren en una situación académica difícil ya que no cumplen con su palabra; suena cruel e injusto pero pareciera que no desempeñan su labor profesional de forma adecuada.

> Su trabajo no estaba mal, pero fue cuestión del maestro y pues sí, un trabajo hizo la diferencia. Y lo que más, o sea, estuvo feo fue que se supone que, que todo el trabajo que hicimos durante el semestre iba a contar al final y el maestro eso no lo contempló. Nada más prácticamente evaluó al grupo con un trabajo final. Y pues y a mí se me hizo injusto. Pero bueno [risas], es todo. ¿Es todo? (P90-1)
>
> … los cinco puntos restantes nos los fuimos ganando en el transcurso del semestre con trabajos, pero ese trabajo final era, valía cinco puntos, y si tenías seis faltas de ortografía en la segunda página en un ensayo de 10 cuartillas ya automáticamente tenías cero, o sea no tenías ni derecho a exigir un punto o dos, tenías cero y eso fue lo más cruel. Creo todavía (P90-1).
>
> Este Taller de Inglés, no, Taller de Lectura y Redacción. Este y bueno a mí se me hizo injusto porque pues realmente el maestro dijo que iba a tomar en cuenta las asistencias y trabajos que habíamos entregado anteriormente y realmente no llevó a cabo eso (P90-2).
>
> El alumno no se puso a ver cómo le voy a hacer para aprender lo que no estoy aprendiendo en clase y lo maestros no enseñan lo que tienen que enseñar (MEIF-4).

5.1.3 Relacionadas con el Modelo Educativo (MEIF)

a. Resistencia

Se dice que todo cambio genera resistencia y muchos de los estudiantes que llegan a la universidad sufren cambios de diferente naturaleza, por ejemplo, se mudan de ciudad, se alejan de la familia, llegan a una escuela diferente, cambian de modelo educativo. El Modelo Educativo Integral Flexible de la UV es un modelo basado en competencias que funciona con base en los créditos. Por otra parte, la relación con los profesores en la universidad también cambia si tomamos como referente la relación que los estudiantes tuvieron con los anteriores profesores en la secundaria y la preparatoria. Seguramente todos esos aspectos influyen para percibir al MEIF como un cambio drástico y negativo.

> Ajá. Pues es que sí a veces cuando empiezo con un maestro quisiera escoger los que dicen todos que son buenos y así. Pero pues por lo mismo o sea de que cuando te toca escoger materias. A veces ya no te tocan o te toca con el maestro que ya es el que ya no se llenó el cupo o así. Ya no es el que según el MEIF, son los maestros que tú quieres escoger. Y ya como tú te vas a acomodar en tu horario pero no es así. Es el horario que ellos te dan. No es el horario que tú quieres. Eso es lo malo del MEIF. Y es que en otras facultades veo que lo manejan por bloques. Como la de Derecho. Pues no tienen problemas, tan sólo mi amiga nunca se queda sin materias. Y aquí ya van con esta que me quedo. Ahorita me quedé sin Cultura Británica. Y el semestre pasado mmm pues no me quedé sin ninguna materia. Pero tenía yo clase en la mañana, luego en la tarde y luego en la noche. Entonces era muy pesado venir a la escuela así (MEIF-3).
>
> Mis dos amigas el semestre pasado se tuvieron que pasar a MEIF porque reprobaron la materia de Taller de Lectura y Redacción. Este, lo que como muchos sabrán fue una bronca muy grande. No se pudo hacer nada y bueno pues sí se lamentan estar en MEIF porque pues ahorita que ya están ahí ven la dificultad, realmente que no hay, no han ajustado bien el modelo, eh. Pues no, sienten que no pueden avanzar y que están perdiendo el tiempo. De hecho ya sienten que se van a llevar un año más del que se hubieran llevado si fuera el Plan 90. Entonces dicen que eso de las ofertas educativas les está dando muchos problemas (P90-11).

b. Desconocimiento

El desconocimiento es el elemento clave en un cambio, si no se cuenta con la suficiente información y se desconoce hacia dónde ir, la sensación de frustración e impotencia pueden presentarse casi de manera inmediata.

> Es perjudicial que nos pasen ya a estas alturas al MEIF porque no nos valen todas las materias. Por eso nos informaban, bueno, en primer año no sabíamos nada de eso porque no se sabía que iba a ser el MEIF el próximo [inaudible]. Pero ya después ya nos empezaron a decir que ya no podíamos reprobar ningún taller (P90-4).

Desde el inicio, los estudiantes comienzan a comparar entre lo que tenían y su nueva situación y consideran que sus expectativas no se cumplen y se empiezan a sentir perdidos.

> … y muchas cosas que uno preguntaba no teníamos respuesta. Entonces estábamos como muy perdidos (MEIF-5).
>
> Cuando nosotros llegamos aquí muchos hasta se ponían a llorar porque no encontrábamos las materias. Cuando nosotros llegamos namás nos pusieron en el pizarrón y según que teníamos que escoger las materias. Entonces nosotros no sabíamos qué hacer. Porque pues en la prepa te dan, dicen "aquí están tus materias, este es tu grupo" y ya. Entonces nosotros también pensábamos que iba a ser así. Y pues no encontrábamos bien nuestros salones. Unos compañeros entraban otros no (MEIF-3).
>
> Pero después, a pesar de que sí le empezó a echar ganas, yo creo que no era lo que ella había esperado (MEIF-5).

5.1.4 Relacionadas con la administración

a. Desinterés

Se percibe en algunos de los entrevistados el sentimiento de que la administración de la facultad de alguna manera les falló, pues faltó apoyo de parte de las autoridades y hubo indecisión de la dirección. Las actividades que realizaron los directivos de la facultad no fueron suficientes para ayudarlos a resolver los problemas de falta de información.

> … ellos perdieron realmente, ¿no? Entonces creo que eso sí fue un poco injusto por parte de los encargados, no sé, secretaría o dirección que hayan hecho eso (P90-6).
>
> Por el cupo no todos tenían las cinco materias correspondientes al primer semestre. Entonces ellos se empezaron a desesperar. "¡No, es que me voy a atrasar un año y [indistinguible]!" ¿Por qué? Porque todavía están o sea no, no les dieron la información completa, ¿no? De que en el intersemestral se pueden hacer las otras materias, ¿no? (MEIF-5)
>
> Se supone que hicieron un curso para salvarlos y que pudieran reponer las materias o algo por el estilo. Pero después como cambiaron la administración, que ya una administración ya no reconocía a la otra. Y entonces los cursos quedaron sin validez. O eso es lo que escuché… (P90-8)

b. Desinformación

La desinformación a la que se refieren los estudiantes no se limita solamente a un problema de información insuficiente por parte de las autoridades de la facultad. También aluden a la información que deberían tener antes de ingresar a la licenciatura.

> Pero el asunto es que yo creo que ella no pensó que aquí también íbamos a llevar materias en español u otras materias de investigación y como que eso, no sé, la desmotivó. Ella pensaba que iba a ser igual un curso de inglés y aprender puro idioma y nada más aprender a hablarlo (MEIF-6).
>
> Ay, bueno eso fue otra cosa también. Teníamos los tutores pero, claro, en la bienvenida se nos dijo todo junto los tutores, las optativas, las electivas. Entonces como que nos sentimos bombardeados, ¿no? Y después salieron las listas publicadas de nuestros tutores. Y obviamente era difícil contactarse con el tutor, porque no había grupo. ¿Cómo hacíamos? O sea, ¿cómo hacía también el tutor para saber quién era quién? Y este bueno de hecho mi tutor sí, sí, o sea sí desde el primer momento nos dijo "miren yo no sé nada de esto" [risas] "acá este yo estoy igual que ustedes, nos están informando pero no podemos brindarles más información", o sea, estamos adaptándonos a esto, ¿no? Y muchos tutores ni siquiera se han contactado con sus alumnos, ¿no? Entonces también eso pudo haber influido en sí (MEIF-5).

5.1.5 Relacionados con factores extraescolares

a. Distracciones

Esta categoría resulta particularmente interesante ya que integra varios de los elementos a los que se les otorgó el nivel de categoría. Es muy probable que los estudiantes buscan distracciones para olvidar su frustración escolar o caen en ellas porque no cuentan con la madurez suficiente como para organizarse de forma adecuada y dedicar el tiempo suficiente a sus estudios.

> Pues más que nada, probablemente sí tengan interés pero pues son digamos jóvenes [risas]. Pues que tienen muchas distracciones y están en su mundo. Y cuando, no, o sea no les cae digamos que, ¿cómo sería?, el veinte de a lo que se van a enfrentar afuera de la escuela. Pues son estudiantes quieren ir a fiestas, quieren ir a antros. O sea es, muchas distracciones. Entonces pues eso todo genera falta de interés. Yo siento. Y pues ahí va el bajo rendimiento (MEIF-1).
>
> Y en hacer sus tareas ¿no? Por ejemplo los portafolios que siempre nos piden los maestros. Este, hubo algunos que decían "no, nada más son dos puntos, no. Entonces me voy a matar haciendo un montón de cosas de actividades por dos puntos o por un punto". Entonces ahí decían "no, no pues no la voy a hacer". Y le digo, se dedican mejor a hacer otras cosas. Armar pachanga y todo eso. Entonces yo creo que eso fue lo que les promovió a pues, sí, a fallar ¿no? En sus materias (MEIF-6).

En esta categoría se advierte que los estudiantes consideran que sus compañeros con dificultades experimentan una gran influencia del contexto exterior, que los problemas se originan más por una influencia ajena al contexto escolar. Como no poseen una disciplina propia o no cuentan ya con la guía o la intervención de los padres, se dejan dominar por las distracciones y esto influye para que no dediquen el tiempo necesario a sus estudios. En estas consideraciones habría que preguntarse si la edad no juega un papel significativo en la falta de maduración de los jóvenes. "Bueno [risas], yo creo que primero, bueno, el primer punto fue que ella estaba. O sea, sí extrañaba bastante su casa y como que no se adaptaba a Xalapa" (MEIF-5).

Por lo demás, algunos estudiantes comentaron que en ciertos casos, el hecho de que sus compañeros se sintieran solos por estar alejados de su casa y de la familia tuvo una influencia negativa en sus estudios.

b. Trabajo

Los estudiantes se dan cuenta de que, en ocasiones, el trabajo puede ser más atractivo que la necesidad de obtener un título pues de manera inmediata los jóvenes se sienten bien ganando dinero.

> Sí. Yo conozco, también tengo a una amiga, que se salió de la escuela hace dos o tres semestres. El caso de ella fue que en inglés iba un poquito baja de calificaciones, pero yo siento que lo que provocó su salida fue que ella empezó a trabajar y entonces se empezó a enfocar más en el trabajo, entonces como yo siento que ella se veía con un salario y pues que le estaba yendo bien, este vio que sí tenía oportunidades dentro de ese campo empezó como a prestarle menos atención a la escuela. Se le hizo fácil entonces decidir dejarla, ¿sí? Por lo mismo de que este, pues, encontró un buen trabajo en realidad, y pues con oportunidades de crecer dentro de él (P90-12).

Observamos que el trabajo no fue un aspecto que, según los estudiantes entrevistados, determinara el bajo rendimiento escolar de los compañeros. Sin embargo, en algunos momentos sí fue un factor determinante para que algunos estudiantes abandonaran la licenciatura. La intervención de los padres para que se definieran por el trabajo podría hacernos suponer que para éstos la formación académica no es fundamental o bien, dada la situación económica por la que pasa el país, les resulta más importante asegurar un ingreso.

Quizás más allá de una falta de conciencia sobre el valor de la educación, los padres privilegian la estabilidad económica para sus hijos y los empujan a aprovechar las oportunidades laborales que se les presentan. "Mmm, realmente no, no fue por necesidad digamos, tuvo la oportunidad y su mamá le consiguió ese trabajo y le consiguió, ¿una plaza?" (P90-12)

c. Embarazo

El embarazo es una situación común entre las jóvenes que, por su naturaleza, es muy complicado tener control sobre ella, máxime si los jóvenes carecen de una educación sexual y de prevención adecuadas, aunque en ocasiones el embarazo no es circunstancial sino deseado.

> Así como entró así salió. Y otro de los factores es los externos, por ejemplo, una muchacha que entró con nosotros que ni siquiera me acuerdo de su nom-

> bre. Entró embarazada. Entonces a la mitad del semestre, de eso fue en primer semestre con… (MEIF-2)
>
> Hace poco una de mis compañeras, [nombre], es una persona que es bastante inteligente y es de los mejores promedios que conozco hasta ahorita. Ella este igual se embarazó y hasta ahorita no ha regresado (MEIF-2).

d. Casamiento

La gran mayoría de las estudiantes que llegan a la universidad son ya mayores de edad y socialmente para ellas el matrimonio no es algo que se censure, así que decidir casarse en lugar de continuar estudiando, en general, no es mal visto por la familia, a menos que ésta tenga en alta estima la educación y abrigue algunas expectativas sobre la formación académica de las hijas. "Luego otra muchacha tenía este un novio, al parecer en Alto Lucero o algo así, no me acuerdo ya bien. Y decidió casarse, dejó la carrera y se casó" (MEIF-2).

Cuando ha habido referencia a embarazos o casamientos, se menciona a muchachas y no a muchachos, esto puede ser muestra, quizás, de la vulnerabilidad de la mujer en la sociedad, lo que está relacionado con la inequidad de género. No se mencionó a ningún joven que tuviera problemas académicos porque debiera trabajar por razones matrimoniales o por mantener a un hijo.

Respecto a este tema no se puede obviar la profusa presencia femenina en la facultad, particularidad que no permite que se dimensione la verdadera magnitud de este tipo de dificultades, ya que de todos modos la población femenil mostraría tasas de escolaridad y desempeño superiores a la masculina.

5.2 Análisis de los datos desde la perspectiva del Análisis del Discurso (AD)

Como se había señalado con anterioridad, en esta segunda parte se abordan las entrevistas desde la perspectiva del análisis del discurso; este tipo de análisis permite determinar la posición del entrevistado frente al tema al que se hace referencia y se ha buscado profundizar en dicha posición. El análisis del discurso es un "método que puede complementar el procesamiento de la información y del análisis de contenido tradicional para lograr representar ciertos estadios del conocimiento y la experiencia de los productores de los textos, en forma de modelos funcionales de corte semántico" (Zaldua, 2006: 1). Zaldua nos dice también

que: "El estudio del discurso posibilita lograr un nivel de interpretación más profundo que en los enunciados textuales para descubrir al final del recorrido textual al sujeto de la enunciación. Así, el discurso constituye el lugar donde el sujeto construye el mundo como objeto y se construye a sí mismo" (2006: 1). Esperamos entonces percibir al final al sujeto que expresa sus creencias acerca del estudiante que abandona la facultad y completar así el análisis interpretativo.

Van Dijk (en Zaldua, 2006) define el discurso como "un suceso de comunicación [...], las personas utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias y lo hacen como sucesos sociales más complejos". En realidad, el discurso tiene significados globales (los temas), que representan la información más importante y explican de qué se trata en general el texto. Los temas son la información de un discurso que mejor se interpreta, recuerda o reconoce, aunque son reflejo del significado de todo el texto, o al menos, de un fragmento de éste, y pueden representarse en el propio texto, en especial si es escrito, en forma de resumen, título o subtítulo (2006).

Las opiniones externadas por los estudiantes entrevistados expresan sus creencias acerca del abandono de los estudios por algunos de sus compañeros. Sabemos que en ocasiones lo que expresa el entrevistado es producto de esquemas mentales que se forman en las conversaciones cotidianas, de las informaciones que recibe y que poco a poco va construyendo una imagen de las personas con las que se relaciona discursivamente. Así, durante la entrevista los entrevistados seleccionaron las frases que al ser relacionadas con otras, permiten ubicar a las personas sobre las que externan una opinión. El entrevistado expresó valoraciones positivas o negativas y esto le permite al entrevistador inferir e interpretar su discurso. Sabemos que "la producción de un discurso se basa en los modelos mentales que se tienen de un acontecimiento y, por motivos como: el conocimiento del receptor, las especificidades de los canales de comunicación y de los recursos de información, sólo expresa una parte de la información y se deja implícita otra parte de ella en la enunciación" (Zaldúa, 2006: 2).

Es evidente que los estudiantes entrevistados cuentan con información acerca de los motivos por los que sus compañeros se alejan de los estudios: "Sí, yo conozco, también tengo a una amiga que eh se salió de la escuela hace dos o tres semestres" (P90-12). Sin embargo, es muy probable que parte de la información vertida sea producto del modelo mental que se tiene sobre "el abandono y el éxito" de los estudiantes en la universidad**:**

> "Entonces me voy a matar haciendo un montón de cosas de actividades por dos puntos o por un punto". Entonces ahí decían "no, no pues no la voy a hacer".

> Y le digo, se dedican mejor a hacer otras cosas. Armar pachanga y todo eso. Entonces yo creo que eso fue lo que les promovió a pues, sí, a fallar ¿no? En sus materias (MEIF-6).
>
> Pues más que nada, probablemente sí tengan interés pero pues son digamos jóvenes [risas]. Pues que tienen muchas distracciones y están en su mundo. Y cuando, no, o sea no les cae digamos que, ¿cómo sería?, el veinte de a lo que se van a enfrentar afuera de la escuela. Pues son estudiantes quieren ir a fiestas, quieren ir a antros. O sea es, muchas distracciones. Entonces pues eso todo genera falta de interés. Yo siento. Y pues ahí va el bajo rendimiento (MEIF-1).

En general pensamos que los jóvenes tienden a divertirse y a no tomar en serio los estudios, es decir, que realmente el entrevistado no sabía si sus compañeros se iban de fiesta o si lo que expresaba era producto de sus creencias.

A través de la lectura de las transcripciones de las entrevistas nos damos cuenta de que los estudiantes manejan información, pero a lo largo del discurso hay momentos en que parece que sus opiniones se relacionan más con "los esquemas mentales" que tienen sobre el tema que con la información en sí. Si el discurso tiene en realidad significados globales podríamos imaginar que los entrevistados no buscan juzgar a sus compañeros, la aceptación de las inconsistencias académicas se ve balanceada por la intervención de hechos irregulares relacionados con la administración y con los profesores.

> … ellos perdieron realmente, ¿no? Entonces creo que eso sí fue un poco injusto por parte de los encargados, no sé, secretaría o dirección que hayan hecho eso (P90-6).
>
> Ay, bueno eso fue otra cosa también. Teníamos los tutores pero, claro, en la bienvenida se nos dijo todo junto los tutores, las optativas, las electivas. Entonces como que nos sentimos bombardeados, ¿no? Y después salieron las listas publicadas de nuestros tutores. Y obviamente era difícil contactarse con el tutor (MEIF-5).

En realidad las opiniones expresadas en relación con los factores extraescolares son más bien percepciones y no afirman que sus compañeros se fueran a divertir: "Y le digo de se dedican mejor a hacer otras cosas. Armar pachanga y todo eso. Entonces, yo creo que eso fue lo que les promovió a, pues, sí a fallar ¿no? En sus materias" (MEIF-6). El discurso es impersonal, "se dedican", ¿quiénes? Ellos no son nadie en particular, son aquellos que se fueron o que tienen problemas.

El discurso nos permite comunicar creencias, y es muy probable que los estudiantes recurran a los esquemas mentales más que a la información para no comprometer su discurso frente a las entrevistadoras ya que estaban conscientes de que las dos son profesoras de la facultad.

Van Dijk (1992, en Silva, 2002) plantea que en todos los niveles del discurso podemos encontrar las "huellas del contexto" en las que las características sociales de los participantes juegan un rol fundamental o vital, tales como género, clase, etnicidad, edad, origen y posición u otras formas de pertenencia grupal. Además, sostiene que los contextos sociales no siempre son estáticos y que, como usuarios de una lengua, obedecemos pasivamente a las estructura de grupo, sociedad o cultura. Es decir, además de estar sujetos a los límites sociales del contexto contribuimos también a construir o cambiar ese contexto.

Para poder detectar las valoraciones expresadas recurrimos principalmente a los adjetivos, los adverbios, a los juicios de valor como los verbos de sentimientos, de opinión, inferencias, implícitos, marcadores de contradicciones.

> El caso de ella fue que en inglés iba un poquito baja de calificaciones, pero yo siento que lo que provocó su salida fue que ella empezó a trabajar y entonces se empezó a enfocar más en el trabajo (P90-12).
>
> Es una persona que es bastante inteligente y es de los mejores promedios que conozco hasta ahorita. Ella este igual se embarazó (MEIF-2).
>
> … probablemente sí tengan interés pero pues son digamos jóvenes [risas]. Pues que tienen muchas distracciones y están en su mundo (MEIF-1).
>
> Cuando nosotros llegamos aquí muchos hasta se ponían a llorar porque no encontrábamos las materias (MEIF-3).
>
> Pero tenía yo clase en la mañana, luego en la tarde y luego en la noche. Entonces era muy pesado venir a la escuela así (MEIF-3).

Se puede observar que los entrevistados señalan que los estudiantes abandonan los estudios por razones personales pero también por causas externas.

6. Conclusiones

Para la mayoría de los estudiantes entrevistados, el motivo principal que propicia que los compañeros caigan en una situación irregular académica es su desempeño escolar no del todo satisfactorio. Consideran que su rendimiento en el salón de

clases ha sido más bien inconstante y poco comprometido. Los problemas académicos tienen su origen en los propios estudiantes, aunque reconocen la existencia tanto de factores externos como de factores no académicos que pueden incidir en el bajo rendimiento. Estas últimas consideraciones matizan los juicios de valor negativos expresados.

Es característico de los estudiantes migrantes y en riesgo, en la mayoría de los casos, el poco compromiso que tienen con los estudios; por otro lado, aunque el ausentismo es también un elemento común entre los que tienen problemas en su trayectoria académica, no se refleja de igual forma para todos los estudiantes.

La conducta de desinterés recurrente en los estudiantes se ve reforzada por las condiciones escolares que pueden relacionarse con los profesores, con la administración o bien con los factores extraescolares, ya que, para muchos de los jóvenes que llegan a la Facultad de Idiomas, lo que ofrece la entidad académica no responde a sus expectativas y quizás tampoco a sus necesidades. Esto hace que poco a poco los jóvenes se vayan alejando de la facultad y dejen de asistir a clases hasta que sobreviene el abandono.

Es importante observar que en estas entrevistas los jóvenes no señalaron, entre los aspectos extraescolares, el elemento económico como un factor determinante o una causa de los problemas académicos. Lo económico no representa, al menos en estas generaciones de estudiantes, una causa que influya en los problemas académicos, aunque en las entrevistas se refirió un caso en el que un estudiante había dejado de estudiar por motivos de trabajo. Las inasistencias de los estudiantes migrantes y en riesgo se relacionan más con el desinterés y "el esparcimiento" que con la necesidad de trabajar para poder pagar los estudios.

Por el discurso de los entrevistados se observa que no cuentan con la información suficiente que les permita saber si las inasistencias se relacionan con otro tipo de problemas, aunque sí explican que la distancia geográfica con respecto a los padres puede ser el origen de sus ausencias, ya que no hay quien les llame la atención. No cabe duda de que sus valoraciones responden a una teoría personal y a la comprensión e interpretación de los acontecimientos que vivieron dentro del salón de clases. Ellos expresaron su opinión bajo la influencia de sus creencias y se identifica, sin lugar a dudas, que no todos defienden las mismas creencias.

Se pueden reconocer representaciones predominantes entre los estudiantes entrevistados en relación con las causas de los problemas académicos:

- Actitudes académicas que los predisponen a un cierto fracaso escolar.

- Otorgan poca importancia a la vida escolar.
- Se encuentran en situaciones difíciles y las circunstancias escolares y externas no son propicias para mejorar su situación.
- Las distracciones son un elemento que les ocupa el tiempo y les impide asistir a sus cursos.
- La exigencia de los profesores y sus valoraciones desaniman en lugar de apoyar.
- La administración no apoya lo suficiente para resolver los problemas por falta de información.

Este último aspecto debe hacer reflexionar a la facultad, ya que recae en el ámbito de sus atribuciones el buscar una solución a lo expresado por los estudiantes. Las condiciones en ella no son percibidas como favorables para muchos de los estudiantes ya que, por diversas razones, consideran que no llegan lo suficientemente preparados para enfrentar un ambiente que exige autonomía y responsabilidad. Con seguridad el apoyo administrativo podría ayudarlos a entender mejor un modelo educativo diferente al que están acostumbrados y quizás eso evitaría que se pusieran en una situación de riesgo.

Sabemos que la facultad asume supuestos respecto a la preparación académica de los estudiantes, pero en ocasiones algunos profesores piensan que ellos no cuentan con los conocimientos necesarios para estar en la universidad. Sin embargo, los estudiantes son seleccionados para ingresar a la UV en función de su preparación. Es decir que, de acuerdo con las evaluaciones que aprueban, están preparados para integrarse a la universidad de forma personal y académica. Quizás también los padres asumen que sus hijos cuentan con la madurez suficiente para dejarlos partir, pero la obligación de asumir un rol de adulto responsable es, al menos momentáneamente para algunos de los estudiantes, algo para lo que no están preparados. También asumen supuestos en relación con las asignaturas y con la oferta académica que no corresponden a la realidad y que muy probablemente en la mayoría de los casos se deban a la desinformación. Ante esto la facultad debe realizar acciones que permitan orientar a los estudiantes y disminuir así la posibilidad de que surjan complicaciones escolares por falta de una adecuada y oportuna información.

Los supuestos asumidos por los distintos protagonistas están preconfigurados y pertenecen a los modelos mentales que prevalecen, a lo establecido por la administración y a lo que los profesores suponen que aprendieron los alumnos en la preparatoria.

Resulta evidente que las autoridades de la Facultad de Idiomas, después de revisar los resultados, tendrán que decidir qué medidas tomar para luchar contra el abandono escolar, ofrecer, por ejemplo, mayor asesoramiento y orientación en relación con el modelo educativo y facilitar la transición de la preparatoria a la universidad, propiciar una mejor interacción entre estudiantes y docentes y procurar un ambiente de mayor integración, entre otras acciones.

Referencias bibliográficas

Abelson, R. (1979). "Differences between belief systems and knowledge systems", *Cognitive Science,* 3, pp. 355-366.

Agar, M. (1980). *The Professional stranger,* Nueva York : Academic Press.

Alvárez-Gayou, Jurgensosn, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*, Barcelona: Paidos Ibérica.

Argyris, C. y Schon. (1978). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness,* San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Ballesteros Gómez, C. (2000). *Percepciones Creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza obligatoria (ESO). Un estudio de Caso,* tesis doctoral, Barcelona, disonible en: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0421109-093059//01.CBG_1de6.pdf.

Calderhead, J. (1988). "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores", en L. M. Villar (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores,* Murcia: Marfil.

Connelly, F. M. y J. Clandinin (1990). Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Resercher,* vol. 19, núm. 5, American Educational Research Association, pp. 2-14.

Erickson, F. (1986). *La investigación de la Enseñanza* II. *Métodos cualitativos y de observación,* Madrid: Paidós Educador.

Goetz y Lecompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.

Landa, A. (2011). *Análisis de la Metodología del Centro de Auto Acceso USBI-Xalapa para el autoaprendizaje del francés,* tesis de maestría, Xalapa: Universidad Veracruzana.

Leindhardt, G. (1989). "Math lessons: a contrast of novice and expert competence", *Journal for Research in Mathematics Education,* vol. 20, núm. 1, pp. 52-75.

Linde, C. (1980). *Investigating Language Learning/Teaching Belief Systems* (no publicado).

Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*, Londres: Sage Publications.

Miles, M. B. y A. M. Huberman (1984). *Qualitative data analysis*, Beverly Hills (CA): Sage Publications.

Newman, J. M. (2000). *Investigación-Acción. Una breve visión*, traducción de Eulalia Gutiérrez Martínez, en diálogo con el dr. J. Fischer y autorizada gentilmente por su autora, vía correo electrónico, disponible en: http://www.lupinworks.com/article/arSpanish.pdf.

Silva V., Omer. (2002). *El análisis del discurso según Van Dijik y los estudios de la comunicación,* disponible en:

enhttp://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/osilva.html

Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. y F. Ibáñez Mansilla (2006). "Investigación cualitativa en Educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico", *Estudios pedagógicos,* 32 (1), pp. 119-133.

Rumelhart, D. (1980). "Schemata: The building blocks of cognition", en Spiro, R., Bruce, B. y W. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprenhension*, Hillsdale (NJ): Lawrwnce Erlbaum.

Taylor, Steven, J. y R. Bogdan (1992). *Ir hacia la gente. Introducción a los métodos cualitativos de investigación,* Buenos Aires: Paidós.

Tinto, V. (1975). "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", *Review of Educational Research,* vol. 45, American Educational Research Association, pp. 189-125.

Van Der Maren, J. M. (1999). *Méthodes de Recherche pour l´Education*, Bruselas: De Boeck Université.

Van Dijk, T. (l992). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, Londres: Longman.

——, (2003). "Las estructuras ideológicas del discurso", en *Ideología y discurso*, Barcelona: Ariel Lingüística.

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa,* Barcelona: Paidós.

Zaldua, Garoz, A. (2006). *El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos*, disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_3_06/aci03306.htm.

CONCLUSIONES GENERALES

María Magdalena Hernández Alarcón
Oscar Manuel Narváez Trejo

Antes de abordar las conclusiones generales de los trabajos de investigación sobre el abandono escolar en la licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la UV, Campus Xalapa, es importante recordar que son investigaciones realizadas en un momento de transición de la facultad. Se ha mencionado con anterioridad que se encontraba en un proceso de migración del plan de estudios conocido como Plan 1990 al Plan de Estudios 2008, diseñado bajo el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). Las miradas parciales sobre la problemática que han expuesto en las páginas previas los diferentes grupos que participaron en la investigación nos obligan a entrecruzar las conclusiones a las que llegaron, para advertir con mayor claridad el resultado global. En el grupo en que se analizaron los aspectos institucionales se concluyó que:

- El fenómeno de la deserción es multifactorial y que ahondar en el desempeño académico proporciona una información limitada.
- Que la vida académica de los estudiantes es también limitada y que puede afectar su motivación así como causar actitudes negativas hacia la carrera.
- Que las prácticas académicas reflejan actitudes jerárquicas tradicionales.

De estas conclusiones surgen algunas recomendaciones que podrían ayudar a reducir la deserción. La primera recomendación implica un arduo trabajo de difusión entre la población del nivel inmediato inferior (bachillerato) para que los interesados en el programa educativo de Lengua Inglesa se informen de manera adecuada sobre los objetivos de la licenciatura y su decisión sea más certera. En segundo lugar, se recomienda que las autoridades de la facultad hagan un esfuerzo para detectar de manera oportuna las situaciones de riesgo; esto podría hacerse a través de las tutorías, mediante un monitoreo institucional de aquellos estudiantes de bajo aprovechamiento y/o con la implementación oportuna de programas de apoyo académico, los cuales existen a nivel institucional pero no se han llevado a cabo de manera eficaz en la facultad.

El grupo que abordó la perspectiva de los profesores coincide con el grupo anterior en que el fenómeno de la deserción es multifactorial y que las causas están relacionadas con el estudiante, la institución e incluso con algunos profesores. Se señala que:

- La implementación del MEIF es la causa principal de la deserción.
- Las inconsistencias en la implementación del MEIF propiciaron el abandono escolar.
- La carencia o poca exigencia en los requisitos de entrada al programa educativo contribuyen a la deserción.
- La contratación de profesores cuyo desempeño no ha sido el adecuado es otra causante de la deserción.
- La inmadurez de los estudiantes también ha sido un factor determinante en el fenómeno estudiado.
- El sistema de tutorías no ha funcionado de forma satisfactoria; de hacerlo podría ser de gran utilidad para detectar a estudiantes en riesgo.

Este grupo de investigadores ha propuesto que, para coadyuvar en la solución del problema, las autoridades de la facultad verifiquen que los docentes y los estudiantes colaboren con el convencimiento de que el sistema de tutorías ofrece ventajas como medio para mejorar el aprovechamiento escolar; además, recomiendan que se implementen cursos para elevar el nivel de conocimiento del idioma inglés, dado que los estudiantes ingresan con un bajo o nulo conocimiento del mismo.

El grupo que aborda el problema de la deserción desde la perspectiva de los estudiantes en riesgo concluyó que la insatisfacción que permea al conjunto de jóvenes que participaron en la investigación influyó de forma categórica en

sus aseveraciones. Los investigadores también señalan que hay una variedad de factores (institucionales, sociales y personales) que intervienen en el abandono escolar, pero la perspectiva estudiantil enfatiza que la institución y sus operadores académicos y administrativos tienen una responsabilidad fundamental.

Se recomienda prestar más atención a los estudiantes, ya que han sido poco escuchados y, sin negar la importancia de los factores externos, es necesario investigar los significados personales del abandono escolar.

El cuarto grupo que estudia la perspectiva de los estudiantes con una trayectoria estándar y que no se encuentran en situación de riesgo señala que los factores que propician el abandono escolar son:

- El desempeño escolar inconstante y poco comprometido de los estudiantes en riesgo.
- La conducta recurrente de desinterés en los estudiantes se ve reforzada por las condiciones escolares que pueden relacionarse con los profesores o con la administración.
- La facultad no responde a las expectativas de los estudiantes.
- La falta de información sobre la carrera y su funcionamiento.
- Las distracciones extraescolares.
- La falta de apoyo administrativo.
- Los profesores muy exigentes que desaniman en lugar de apoyar.

Se constata que el problema es multifactorial y que las investigaciones arrojan datos con información parcializada. Sin embargo, es importante resaltar que hay una queja común con respecto al poco interés que la administración ha otorgado a este problema. Es patente que no se perciben acciones encaminadas a buscar solución al abandono escolar, tampoco hay acciones que se orienten a saber qué es lo que pasa en relación con este fenómeno, no ahora, pero tampoco se menciona que haya habido disposición de alguna de las administraciones pasadas para ocuparse del asunto.

Los estudiantes, quizás influidos por situaciones personales, ya que es un aspecto que les atañe de forma directa, señalan como causas de la condición de riesgo, o como causa de la partida de otros estudiantes, a la administración y a los profesores principalmente. Pero hay un grupo de estudiantes que acepta que en ocasiones es el poco compromiso de su parte lo que provoca el abandono.

Los profesores no se perciben como posible origen del problema; aceptan que entre los profesores de nuevo ingreso puede haber gente poco preparada que haga

que los estudiantes se pongan en situación de riesgo o abandonen la facultad, pero en ningún momento piensan que ellos tengan un papel central en los hechos.

Las conclusiones de los grupos mantienen una gran coincidencia pues, como posibles causas del fenómeno, se identifican de manera reiterada lo administrativo y la entidad académica, también se señalan ciertas prácticas de parte de los profesores así como algunas actitudes y prácticas de los mismos estudiantes.

La recomendación generalizada es que las autoridades deben estar conscientes de la problemática y actuar conforme a ella. No debe soslayarse que los profesores deberán también estar conscientes de las implicaciones de la deserción escolar y deben contribuir, desde su ámbito, a mejorar los niveles de retención del estudiantado.

SOBRE LOS AUTORES

Paula Busseniers. Catedrática de la Facultad de Idiomas de la UV, con amplia experiencia en cursos y proyectos a nivel licenciatura y posgrado. Ha sido jefa de carrera de la licenciatura en Lengua Inglesa en dos ocasiones, coordinadora de la Academia de Inglés de la misma licenciatura y coordinadora de Posgrado de la facultad. Sus intereses son la lectura/escritura en el contexto universitario, el análisis del discurso y la cultura investigativa de profesores de lenguas extranjeras. Actualmente es coordinadora del Departamento de Exámenes Estandarizados de la licenciatura en Lengua Inglesa. Su correo electrónico es paula.busseniers@gmail.com.

Raúl Hernández Córdoba. Catedrático de la Facultad de Idiomas UV, en la licenciatura en Lengua Francesa. Fue coordinador del Departamento de Lenguas Extranjeras y Secretario Académico de la facultad. Entre sus intereses de investigación se encuentran: la enseñanza del francés a niños y procesos de formación de los estudiantes. Actualmente es el jefe de carrera de la licenciatura en Lengua Francesa. Su correo electrónico es: alexisvalois@hotmail.com.

Patricia Núñez Mercado. Catedrática de la Facultad de Idiomas de la UV desde 2000. Fue coordinadora de la Academia de Inglés de la licenciatura en Lengua

Inglesa y jefa de carrera de la licenciatura en Lengua Inglesa. Colaboradora del Examen de Acreditación para Licenciatura en Enseñanza del Inglés (CENEVAL). Sus intereses de investigación incluyen: la evaluación de la habilidad escrita, la enseñanza de lectura y escritura y la cultura de investigación de profesores de lenguas extranjeras. Actualmente es coordinadora de Tutorías de la licenciatura en Lengua Inglesa. Su correo es: pnunez@uv.mx.

Luz Edith Herrera Díaz. Doctorado en Estudios del Lenguaje (PhD in Language Studies), por Kent University, Reino Unido. Miembro del núcleo académico de la maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (MEILE), de la cual es actualmente coordinadora; es asesora en el Centro de Auto Acceso en el Centro de Idiomas Veracruz. Su correo electrónico es: luherrera@uv.mx.

Frank Ramírez Marín. Doctorado en Language and Literacy, por Arizona State University, Estados Unidos. Miembro del núcleo académico del doctorado en Ciencias del Lenguaje. Miembro del núcleo académico de la maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (MEILE). Actualmente es coordinador y docente del Centro de Idiomas Veracruz. Su correo electrónico es: fraramirez@uv.mx.

Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez. Coordinadora del Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX) de la UV y docente de inglés en el mismo departamento del 2000 a la fecha: docente de la experiencia Habilidades de Lectura y Redacción de la licenciatura en Lengua Inglesa; docente de la experiencia Dinámica de Clases de la especialidad en la enseñanza del inglés. Ha trabajado en la coordinación del Departamento de Educación Continua de la Facultad de Idiomas de la UV del 2010 a la fecha. Su correo electrónico es: gestrada@uv.mx.

Oscar Manuel Narváez Trejo. Doctor en Estudios de Lenguaje, por la Universidad de Kent, Inglaterra. Cultiva la línea de investigación Procesos de Enseñanza/Aprendizaje del Inglés en el Nivel Superior, que estudia aspectos del aprendizaje y enseñanza relacionados con motivación, estilos y estrategias de aprendizaje, creencias y actitudes hacia la lengua extranjera bajo un enfoque sociocultural crítico. Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Idiomas de la UV. Su correo electrónico es: onarvaez@uv.mx.

Adriana Evelin Garrido Hernández. Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Idiomas de la UV, con estudios de especialidad en Ealing College of Higher Education en Londres, Maestría en Educación por la Universidad Central de Veracruz y becaria de la Worldfund, IAPE, en el Rassias' Centre de Dartmouth College de New Hampshire, Estados Unidos. Diseñadora y jefa de carrera de la licenciatura de Enseñanza del Inglés (modalidad virtual) de la Facultad de Idiomas de la UV. Su correo electrónico es: adgarrido@uv.mx.

María Magdalena Hernández Alarcón. Doctora en Política Lingüística (PhD on Philosophy), por Aston University, Birmingham, Reino Unido. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Idiomas de la UV. Su interés se centra en la planeación y la política lingüística y la evaluación educativa. Actualmente es directora de Relaciones Internacionales de la UV. Su correo electrónico es: maghernandez@uv.mx.

Daisy Giles. Profesora de la Facultad de Idiomas de la UV. Docente en la licenciatura en Enseñanza del Inglés (modalidad virtual). Sus principales líneas de interés son la educación virtual y literacidades en contextos universitarios. Su correo electrónico es: dgiles@uv.mx.

La deserción escolar en la facultad de idiomas: perspectivas de la comunidad educativa
fue editado por la Biblioteca Digital
de Humanidades de la Dirección General
del Área Académica de Humanidades
de la Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana

Biblioteca Digital de Humanidades
Investigación Colectiva 5
Dirección General del Área Académica de Humanidades