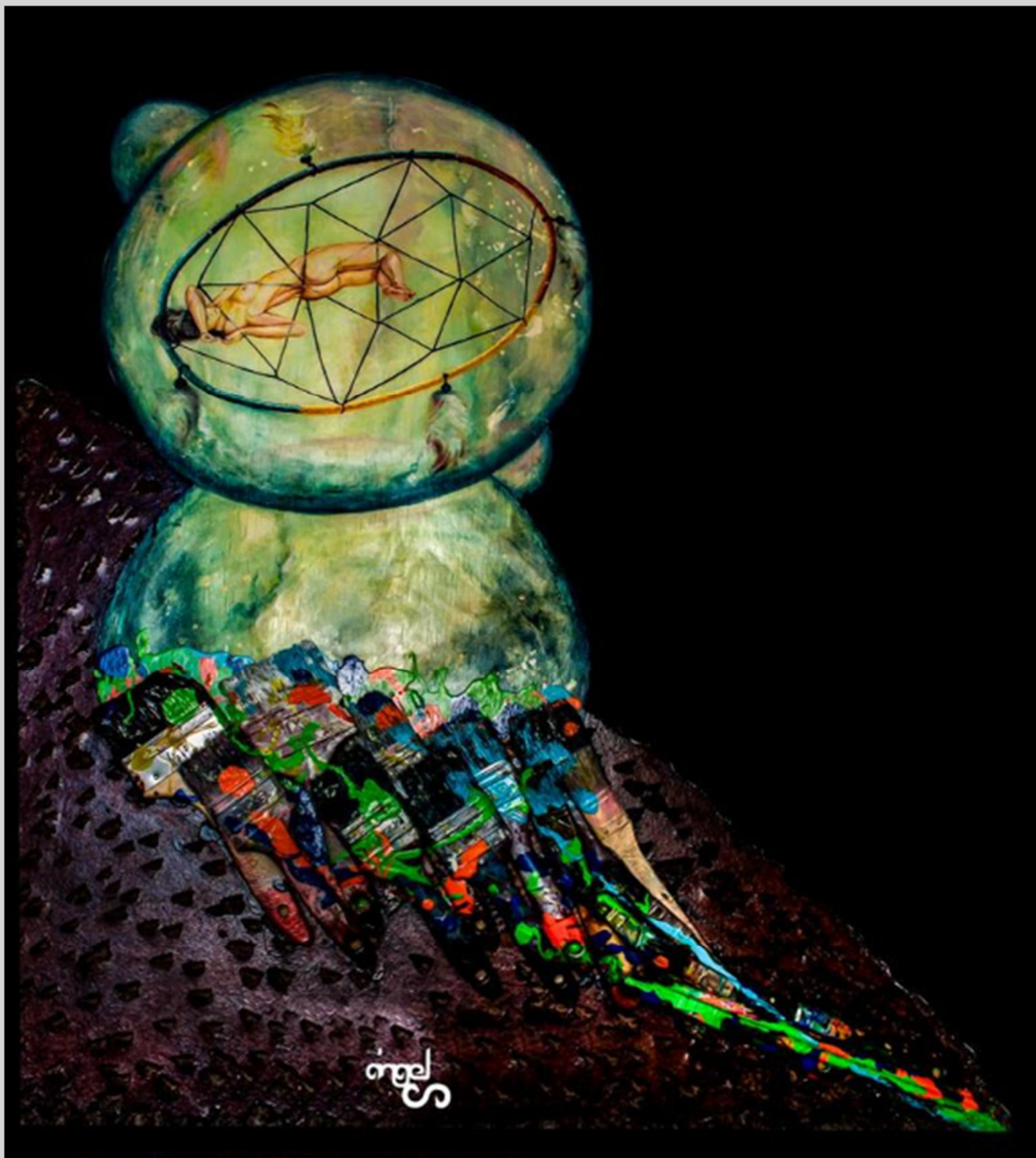


SUJETOS DE LA EDUCACIÓN



COORDINADORES

MIGUEL ÁNGEL ESTRADA GÓMEZ
VÍCTOR HUGO ESTRADA GÓMEZ
VIANEY SARIÑANA ROACHO

ISBN: 978-607-8662-15-9



9 786078 662159



SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

COORDINADORES

MIGUEL ÁNGEL ESTRADA GÓMEZ

VÍCTOR HUGO ESTRADA GÓMEZ

VIANEY SARIÑANA ROACHO

Primera Edición: diciembre 2019

Editado en: Durango, Dgo., México.

ISBN: 978-607-8662-15-9

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos

Colaboradores:

Instituto Universitario Anglo Español

Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera

Universidad Juárez del Estado de Durango

Centro de Actualización del Magisterio, Durango

**Este libro no puede ser impreso ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio
sin la autorización por escrito del editor**

ÍNDICE

CAPÍTULO I

Traducción, adaptación y validación de cuestionario para comunidades profesionales de aprendizaje 11

*Nancy Diana Quiñones Ponce
Adla Jaik Dipp*

CAPÍTULO II

Historias docentes. Caminos sinuosos 22

*Laurencia Barraza Barraza
Isidro Barraza Soto
Claudia I. Romero Morales*

CAPÍTULO III

Significados y prácticas de la libertad en la educación secundaria 37

*Diana Gabriela Camacho Estala
Bismarck Soriano Martínez
Gabriel Granados Gutiérrez*

CAPÍTULO IV

El Arte en la vida cotidiana de los estudiantes de secundaria 50

Laurencia Barraza Barraza

CAPÍTULO V

En qué medida afecta la calidad de sueño al rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre de la facultad de medicina y nutrición de la UJED 63

*Perla Montserrat Cisneros
Yarim Cisneros Camacho
Mayra Cisneros Quintero*

CAPÍTULO VI

En qué medida afecta la apnea en el aprendizaje en los alumnos de 7º semestre de la escuela de pintura escultura y artesanías de la UJED 75

*Irma Miriam Espinoza Mungaray
Yarim Cisneros Camacho*

Perla Montserrat Cisneros

CAPÍTULO VII

Medición de manifestaciones de violencia en jóvenes: sujetos, espacios y tiempos. 87

Alicia Solís Campos

CAPÍTULO VIII

La Evaluación para enfrentar el rezago en una Escuela Primaria. 101

Nazario Ubiarco Uribe

PRESENTACIÓN

Este libro consta de ocho capítulos que integran una serie de experiencias y resultados de Investigaciones realizadas en diferentes ámbitos y niveles educativos, con la intencionalidad de identificar, analizar, reflexionar y contribuir favorablemente en el campo de la educación.

El primero de los capítulo titulado “Traducción, adaptación y validación de cuestionario para comunidades profesionales de aprendizaje”, Nancy Diana Quiñones Ponce y Adla Jaik Dipp presentan el procedimiento para la traducción, adaptación y validación del instrumento “Evaluación de Comunidad Profesional de Aprendizaje-A (Adaptado)” como parte de investigación de tesis doctoral. El objetivo de este procedimiento fue traducir, adaptar y validar el instrumento Professional Learning Community Assessment-R (Olivier & Hipp, 2010) que se extiende de la concepción de Hord (1997), es una herramienta de evaluación que mide las prácticas observadas de los atributos críticos dentro de las dimensiones de Comunidad Profesional de Aprendizaje.

El siguiente capítulo, denominado “Historias docentes. Caminos sinuosos” es un reporte que presenta resultados iniciales de una investigación en proceso. Fue realizado por Laurencia Barraza Barraza, Isidro Barraza Soto y Claudia I. Romero Morales, quienes se plantearon como objetivo identificar los rasgos distintivos de la formación académica y política de los egresados de una normal rural del estado de Durango, “Generación 1973-1977” y cómo ésta última se vincula con la participación política partidista, como parte de su trayectoria académica y laboral. Tiene un enfoque cualitativo; se usó el método de Estudio de Casos; los instrumentos fueron

relatos de historias de vida. Para validar la información se usó la triangulación de datos empíricos y teóricos. Se descubrió que su trayectoria académica fue de carácter ascendente, vinculada a opciones de formación locales, apegadas al contexto histórico y en la orientación del pensamiento positivista. Mientras que su trayectoria laboral estuvo fuertemente relacionada con su formación política estudiantil.

En el capítulo tercero “Significados y prácticas de la libertad en la educación secundaria” Diana Gabriela Camacho Estala, Bismarck Soriano Martínez y Gabriel Granados Gutiérrez presentan un avance de una investigación que se realiza desde el mes de octubre de 2016. Esta surgió como resultado de una necesidad legal social que en la práctica docente pocas veces se vislumbra y que es trascendental por los errores que pueden ponerse en práctica día a día en las aulas del sistema de educación mexicana: las posibilidades para la enseñanza-aprendizaje de la libertad en la educación pública como parte fundamental del ejercicio de los Derechos humanos. Esta investigación sociológica es cualitativa bajo una perspectiva etnográfica, realizada en una escuela secundaria técnica pública federalizada. Es importante mencionar que se investigó el significado de la libertad en una de las etapas más trascendentes de la socialización y de la conformación de la identidad humana con todo lo que ello implique (la adolescencia) y bajo una pregunta crítica ¿será posible enseñar a ser libre en la educación básica pública?.

En el capítulo de “El Arte en la vida cotidiana de los estudiantes de secundaria” Isidro Barraza Barraza y Laurencia Barraza Barraza presentan un reporte parcial de una investigación, el objetivo fue describir los efectos que tiene la asignatura de Artes, con énfasis en danza, en la vida cotidiana de los estudiantes.

Se utilizó un enfoque cualitativo, el método fenomenológico, la observación participante y la entrevista como técnicas; el cuestionario como instrumento. La sistematización de la información se realizó mediante el uso de la categorización y para su validación se utilizó la triangulación. Algunos de los hallazgos fueron que los alumnos encuentran que los contenidos de la asignatura de Artes contribuyen a la convivencia entre pares y como vehículo de comunicación con sus padres y otros familiares, asimismo les permite acceder a otros espacios sociales. Desarrollan la capacidad para colaborar, tomar acuerdos y resolver conflictos. Se concluye que los efectos de la asignatura en la vida cotidiana de los estudiantes son positivos y fundamentales para aprender a ser y a convivir.

El siguiente capítulo que tiene por título “En qué medida afecta la calidad de sueño al rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre de la Facultad de Medicina y Nutrición de la UJED”, las autoras Perla Montserrat Cisneros, Yarim Cisneros Camacho y Mayra Cisneros Quintero presentan un estudio cuantitativo, con él se da cuenta de la afectación que los trastornos del sueño tienen en el rendimiento académico; para ello se plantean objetivos de mediano alcance en relación a la determinación del porcentaje en que afectan los trastornos del sueño a los estudiantes y se busca establecer con precisión si existe diferencia entre la afectación que el trastorno del sueño produce a los estudiantes en atención al género, realizando un análisis en cuanto al rendimiento académico (como resultado objetivo del proceso de aprendizaje vivido por el estudiante).

En el capítulo denominado “En qué medida afecta la Apnea en el aprendizaje en los alumnos de 7º semestre de la escuela de pintura escultura y artesanías de la UJED”, Irma Miriam Espinoza Mungaray, Yarim Cisneros Camacho y Perla

Montserrat Cisneros presentan el reporte de una investigación que pretende demostrar la relación existente entre la apnea del sueño y el aprendizaje de las artes visuales, en la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías de la Universidad Juárez del Estado de Durango. En este contexto se han utilizado cuestionarios estructurados que permiten detectar anomalías del sueño para identificar a personas en riesgo de mejorar la probabilidad diagnóstica, así como orientar el enfoque diagnóstico hacia un determinado trastorno como la apnea. El más recomendado es la escala de Epworth (EpworthSleepinessScale, ESE), cuestionario usado para medir el grado de somnolencia diurna que padecen las personas, valora la facilidad para quedarse dormido en distintas actividades que ocurren durante la vida diaria como leer, ver la televisión, etc. (Cisneros, 2015). El conocer los resultados de la investigación se espera que ayuden a los docentes a estar más capacitados para participar en los diversos campos del conocimiento, que permitan la conducción de tareas en la que los estudiantes aprendan y pongan a prueba una diversidad de competencias en respuesta a trabajos y resolución de problemas complejos.

En el capítulo denominado: Medición de manifestaciones de violencia en jóvenes: sujetos, espacios y tiempos, Alicia Solís Campos a través de una investigación instrumental, manifiesta que la violencia es uno de los temas más investigados en la ciencias sociales, sin embargo algunos de los cuestionarios utilizados miden solo una parte de la violencia generada. La autora define que la Violencia se considera como una acción u omisión deliberados con el fin de causar algún daño físico, emocional o psicológico (Pedreira Massa, 2003; Congreso de la

Unión, 2015; Velázquez, 2003; Pérez Porto & Merino, 2009; Tronco Rosas & Ocaña López, 2012).

Solís Campos retoma la definición anterior, los tipos de violencia, las manifestaciones y el violentómetro propuesto por el Instituto Politécnico Nacional como insumo para la construcción de un Instrumento al que tituló Manifestaciones de violencia en media superior: Sujetos, Espacios y Tiempos (MaViJET), que permite medir la violencia en una institución educativa entre sus estudiantes, identificando la temporalidad, lugar donde se genera, tipos de agresores y agredidos.

En el último de los capítulos, denominado: La Evaluación para enfrentar el rezago en una Escuela Primaria, Nazario Ubiarco Uribe presenta resultados de una investigación de paradigma cualitativo inductivo y etnografía para describir sucesos. Los sujetos de investigación son los docentes y el alcance de la investigación es la comprensión de acciones, creencias y valores. El autor se plantea tres objetivos: A- Explorar las creencias de los docentes de una escuela primaria sobre la evaluación; B.- Interpretar los usos que dan los docentes de una escuela primaria a la evaluación y C.- Comprender las prácticas de los docentes de una escuela primaria sobre la evaluación en relación con el rezago. Para lograrlos, realiza entrevistas a los distintos actores educativos en una primaria de la ciudad de Durango, presenta una categorización y en la conclusión general afirma que se pudo comprender que las prácticas docentes vinculan evaluación y rezago, además están inmersas en la mayoría de las creencias

CAPÍTULO I

Traducción, adaptación y validación de cuestionario para comunidades profesionales de aprendizaje

Nancy Diana Quiñones Ponce
IUNAES - ReDIE
Adla Jaik Dipp
IUNAES - ReDIE

Resumen

Este artículo presenta el procedimiento para la traducción, adaptación y validación del instrumento “*Evaluación de Comunidad Profesional de Aprendizaje-A (Adaptado)*” como parte de investigación de la tesis doctoral “Prácticas de Liderazgo Pedagógico y su relación con la Comunidad Profesional de Aprendizaje y el Aprendizaje Profesional docente”. El objetivo de este procedimiento fue traducir, adaptar y validar el instrumento *Professional Learning Community Assessment-R* (Olivier & Hipp, 2010) que se extiende de la concepción de Hord (1997), es una herramienta de evaluación que mide las prácticas observadas de los atributos críticos dentro de las dimensiones de Comunidad Profesional de Aprendizaje. La traducción y adaptación se valoró a través la consulta a expertos y de una prueba piloto. La versión mexicana del cuestionario mostró ser un instrumento adecuado que presenta las mismas propiedades métricas que la versión original en inglés.

Palabras clave. Comunidad Profesional de Aprendizaje, cuestionario.

Como parte del proceso de investigación científica “Prácticas de Liderazgo Pedagógico y su relación con la Comunidad Profesional de Aprendizaje y el Aprendizaje Profesional docente” se realizó la construcción de los instrumentos para la recolección de los datos. Esta investigación se compone de tres variables de investigación, una de ellas es Comunidad Profesional de Aprendizaje para la cual se realizó el siguiente procedimiento de traducción, adaptación y validación del cuestionario que se encontró en idioma original en inglés. El procedimiento que se siguió fue la consulta a expertos en el idioma inglés sobre la traducción y adaptación que realizaron las autoras del instrumento original. Después una prueba piloto para realzar los análisis estadísticos de fiabilidad y comparar con el instrumento original.

Una Comunidad Profesional de Aprendizaje (Professional Learning Community) es una composición de palabras que presenta una evolución en la conceptualización que la define. De acuerdo a Hord (1997) el concepto encuentra sus raíces en el trabajo teórico de Peter Senge (1990) sobre las características de “organización de aprendizaje”, a este sustento se integra el trabajo de Astuto et al. (1993) “comunidad profesional de estudiantes”, en la que los profesores en una escuela y sus administradores continuamente buscan y comparten el aprendizaje y actúan en su aprendizaje, donde el objetivo de sus acciones es mejorar su eficacia como profesionales para el beneficio de los estudiantes, por lo tanto llamadas también comunidades de investigación y mejora continua (Hord, 1997).

Hord incorpora esta característica determinante de Comunidades Profesionales de Aprendizaje enfatizando la naturaleza intencional enfocada en la investigación y mejora continua (Feger & Arruda, 2008).

Una Comunidad Profesional de Aprendizaje se refiere “educadores profesionales que trabajan colectivamente y tienen el propósito de crear y mantener una cultura de aprendizaje para todos los estudiantes y los adultos” (Hipp & Huffman, 2010, p.12)

La CPA de acuerdo a Hord (1997) se caracterizan por cinco dimensiones: liderazgo compartido y apoyo, valores y visión compartida, creatividad colectiva, condiciones de apoyo, y la práctica personal compartida y se describen a continuación

1. Liderazgo compartido y apoyo. Los administradores escolares comparten el poder, la autoridad y la toma de decisiones, al tiempo que promueven y nutren el liderazgo.

2. Valores compartidos y visión. El personal comparte visiones que tienen un enfoque inquebrantable en el aprendizaje de los estudiantes y apoyan la norma de conducta que guía las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.
3. Aprendizaje colectivo y aplicación, denominada creatividad colectiva por Hord (1997). El personal comparte información y trabaja en colaboración para planificar, resolver problemas y mejorar las oportunidades de aprendizaje.
4. Práctica personal compartida. Los compañeros se encuentran y se observan mutuamente para proporcionar retroalimentación sobre las prácticas de instrucción para ayudar en el aprendizaje de los estudiantes y para aumentar la capacidad humana.
5. Condiciones de apoyo. Las relaciones incluyen el respeto, la confianza, las normas de investigación y mejora crítica, y la relación positiva y cariñosa entre toda la comunidad escolar. La estructura incluye sistemas (es decir, comunicación y tecnología) y recursos (es decir, personal, instalaciones, tiempo, fiscal y materiales) para permitir al personal reunirse y examinar las prácticas y los resultados de los estudiantes (Hipp & Huffman, 2010, p.28).

Durante la revisión de estado del arte se encontraron tres instrumentos que han sido desarrollados y *utilizados School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (SPSLC)* (Hord, 1998); *Professional Learning Community Organizer (PLCO)* (Huffman & Hipp, 2003) y la última revisión del instrumento *Professional Learning Community Assessment – Revised (PLCA-R)* (Olivier & Hipp, 2010) todos ellos en el contexto Norteamericano.

El instrumento *Professional Learning Community Assessment – Revised (PLCA-R)* (Olivier & Hipp, 2010) presenta las más recientes adecuaciones y señala Olivier (2009) que es una herramienta efectiva de diagnóstico formal para identificar las prácticas a nivel escolar que mejoran el aprendizaje profesional intencional, proporcionando las percepciones del personal sobre las prácticas específicas observadas a nivel escolar con respecto a cada una de las dimensiones que describen el concepto.

En base a esto se decidió utilizar el instrumento *Professional Learning Community Assessment-R* (Olivier & Hipp, 2010) que se extiende de la concepción de Hord (1997) y que es una herramienta de evaluación que mide las prácticas observadas de los atributos críticos dentro de las dimensiones de la CPA a nivel de la escuela y sirve como una herramienta de diagnóstico con una coherencia interna representada por un Alfa de Cronbach de .97 y consta de 52 ítems (Olivier et al., 2009).

Consulta a expertos

Se realizó una consulta a expertos en la enseñanza de la lengua inglesa. La consulta a expertos se realizó en base a la propuesta de Barraza (2007) para valorar el contenido, fue necesario modificar las indicaciones para que se valorara además del contenido la traducción y adaptación del instrumento apropiada al contexto mexicano.

Se les envió a los expertos la versión original en inglés y la propuesta de traducción y adaptación de manera que pudieran hacer su valoración en base al instrumento original.

Las instrucciones para los expertos fueron:

- Lea cuidadosamente la especificación de cada una de las secciones de este cuestionario, y compare con la versión en inglés.
- A continuación, indique qué tan bien considera usted que el ítem o reactivo es traducido y adaptado al contexto mexicano.
- Juzgue cada ítem o reactivo de manera individual comparando el contenido del ítem con el contenido del instrumento original.

Para evaluar utilice la siguiente escala:

- ✓ 0 el ítem es inadecuado de la versión original.
- ✓ 1 el ítem es probablemente inadecuado de la versión original.
- ✓ 2 el ítem es probablemente adecuado a la versión original.
- ✓ 3 el ítem es **adecuado** a la a la versión original.

La escala para evaluar la traducción y adaptación fue:

- ✓ De 1.6 a 2.0 se considera una traducción y adaptación débil.
- ✓ De 2.1 a 2.5 se considera una traducción y adaptación aceptable.
- ✓ De 2.6 en adelante se considera una traducción y adaptación fuerte.

En las tablas que corresponde de la Tabla 1 a la Tabla 5 se presenta la versión original de los ítems de cada dimensión y la traducción y adaptación realizada.

Tabla 1
Dimensión 1. Liderazgo compartido y apoyo.

	ÍTEMES
1. Staff members are consistently involved in discussing and making decisions about most school issues.	En su escuela.. El personal participa constantemente en la discusión y toma de decisiones sobre la mayoría de los asuntos de la escuela.
2. The principal incorporates advice from staff members to make decisions.	El director incorpora las propuestas de los miembros del personal en la toma de decisiones.
3. Staff members have accessibility to key information.	El personal tiene acceso a la información clave.
4. The principal is proactive and addresses areas where support is needed.	El director es proactivo y atiende las áreas donde se necesita apoyo.
5. Opportunities are provided for staff members to initiate change.	Se ofrecen oportunidades al personal para iniciar cambios.
6. The principal shares responsibility and rewards for innovative actions.	El director comparte la responsabilidad y recompensa en las acciones innovadoras.
7. The principal participates democratically with staff sharing power and authority.	El director participa democráticamente con el personal compartiendo el poder y la autoridad.
8. Leadership is promoted and nurtured among staff members.	El liderazgo es promovido y mantenido entre el personal.
9. Decision-making takes place through committees and communication across grade and subject areas.	La toma de decisiones se realiza a través de los comités y se comunica a todos los grados y asignaturas.
10 Stakeholders assume shared responsibility and accountability for student learning without evidence of imposed power and authority.	Se asume la responsabilidad compartida y el compromiso por el aprendizaje del estudiante sin evidencia de imposición de poder y autoridad.
11 Staff members use multiple sources of data to make decisions about teaching and learning.	El personal utiliza múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2
Dimensión 2. Valores compartidos y visión.

	ÍTEMES
12. A collaborative process exists for developing a shared sense of values among staff.	Existe un proceso de colaboración para desarrollar un sentido compartido de valores entre el personal.
13. Shared values support norms of behavior that guide decisions about teaching and learning.	Los valores compartidos apoyan las normas de comportamiento que guían las decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.
14. Staff members share visions for school improvement that have an undeviating focus on student learning.	El personal comparte visiones para mejorar la escuela al centrarse en el aprendizaje del estudiante de manera constante.
15. Decisions are made in alignment with the school's values and vision.	Las decisiones se toman de acuerdo con los valores y la visión de la escuela.
16. A collaborative process exists for developing a shared vision among staff.	Existe un proceso de colaboración entre el personal para desarrollar una visión compartida.
17. School goals focus on student learning beyond test scores and grades.	Las metas escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más allá de resultados de exámenes y calificaciones.
18. Policies and programs are aligned to the school's vision.	Las políticas y los programas están alineados con la visión de la escuela.

19. Stakeholders are actively involved in creating high expectations that serve to increase student achievement.	Se participa activamente en la creación de las altas expectativas que sirvan para aumentar el rendimiento estudiantil.
20. Data are used to prioritize actions to reach a shared vision.	La información de la escuela se utiliza para priorizar las acciones para alcanzar una visión compartida.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Dimensión 3. Aprendizaje colectivo y su aplicación.

	ÍTEMES
21. Staff members work together to seek knowledge, skills and strategies and apply this new learning to their work.	El personal trabaja unido en encontrar el conocimiento, las habilidades y las estrategias y aplicar este nuevo aprendizaje en su trabajo.
22. Collegial relationships exist among staff members that reflect commitment to school improvement efforts.	Existen relaciones colegiadas entre el personal que reflejan el compromiso con los esfuerzos para mejorar la escuela.
23. Staff members plan and work together to search for solutions to address diverse student needs.	El personal planifica y trabajan para encontrar juntos soluciones para enfrentar las diversas necesidades del estudiante.
24. A variety of opportunities and structures exist for collective learning through open dialogue.	Existe una variedad de oportunidades y estructuras de aprendizaje colectivo basados en un diálogo abierto.
25. Staff members engage in dialogue that reflects a respect for diverse ideas that lead to continued inquiry.	El personal participa en un diálogo que refleja el respeto por las ideas diferentes que conducen a la investigación continua.
26. Professional development focuses on teaching and learning.	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.
27. School staff members and stakeholders learn together and apply new knowledge to solve problems.	Todos aprenden juntos y aplican nuevos conocimientos para resolver problemas.
28. School staff members are committed to programs that enhance learning.	El personal está comprometido con programas que mejoran el aprendizaje.
29. Staff members collaboratively analyze multiple sources of data to assess effectiveness of instructional practices.	El personal realiza en colectivo el análisis de múltiples fuentes de información para evaluar la efectividad de las prácticas de enseñanza.
30. Staff members collaboratively analyze student work to improve teaching and learning.	El personal trabaja en colectivo en el análisis del trabajo de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

Dimensión 4. Práctica personal compartida.

	ÍTEMES
31 Opportunities exist for staff members to observe peers and offer encouragement	Existen oportunidades para que el personal observe a los compañeros y brinden retroalimentación.
32 Staff members provide feedback to peers related to instructional practices.	Los docentes proporcionan información a los compañeros sobre las prácticas de enseñanza.

33	Staff members informally share ideas and suggestions for improving student learning.	Comparten de manera informal ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
34	Staff members collaboratively review student work to share and improve instructional practices.	Revisan conjuntamente el trabajo del estudiante para compartir y mejorar las prácticas de enseñanza.
35	Opportunities exist for coaching and mentoring.	Existen oportunidades para la orientación y la tutoría.
36	Individuals and teams have the opportunity to apply learning and share the results of their practices.	Existe la oportunidad de aplicar el aprendizaje de manera individual y en equipos y compartir los resultados de sus prácticas.
37	Staff members regularly share student work to guide overall school improvement.	Comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5

Dimensión 5. Condiciones de apoyo, de relaciones y de estructura.

		ÍTEMS
38	Caring relationships exist among staff and students that are built on trust and respect.	Existen relaciones de afecto basadas en la confianza y el respeto entre el personal y los estudiantes.
39	A culture of trust and respect exists for taking risks.	Existe una cultura de confianza y respeto para la toma de compromisos.
40	Outstanding achievement is recognized and celebrated regularly in our school.	El logro destacado es reconocido y celebrado regularmente.
41	School staff and stakeholders exhibit a sustained and unified effort to embed change into the culture of the school.	Se muestra un esfuerzo sostenido y unificado para que el cambio forme parte de la cultura de la escuela.
42	Relationships among staff members support honest and respectful examination of data to enhance teaching and learning.	Las relaciones entre el personal favorecen el análisis honestas y respetuosas de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
43	Time is provided to facilitate collaborative work.	Se proporciona el tiempo para facilitar el trabajo colaborativo.
44	The school schedule promotes collective learning and shared practice.	El horario de la escuela promueve el aprendizaje grupal y compartir la práctica.
45	Fiscal resources are available for professional development.	Los recursos económicos están disponibles para el desarrollo profesional.
46	Appropriate technology and instructional materials are available to staff.	La tecnología apropiada y los materiales de enseñanza están disponibles para el personal.
47	Resource people provide expertise and support for continuous learning.	Expertos proporcionan asesoría y apoyo para el aprendizaje continuo.
48	The school facility is clean, attractive and inviting.	Las instalaciones escolares están limpias, son atractivas y acogedoras.
49	The proximity of grade level and department personnel allows for ease in collaborating with colleagues.	Existe acercamiento para trabajar con otros colegas (entre grados o entre escuelas).
50	Communication systems promote a flow of information among staff members.	Los sistemas de comunicación permiten la difusión de la información entre los miembros del personal.
51	Communication systems promote a flow of information across the entire school community including: central office personnel, parents, and community members.	Los sistemas de comunicación logran la difusión de información en toda la comunidad escolar, incluyendo: el personal, los padres y miembros de la comunidad.

52 Data are organized and made available to provide easy access to staff members.	La información se organiza y se pone a disposición del personal para que accedan a ella fácilmente.
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

El resultado de la consulta a expertos mostró que la traducción y adaptación del instrumento era fuerte ($\bar{x}=2.9$).

Estos 52 ítems integran la variable Comunidad Profesional de Aprendizaje constituyen el cuestionario denominado “***Evaluación de Comunidad Profesional de Aprendizaje-A (Adaptado)***”, con un escalamiento tipo Likert con valor del 1 al 4 donde 1 es “Totalmente en desacuerdo”, 2 es “En desacuerdo”, 3 es “De acuerdo” y 4 es “Totalmente de acuerdo”.

Prueba piloto.

Para las pruebas de fiabilidad se realizó una prueba piloto con 30 participantes de escuelas de Educación Primaria en condiciones similares a las del estudio, la recolección de los datos de esta prueba se realizaron en el mes de Enero.

Esta prueba se realizó para determinar la fiabilidad que “indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición” (Arriba, 2004, p.27).

La fiabilidad del instrumento se determinó con el nivel de consistencia con análisis estadístico que realizó con la base de datos de la prueba piloto utilizando el programa SPSS versión 23. Además para determinar la validez definida como “el

grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Arriba, 2004, p. 27).

Los resultados de análisis sobre la fiabilidad del instrumento presenta un Alfa de Cronbach de .98, por variables los resultados se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6
Resultado de Análisis Estadísticos de Fiabilidad y validez.

	Comunidad Profesional de Aprendizaje
Alfa de Cronbach	.98
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual .97 Longitud desigual .97
Coeficiente de dos mitades de Guttman	.97

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar se mantiene una excelente consistencia interna de los ítems, las puntuaciones se acercan bastante al 1, según la escala de George y Mallery (2003) un Coeficiente alfa >.9 es excelente.

Para comparar las propiedades métricas se muestran en la Tabla 7 Comparación de pruebas Alfa de Cronbach entre las dos versiones.

Tabla 7
Comparación de pruebas Alfa de Cronbach entre las dos versiones.

Dimensiones	Professional Community Assessment – Revised (Olivier 2009)	Learning Evaluation de Comunidad Profesional de Aprendizaje – A (Adaptado)
Liderazgo compartido y apoyo.	.94	.95
Valores compartidos y visión.	.92	.94
Aprendizaje colectivo y aplicación.	.91	.95
Practica personal compartida.	.87	.91
Condiciones de apoyo de relaciones y de estructura.	Relaciones .82 Estructura .88	.89 .94

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar presenta las mismas propiedades métricas en las dos culturas (origen y destino), y que, por lo tanto, la interpretación de las puntuaciones es la misma, es decir, que existe una equivalencia métrica (Arribas, 2004).

Por lo tanto se puede concluir que el instrumento *Evaluación de Comunidad Profesional de Aprendizaje-A (Adaptado)* es apropiado para valorar la Comunidad Profesional de Aprendizaje en el contexto mexicano y es un instrumento confiable que muestra un alto nivel de consistencia interna.

Referencias

- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 5-14.
- Feger, S., & Arruda, E. (2008). Professional learning communities: Key themes from the literature. Providence, RI: The Education Alliance, Brown University.
- George, D., & Mallery, M. (2003). Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Demystifying the concept of professional learning communities. *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*, 11-21.
- Hord, Shirley M. (1996). School Professional Staff as Learning Community Questionnaire. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S.M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Olivier, D. F., (2009). Professional learning community assessment-revised. Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association. Lafayette.
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

CAPÍTULO II

Historias docentes. Caminos sinuosos

Laurencia Barraza Barraza

Directora General del Instituto Educativo "GUBA"

laura_bza@hotmail.com

Isidro Barraza Soto

Centro de Actualización del Magisterio, Durango

barrazasi@yahoo.com.mx

Claudia I. Romero Morales

Centro de Actualización del Magisterio, Durango

c.i.r.m._@hotmail.com.

Resumen

En este reporte se presentan los resultados iniciales de una investigación en proceso; su objetivo fue identificar los rasgos distintivos de la formación académica y política de los egresados de una normal rural del estado de Durango, "Generación 1973-1977" y cómo ésta última se vincula con la participación política partidista, como parte de su trayectoria académica y laboral. Tiene un enfoque cualitativo; se usó el método de Estudio de Casos; los instrumentos fueron relatos de historias de vida. Para validar la información se usó la triangulación de datos empíricos y teóricos. Se descubrió que su trayectoria académica fue de carácter ascendente, vinculada a opciones de formación locales, apegadas al contexto histórico y en la orientación del pensamiento positivista. Mientras que su trayectoria laboral estuvo fuertemente relacionada con su formación política estudiantil.

Palabras clave: Trayectorias, formación, participación

Introducción

Esta investigación se deriva de un conjunto de historias de vida de profesores egresados de una escuela normal rural, en la generación 1973-1977. Los informantes están por alcanzar cuarenta años de haber iniciado su práctica docente. La mayor parte de ellos están jubilados -pocos están en servicio-; sin embargo, para efectos de esta investigación interesa conocer la experiencia y sus apreciaciones

que tienen de la educación, puesto que les tocó vivenciar por lo menos tres reformas educativas y percibieron los cambios que éstas generaron en los contextos internacional, nacional y local.

Recuperar la historia educativa desde sus actores es el interés para realizar esta investigación; se sabe que en nuestra cultura tiende a minimizarse la experiencia, a declarar obsoleto lo que se juzga viejo y en ocasiones se desacredita la palabra de aquellos actores que por su trayectoria y su trabajo en los espacios educativos tuvieron la oportunidad de sentir, actuar y vivir sucesos importantes que forman parte de la historia, pero que además permiten confrontar lo viejo con lo nuevo, para decidir qué tan viejo es lo viejo y qué tan nuevo es lo nuevo.

La historia es parte fundamental para comprender el presente; es un referente obligado para contextualizar los hechos; sirve para ubicarnos en el espacio y en el tiempo; nos permite aprender, porque muestra los aciertos y los errores; ofrece la posibilidad de cambio y transformación.

Los años de estudios de esta generación de profesores se sitúa en la década de los setenta; su vida laboral inicia a finales de ésta y principios de los ochenta y concluye en los años comprendidos entre 2007, hasta los tiempos actuales, época caracterizada por la tendencia al libre comercio y el privilegio de lo material sobre lo humano.

La década de los setenta ofrecía un México diferente, todavía caracterizada por un Estado de bienestar; un país que demandaba cobertura educativa y que reclamaba la presencia de profesores en comunidades de difícil acceso; gran número de escuelas eran construidas por los habitantes de estos lugares y un

financiamiento educativo que no alcanzaba para cubrir las necesidades de la nación.

Treinta o cuarenta años dedicados a la docencia, marcan la trayectoria de las personas, porque los identifica con su profesión, les permite evaluarla a la luz de sus vivencias, pero también del conocimiento que los deberes profesionales les exigieron. En esta investigación se pretende exponer algunas aristas de la trayectoria académica y laboral de este conjunto de profesores y destacar aquellos aspectos que trascienden en el tiempo.

En este trabajo se analizan tres aspectos: “formación académica, “formación política” y “participación política”; se propone a partir de aquí, acercarse a las trayectorias académica y laboral de quienes son sujetos de la investigación, para identificar los rasgos distintivos en su formación académica y política, para vincular esta última con la participación política; para ello, se formulan las preguntas: ¿Qué rasgos son distintivos de la formación académica y política de los egresados de una normal rural, generación 1973-1977? ¿Cómo se vinculan formación política y participación política?

Trayectorias académica y laboral

Precisa especial interés el destacar las trayectorias académicas y laborales de los profesores que son los sujetos de esta investigación; en este ámbito se encuentra un conjunto de investigaciones que aborda el tema. En ocasiones se utiliza el concepto de trayectoria académica separado de lo laboral; en algunas otras, los conceptos se encuentran íntimamente relacionados y resulta imposible separarlos.

Así, Ortiz Ruiz (2017) aborda la trayectoria académica en relación con la vida familiar y encuentra que están completamente imbricadas; Durán Urrea (2015) concluyó que las trayectorias académicas se configuraron en relación al contexto histórico y político nacional universitario; fueron modeladas por las reformas académicas implementadas por la institución y por las opciones sociales y personales de cada estudiante, mientras que Rita Paoloni (2011) vinculó la trayectoria académica y la laboral de estudiantes trabajadores. Algunos hallazgos fueron: los empleos no están vinculados a la carrera y son de subsistencia; no sugieren que los estudiantes pudieran iniciar una inserción laboral en su ramo.

Sepúlveda (2013) realizó un estudio similar en modalidad virtual; encontró que el 90% de los estudiantes tenía una ocupación; de éstos, el 67% tenían empleos comunes a su carrera, mientras que los factores para alcanzar el éxito en su trayectoria académica estaban relacionados con el acompañamiento familiar, la perseverancia, autodisciplina, renuncia al descanso, capacidad para superar adversidades familiares y tropiezos académicos.

En cuanto a las trayectorias laborales, Cicciari y Rubio (2014) identificaron la relación entre las ocupaciones y el sentido que tiene el trabajo en la vida de las personas; encontraron una nueva tipología de inserción laboral y descubrieron algunas dimensiones subjetivas desde donde los trabajadores construyen sus vivencias laborales, tales como: la autoestima, añoranza de inserciones laborales formales, reivindicación de la autonomía laboral y/o el trabajo por cuenta propia.

Orejuela y Correa (2007) se enfocaron en las modificaciones que ha tenido el campo laboral; en particular, lo asocian a las trayectorias laborales; señalan que antes eran lineales, ascendentes y discontinuas; afirman que hoy son discontinuas,

intermitentes y fragmentadas, por lo que existe una nueva estética de las trayectorias laborales. Plantean que las empresas han transitado a esquemas de gestión flexibles y que esto podría transformar no sólo las trayectorias laborales, sino también las experiencias relacionales, lo que afecta la integración y cohesión social.

Cabezas, Gallego, Santelices y Zarhi (2010) realizaron una investigación cuyo propósito fue descubrir las trayectorias laborales de profesores del sistema educativo chileno; encontraron que existe una relación positiva entre la dependencia en que el docente cursó su educación secundaria y el establecimiento en el que se emplea por primera vez.

Las trayectorias académicas son conceptualizadas por Sepúlveda (2013) como “el resultado del recorrido curricular que realiza un estudiante teniendo en cuenta el tiempo de duración de la carrera, regularidad de los estudios y egreso” (p. 74). En tanto que Salord (2001, p. 14) indica que “la trayectoria alude a los tramos que podemos construir en retrospectiva, identificando un principio, un recorrido posible y un fin”. Barraza, Barraza, Cárdenas y González (2012, p.100) plantean que la trayectoria puede concebirse “como la línea trazada en el espacio por un punto que se mueve, o bien, como un camino que alguien recorre”. Adicionan que la trayectoria tiene temporalidad, implica desplazamiento, evolución, historicidad y movimiento.

En esta investigación se utiliza el concepto planteado por Salord (2001), debido a la posibilidad de construcción en retrospectiva que ofrece, puesto que se articulan las trayectorias de los sujetos en diferentes momentos y a la luz de la historia de sus relatos.

Para Cicciari y Rubio (2014, p. 4) las trayectorias laborales son concebidas como “cadenas causales de acontecimientos que organizan la vida de los trabajadores”. Orejuela y Correa (2007, p. 64) la definen como: “particular trazo o recorrido que hace un individuo en el espacio sociolaboral, que describe las sucesivas posiciones que ha ocupado a lo largo del tiempo, desde la inserción en el mercado laboral hasta un momento particular o hasta el momento en que se mercantilizó voluntaria o involuntariamente”.

Cabezas, Gallego et al. (2011, p. 7) indican que la trayectoria laboral se refiere a la elección del primer trabajo, la posterior movilidad laboral hacia dentro y fuera del sistema educacional y el retiro de éste; se ven directamente relacionadas e influidas por las características del mercado laboral, debido a que determina el número y características de los profesores, la distribución entre escuelas y las condiciones laborales, incluyendo los aspectos salariales.

Se utiliza el concepto de estos últimos autores porque en la presente investigación se examina la trayectoria laboral de profesores que estuvieron o están dentro del sistema educativo y que se movieron al interior y exterior de éste; sus trayectorias estuvieron atravesadas por el contexto económico y laboral de los diferentes momentos históricos por los que ha atravesado el país.

Método

El enfoque de esta investigación es cualitativo, porque se desarrolla en un escenario natural; se asume el involucramiento de los investigadores y es inductivo. El método utilizado fue el Estudio de Casos, porque según Stake (2007), se pone interés en

los programas y las personas, se centra en lo que éstas puedan decir y aportar. En este caso, el énfasis estuvo en conocer las trayectorias académicas y laborales de 30 profesores; se hizo uso de los relatos de historias de vida como instrumentos; se empleó la categorización para analizar la información y se triangularon los datos empíricos que aportaron los sujetos; posteriormente se hizo este mismo procedimiento con los resultados de otras investigaciones para validar la información.

Resultados

Se presentan los resultados obtenidos en tres categorías, la primera relacionada con “las trayectorias académicas”, la segunda y tercera con “la laboral”.

Estudios realizados

Esta categoría incluye los estudios que realizaron los sujetos después de haber concluido la Normal y obtuvieron el título de profesores. De la información se desprende que todos los informantes realizaron estudios de licenciatura; aproximadamente el 30% concluyó estudios de posgrado. Los campos del saber en los que se actualizaron o formaron son diversos: licenciatura en educación primaria, matemáticas, español, ciencias sociales, artes.

En los posgrados se encontraron: supervisión educativa; educación y administración; asimismo, tomaron un conjunto de cursos y diplomados acordes a sus necesidades pedagógicas.

Los informantes continuaron sus estudios en los primeros años de haberse iniciado en el campo de la docencia; la mayoría decidió por los estudios de licenciatura en alguna normal superior, situación que concuerda con la oferta educativa que había - finales de los setenta y principios de los ochenta- en el estado de Durango.

Para la década de los noventa se iniciaron ofertas de posgrado en algunas instituciones, razón por la que unos de los informantes optaron por éstas. Significa que los profesores tomaron opciones de actualización y formación profesional apegados a los momentos históricos, la oferta educativa existente y las demandas educativas.

Algunos de los informantes realizaron sus estudios en diversos estados de la República; esto se debió a que volvieron -después de haber concluido los estudios de normal básica- a sus lugares de origen, donde buscaron opciones educativas que les permitieran seguir superándose profesionalmente. Se nota la tendencia a especializarse en algún campo del saber, situación que corrobora el concepto funcional de la educación, proveniente de la corriente positivista.

En esta categoría se puede concluir que los informantes tuvieron una trayectoria académica ascendente, que se movió de acuerdo con los contextos histórico y económico internacionales, nacional y regionales. Sus opciones de formación fueron elegidas en función de la oferta educativa existente en los estados de su residencia, existen casos únicos en los que se movieron a otros estados de la República, sobre todo para el área de las artes y administración.

Al contrastar esta trayectoria con las que realizaron en su infancia y adolescencia, se pudo identificar que existe una relación entre su formación inicial

y la profesional, pues algunos realizaron sus estudios de primaria y secundaria en internados y todos lo hicieron en instituciones públicas; asimismo, hacen la elección de carrera en función del contexto histórico y económico en el que se encontraban insertos.

Formación política

Dentro de la formación política de los docentes, algunos autores como Vezub (2011), reconocen que los profesores presentan múltiples exigencias de formación a lo largo de su carrera, en función de su trayectoria y recorrido profesional, y señala que:

no existen en la formación de los docentes problemas que sólo puedan ser tratados como cuestiones técnicas, alejadas de las discusiones políticas, ideológicas, de las posiciones de valor y de las implicaciones que tiene sobre las condiciones de trabajo y la carrera de los Maestros (p. 21).

Navarro (2010) explica el legado, a partir de una filosofía institucional en donde los profesores y alumnos se nutren de las historias, los murales e impresos, los usos, las costumbres y las prácticas que se socializan, en consecuencia, agrega; “Una de las razones por las que las escuelas normales rurales han sido criticadas y rechazadas es que es allí, al decir de sus impugnadores, donde se da con mayor fuerza la formación de maestros como líderes sociales” (Morales, 2005, como se citó en Navarro, 2010, p.117).

En ese sentido, se reconoce que los problemas en la trayectoria de los profesores, no son estáticos en un cuerpo homogéneo, se presentan en el contexto

real de la práctica profesional y la realidad de las escuelas normales rurales se ubica en la tradición de lucha como parte de un entramado cultural que se ha desarrollado a través del tiempo.

En esta categoría se incluyó la información sobre las actividades en las que los profesores participaron o recibieron instrucción respecto a las actividades políticas a lo largo de su formación.

Los informantes señalan que durante su estancia en la Normal conformaron una consciencia social y su identidad como normalistas rurales apegados a las causas del pueblo; sostienen que en su institución se respiraba un tipo de ideología en la que fomentaban principios como justicia, equidad y solidaridad bajo un enfoque social. Reconocen haberse formado a partir de los movimientos estudiantiles y las huelgas que sostuvieron; aprendieron a desafiar al régimen de gobierno establecido y lucharon por las causas que consideraron justas.

En su formación política tuvieron influencia socialista; afirman que les llegaban algunas revistas nacionales e internacionales con esta orientación. Asistieron a congresos donde se abordaban asuntos de ésta índole. Estas actividades les trajeron consecuencias represivas: fueron golpeados por las fuerzas armadas; perseguidos y algunas veces encarcelados. Todos coinciden en señalar que fue parte de su formación y que ello les dio identidad.

En este rubro algunos de los testimonios son:

“Participé en movimientos sociales que se presentaban, sello distintivo de las normales rurales”. “Recuerdo con agrado la revista URSS”. “Uno de los recuerdos más profundos que viví, fueron las huelgas”. “Nos dedicábamos a actividades

revolucionarias que desplegaba nuestra institución, en apoyo de las causas nobles de la sociedad”.

La información muestra el contexto en el que fueron formados este grupo de profesores: hasta los años sesenta, setenta, incluso adentrados en los ochenta, la ideología socialista estuvo presente en los países de América Latina, especialmente en México. Uno de los problemas que tuvo el presidente Luis Echeverría con los empresarios de este país, se debió precisamente a la acusación que le hicieron de fomentar esta ideología. Asimismo, desarrollaron identidad con las causas del pueblo, factor fundamental en la realización de su trabajo en las comunidades donde laboraron.

Haber participado como miembros de un colectivo, que se les asignaran comisiones y tareas dentro de la organización estudiantil y enfrentar una serie de vicisitudes; obtener triunfos y alcanzar metas, les generó esa idea de unidad e identidad que los hermana y trasciende las aulas, incluso más allá de la geografía y del tiempo.

Participación política

En esta categoría, se analizó la participación política de los sujetos, en virtud de que el 30% asegura haber participado en puestos como funcionarios públicos o integrantes de ayuntamientos -regidores y secretarios- incluso diputaciones.

Algo que sobresale es que su inserción en el campo se debió a la búsqueda de mejoras para las comunidades y centros escolares en los que laboraban; algunos

aseguran que fueron experiencias escasamente gratas que en su mayor parte les decepcionaron

Al contrastar la información vertida sobre su formación política estudiantil con la participación política partidista, parece percibirse una contradicción en el sentido de que durante su estancia en la Normal sus acciones eran con tendencia izquierdista, lo cual no se advierte en su trayectoria laboral. Sin embargo, tal contradicción no existe, puesto que los informantes manifiestan haber disfrutado su formación política en el internado, mientras que la mayoría de ellos no sólo no tuvieron actividad política partidista, sino la repudiaron. Además, quienes tuvieron este tipo de participación, lo hicieron porque ello les permitía resolver problemas de las comunidades. Por otra parte, los que participaron manifiestan haberlo hecho en el ala izquierda de los partidos y que nunca renunciaron a la filosofía de trabajar al servicio de las clases más desprotegidas.

Conclusiones

En las trayectorias académicas de los sujetos se identifica que éstas, fueron de carácter ascendente en relación a los estudios realizados; asimismo, se observa tendencia a la especialización del saber, acercándose al pensamiento positivista y funcional de la educación, correspondiente a la época en la que fueron formados desde la educación primaria hasta la profesional. También se corrobora lo señalado en las investigaciones revisadas por varios autores, sobre el trazo de las trayectorias académicas y la influencia que en éstas tienen los contextos histórico y económico.

En la trayectoria laboral se identifica que su formación política fue fundamental para comprender y operar en escenarios complejos y difíciles, debido a que requerían enlazar por lo menos tres aspectos: a) la docencia; b) el beneficio comunitario; y c) las habilidades políticas.

La docencia era su campo natural, pero demandaba aspectos que requerían mejora y que debían gestionarse desde otros espacios, como podría ser el escenario político, que a su vez les presentaba la posibilidad de lograr beneficios comunitarios y ponía a prueba sus habilidades de negociación.

Se percibe un vínculo entre la ideología que circulaba por las normales rurales y su inserción en la vida política; éste vínculo parece ser la búsqueda del bien común.

La trayectoria pone de manifiesto la forma en que los profesores se movieron dentro y fuera del sistema educativo y demuestran cómo formaciones no formales, tales como el comercio, la ganadería, la música, etc., se convierten en pilares fundamentales en la vida laboral y alternativas para generar un mayor ingreso en tiempos de crisis en sus áreas profesionales.

También se percibe cómo a pesar de que varios docentes tuvieron que desarrollar actividades fuera de la docencia para completar sus egresos familiares, lo hicieron mediante actividades lícitas, nunca fuera de la ley. Estas acciones tampoco se desarrollaron en detrimento de la calidad de su función docente, ya que quienes realizaban este tipo de actividades también pudieron llevar una trayectoria laboral ascendente, o bien, obtener premios y reconocimientos por su destacada labor como profesionales de la educación.

En relación con la formación política, se advierte que ésta inició desde su formación en el internado, donde su origen social los hermanaba con las luchas tanto estudiantiles como obreras y campesinas.

Referencias bibliográficas

Barraza, L., Barraza, I., Cárdenas, T., y González, J.F., (2012). Trayectoria e identidad de los sujetos. En *Docentes: Procesos de Formación, Trayectoria e Identidad*. México: REDIE.

Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V. y Zarhi, M. (2011). Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos. Chile: Ministerio de Educación.

Cicciari, M. R., Rubio M. B. (2014). Aproximación metodológica al estudio de las trayectorias laborales y de las percepciones sobre el trabajo en los relatos de trabajadores residentes en el Conurbano Bonaerense. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-099/367>

Durán Urrea, M. (2015). Se me acabaron los créditos. Trayectorias de estudiantes de antropología en la Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012. En *Literatura: teoría, historia, crítica*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503750638010>

Navarro, Rodríguez, M. (2010). La escuela normal rural “J. Gpe. Aguilera”, los dilemas del sujeto social maestro, ser profesor rural: entre la posición crítica y la cooptación hegemónica. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 8(23). Disponible en: http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Agosto2010_Nota6.pdf

Orejuela, J.J y Correa A. (2007). Trayectorias laborales y relacionales. Una nueva estética. En *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Colombia: Universidad de San Buenaventura. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/1053/105316864005.pdf

Ortiz Ruiz, F. (2017). Vida familiar y trayectorias académicas: Una aproximación biográfica en una universidad chilena. En *Revista Polis Latinoamericana*. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682017000200257

Rita Paoloni, P. V (2011). Trayectorias laborales y académicas. Puntos de encuentro y desencuentro en estudiantes universitarios. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/283112>

Salord García, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001103>

Sepúlveda, P. G. (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales. En *Apertura*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68830444007>

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

Vezub, L. F. (2011). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Universidad de Granada. Disponible en <http://digibug.ugr.es/handle/10481/17485#WegdRGZDHIU>.

CAPÍTULO III

Significados y prácticas de la libertad en la educación secundaria

Diana Gabriela Camacho Estala
Bismarck Soriano Martínez
Gabriel Granados Gutiérrez

Universidad Vizcaya de las Américas Campus Torreón

Resumen

El reporte de investigación que aquí se presenta es un avance de una investigación mayor que se está realizando desde el mes de octubre de 2016 y que culminará en diciembre del 2018. Esta indagación surgió como resultado de una necesidad legal social que en la práctica docente pocas veces se vislumbra y que es trascendental por los errores que pueden ponerse en práctica día a día en las aulas del sistema de educación mexicana: las posibilidades para la enseñanza-aprendizaje de la libertad en la educación pública como parte fundamental del ejercicio de los Derechos humanos. Resulta importante acotar que no puede practicarse una construcción social –como lo es la libertad- si no se comparte un significado común en todos los actores del proceso educativo; por ello, el propósito general de este trabajo es comprender cómo se significa y practica la libertad en la educación secundaria. Esta investigación sociológica es cualitativa bajo una perspectiva etnográfica, se ha llevado a cabo en una escuela secundaria técnica pública federalizada. Finalmente, es importante mencionar que se investiga el significado de la libertad en una de las etapas más trascendentes de la socialización y de la conformación de la identidad humana con todo lo que ello implique (la adolescencia) y bajo una pregunta crítica ¿será posible enseñar a ser libre en la educación básica pública?

Palabras clave: Libertad, educación, adolescencia.

Introducción

Pocas veces se puede reflexionar sobre qué cambios se pudieran hacer en la educación, es recurrente ver como los docentes, los padres de familia, los medios de comunicación, los políticos y los empresarios muestran su desacuerdo con los procesos educativos públicos, todos señalan errores, deficiencias y fallas, pero, no

existen muchas propuestas derivadas de la investigación educativa respecto a la educación para la libertad como derecho humano.

En esta investigación se plantearon como propósitos generales: el comprender cómo significan a la libertad los alumnos de educación secundaria en su cotidianidad escolar, también el documentar las prácticas cotidianas de alumnos y docentes en las instituciones educativas donde ellos consideran que son libres, lo anterior, con la intención de visualizar un panorama general de lo que sucede en una escuela secundaria pública respecto a las violaciones al derecho a la libertad.

El estudio que a continuación se presenta inició a mediación del sexenio del presidente Enrique Peña Nieto y a tres años de que se produjera la Reforma educativa, la cual tuvo severas reacciones por parte del magisterio mexicano, sobre todo en sus inicios, cuando los lineamientos de contratación y permanencia de los maestros se vio modificado; ello agudizó la tensión entre las autoridades educativas estatales con el magisterio por la presión para que los profesores presentaran exámenes obligatorios, en los cuales, se clasifica al docente según la calificación obtenida, donde los promedios altos fueron puestos como ejemplo y sujetos a aumentos en su salario, mientras que los docentes reprobados podían perder su plaza si volvían a reprobado un segundo examen o si no lo presentaban.

Como consecuencia en muchas escuelas públicas inició un proceso desesperado por mejorar el desempeño académico de docentes y alumnos, además de que se le “quitó” al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) la función de otorgar plazas docentes, ante lo cual, los maestros quedaron en la incertidumbre respecto a quién iba a reconocerles sus méritos y logros académicos

con los alumnos. Con la creación del Servicio Profesional Docente y la operacionalización del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) se suplió en poco tiempo la función de los gremios sindicales, quedando la práctica docente supervisada desde esos organismos de manera indirecta y totalmente despersonalizada, es decir, la labor pedagógica sería observada y controlada por medios digitales (portales web) y no por supervisores, asesores técnicos pedagógicos, directores, subdirectores y coordinadores académicos con el contubernio de los secretarios generales sindicales como antes sucedía.

Hoy día, los alumnos enfrentan cambios en sus procesos de socialización y de aprendizaje derivados de las modificaciones mencionadas antes. En esta investigación se develan algunas prácticas y concepciones de la libertad que los alumnos están viviendo en las escuelas públicas mexicanas y en detrimento de su propia formación académica.

Epistemología y metodología

Al ser una investigación sociológica / etnográfica, la epistemología para ésta investigación se sitúa en una perspectiva Teleológica -por su posición inductiva- y bajo un enfoque fenomenológico. Ello delimita a este estudio en un espacio, un tiempo y con sujetos precisos, por lo cual, las conclusiones que se derivan de este estudio sólo aplican a los sujetos investigados, pues no pretende generalizar los procesos descritos a otras escuelas.

En este estudio la metodología es congruente con la perspectiva Teleológica, por ello, los instrumentos etnográficos que se utilizaron son los siguientes: Se

elaboraron descripciones densas en registros de observación y mapas sociales (sociogramas) para contextualizar a la institución educativa investigada, se tomaron y analizaron fotografías de hechos y actores educativos, igualmente se realizaron entrevistas a profundidad, videograbaciones y grabaciones de voz con alumnos, docentes y directivos; de la misma forma se analizaron documentos oficiales (reglamentos, programas y disposiciones de autoridades educativas) en relación y con aportes a la línea de investigación.

El paso inicial en ésta investigación fue elaborar un cuestionario abierto a todo el alumnado del turno matutino de la escuela secundaria investigada, en dicha instrumento se plantearon tres cuestiones:

1. ¿Explica qué es para ti la libertad o qué significa la libertad para ti?
2. Narra un ejemplo de una experiencia en tu vida donde te hayas sentido libre.
3. ¿consideras que puedes aprender a ser libre en la escuela? ¿Por qué?

Las preguntas fueron planteadas para que pudieran dar indicios de las nociones que los adolescentes tienen respecto a lo que ellos significa libertad.

Es necesario aclarar que se intentó obtener los datos del total de la población escolar (matrícula) del ciclo escolar (703 alumnos), sin embargo, los días en que se aplicó el instrumento no asistieron algunos alumnos (40) de distintos grados. Es importante mencionar que como el presente estudio es cualitativo, se buscó conocer a profundidad y amplitud el tema al considerar al total de sujetos del espacio educativo, es decir, no se establece una muestra representativa sino se busca conocer a la mayor parte de la población, lo cual, se logró al realizar la encuesta al 94% de los alumnos del turno investigado.

En el grafico 1.1 se puede observar que el alumnado considera que la libertad es “hacer lo que ellos quieren, lo que les gusta sin prohibiciones, vestirse y escuchar la música que ellos prefieren”, esto implica que ellos puedan llevar a cabo o realizar una acción física. Mientras que en segundo lugar consideran que la libertad “es poder expresar, decir y pensar lo que ellos desean”, se puede entender que, a diferencia de la respuesta con mayor coincidencia, la libertad ya no implica acción física sino solo el pensar y expresarse.

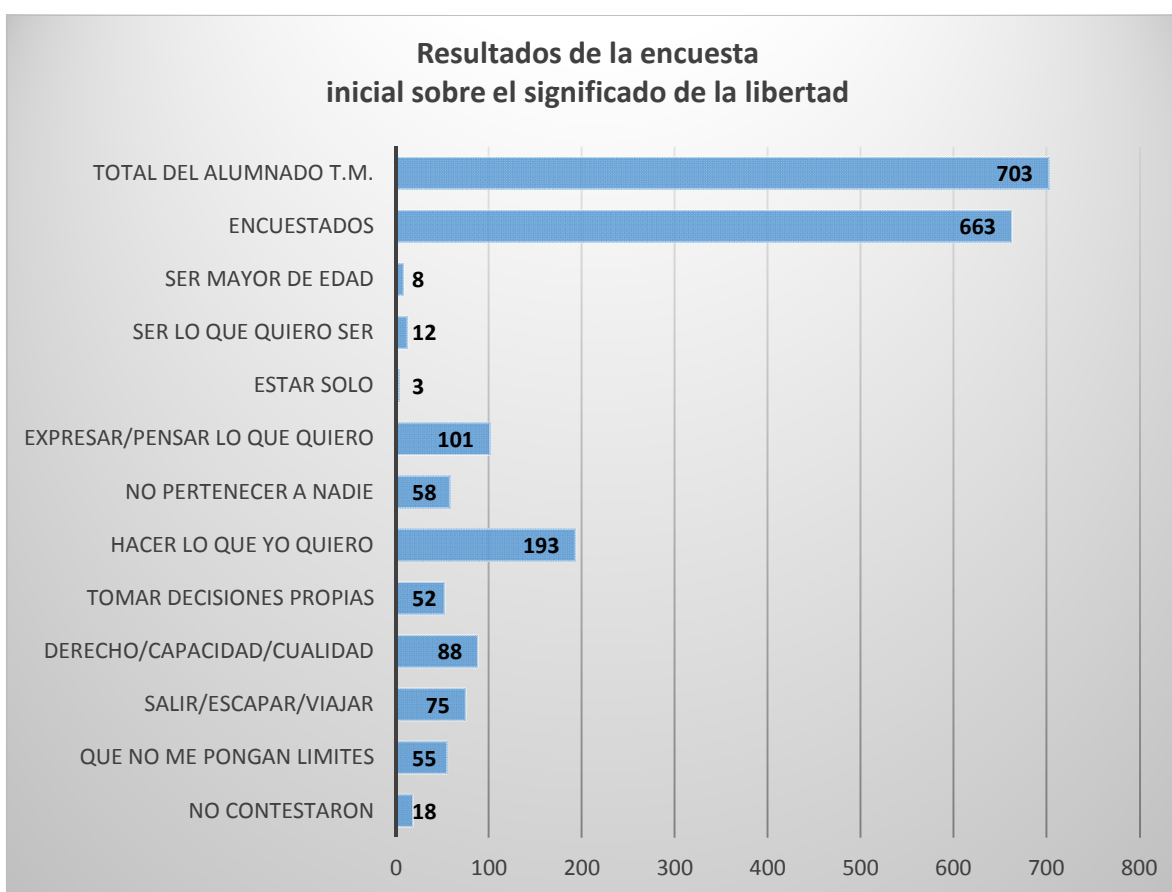


Grafico 1.1 Encuesta inicial sobre el significado de la libertad
Fuente: Elaboración propia

Cabe resaltar que los alumnos con una visión más equiparable a lo que establecen las Naciones Unidas y la Constitución Mexicana respecto a la concepción hegemónica de la libertad fueron pocos, en ella los estudiantes

consideran que la libertad es un derecho y una cualidad que tiene todo ser humano para realizar acciones sin perjudicar a otras personas, estas respuestas ocuparon el tercer lugar coincidente en el instrumento inicial, es decir el 14% del total de la población.

Por otra parte, la tercera pregunta abierta del cuestionario inicial (Gráfico 1.2) arrojó respuestas paradójicas, ya que las diferencias entre si el alumnado piensa que pueden ser libres en la escuela es mínima (9 opiniones de diferencia), en su explicación los demás alumnos sostienen que sólo se puede ser libre si se sabe qué es la libertad (97) mientras que 124 de ellos creen que sólo se puede ser libre en ciertas situaciones, como si la libertad no fuera posible de manera permanente.

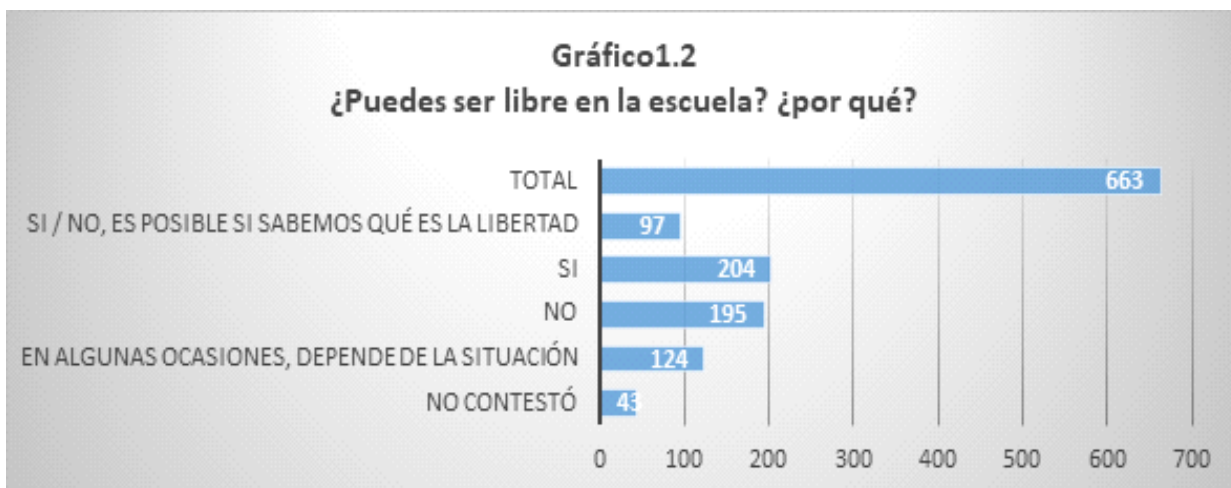


Gráfico 1.2 Encuesta inicial ¿Puedes ser libre en la escuela?
Fuente: Elaboración propia

Después de la aplicación de la encuesta -que sirvió para contextualizar y precisar los significados en común que tiene el alumnado- se buscó por medio de la observación participante el proceso de identificación de prácticas y significados de la libertad por medio del establecimiento de rapport al realizar entrevistas a profundidad con sujetos escolares claves.

Otra acotación es la referente a la dimensión de análisis de esta investigación, en palabras de María Bertely (2000, pág. 46) este trabajo se circunscribe dentro de una dimensión de la cultura escolar ya que “dirige sus esfuerzos a la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases de las escuelas mexicanas”.

Los propósitos principales del este estudio son los siguientes:

1.- Comprender cómo significan a la libertad los alumnos de educación secundaria en su cotidianidad escolar.

2.- Documentar las prácticas cotidianas de alumnos y docentes en las instituciones educativas donde ellos consideran que son libres.

Mientras que las preguntas claves que orientan a la investigación y que le dan congruencia a los propósitos son las siguientes:

1.- ¿Cómo significan a la libertad los alumnos de educación secundaria en su cotidianidad escolar?

2.- ¿Cuáles son las prácticas cotidianas de alumnos y docentes en las instituciones educativas donde ellos consideran que son libres?

Estado del Arte

La libertad como arquetipo que comparte significados comunes en distintas culturas y civilizaciones de distintas épocas, puede sintetizarse para comprender de manera genérica sus acepciones. Sin embargo, no existen estudios recientes respecto a la

libertad en y desde la educación elemental en América latina, por ello se tuvo que recurrir al material bibliográfico y digital disponible respecto a la libertad (aunque hay estudios a nivel universitario sobre la libertad de cátedra es necesario aclarar que no tienen una relación muy fuerte con la temática estudiada).

Uno de los problemas que presenta la libertad como constructo humano tratado principalmente por la filosofía (la antropología filosófica y ética), la sociología y la psicología, es que nadie sabe con certeza su significado, es decir, la libertad es un término polisémico que ha variado en el tiempo, en cada cultura y sobre todo en la ciencia. Este hecho hace que la precisión y el consenso sean casi imposibles en la actualidad.

Henry Giroux (1992, p. 61) menciona que “Dentro de los modos más autoritarios de disciplina y control del salón de clases están las imágenes efímeras de libertad”, dicha visión es compartida con Paulo Freire (1965, p. 91) quien señala que la educación es “una peligrosa superposición” que intensifica en los estudiantes una conciencia ingenua respecto a su propia existencia como sujetos libres.

La intención como realidad última cobra relevancia en las acciones, de acuerdo a ello si al educando y al docente se les hace creer y sentir que son libres en sitios -que por su naturaleza de Estado no lo son- sería necesario comprender como es entonces “su libertad” a pesar de la ausencia de la acción:

La acción puede producirse –con propósito o sin él- por comisión u omisión. El caso de la abstención intencional de actuar merece, sin embargo, especial atención. Puedo provocar un estado futuro de cosas no interviniendo. Tal abstención proyectada de la acción puede ser en sí misma una acción (Schutz, 2008, p. 86)

Por otra parte, en términos de Kertész (2013, p. 120) y parafraseando a Schiff, el ser humano “Descalifica” o ignora una parte de su realidad, en este caso la posibilidad de ser libre para mantener un marco de referencia estructural ya sea interno o social cuando se encuentra en la escuela.

Entre el control y la libertad (resultados)

Cuando existe la posibilidad de que algún docente genere prácticas pedagógicas que favorecen la libertad, otros miembros del personal interfieren e incluso pueden volverse en contra de dicho maestro en un proceso como lo señala Giroux (1992, p. 99) “El papel del maestro se reduce al simple seguimiento de reglas”, ya que la presión de la autoridad educativa, cuando se entera de prácticas que bajo su competencia suceden, obliga a los docentes a crear de su aula un espacio sin libertad.

En cierta ocasión el profe Chava fue a la dirección a quejarse de mi manera de dar la clase, porque como pongo a mis alumnos a jugar conmigo, ellos gritan, se ríen, mueven bancas, o sea, hacen alboroto, pero les gusta participar y si aprenden. Lo malo pues es que a él como que le disgusta, ya que en su clase de matemáticas él es muy enojón y estricto, a él le gusta que los alumnos estén callados y que sólo participen cuando él lo decida. Entonces llegó hasta mi aula –que esta junto a la de él- con la subdirectora y ella me dijo que hiciera menos ruido y que tuviera más orden con mis grupos. La verdad eso a mí me molestó, pero pues ella era la subdirectora y

desde entonces tuve que cambiar las dinámicas en mis clases (NTC12/Profr. LuisR. 2017).

Hace como tres años, cuando <<el Pato>> era coordinador de servicios educativos complementarios, él fue hasta mi aula -el aula 17- y me preguntó que por qué los alumnos estaban afuera del aula, yo le dije que en mi materia mis alumnos escogían como querían trabajar y que ellos querían trabajar afuera del aula, separados, para que las pláticas y el ruido de los demás equipos no los distrajeran, además de que hacía mucho calor y el salón no tenía aire acondicionado y afuera se sentía más fresco debajo de los árboles. Me acuerdo que me dijo que mejor metiera a los alumnos al salón, porque si el director los veía afuera me iban a sancionar. Para no meterme en problemas mejor metí a los alumnos al aula, aunque a ellos (los alumnos) tampoco les gustó, pero, ni modo (ENT4Profr. Oscar. 2017).

Por su parte el alumnado es más abierto al declarar lo que opina de la infraestructura y de las formas de control del profesorado en su cotidianidad. Mientras que para los adultos (padres de familia, directivos y docentes) la seguridad escolar es preferible, para los estudiantes la idea resulta costosa.

Yo a veces creo que la escuela es como una cárcel, con las bardas altotas y las rejas todas feas y despintadas en las ventanas de los salones, y luego los prefectos no nos dejan salir del salón ni siquiera a respirar, desde afuera nos gritan que nos metamos o nos van a poner reportes, caen gordos (ENT6/Paula.2017).

En algunos alumnos la idea de que la libertad es imposible se recrudece al imaginar su futuro en la vida del adulto que él percibe, resultando casi ilógico que la libertad en si misma sea posible.

La libertad es un concepto personal (ejemplo) un “criminal o reo” está preso en una cárcel. Mientras que un civil está “preso” de su trabajo, de la sociedad, del sistema y de sus obligaciones. La libertad es sólo una palabra, es sólo una frase... “eres libre” es sólo una frase, la digas o no en una ocasión apropiada. La libertad sólo es real cuando haces algo por voluntad propia, pero en realidad jamás serás libre de algunas cosas (ENT12/Emmanuel2A.2017).

Por otra parte, la escuela emana en su institucionalidad la perdida momentánea de la libertad para el alumno, pues no se es libre como condición ontológica, y donde la libertad es recuperable al salir de ella, esto podría suponerse de toda institución para ellos (familia, trabajo, iglesia, etc.)

Yo digo que no se es tan libre en la escuela, ya que como es una escuela tenemos que cumplir con horarios, vestimenta, lenguaje y seguir las órdenes de los maestros, todo eso en lugar de hacernos razonar, de reflexionar que seamos buenas personas (ENT22/Angela3B.2017).

Me siento libre cuando estoy fuera de mi casa o de la secundaria, en la secundaria no me siento libre porque apenas voy al baño y el prefecto ya me está regañando porque ando afuera del salón (ENT24/Dulce2B.2017).

Conclusiones

Una de las pretensiones curriculares a través de planes y programas de educación es que los alumnos de distintos grados puedan aprender a ser libres, a ser conscientes de las responsabilidades en sus procesos de toma de decisiones al ejercer su libertad cotidianamente. Es en este punto en que el propósito curricular puede ser cuestionado por distintas vías:

La libertad no se puede imponer desde el gobierno y por medio de escuelas y docentes, que en el peor de los casos no conocen el significado de su propia libertad.

Cómo enseñar a los niños y jóvenes a ser libres si se limita el aprendizaje de conocimientos a lo establecido en planes y programas de estudio, en otras palabras, se enseña lo que la institución gubernamental decide - por medio de “especialistas” contratados previamente para la elaboración de la política educativa- aún en contextos totalmente diferenciados.

La normatividad instituida en los centros escolares, donde el reglamento escolar para alumnos es sumamente restrictivo -al asignárseles uniforme escolar, corte y peinado de cabello, a estar sentados por número de lista, al vigilar el cumplimiento de los horarios y horas de almorzar o de ir al baño- es paradójico si se busca la autorregulación por heteronomía, presentándose la práctica educativa al margen del derecho humano a la libertad.

La evaluación busca que las “competencias” (conocimientos, habilidades, valores –entre ellos la libertad-) desarrolladas por los alumnos puedan ser evaluadas y medidas, ello conlleva a que se controle el grado de desarrollo cognitivo

y la cantidad de información que “debe” apropiarse el estudiante y el docente; por otra parte, se visualiza a este proceso como una forma punitiva de relación gobierno-docente-alumno, donde el maestro se prepara para aprobar exámenes de permanencia y éste a su vez prepara al alumnado para aprobar exámenes externos en su nivel educativo, aunque lo memorizado se olvide rápidamente en ambos casos.

Bibliografía

- Bertely, M. (2000) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Editorial Paidós.
- Giroux, H. (1992) Teoría y resistencia en educación. México, Siglo XXI Editores.
- Kertész, R. (2013) Análisis transaccional integrado. Buenos Aires, Editorial de la Universidad de Flores.
- Schutz, A. (2008) El problema de la realidad social. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Freire, P. (1997) La educación como práctica de la libertad. Uruguay, siglo XXI editores, s.a. de c.v.

CAPÍTULO IV

El Arte en la vida cotidiana de los estudiantes de secundaria

Isidro Barraza Barraza

Escuela Secundaria Técnica No. 67

barrazai@hotmail.com

Laurencia Barraza Barraza

Instituto Educativo "GUBA"

laura_bza@hotmail.com

Resumen

El trabajo conforma un reporte parcial de una investigación más amplia, el objetivo fue describir los efectos que tiene la asignatura de Artes, con énfasis en danza, en la vida cotidiana de los estudiantes. Se utilizó un enfoque cualitativo, el método fenomenológico, la observación participante y la entrevista como técnicas; el cuestionario como instrumento. La sistematización de la información se realizó mediante el uso de la categorización y para su validación se utilizó la triangulación. Algunos de los hallazgos fueron que los alumnos encuentran que los contenidos de la asignatura de Artes contribuyen a la convivencia entre pares y como vehículo de comunicación con sus padres y otros familiares, asimismo les permite acceder a otros espacios sociales. Desarrollan la capacidad para colaborar, tomar acuerdos y resolver conflictos. Se concluye que los efectos de la asignatura en la vida cotidiana de los estudiantes son positivos y fundamentales para aprender a ser y a convivir.

Palabras clave: Artes, colaboración, socialización

Introducción

En esta investigación se aborda el tema de las artes en la educación básica, debido a que desde hace tiempo se han venido observando y estudiando las actitudes y conductas que presentan los estudiantes de educación secundaria respecto a los

contenidos de la asignatura de artes, asimismo se desprende de un estudio más amplio en el que se abordaran los significados que éstos le asignan.

Se considera que las artes son expresiones de diferentes lenguajes que contribuyen al desarrollo integral de las personas, debido a que inciden en todas las áreas que conforman al ser humano, desde la intelectual hasta la emotiva; sin embargo, la historia muestra que han sido incluidas en los planes y programas de estudio de educación básica de manera marginal, de alguna forma se les ha considerado conocimiento de segundo orden, comparadas con asignaturas como Español y Matemáticas, esto significa que, hasta cierto punto, se desconoce su potencial pedagógico y social.

Este mismo pensamiento se refleja en un número importante de padres de familia, quienes a decir de los estudiantes, consideran que es una asignatura de relleno y que debe ser cursada y aprobada con menor rigor que las otras, asimismo escatiman el apoyo a sus hijos cuando se trata de cumplir con tareas relacionadas con el desarrollo de los contenidos. En tanto que algunos de los alumnos incumplen con las tareas que se les encomiendan, se resisten a participar en las actividades.

Estas evidencias llevaron a indagar sobre la utilidad que los estudiantes le encuentran a dicha asignatura, debido a que se considera que esta puede ser una de las razones para que muestren actitudes escasamente positivas hacia el desarrollo de las actividades derivadas de la asignatura de Artes con énfasis en danza.

Para esta tarea se formuló la pregunta: ¿Qué efectos tiene la asignatura de Artes con énfasis en danza en la vida cotidiana de los estudiantes de secundaria?,

con el citado planteamiento se buscó describir los efectos que tiene la asignatura de Artes, con énfasis en danza, en la vida cotidiana de los estudiantes.

Realizar esta investigación contribuye a generar conocimiento en esta área, debido a que se encontraron que son escasos los estudios que se han realizado, especialmente en lo referido a identificar qué sucede con el conocimiento y las habilidades que se desarrollan a partir del abordaje de los temas y contenidos provenientes del plan y programa instrumentado para la educación secundaria en México.

Durán (1995) señala que es importante acercar a los niños desde edades tempranas a la danza, Hernández (2015), realizó un recorrido por la historia de la danza y las dificultades que deben pasar los bailarines para su profesionalización, Winner, Goldstein y Vicent-Lancrin (2014, p.10) señalan que “algunos estudios muestran que la instrucción dancística mejora las habilidades visuales/espaciales”, asimismo indican que “los estudios empíricos muestran que los alumnos inscritos en cursos de educación artística reflejan una actitud más ambiciosa por el trabajo académico y mayores niveles de compromiso y motivación”(p.11). Ros (2004) analiza la enseñanza de las artes y la creatividad.

Arte y danza

De acuerdo con Scheneck (2014, p. 33):

Las artes desarrollan la sensibilidad y el conocimiento (intelectual y estético), y enseñan que el lenguaje verbal y la matemática no son los únicos medios para comprender y representar el mundo, que es posible expresarse a través

de otros lenguajes, que todos los campos o disciplinas (lengua, ciencias, matemáticas, etc.) son susceptibles de ser tratados por su capacidad de generar experiencia estética. Es por ello que la presencia de las artes en la enseñanza, enriquece el mundo educativo desde lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo.

Otros autores al referirse a este concepto, indican que el Arte se entiende como un sistema cultural que implica símbolos, hechos e instituciones específicas. “El arte no es sólo técnica, es historia, es lenguaje de una época y cultura; el arte no es patrimonio de un solo hombre, es patrimonio de la humanidad” (Ros, 2004, p. 6). Mientras que la SEP (2011) considera el arte como una forma de lenguaje y de expresión que contribuye a satisfacer en los sujetos necesidades estéticas y culturales, les permite manifestar su ideología, conocimiento, subjetividad y visión de la realidad.

Pérez (2008) plantea que la danza es expresión, movimiento y creación. Afirma “Es en esencia un concepto, una idea que debe efectivizarse”. “Es un significado para el cual se imaginan significantes” (p.37), concluye que la danza es: “Cuerpos humanos en movimiento, produciendo juntos la tarea de imaginar, ejercer y recrear movimientos (p. 39).

Así desde el campo de las artes y en particular de la danza se pretende descubrir esas cosas que están más allá del conocimiento objetivo, se desea conocer lo que subyace y es aprehendido por los estudiantes para posteriormente ser utilizado como parte del conocimiento práctico usado en la vida cotidiana.

Método

Esta investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, porque cumple con las características que señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006): No busca la réplica, se conduce básicamente, en ambientes naturales, los significados se extraen de los datos, no se fundamenta en la estadística, tiene un proceso inductivo recurrente y analiza la realidad subjetiva.

Se utilizó la fenomenología porque es “un método analítico descriptivo de las vivencias del pensamiento depuradas de elementos empíricos que interpreta la realidad mediante la reducción” (Fermoso, 1988, p. 123). Asimismo asevera que la ciencia que establece este método es eidética que es la justificación y fundamentación de los saberes empíricos; se caracteriza por la duda y la suspensión del juicio. Comprende por lo menos tres fases: Liberarse de los prejuicios, descripción del fenómeno y comprensión del mismo (esencia).

Se llevó a cabo en un grupo de 11 alumnos de secundaria. La observación participante y la entrevista fueron las técnicas de recogida de información, la que se sistematizó a partir de la categorización y se validó mediante la triangulación.

Resultados

Aquí se presentan los resultados obtenidos en cuatro categorías, que a continuación se describen y analizan.

Características de los sujetos.

De la información recabada para caracterizar a los participantes se encuentra que el sujeto promedio de la investigación tiene 14 años de edad, proviene de una familia monoparental, sus padres son profesionistas, con trabajo fijo, cuentan con casa propia y cuando menos un vehículo. Tiene acceso a servicios como luz eléctrica, agua potable e internet; posee computadora, celular y tablet. Integrante de una familia de clase media, sin problemas significativos para cumplir con materiales escolares, uniformes y gastos extras derivados de las actividades pedagógicas y extracurriculares.

Socializar/conversar.

La categoría agrupa las respuestas donde los alumnos refieren las formas en que los conocimientos adquiridos en la asignatura de Artes con énfasis en danza, propician la interacción con sus familiares, amigos o en general con el contexto social y las sensaciones que les genera.

En esta categoría se detecta que los estudiantes encuentran que los aprendizajes obtenidos en la asignatura de Artes son importantes para establecer procesos de comunicación con su familia, compañeros de clase y otros agentes. Perciben que les provee conocimientos culturales y herramientas prácticas, como montar un baile, para apoyar a quien lo requiera. Así se puede concluir que desarrolla sentido de solidaridad y colaboración.

A este respecto el Sujeto A señala: “La clase me sirve para tener un mejor tema de socialización entre baile y culturas”. Complementa que los conocimientos adquiridos le ayudan a socializar con amigos y familiares: “Bueno los aplico por si alguno de mis familiares o amigos quiere hacer un baile”. Declara su gusto por las artes y la convivencia que en su práctica tiene con sus compañeros: “Siempre me gustó el teatro, el baile, [me gusta] que estoy con mis compañeros y hacemos nuestros trabajos bien”.

En cuanto a la ayuda y colaboración, el Sujeto C indicó, la asignatura me sirve “para ayudar a los demás, si me preguntan algo y si tiene que ver con la materia pues de ahí me baso.” Asimismo refiere cómo las interacciones tanto en el campo práctico como teórico de la disciplina le permiten desarrollar procesos de negociación y tomar acuerdos, significando estos aspectos desde el plano de la colaboración: “Cuando empezamos a ponernos de acuerdo cuando se van a presentar los bailes o cuando empiezo a explicar lo de las líneas y las figuras que se tenemos que hacer”. “Cuando compartimos todos del tema, que empezamos a hablar, que cada uno da su punto de vista”.

Es importante señalar que la interacción entre los alumnos presenta dificultades, para algunos no es fácil relacionarse con sus compañeros, debido a las afinidades, estilos de trabajo, percepciones sobre la colaboración y la ayuda. En general por las complejidades que representa el trabajo en equipo. En estas posturas se advierte la capacidad desarrollada para la convivencia y la solidaridad, reflejando, a la vez, estilos de vida situados en la individualidad, entorno que podría relacionarse con estilos de crianza, puesto que la mayoría provienen de familias monoparentales y pequeñas.

A este respecto los estudiantes señalan: “No me gusta trabajar en equipo” (Sujeto E) “No hice nada con el equipo” (Sujeto K). [Se me dificulta] “el baile grupal cuando no me llevo bien y que la organización no es buena” (Sujeto J). Algunas de las razones que señalan para la toma de acuerdos son: “No sé cómo organizarme al momento que nos pide [el profesor] los bailes”. “La organización al momento de bailar en equipo”. “A veces se batalla porque no se ponen de acuerdo qué canción bailar, cómo bailar o los pasos que poner” (Sujeto E).

No todas las dificultades son producto de la interacción con los compañeros, también surgen algunas con los padres de familia, asociadas a las tareas, como comprueba la siguiente declaración: “Cuando no tenemos tiempo de ensayar aquí lo que menos les gusta [a sus papás] es que vayan a ensayar a mi casa, aunque sea necesario, porque es una calificación, pero no les gusta que lleve a la casa a ensayar” (Sujeto E). Esta declaración, enfatiza, nuevamente estilos de crianza, pero también muestra la importancia que los padres le conceden a las artes, en este caso a la danza, está asociada a calificación no así a desarrollo integral de las personas. Se podría suponer que, al igual que los estudiantes, los padres significan a la asignatura como un espacio de esparcimiento pero no formativo.

Los alumnos muestran los cambios en su actuar a partir de las interacciones que tienen con sus iguales, con sus padres y aluden a las estrategias que usan en los contextos de socialización a los que tienen acceso. El Sujeto J describe qué ha hecho para mejorar las relaciones interpersonales cuando debe trabajar en equipo: “Estoy tratando de ser un poco más amable”. La declaración muestra cómo los contenidos de la asignatura de Artes generan cambios de conducta que provienen desde el interior de los sujetos, podría decirse que son conscientes y tomados desde

el ámbito de la reflexión, no son a pedido de los adultos sino generados a partir de estrategias que implican la convivencia.

En los espacios escolares, mediados por la cotidianeidad, con frecuencia no se perciben los beneficios en la formación de los sujetos que propician asignaturas como las artes, que trascienden el contexto escolar y desarrollan habilidades sociales indispensables para la convivencia y la armonía; además generan seguridad y favorecen un auto-concepto positivo en las personas. Las afirmaciones de los entrevistados ratifican las ideas expuestas: “Si vas a una fiesta, aquí [refiriéndose a la asignatura] te enseñan a bailar y todo eso y tienes más conocimiento de las tradiciones y los bailes que hay en México” (Sujeto I). “Desde pequeña me han metido a muchos concursos de baile y siempre llegaba en los tres primeros lugares” (Sujeto F).

La relación entre padres e hijos es importante en la formación de los alumnos, por lo que es deber de las instituciones educativas alentar la existencia, constancia y firmeza de la misma, sin embargo, no se puede negar que este punto es uno de los más álgidos en la vida familiar, detectar que las interacciones, la toma de acuerdos y la resolución de conflictos pueden ser promovidos desde la asignatura de Artes, resulta un hallazgo interesante. Los comentarios de los entrevistados muestran cómo las Artes, en especial la danza, han apoyado el establecimiento de lazos emocionales profundos y sólidos con los padres y hermanos, y cómo marcan sus trayectorias de vida. “Cuando llego con mi mamá y cuando vemos algo nuevo [en la asignatura] le cuento sobre lo que vimos”. “Yo vengo de una familia a la que le gusta mucho bailar entonces a mí me gusta bailar desde pequeña, cuando vivía con mi papá yo bailaba con él, así de pequeña” (Sujeto F).

Los padres de familia no son los únicos lazos dentro del núcleo familiar que se fortalecen, también se logran interacciones sólidas con los hermanos, como ejemplo, se tiene las experiencias de dos sujetos, que al preguntarles: ¿Qué apoyo has recibido dentro del hogar para la práctica del baile? “Mi hermana me enseña y mi mamá (Sujeto I). “Mi papá nada y mi mamá tampoco, mi hermana es la que nos ayuda normalmente en los bailes” (Sujeto K).

Colaboración.

La categoría agrupa las respuestas donde los alumnos refieren a la colaboración entre pares en la asignatura de Artes con énfasis en danza, propicia la interacción con sus compañeros de grupo, ya sean amigos, les tengan confianza o solo tengan relación dentro del aula y las sensaciones que les genera.

En esta categoría se detecta que los estudiantes perciben la asignatura como un punto de colaboración con sus compañeros, en el cual entran en juego distintas habilidades sociales como la negociación, en encuentro de puntos en común, trabajo en equipo, tolerancia esfuerzo colectivo.

Los alumnos pueden encontrar diversas maneras para colaborar, en el caso como es el caso del sujeto A se encuentra más cómodo dirigiendo a sus compañeros, pues como expresa “Pues a mí sí me gusta bailar, me gusta ser el coordinador” (sujeto A), lo cual implica una responsabilidad extra que está dispuesto a tomar.

El Sujeto B comenta los resultados de colaborar con sus compañeros le produce satisfacción al presentar su trabajo “Cuando lo presentamos porque es así

como el producto del esfuerzo y la dedicación que pusiste para lograr esa presentación”. Y complementa “Te relacionas con personas a las que también les gusta la danza, intercambias pasos con ellos cuando son de otros estados o países” (Sujeto B).

En relación con las dificultades que se presentan con sus compañeros el Sujeto C explica que esas comienzan “cuando empezamos a ponernos de acuerdo cuando se van a presentar los bailes”, esto es también compartido por el Sujeto F que comenta “cuando llega el momento de hacer bailes modernos me desespera trabajar con mis compañeros porque nunca se ponen de acuerdo” y además menciona que se siente desesperada “no sé cómo organizarme al momento que nos pide los bailes” y agrega “Como impaciente y no sé, no me gusta trabajar en equipo”. Otra de las dificultades que expresan los alumnos es la relación con la pareja de baile “en veces no me gusta con quien bailo porque no coordina bien” (Sujeto E) o como el Sujeto K explica “en el baile grupal, que no me llevo tan bien”.

Así como las dificultades para colaborar se presentan, los alumnos también dan soluciones, pues la superan “Viendo videos y con mis amigas entre todas inventamos” (Sujeto C) y agregan “más bien cuando compartimos todos del tema que empezamos a hablar, o sea que cada uno da su punto de vista” (Sujeto C), otro de los sujetos da solución al mismo problema “hablando aunque a veces se batalla porque no se ponen de acuerdo que canción bailar como bailar o los pasos que poner” (Sujeto E), incluso encuentran solución a otros problemas colaborando con compañeros en tareas, como el Sujeto F menciona “pidiendo ayuda a mis compañeros que me digan en donde la encontraron o si la encontraron o no”.

Conclusiones

Se puede concluir que los alumnos asumen la asignatura de Artes como un importante espacio de socialización que les permite interactuar con sus pares tanto en el contexto escolar como social, de igual manera propicia y consolida la convivencia con diversos miembros de la familia, favorece la autoestima, el auto-concepto y desarrolla habilidades para la convivencia y la armonía social, a partir de cambios actitudinales y de conducta intrínsecos.

La materia de Artes con énfasis en danza permite a los alumnos resolver problemas colaborando con sus compañeros, aun cuando inicialmente muestran resistencia, incomodidad o frustración debido a la interacción con uno o varios de sus pares, eventualmente encuentran en la colaboración la solución a las actividades planteadas en clase, para lo cual tienen que modificar su trato hacia los demás, compartir información, negociar y aportar su trabajo al conjunto.

Los alumnos desarrollan en la clase de Artes habilidades y conocimientos que le permiten colaborar en actividades fuera del aula con personas ajenas a su grupo pero involucradas en actividades dancísticas, tal es el caso de festivales, concursos, muestras y exposiciones lo cual refleja además una capacidad de socialización más allá del ámbito escolar, aspecto que tiene impacto en la vida cotidiana del alumno.

En conclusión, se pueden observar los efectos en la vida diaria de la materia de Artes con énfasis en danza en el desarrollo de las habilidades del alumno para socializar y colaborar con otros individuos dentro y fuera de la institución escolar, habilidades de suma importancia dentro de su faceta estudiantil, laboral y social.

Referencias bibliográficas

- Durán, L. (1995). La importancia de la danza infantil en el proceso educativo. *Tramoya, enero-marzo no. 42*, Pp. 107-110. Disponible en <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/4164/1/199542P107.pdf>
- Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*, Pp. 121-136. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/42218>
- Hernández Aguilar, A. (diciembre de 2015). *Idea, proyecto y profesionalización. Apuntes para una historia de la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana*. Xalapa-Enríquez, Veracruz, México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hil.
- Pérez Soto, C. (2008). Sobre la definición de la Danza como forma artística En *Aisthesis*. Santiago de Chile: Pp. 34-49. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1632/163219835003.pdf>
- Ros , N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8. Disponible en http://rieoei.org/deloslectores_Educacion_Artistica.htm
- Scheneck, L. (2014). La literatura en la primera infancia. En *Arte, educación y primera infancia*. Esp aña: OEI.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011 Educación Básica Secundaria Artes*. México: SEP.
- Winner, E., T. Goldstein y S. Vincent-Lancrin (2014), *¿El arte por el arte? Resumen*, OECD Publishing.

CAPÍTULO V

En qué medida afecta la calidad de sueño al rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre de la facultad de medicina y nutrición de la UJED

Perla Montserrat Cisneros
Yarim Cisneros Camacho
Mayra Cisneros Quintero
perlamontc@hotmail.com

Resumen

El sueño es un fenómeno fisiológico restaurativo y esencial que ocupa un tercio de la vida del ser humano, sus mecanismos y función todavía hoy no son bien conocidos. Sin embargo, pese al retraso en el interés científico por el sueño, hechos como su naturaleza dinámica, constituir el periodo de mayor vulnerabilidad ante el medio, su relación con el comportamiento en la vigilia y la dimensión trascendente de las ensoñaciones, han suscitado que el sueño adquiera un constante interés en otros campos como el de la literatura. Este estudio es cuantitativo, con él se da cuenta de la afectación que los trastornos del sueño tienen en el rendimiento académico; para ello se plantean objetivos de mediano alcance en relación a la determinación del porcentaje en que afectan los trastornos del sueño a los estudiantes y se busca establecer con precisión si existe diferencia entre la afectación que el trastorno del sueño produce a los estudiantes en atención al género, realizando un análisis en cuanto al rendimiento académico (como resultado objetivo del proceso de aprendizaje vivido por el estudiante).

Palabras clave: calidad de sueño, estudiantes, rendimiento académico.

Introducción

Se optó por realizar la investigación en la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango, ya que es en la carrera de médico cirujano donde se observa un mayor número de problemas en torno al sueño, como lo demuestran los estudios localizados en la indagación de antecedentes empíricos

del tema; los sujetos de estudio serán los estudiantes de los primeros dos semestres de la carrera de médico cirujano, siendo esta una de las licenciaturas con más dificultad y demanda.

La dificultad para dormir afecta las defensas del cuerpo, expone al individuo a un mayor riesgo de contraer enfermedades, además la fatiga del trabajo diario disminuye la concentración mental, es causa de cefaleas, depresión, entre otros padecimientos. El dormir permite la recuperación del cuerpo y la mente y las alteraciones del sueño repercuten en el entorno social, en el estado emocional y en la productividad de los individuos.

Sin embargo, independientemente de estos y otros cambios fisiológicos, múltiples estudios epidemiológicos han mostrado claramente que los trastornos del sueño en la población general son muy comunes y con repercusiones a corto plazo como déficits en atención y concentración, mala calidad de vida, incremento en ausentismo laboral, accidentes laborales, en casa o al conducir un vehículo o maquinaria peligrosa y a largo plazo aumento en la morbilidad y mortalidad en accidentes automovilísticos, enfermedad coronaria, falla cardíaca, infarto agudo al miocardio, hipertensión arterial, obesidad, enfermedad vascular cerebral, diabetes mellitus tipo 2, trastornos psiquiátricos y alteraciones en memoria entre otros (Collado, Almanza & Shculovich, 2012).

El descanso y el sueño son esenciales para la salud y básicos para la calidad de vida, sin sueño y descanso la capacidad de concentración, de enjuiciamiento y de participación en las actividades cotidianas disminuye, al tiempo que aumenta la irritabilidad.

La vigilia prolongada va acompañada de trastorno progresivo de la mente, comportamiento anormal del sistema nervioso, lentitud de pensamientos, irritabilidad y psicosis. El sueño restaura tanto los niveles normales de actividad, como el equilibrio entre las diferentes partes del Sistema Nervioso Central (SNC), es decir, restaura el equilibrio natural entre los centros neuronales.

El sueño es un estado de alteración de la conciencia, que se repite periódicamente durante un tiempo determinado cuya función es restaurar la energía y bienestar de la persona.

Fordham (1988) define el sueño de dos maneras: 1) Un estado de capacidad de respuesta reducida a los estímulos externos del cual puede salir una persona. 2) Una modificación cíclica y continua del nivel de conciencia.

Los problemas más frecuentes que aparecen cuando esta necesidad no está cubierta son: insomnio, hipersomnia, incomodidad y fatiga. (Kozier, 1993).

Marco teórico

El sueño es esencial para la vida por la significación que se atribuye a una noche de descanso y el efecto que el sueño tiene en la salud; además, por el tiempo que se dedica a dormir, alrededor de un tercio de la vida. El tiempo necesario de sueño está sujeto a factores propios del organismo, del ambiente y de la conducta. Así, algunas personas duermen menos de cinco horas, otras requieren más de nueve horas, mientras que la mayoría duerme de siete a ocho horas. La explicación a estas diferencias en la duración aún no es conocida. Investigaciones respecto a la calidad de sueño y su relación con la calidad de vida, indican que desviaciones del dormir

de siete a ocho horas de sueño, se asocian a mala calidad de vida con alteraciones en la salud física y psicológica. Finalmente, la calidad del sueño en cada persona es única, aunque relacionada a la cantidad de horas dormidas y al ciclo sueño-vigilia.

El índice de Calidad de Sueño de Pittsburgh (ICSP) es un cuestionario que mide la calidad de sueño y sus alteraciones en el último mes. El instrumento estandarizado será usado en la detección y valoración de los problemas de sueño a nivel clínico, para investigaciones clínicas y poblacionales, considerando la alta prevalencia de los problemas de sueño. El Índice de calidad de sueño de Pittsburgh fue desarrollado por Buysse y colaboradores, validado en 1989 en Estados Unidos, con el objetivo de evaluar la calidad del sueño y sus alteraciones clínicas durante el mes previo. El Cuestionario cuenta con 19 preguntas de autoevaluación; estas preguntas se organizan en 7 componentes, como son: calidad subjetiva de sueño, latencia, duración, eficiencia, perturbaciones del sueño, uso de medicación para dormir, disfunción diurna. Por tanto, a mayor puntuación menor calidad de sueño.

A nivel fisiológico la privación del sueño puede comprometer diferentes áreas o sistemas corporales. La mayoría de estos problemas se genera por interrupciones o perturbaciones en los ciclos circadianos; que pueden desencadenar cambios anormales como: Funciones endocrinas, Respuesta inmune, Respuesta cardiovascular (Alvarado, 2012).

La importancia de una buena calidad del sueño no solamente es fundamental como factor determinante de salud, sino como elemento propiciador de una buena calidad de vida. La calidad del sueño no se refiere únicamente al hecho de dormir

bien durante la noche, sino que incluye también un buen funcionamiento diurno (un adecuado nivel de atención para realizar diferentes tareas).

Es bueno saber que durante el sueño se lleva a cabo una función restauradora significativa y fundamental del organismo, que en el caso de los estudiantes es de vital importancia. Es en este periodo cuando los contenidos de la memoria de corto plazo acumulados durante el día se “empaquetan” y quedan contenidos como memoria a largo plazo: esto es el aprendizaje. Esto explica un fenómeno interesante que los estudiantes deberían considerar: si el sueño profundo, que tiene lugar durante las primeras horas de la noche, es afectado por el efecto de algunas sustancias (como cafeína, bebidas energéticas, tacaco, alcohol y algunos fármacos) lo que debía quedar almacenado en la memoria de largo plazo se pierde o se olvida.

Las personas afectadas por los trastornos del sueño tienen bajo rendimiento durante su actividad diurna, desarrollan problemas de carácter y propensión aumentada a sufrir o a provocar accidentes. Además, el individuo que no duerme bien está más propenso a sufrir otras enfermedades (digestivas úlcera, gastritis, reflujo gastroesofágico o respiratorias, como bronquitis o resfríos reiterados).

Se ha descrito que al privar a una persona de sueño, se presenta irritabilidad, falta de concentración, nerviosismo, estrés, mal humor y cambios en la actividad cerebral. En la ejecución laboral, indirectamente y como secuela de trastornos del dormir, se han observado los efectos de la somnolencia diurna; diversas investigaciones han mostrado que la somnolencia tiene efecto sobre los estados de ánimo y puede dar lugar a irritabilidad, confusión, tensión, fatiga, entre otras alteraciones. También se sabe que alteraciones del estado de ánimo tienen

influencia en las actividades laborales, por ejemplo, la depresión, la ira y obstaculizan el cumplimiento de tareas que normalmente debería desempeñar un trabajador sin problemas.

El aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Para Ausubel, el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento. No-arbitrariedad y sustantividad son las características básicas del aprendizaje significativo.

No-arbitrariedad quiere decir que el material potencialmente significativo se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz. O sea, la relación no es con cualquier aspecto de la estructura cognitiva sino con conocimientos específicamente relevantes a los que Ausubel llama subsumidores. El conocimiento previo sirve de matriz “ideacional” y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos cuando éstos “se anclan” en los específicamente relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva. Nuevas ideas, conceptos, proposiciones, pueden aprenderse significativamente (y retenerse) en la medida en que otras ideas, conceptos, proposiciones, específicamente relevantes e inclusivos estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del sujeto y funcionen como puntos de “anclaje” a los primeros. Sustantividad significa que lo que se

incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas usadas para expresarlas.

La esencia del proceso de aprendizaje significativo está, por lo tanto, en la relación no arbitraria y sustantiva de ideas simbólicamente expresadas con algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento del sujeto, esto es, con algún concepto o proposición que ya le es significativo y adecuado para interactuar con la nueva información.

La relación entre el sueño y el rendimiento académico

¿Y el rendimiento académico qué relación tiene con el sueño? A manera de recapitulación, para todo docente, el conocimiento de las diferentes etapas del aprendizaje como proceso, es de trascendental importancia. Es obvio que esto permite facilitar a los profesores el logro de un aprendizaje óptimo por parte de sus estudiantes.

Toda labor formativa en una institución educativa se apoya en último término en ayudar al estudiante a formarse, completarse y perfeccionarse constantemente. Esto ha sido un proceso que ha merecido una profunda reflexión filosófica, antropológica, psicológica y educativa.

El desarrollo de un aprendizaje formal implica el cumplimiento generalmente consciente de varias fases enlazadas entre sí, a veces con límites claros entre ellas, y en otras ocasiones con límites difusos: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación.

La forma en que participa el sueño promoviendo la consolidación de la memoria no se conoce con precisión (consolidación) en este contexto se conceptualiza como el proceso mediante el cual la información de corto plazo – lábil y limitada– pasa a convertirse en información de largo plazo –más resistente e ilimitada. Sin embargo, la observación de que las mismas áreas cerebrales que se ven activadas durante el aprendizaje de una tarea son nuevamente activadas durante el sueño (principalmente durante el sueño No MOR) e incluso siguiendo la misma secuencia de activación, ha llevado a proponer que durante el sueño se realiza una recapitulación o reactivación de la información previamente aprendida. (Carrillo, 2013).

Diseño metodológico

Esta investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, este tipo de investigación trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o correlación pretende, a su vez, hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada (Fernandez y Pertegas, 2002)

Tabla 1
Resultados relevantes del Análisis correlacional, SUEÑO Y RENDIMIENTO ACADEMICO.

Variable o dimensión		Hora de irse a la cama	Tiempo que tarda en dormir	Hora en que se levanta	Hora en que se duerme	Somnolencia
Indicadores						
Sexo	Fuerza	-.095	.033	.114	.077	-.449
	Significancia	.504	.803	.380	.592	.000
	Sujetos	52	58	62	51	65
Tiempo que tarda en dormir	Fuerza	.217	1	.029	.077	-.104
	Significancia	.138		.834	.611	.436
	Sujetos	48	58	55	46	58
Hora en que se levanta	Fuerza	.020	.029	1	.541	-.320
	Significancia	.892	.834		.000	.011
	Sujetos	51	55	62	49	62
Hora en que se duerme	Fuerza	.618	.077	.541	1	-.325
	Significancia	.000	.611	.000		.020
	Sujetos	44	46	49	51	51
Tiempo que tarda en conciliar el sueño	Fuerza	-.023	.417	-.153	-.105	-.019
	Significancia	.871	.001	.238	.467	.881
	Sujetos	51	58	61	50	64
Calidad de sueño	Fuerza	-.133	-.032	-.284	-.388	.044
	Significancia	.357	.819	.026	.006	.734
	Sujetos	50	55	61	49	62
Somnolencia	Fuerza	.119	-.104	-.320	-.325	1
	Significancia	.402	.436	.011	.020	
	Sujetos	52	58	62	51	65
Hora de irse a la cama	Fuerza	1	.217	.020	.618	.119
	Significancia		.138	.892	.000	.402
	Sujetos	52	48	51	44	52
Estado de ánimo	Fuerza	-.060	-.096	.007	-.309	.585
	Significancia	.678	.479	.955	.029	.000
	Sujetos	51	57	62	50	64
Rendimiento académico	Fuerza	-.299	-.015	.005	-.261	-.051
	Significancia	.032	.909	.968	.064	.687
	Sujetos	52	58	62	51	65

Fuente: Elaboración propia.

La correlación planteada entre la calidad de sueño y el promedio (sombreada en verde) no se probó, toda vez que los datos arrojados son muy lejanos a los que la estadística indica. Con estos resultados no es posible afirmar que hay relación entre el rendimiento académico (expresado en el promedio) y ninguna de las dimensiones de la calidad del sueño. La única correlación que puede considerarse

significativa (.032), aunque débil (-.299) es la que existe entre el rendimiento académico y la hora de acostarse. Como puede observarse, la relación es negativa, es decir, en tanto más tarde se vayan a dormir los estudiantes, más bajo es el rendimiento académico.

Conclusiones

Como se mencionó previamente, los alumnos expresan tener buena calidad al momento de dormir, la calidad del sueño no se refiere únicamente al hecho de dormir bien durante la noche, sino también a un adecuado nivel de atención para realizar diferentes actividades durante el tiempo de vigilia. Cuando se habla de mala calidad de sueño, se hace referencia a dormir inadecuadamente durante la noche y a sus consecuencias negativas en el nivel de atención para realizar diferentes tareas físicas y mentales durante el día.

Dormir mal en los estudiantes universitarios afecta tanto el rendimiento motor como el cognitivo, el estado de ánimo e incluso los aspectos metabólicos, todo esto debido a que en el sueño hay una recuperación física y mental, reorganizándose la memoria e inteligencia, entre otras funciones superiores, repercutiendo en el desempeño de la persona.

En este sentido, sería pertinente implementar programas de prevención y detección temprana de los problemas de salud mental con un control adecuado en la pedagogía y el aprendizaje, pues todas las formas de alteración del sueño-vigilia, ya sea de manera total o parcial, afectan el rendimiento académico.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, F. V., A. S. (2012). *Impacto que tiene la falta de sueño sobre las habilidades cognitivas de una población de estudiantes de medicina*. Costa Rica: Medicina Legal de Costa Rica.
- Antonio, M. M. (2014). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Instituto de Física da UFRGS.
- Barrenechea Loo, M. B. (2010). *Calidad de sueño y excesiva somnolencia diurna en estudiantes del tercer y cuarto año de Medicina*. Ciencia e investigación medica estudiantil latinoamericana, 1-5.
- Carrillo-Moraa, J. R.-P.-V. (2013). Neurobiología del sueño y su importancia: antología para el universitario. *Neurobiología del sueño*, Julio-agosto. 9-10.
- Collado, O. M. A., Almanza I., J. A., & Shculovich Bialik, P. (2012). *Epidemiología de los Trastornos del sueño por estudio*. Mexico,DF.
- First, M. B. (2001). *DSM-IV-TR: Manual de diagnostico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: MASSON.
- Fordham, S. (1988) Racelessness as a Factor in Black Students' School Success: Pragmatic Strategy or Pyrrhic Victory?. *Harvard Educational Review*: April 1988, Vol. 58, No. 1, pp. 54-85.
- Gómez, J. I. (2013). *Calidad del sueño y somnolencia diurna en Murcia*.
- Gómez Ossa, F. D. (2011). *Caracterización de insomnio en estudiantes de medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira*. Dialnet, 95-100.
- González, R. F. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Perspectivas en Psicología*.
- Kozier, B. (1993). *Descanso y sueño*. En B. Kozier, *Enfermería Fundamental, Conceptos, procesos y practica* (págs. 1004-1023). Mc Graw Hill-Interamericana.
- Monterrosa C. A, L. U. (2014). Calidad del dormir, insomnio y rendimiento académico en esudiantes de medicina. *Revista Internacional de ciencias de la Salud DUAZARY*, 3-10.
- Núñez, J. C. (2006). *El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación*. *redalyc*, 139-140.
- Paul Carrillo-Mora, J. R.-P.-V. (2013). *Neurobiología del sueño y su importancia: antología para el estudiante universitario*. Facultad de Medicina (Mexico).

- Pita Fernández, S., Pértegas Díaz, S. (2002). Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario Universitario de A Coruña (España). CAD ATEN PRIMARIA; 9: 76-78. Rev Cubana Salud Pública v.33 n.3 Ciudad de La Habana jul.-sep. 2007.
- Portilla, I. Y. (2006). Estrés y sueño. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 16-19.
- Prieto, J. E. (2008). *El Papel Del Profesorado en la Actualidad. Su Función Docente y Social*. Foro de Educación, n.o 10, (págs. 325-345). Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Quevedo-Blasco, V. J., & Quevedo-Blasco, R. (2011). *Influencia del grado de somnolencia, cantidad y calidad de sueño sobre el rendimiento académico en adolescentes*. International Journal of Clinical and Health, 51.
- Raul, M. S. (2009). *El sueño, transtornos y consecuencias*. REDALYC 4-5.
- Rosales, M. E. (2007). *Somnolencia y calidad del sueño en estudiantes de medicina de una universidad peruana*. scielo.
- SalKind, N. J. (1998). *Métodos de Investigación* (3ra. Edición ed.). Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós

CAPÍTULO VI

En qué medida afecta la apnea en el aprendizaje en los alumnos de 7º semestre de la escuela de pintura escultura y artesanías de la UJED

Irma Miriam Espinoza Mungaray
Yarim Cisneros Camacho
Perla Montserrat Cisneros
cisyar@hotmail.com

Resumen

En esta investigación se pretende demostrar la relación que pudiera existir entre la apnea del sueño y su relación con el aprendizaje de las artes visuales, en la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías de la Universidad Juárez del Estado de Durango. La estimación del grado de somnolencia requiere de la valoración subjetiva de “cómo se siente” una persona en un breve periodo de tiempo, siendo más sencilla la identificación de casos breves periodo de tiempo, diagnóstico. En este contexto se han utilizado cuestionarios estructurados que permiten detectar anomalías del sueño para identificar a personas en riesgo de mejorar la probabilidad diagnóstica, así como orientar el enfoque diagnóstico hacia un determinado trastorno como la apnea. El más recomendado es la escala de Epworth (EpworthSleepinessScale, ESE), cuestionario usado para medir el grado de somnolencia diurna que padecen las personas, valora la facilidad para quedarse dormido en distintas actividades que ocurren durante la vida diaria como leer, ver la televisión, etc. (Cisneros, 2015). El conocer los resultados de la investigación se espera que ayuden a los docentes a estar más capacitados para participar en los diversos campos del conocimiento, que permitan la conducción de tareas en la que los estudiantes aprendan y pongan a prueba una diversidad de competencias en respuesta a trabajos y resolución de problemas complejos.

Palabras clave: Apnea, Afectación en el aprendizaje.

Introducción

En las religiones de la antigüedad, griegas, romanas y egipcias, los sueños estuvieron ligados a mensajes de dioses y demonios. El sueño era posteriormente interpretado por los sacerdotes del templo, quienes les visualizaban buenos o malos

augurios. De hecho, una de las principales funciones de clase sacerdotal era interpretación de los sueños a los devotos, adelantándose así a los intentos de Freud en sus interpretaciones oníricas.

El término “apnea del sueño”, aplicado al trastorno que ocupa, es de uso relativamente reciente en la literatura clínica. Esto no implica que se trate de una enfermedad nueva. Se sabe más bien a que no se llega, hasta la segunda mitad del siglo XX, a definir con precisión una sintomatología que se cree ha afectado al ser humano desde siempre. Las referencias al conjunto de síntomas que hoy en día se describen bajo el término “apnea”, aparecen ya en los inicios de la historia médica, y desde la antigüedad se encuentran en tratados y estudios descripciones de trastornos respiratorios que suceden durante el sueño. En muchas ocasiones se han descrito casos con hipersomnia diurna, apneas o pausas respiratorias durante el descanso, así como ronquidos intensos, es el que desde la óptica actual se define como Síndrome de Apneas-Hipopnias del Sueño (SAHS). Hasta el momento actual en que la apnea del sueño se define como una enfermedad, provocada por la obstrucción de la vía aérea superior y ronquidos agudos (Cisneros, 2015).

Es por esto que el presente reporte pretende ayudar a afrontar los retos del siglo XXI, la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias, y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas. Esto implica que el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender se sitúa en el centro de todo proyecto educativo y que el foco de los procesos educativos debe cambiar en la dirección de formar personas que gestionen sus propios aprendizajes, adopten una autonomía creciente y dispongan de herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de su vida. Se afirma que hemos entrado de lleno

en la era de la sociedad del conocimiento y que la escuela requiere una transformación de fondo (Barriga, 2010).

Dentro de ésta transformación corresponde a los docentes estar atentos a los “nuevos” factores de abandono escolar que afectan a los estudiantes, siendo la apnea un factor de riesgo, también una afectación a la salud que influye directamente a su aprendizaje, con limitaciones en el desarrollo de habilidades para un estudio independiente automotivado y permanente, es decir poder transformar lo que sabe, colaborar, comportarse en forma ética, responsable y solidaria, a resolver problemas, a pensar y recrear el conocimiento.

De aquí la importancia de establecer uno de los posibles factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

El sueño posee su propia regulación neurológica (consolidación de la memoria y función de algunos neurotransmisores); endocrino-metabólica (regulación de la temperatura corporal y producción hormonal); inmunológica y cardiorrespiratoria.

La alta prevalencia de trastornos del sueño en la población constituye un tema transversal del cuidado de la población, no sólo por el notorio aumento de tales alteraciones, sino por las variadas consecuencias que conlleva en el cumplimiento de las tareas propias del desarrollo de los individuos, en el mantenimiento de la salud y en las proyecciones para las etapas futuras. En el caso de los niños y adolescentes, es importante señalar que estas etapas son cruciales para marcar tendencias de bienestar futuro, en la medida que se adquieren los hábitos

fundamentales del auto-cuidado de la salud y, particularmente en relación con la higiene del sueño (Quevedo-Blasco, 2011).

Apnea del sueño es un trastorno del sueño común en el que la persona que lo sufre hace una o más pausas en la respiración o tiene respiraciones superficiales durante el sueño.

Las pausas pueden durar entre unos pocos segundos y varios minutos. A menudo ocurren entre 30 veces o más por hora. Por lo general, la respiración vuelve a la normalidad, a veces con un ronquido fuerte o con un sonido parecido al que una persona hace cuando se atraganta.

Por esta razón, el sueño es de mala calidad y se experimenta cansancio durante el día. La apnea del sueño es una de las principales razones por las cuales una persona puede sentir mucho sueño durante el día.

El tipo más común de apnea del sueño es apnea obstructiva del sueño. En ella las vías respiratorias se estrechan o bloquean durante el sueño. Esto causa respiración superficial o pausas en la respiración (NationalHeart, Lung, and BloodInstitute, U.S. 2002).

La alteración de la cantidad y de la calidad de sueño puede afectar el rendimiento escolar si no se detectan, diagnostican y se tratan.

Los estudios que se han realizado verifican diversas posibilidades donde demuestran que el sueño puede influir sobre el rendimiento académico de los adolescentes. Se han clasificado a grupos de adolescentes según la duración del sueño en:

- Corto (una media de 6 horas o menos por noche).
- Largo (más de 9 horas por noche).

- Medio (duermen entre 6-9 horas por noche).

Las conclusiones obtenidas fueron que los sujetos que poseen un patrón de sueño medio obtienen significativamente mejores calificaciones en comparación con los sujetos que presentan un patrón sueño corto y largo. Se evaluó la calidad y duración media del sueño son factores que tienen mayor relación sobre la salud y el correspondiente desempeño del sujeto. Una pobre calidad, duración corta o larga del sueño tiene efectos negativos sobre el rendimiento motor cognitivo, sobre el humor o estado de ánimo, así como también sobre el metabolismo, y variables hormonales metabólicas. Se verifica una la existencia de una relación directamente proporcional con el rendimiento y la calidad del sueño, una pobre calidad afecta negativamente las calificaciones y en definitiva, el rendimiento académico.

Los resultados muestran como existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico entre los sujetos con patrón de sueño corto/largo vs medio, estos últimos obtienen unas calificaciones medias, más elevadas. Dichas diferencias son más significativas en las asignaturas de Matemáticas y Educación Física.

Es importante mencionar que los trastornos del sueño, en particular el SAHS (apnea, e hipoapnea del sueño), se ven acompañados de alguna enfermedad, o bien forman parte de los síndromes, esto último más común en preescolares y escolares. Sin embargo, existen otras sustancias promotoras del sueño llamadas factores del sueño, éstas aumentan su concentración durante la vigilia prolongada, en procesos inflamatorios crónicos o durante la infección, esto es para mejorar la calidad de sueño.

Relación entre apnea del sueño y aprendizaje.

De acuerdo a esta evidencia es conveniente el análisis de la posible relación entre los trastornos del sueño y las dificultades del aprendizaje.

El aprendizaje es una condición de cómo se adquiere el conocimiento donde existen varias teorías, pero fundamentalmente es ver cómo se adquiere el conocimiento, dentro de esas teorías una de ellas habla de la condición estructural del ser humano que debe tener todas las capacidades físicas para poder asimilar ese conocimiento y si en los sujetos están disminuidas esas capacidades el aprendizaje seguramente va a ser menor, con relación a la apnea hace que reduzcan las capacidades mentales de los sujetos, porque se reducen estas disminuye la oxigenación; la apnea son periodos sin respirar donde los sujetos van a estar en momentos por la noche sin respirar y al no hacerlo, evidentemente no llega oxígeno adecuado al organismo y al no llegar oxígeno al organismo, tampoco existe la cantidad apropiada al cerebro y en este es donde se generan en gran medida las aptitudes del aprendizaje, al tener un cerebro con niveles inadecuados de oxígeno y menos formación de energía hace que teóricamente se pueda aprender menos.

Diseño metodológico

Hernández (2010) establece que el tipo de estudio depende de la estrategia de investigación, ya que es diferente el diseño, los datos que se recolectan, la manera de obtenerlos, el muestreo y otros componentes del proceso de investigación.

También depende del enfoque que se le quiera dar al estudio y de la teoría que se tenga al respecto para poder determinar el tipo de estudio que se aplicará. Por lo que el tipo de investigación que se emplea es de enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y correlacional, diseño no experimental transeccional.

Cuantitativo porque permite a través de datos numéricos identificar el impacto que tiene la somnolencia diurna en los estudiantes de la Escuela de Pintura Escultura y Artesanías, concretamente con su nivel de aprendizaje.

Descriptivo porque busca especificar las propiedades, características y perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Correlacional porque tiene como finalidad conocer la relación de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables, en un contexto en particular. Así al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, se miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, se cuantifica y determina la vinculación (Hernández, 2010).

Resultados

Esta investigación se realiza con los estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en Artes visuales de la escuela de pintura escultura y artesanías de la Universidad Juárez del Estado de Durango, se contó con 22 encuestados los cuales son el total de alumnos del semestre analizado, para este estudio, el instrumento utilizado fue la Escala de Somnolencia de Epworth para medir el nivel de somnolencia.

Para facilitar el análisis de los resultados se consideró el siguiente baremo-referente a la escala de somnolencia de EPWORTH.

Tabla 1

Baremo

Grado de somnolencia	Rango
Normal	0 a 10 puntos
Leve – Moderada	11 a 15 puntos
Grave	16 a 24 puntos

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Escala de somnolencia de Epworth (resultados)

Severidad de somnolencia	Porcentaje
Normal	72.7%
Leve – Moderada	13.6%
Grave	13.6%

Fuente: Elaboración propia

La escala de somnolencia de Epworth (ESE) analiza ocho distintas situaciones con cuatro posibles respuestas que al sumarlas pueden dar como resultado desde 0 hasta 24 puntos, información con la que se obtiene el grado de somnolencia, normal de 0 a 10 puntos, leve o moderada de 11 a 15 puntos, y grave de 16 a 24 puntos, de esta manera los porcentajes de los encuestados manifiesta que el 72.7% de los encuestados no presentan somnolencia, es decir están en el rango de normal, el 13.6% es sugestiva de somnolencia ya que se encuentran en el grado de leve o moderada y el 13.6% presentan somnolencia grave.

Llama la atención el porcentaje no muy alto en estudiantes de Artes visuales, es decir, caracterizada por una tendencia a dormir durante el día, fenómeno que puede representar en parte por los efectos de las condiciones geográficas, climáticas (de luz) o influencias culturales. Sólo entre el 27.2% por ciento de los jóvenes encuestados acostumbran a dormirse durante el día manifestándolo como descanso. Así, los resultados pusieron en duda que seamos una "cultura de la

siesta", al menos en esta muestra, o que pueda ser un trastorno del sueño llamado apnea.

Respecto a la variable somnolencia como se puede apreciar en los anteriores resultados, los alumnos de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías presentan el 13.6% una somnolencia de grado leve o moderada y el 16.3% grave. Según la severidad de la somnolencia que expresa Cisneros (2013) para clasificar la gravedad de la somnolencia se analiza lo siguiente: Somnolencia leve, cuando hay episodios de sueño involuntario pero la persona bosteza con frecuencia y presenta alteraciones de la atención y concentración. Episodios ocasionales que ocurren en situaciones pasivas: viendo la televisión, de pasajero en un coche, leyendo. Tienen escasa repercusión sobre la actividad diaria del paciente. Moderada, cuando la persona se queda dormida en contra de su voluntad al realizar actividades sedentarias. Episodios frecuentes en circunstancias que requieren cierto grado de atención: conferencias, cine, conciertos, teatro, reuniones. Tienen cierto impacto en su actividad diaria. Severa o grave, cuando presenta el sueño de manera involuntaria aun durante la actividad física. Episodios frecuentes en situaciones activas: trabajando, conduciendo, hablando, comiendo. Tienen impacto significativo en las actividades habituales.

Se debe continuar con investigaciones realizadas a los estudiantes de pintura, para poder medir la somnolencia diurna en consideración con diferentes herramientas de medición y mayor número de variables curriculares, personales, incluidos tanto hábitos y costumbres académicas como de sueño, familiares, sociales y culturales, para establecer la asociación entre las variables y el contexto, tratando de establecer si la somnolencia diurna es causa de disminución en el

estado de alerta, el grado de atención, en la concentración, en reflejos y reacción, memoria y afectación en la salud mental, y la forma para adquirir el aprendizaje.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos respecto al aprovechamiento escolar en la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías, la escala de evaluación es de 10 como máxima puntuación y mínimo acreditable 6. Se puede observar que uno de los encuestados tiene un aprovechamiento de 9 o mayor, que equivale al 13.6%, promedio de 8-8.9 que equivale al 18.1%, con 7-7.9 que es el 40.8%, de 6-6.9 que es el 27.3%.

Conclusiones

En la escuela se debe enseñar cuál es la manera adecuada de dormir y promoción de actividades físicas y talleres, manejo de estrés a través de las autoridades universitarias para mejorar las estrategias para una enseñanza que motive al estudiante a realizar las tareas, sin afectar la capacidad de memoria y aprendizaje, en relación a la apnea hace que reduzcan las capacidades mentales de los sujetos, debido a ello se disminuye la oxigenación; la apnea son periodos sin respirar donde los sujetos van a estar en momentos por las noche sin respirar.

Referencias

Alvarado F. V., A. S. (2012). *Impacto que tiene la falta de sueño sobre las habilidades cognitivas de una población de estudiantes de medicina*. Costa Rica: Medicina Legal de Costa Rica.

- Aragón, M. &. (2016). *Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
- Barrenechea Loo, C. G. (2010). *Calidad de sueño y excesiva somnolencia diurna en estudiantes del tercer y cuarto año de Medicina*. Ciencia e investigación médica estudiantil latinoamericana, 1-5.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Colombia: ARFO.
- Camacho, Y. C. (2016). *Somnolencia y su relación con el aprovechamiento escolar de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la UJED*. Sapientiam Exducere, 50-61.
- Carrillo-Moraa P., J. R.-P.-V. (Julio-Agosto 2013). Neurobiología del sueño y su importancia: antología para el universitario. *Neurobiología del sueño*, 9-10.
- Cisneros M. J., O. J. (2015). *Perlas en los trastornos respiratorios del sueño, Tomo I*. Durango: UJED.
- Del Pielago M., A. F. (2013). *Calidad de Sueño y Estilos de aprendizaje en estudiantes de medicina humana de la Universidad Nacional de Pedro Ruiz Gallo*. Acta Medica Peruana, 63-68
- Gómez O. R., F. D. (2011). *Caracterización de insomnio en estudiantes de medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira*. Dialnet, 95-100.
- Hernández S. R, Fernandez C.C., Baptista L.P. (2010). *Metodología de la investigación 5ta edición*. McGraw- Hill.
- Humaní, R. C. (2014). *Somnolencia y características del sueño en escolares de un distrito urbano de Lima, Perú*. Archivos Argentinos de Pediatría, 239-241.
- Jorge, S. C. (2014). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 159-171.
- Prieto, V. M. (2014). *Calidad de Sueño En Estudiantes*. Madrid-España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Quevedo-Blasco, V. J., & Quevedo-Blasco, R. (2011). *Influencia del grado de somnolencia, cantidad y calidad de sueño sobre el rendimiento académico en adolescentes*. International Journal of Clinical and Health, 51.
- Raul, M. S. (2009). *El sueño, trastornos y consecuencias*. Redalyc, 4-5.

- Roberto, R. C. (2011). *Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica tiempo de Educar*. Mexico: Universidad Autonoma Del Estado de Toluca.
- Rosales M. E., J. R. (2010). *Somnolencia: Qué es, qué la causa y cómo se mide*. Scientific Electronic Library Online, 22-34.
- Rosales M. E., E. R. (2008). *Somnolencia y calidad de sueño en estudiantes de medicina durante las prácticas hospitalarias y vacaciones*. Acta Medica Peruana, 35-40.
- Sierra, J. C., Jiménez N., C., & Martín Ortiz, J. D. (2002). *Calidad del sueño en estudiantes universitarios: importancia de la higiene del sueño*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal , 38-40.
- Ulloque C. L., M. C. (2013). *Somnolencia diurna y rendimiento académico de estudiantes de medicina de una universidad pública colombiana*. spotmediav.

CAPÍTULO VII

Medición de manifestaciones de violencia en jóvenes: sujetos, espacios y tiempos.

Alicia Solís Campos
CIIDE-UJED
alicia.solis@durango.gob.mx

Resumen

La Violencia se considera como una acción u omisión deliberados con el fin de causar algún daño físico, emocional o psicológico (Pedreira Massa, 2003; Congreso de la Unión, 2015; Velázquez, 2003; Pérez Porto & Merino, 2009; Tronco Rosas & Ocaña López, 2012), es uno de los temas más investigados en las ciencias sociales; sin embargo, o son costosos o solo miden una parte de la violencia generada. Se construye un instrumento que mida la violencia en una institución educativa entre sus estudiantes, identificando la temporalidad, lugar donde se genera y tipos de agresores y agredidos, así como la identificación de quién se recibe la agresión o a quién se le agrede, para ello se realiza una investigación instrumental; se buscó la definición de violencia, los tipos de violencia, las manifestaciones, y el violentómetro, que sirvió de base para la construcción del Instrumento titulado: *Manifestaciones de violencia en media superior: Sujetos, Espacios y Tiempos (MaViJET)* y que obtiene un Alfa de Cronbach de 0.973. Se agrega el instrumento resultante.

Palabras clave: Violencia, Bachillerato, Escuelas

Introducción

Actualmente cuando se refiere a violencia es común encontrar otros conceptos relacionados como agresiones, bullying, mobbing, o acoso, sin embargo, la palabra violencia es más amplia que las anteriores, en esta se contienen agresiones, o acoso y puede ser realizada por única ocasión o realizarla de forma cotidiana, sin embargo, una institución de media superior (que prefirió estar en el anonimato) busca poder realizar un

estudio sobre los diferentes tipos de violencia que se generan dentro de la escuela, identificar agresores, agredidos y espacios donde esta se genera, con la finalidad de realizar acciones que permitan una mejor convivencia entre los estudiantes, al menos, dentro de la institución.

Al realizar una revisión bibliográfica, se encontraron más de 100 mil artículos cuyo tema principal era la violencia, entre los que se pueden mencionar, se encontraron resultados sobre la exposición de la misma (Orue y Calvete, 2010) o sobre violencia de género (Valdez-Santiago y cols, 2006), o sobre creencias legitimadoras en la población infantil (Galdames y Aarón, 2007) pero en ninguno mostraban el instrumento por ello el **problema de la investigación** fue ¿Cómo medir la violencia que se ejerce en la institución y que arroje información sobre los lugares donde se genera, los sujetos involucrados, los tipos de violencia y la temporalidad de la misma? Así el **Objetivo** es construir un instrumento que mida la violencia que se ejerce en una institución educativa entre sus estudiantes, identificando la temporalidad, lugar donde se genera, e identificación de la posición de los sujetos involucrados (agresores y agredidos).

Para lograr el presente objetivo se buscaron conceptos de violencia, tipos de violencia y las manifestaciones de la misma, aunque también se describe el violentómetro que sirve como base para la creación del instrumento.

Concepciones de violencia.

La palabra violencia proviene del latín *violentia* que significa “cualidad de violento”. Violento, se considera como aquello que está “fuera de su natural estado, situación o modo; que se ejecuta con fuerza, ímpetu o brusquedad; o que se hace contra el gusto o

la voluntad de uno mismo” (Pérez Porto & Merino, 2009, pág. 1). Por otro lado, Tronco Rojas & Ocaña López, (2012) manifiestan que la violencia es

..., toda acción u omisión producto del uso y abuso en el ejercicio del poder y de la autoridad que ofende, perjudica y quebranta los derechos inherentes de una persona, porque tiene por objetivo causar daño -ya sea físico, psicológico, patrimonial, sexual o económico-, una lesión una incapacidad e, incluso, la muerte, tanto en los espacios públicos como privados (p. 6).

Aunque la violencia ha sido conceptualizada desde diferentes fuentes, nuestras leyes también establecen que “ninguna persona podrá hacerse justicia por sí misma ni ejercer violencia para reclamar su derecho” (Congreso de la Unión, 2014, artículo 17), y aunque no define la palabra como tal, ello implica que de ninguna forma se permite hacer justicia por su propia mano; en el Código Penal Federal se define la violencia desde el robo con dos perspectivas: la física y la moral; la violencia física es entendida como la fuerza material que utiliza una persona para cometer el robo, y la violencia moral es cuando el ladrón amenaza o amaga a una persona, siendo capaz de intimidarlo ocasionándole un mal grave (Congreso de la Unión, 2014a, artículo 373), así mismo establece un comparativo entre violencia y delito, especialmente si éste último contiene diversos tipos de agresiones. Por lo tanto, si el delito es un acto que contradice lo que dice la Ley, esto implica que, si se roba o se mata a alguien, puede llegar a hacerlo con o sin violencia. Y finalmente también se define como “cualquier acción u omisión basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (Congreso de la Unión, 2015, artículo 5, Fracción IV).

Tipos de violencia.

Para efectos de esta investigación instrumental, se consideró los diferentes tipos de violencia establecidos en la Ley:

- I. Violencia psicológica. Cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio;
- II. Violencia física. - Es cualquier acto que infringe daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas o ambas;
- III. Violencia patrimonial. – Es cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima;
- IV. Violencia económica. – Es toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral;
- V. La violencia sexual. – Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la Víctima y que por tanto atenta contra la libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto, y

VI. Cualesquiera otras formas análogas que lesionen o sean susceptibles de dañar la dignidad, integridad o libertad de las mujeres (Congreso de la Unión, 2015, artículo 6, Fracciones I-VI)

En el texto anterior, especialmente en las últimas dos fracciones que la Ley considera violencia exclusiva hacia la mujer, es importante señalar que pese a esta distinción gramatical, puede considerarse que también la mujer es capaz de violentar sexualmente o de cualquier forma análoga que dañe la dignidad, integridad o libertad de otras personas y no es la única quien lo recibe.

Manifestaciones de la violencia y lugares donde encontrarla

La violencia puede encontrarse de diferentes maneras, disfrazada de acciones que empañan la verdad generada de que se está siendo violentado; Velázquez (2012) establece que existen mitos, creencias e ideologías dentro del núcleo familiar donde expresiones o acciones que se consideran violentas; en la familia es conceptualizado distinto y entonces esas actitudes las desplazan a los diferentes lugares donde se establecen otras familias, la escuela o incluso el trabajo; mismos que pueden causar sentimientos contradictorios desde la aceptación total de la agresión, hasta el rechazo total de cualquier señal de violencia, *ser pasivo*, es decir dejarse, o *ser activo*, contraatacar a quien lo violenta.

Existen manifestaciones físicas y psicológicas, en las físicas están los arañazos, golpes, pellizcos, nalgadas, cachetadas que pueden llegar hasta la muerte, de la misma manera entre la violencia psicológica se encuentra cuando se discrimina, se ignora, se le habla con groserías, se somete a otra persona para realizar actos contra su propia

voluntad, incluso el uso de la manipulación para llegar al suicidio o la muerte de alguien más. (Velázquez, 2003)

En el modelo del *círculo vicioso del maltrato en la infancia* (Garfinkel, 1990, modificación por Pedreira Massa, 2003) se describe dos formas de violencia, el físico y el emocional, que va desde el abuso hasta la negligencia y viceversa (todos considerados como negativos, aunque el autor establece que la negligencia es menos grave que un abuso intencional), de esta manera en la negligencia emocional se encuentran las omisiones de cariños, reconocimiento, estimulación, y/o soporte; en el abuso emocional se encuentran hechos como comparar, insultar, exigir sacrificios, atemorizar; en la violencia realizada en lo físico con negligencia, se encuentra la falta de cuidados médicos, escolarización, alimentación, vestido y seguridad, y en el abuso físico se encuentran fracturas, quemaduras, magulladuras, o abuso sexual, el cual tiene tanto violencia física como emocional (Pedreira Massa, 2003).

La violencia descrita no es exclusiva de la familia, también se presenta en los diferentes medios de comunicación, en el cine, la televisión, el internet, videos y por supuesto en las escuelas, siendo el patio, el baño, áreas libres o incluso el salón de clases lugares donde se recibe la violencia desde los compañeros o docentes, quienes agreden de forma verbal, física, emocional o psicológica a las personas con quienes conviven (Loscertales & Núñez, 2009).

Violentómetro.

El Instituto Politécnico Nacional, a través del Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género, realiza una investigación para conocer la dinámica de las

relaciones de pareja en sus estudiantes e identificar sus variables, aplican una encuesta a más de 14 mil jóvenes de entre 15 y 25 años de edad y encuentran que han vivido al menos una vez empujones, cachetadas, patadas, pellizcos, jalones de cabello, ahorcamiento, asfixia, forzamiento a tener relaciones sexuales (Tronco Rosas & Ocaña López, 2012). Después del análisis de esta investigación se plantea un Violentómetro, caracterizado por tres niveles de diferentes colores (Véase Figura 1), donde se muestra una escala de violencia y a cada nivel le especifican una situación de alerta:

- ¡Ten cuidado! La violencia aumentará
- ¡Reacciona! No te dejes destruir
- ¡Necesitas ayuda profesional! (Instituto Politécnico Nacional, 2015)



Figura 1. Violentómetro (Instituto Politécnico Nacional, 2015).

Metodología

La presente investigación tiene un diseño no experimental, ya que las variables se analizan sin ejercer acción alguna en ellas, es de tipo instrumental al tener como objetivo el diseño de un instrumento.

Para la Validez del Instrumento, se utilizó la convalidación lógica, que se establece como “sentido común. Se utiliza cuando algo es ya muy conocido” (Schmelkes, 2005, pág. 143) así como el de Grupos conocidos, utilizando a jóvenes del nivel medio superior que lo leyeron por si encontraban algo que no entendían. Y finalmente se le aplicó a un universo de 50 estudiantes para realizarle diversas pruebas estadísticas con ayuda del SPSS encontrándose que obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.973; se buscó también analizarlo con el de mitades partidas encontrándose en la primera parte un Alpha de Cronbach de 0.943 y en la segunda parte 0.971; que se considera aceptable (Hernández, Fernández & Baptista, 2007).

Resultados

Se obtiene como resultado un instrumento en seis grupos de preguntas diferenciadas, tomando como base el Violentómetro, en el primer grupo de preguntas se debe contestar si se ha presenciado algún tipo de violencia, en cualquiera de los tres lugares: escuela, familia o en la calle, así mismo en el tercer grupo de preguntas se extiende a la exploración de si ha visto esos tipos de violencia en diferentes medios: televisión (novelas o noticieros), películas, o redes sociales; las respuestas son dicotómicas con respuestas sí o no; el cual mide si el estudiante está expuesto de forma pasiva a violencia.

En el segundo bloque de preguntas se establece qué es lo que hace, si le ayuda al agredido, si le ayuda al agresor o si sigue pasivo al darse cuenta de la violencia. Para el cuarto bloque de preguntas, se hace referencia si el alumno ha sido agredido o ha sido agresor en determinado momento y de quién lo ha recibido o a con quién ha sido violento. En el quinto bloque de preguntas tienen que ver con su temporalidad, de haber sido agresor, o agredido.

Al instrumento se le titula: Manifestaciones de violencia en media superior: Sujetos, Espacios y Tiempos (MaViJET) presentándose en el siguiente espacio.

El instrumento MaViJET.

Se presenta la forma del instrumento con las preguntas y los cuadros utilizados para aplicarse.

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada bloque de preguntas y responde según sea el caso.

1. ¿Alguna vez has presenciado las acciones que se enumeran en el cuadro? Por favor escribe una X en la columna donde lo has presenciado.

Acciones	CCH	Familia	En la calle
a. Bromas hirientes o que no gustan a quien se le hacen.			
b. Chantaje de cualquier tipo.			
c. Mentiras o engaños de cualquier tipo.			
d. Que ignoren o hagan la ley del hielo a otros.			
e. Los celos entre las personas.			
f. Que culpabilicen a otros por alguna acción que no es verdadera o sin pruebas.			
g. Que descalifiquen o ridiculicen a otros por las acciones que hacen, sin motivo aparente.			
h. Que ofendan a otros, por cualquier razón.			
i. Que se humillen o que humillen a otros en público.			
j. Que busquen intimidar a otros de forma verbal.			
k. Que se hablen con groserías.			
l. Que destruyan objetos personales de otros.			
m. Que manoseen a una persona sin su consentimiento.			
n. Que le hagan caricias agresivas a otras personas.			
o. Que jugando golpeen a otros.			
p. Que se realice alguna acción física en contra de otros: pellizcos, arañazos, mordidas.			
q. Que se empujen unos a otros			

Acciones	CCH	Familia	En la calle
r. Que se jaloneen unos a otros.			
s. Que se cacheteen unos a otros.			
t. Que pateen a otro ser humano.			
u. Que encierren a una persona contra su voluntad			
v. Amenazas con armas y objetos diversos			
w. Que se fuerce a una relación sexual.			
x. Mutilaciones a las personas o seres vivos			
y. Que se abuse sexualmente de alguien			
z. Que se mate a alguien.			

2. Cuando te das cuenta de estas circunstancias tú: (escoge solo una)

a) No haces nada.

b) Ayudas al agresor.

c) Ayudas al agredido.

d) Solicitas ayuda de alguna autoridad (mamá, papá, director, maestro, policía, etc.)

3. ¿Has visto algún tipo de agresión en los siguientes medios de comunicación? Por favor escribe una X en la columna donde lo has visto.

Acciones	Redes sociales	Películas	Noticias	Novelas
a. Bromas hirientes o que no gustan a quien se lo hace.				
b. Chantaje de cualquier tipo.				
c. Mentiras o engaños de cualquier tipo.				
d. Que ignoren o hagan la ley de hielo completamente a otros.				
e. Los celos entre las personas.				
f. Que culpabilicen a otros por alguna acción que no es verdadera o sin pruebas.				
g. Que descalifiquen o ridiculicen a otros por las acciones que hacen, sin motivo aparente.				
h. Que ofendan a otros, por cualquier razón.				
i. Que se humillen o que humillen a otros en público.				
j. Que busquen intimidar a otros de forma verbal.				
k. Que se hablen con groserías.				
l. Que destruyan objetos personales de otros.				
m. Que manoseen a una persona sin su consentimiento.				
n. Que le hagan caricias agresivas a otras personas.				
o. Que jugando golpeen a otros.				
p. Que se realice alguna acción física en contra de otros: pellizcos, arañazos, mordidas.				
q. Que se empujen unos a otros				
r. Que se jaloneen unos a otros.				
s. Que se cacheteen unos a otros.				
t. Que pateen a otro ser humano.				
u. Que encierren a una persona contra su voluntad				
v. Amenazas con armas y objetos diversos				
w. Que se fuerce a una relación sexual.				
x. Mutilaciones a las personas o seres vivos				
y. Que se abuse sexualmente de alguien				

Acciones	Redes sociales	Películas	Noticias	Novelas
z. Que se mate a alguien.				

4. ¿Alguna vez has recibido o hecho las acciones que se enumeran en el cuadro? Por favor escribe una X en la columna de quien lo has recibido o a quien se lo has hecho.

Acciones	Compañeros o amigos	Maestros	Familiares	Internet (redes sociales)
a. Me han hecho bromas que me hieren o lastiman				
b. He hecho bromas que hieren o lastiman				
c. Me han hecho chantaje de cualquier tipo.				
d. He hecho chantaje a otros para conseguir lo que quiero.				
e. Me han mentido o engañado.				
f. Hablo con groserías.				
g. Me hablan con groserías.				
h. Yo he mentido o engañado				
i. Me ignoran o me hacen la ley de hielo.				
j. He ignorado o hecho la ley de hielo.				
k. Me han celado				
l. Yo he celado a otros.				
m. Me han culpabilizado por alguna acción que no es verdadera o sin pruebas.				
n. He culpabilizado a otros sin pruebas.				
o. Me han descalificado o ridiculizado sin motivo aparente.				
p. He descalificado o ridiculizado a otros solo porque me caen mal				
q. Me han ofendido sin ninguna razón aparente				
r. He ofendido a otros por cualquier razón.				
s. Me han humillado en público.				
t. He humillado a otros en público por cualquier razón.				
u. Me han intimidado de forma verbal.				
v. He intimidado a otros de forma verbal.				
w. Han destruido mis objetos personales.				
x. He destruido objetos personales de otros.				
y. Me han manoseado sin mi consentimiento.				
z. He manoseado a otros si se dejan hacerlo.				
aa. Me han dado caricias agresivas.				
bb. He dado caricias agresivas.				
cc. Jugando me han golpeado, sin lastimarme.				
dd. Jugando he golpeado a otros, sin lastimarlos.				
ee. He recibido diferentes tipos de agresiones: pellizcos, arañazos, mordidas.				
ff. He dado diferentes tipos de agresiones: pellizcos, arañazos, mordidas.				
gg. He recibido diferentes tipos de agresiones físicas: empujones, jalones.				
hh. He hecho diferentes tipos de agresiones físicas: empujones, jalones.				
ii. He recibido golpes, cachetadas, nalgadas, patadas.				
jj. He dado golpes, cachetadas, nalgadas. Patadas				
kk. Me han encerrado contra mi voluntad.				
ll. He encerrado a otros contra su voluntad.				
mm. He recibido diversos tipos de amenazas con ayuda de armas, u otros objetos.				
nn. He amenazado a otros con algún arma, o con otros objetos, para que hagan lo que quiero.				
oo. Me han forzado para tener relaciones sexuales.				
pp. He forzado a otros a tener relaciones sexuales.				
qq. Me han mutilado				
rr. He mutilado a otros.				

5. Pensando en el semestre pasado, ¿cada cuándo has recibido o hecho las acciones en el cuadro? Por favor escribe una X en la columna que corresponde.

Acciones	Nunca	1 o 2 veces por semana	3 o 4 veces por semana	Diariamente
a. Me han hecho bromas que me hieren o lastiman				
b. He hecho bromas que hieren o lastiman				
c. Me han hecho chantaje de cualquier tipo.				
d. He hecho chantaje a otros para conseguir lo que quiero.				
e. Me han mentido o engañado.				
f. Yo he mentido o engañado				
g. Hablo con groserías				
h. Me hablan con groserías.				
i. Me ignoran o me hacen la ley de hielo.				
j. He ignorado o hecho la ley de hielo.				
k. Me han celado				
l. Yo he celado a otros.				
m. Me han culpabilizado por alguna acción que no es verdadera o sin pruebas.				
n. He culpabilizado a otros sin pruebas.				
o. Me han descalificado o ridiculizado sin motivo aparente.				
p. He descalificado o ridiculizado a otros solo porque me caen mal				
q. Me han ofendido sin ninguna razón aparente				
r. He ofendido a otros por cualquier razón.				
s. Me han humillado en público.				
t. He humillado a otros en público por cualquier razón.				
u. Me han intimidado de forma verbal.				
v. He intimidado a otros de forma verbal.				
w. Han destruido mis objetos personales.				
x. He destruido objetos personales de otros.				
y. Me han manoseado sin mi consentimiento.				
z. He manoseado a otros si se dejan hacerlo.				
aa. Me han dado caricias agresivas.				
bb. He dado caricias agresivas.				
cc. Jugando me han golpeado, sin lastimarme.				
dd. Jugando he golpeado a otros, sin lastimarlos.				
ee. He recibido diferentes tipos de agresiones: pellizcos, arañazos, mordidas.				
ff. He dado diferentes tipos de agresiones: pellizcos, arañazos, mordidas.				
gg. He recibido diferentes tipos de agresiones físicas: empujones, jalones.				
hh. He hecho diferentes tipos de agresiones físicas: empujones, jalones.				
ii. He recibido, golpes, cachetadas, nalgadas, patadas.				
jj. He dado golpes, cachetadas, nalgadas. Patadas				
kk. Me han encerrado contra mi voluntad.				
ll. He encerrado a otros contra su voluntad.				
mm. He recibido diversos tipos de amenazas con ayuda de armas, u otros objetos.				
nn. He amenazado a otros con algún arma, o con otros objetos, para que hagan lo que quiero.				
oo. Me han forzado para tener relaciones sexuales.				
pp. He forzado a otros a tener relaciones sexuales.				
qq. Me han mutilado				
rr. He mutilado a otros.				

6. Cuando eres agredido tú: (puedes elegir más de una opción)

- a) Te dejas que sigan haciendo lo que hacen, ya que no puedes hacer nada.
- b) Buscas ayuda de alguien que pase por ahí.
- c) También atacas, no permites que el agresor se salga con la suya.

- d) Haces la denuncia a quien corresponda.
- e) No eres agredido.

Conclusiones

En cualquiera de las definiciones anteriores, se puede apreciar que la violencia puede ser generada por cualquier persona, sin importar sexo, edad, religión o alguna otra diferencia de rango, salud, estado civil o nacionalidad, esta implica acciones u omisiones (tanto para denunciar, como para defender) siempre y cuando cause cualquier tipo de daño (físico, psicológico, emocional, o patrimonial), o incluso la muerte [constructo personal].

Es recomendable que se agregue al instrumento un apartado de datos generales donde incluya sexo, semestre, pues esta información ayudará a discriminar dónde es propicio realizar alguna acción de prevención; así como incluir escuela de procedencia, información que le ayuda a la escuela detectar de dónde vienen los jóvenes que son propensos a la violencia y hacer acciones conjuntas con las instituciones para evitarlos.

También puede ser utilizado para monitorear la violencia por semestres, turno, o grupos y hacer comparativos entre distintas instituciones.

Referencias

- Congreso de la Unión. (2 de Febrero de 2014). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-259. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Congreso de la Unión. (14 de Febrero de 2014a). Código Penal Federal de 1931. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-198. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

- Congreso de la Unión. (17 de Diciembre de 2015). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia 2007. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-35. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgamvfv.htm>
- Galdames, S. y Aaron, A. M. (2007). Construcción de una escala para medir creencias legitimadoras de violencia en la población infantil. En *Psykhe* Vol. 16 (1) pp. 15-25 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000100002>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de la investigación. Cuarta edición*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Politécnico Nacional. (2015). *Violentómetro*. Obtenido de Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género: <http://www.genero.ipn.mx/test/paginas/violent%C3%B3metro.aspx>
- Loscertales, F., & Núñez, T. (Noviembre de 2009). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro. Obtenido de Biblioteca latinoamericana de educación: <http://www.octaedro.com>
- Orue, I. y Calvete E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 10(2) pp. 279-292. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/560/56017095006/>
- Pedreira Massa, J. (2003). La infancia en la familia con violencia: factores de riesgos y contenidos psico (pato) lógicos. *Psiquiatria.com*, 1-29. Obtenido de http://www.psiquiatria.com/trastornos_infantiles/la-infancia-en-la-familia-con-violencia-factores-de-riesgo-y-contenidos-psicopatologicos/
- Pérez Porto, J., & Merino, M. (2009). *Definición de Violencia*. Obtenido de Definicion.de: <http://definicion.de/violencia/#ixzz3lM56Vh57>
- Schmelkes, C. (2005). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. Tesis*. México.
- Tronco Rosas, M. A., & Ocaña López, S. (2012). *Género y amor: principales aliados de la violencia en las relaciones de pareja que establecen estudiantes del IPN*. México: Instituto Politécnico Nacional. Obtenido de http://www.genero.ipn.mx/materiales_didacticos/documents/articulo3bcd.pdf
- Valdez-Santiago, R., Híjar Medina, M., Salgado de Snyder, N., Rivera Rivera L., Ávila Burgos L. y Rojas R. (2006, enero) Escala de violencia e índice de severidad: una propuesta metodológica para medir la violencia de pareja en mujeres mexicanas. En *Salud Pública de México*. Vol. 48 (2) pp. 221-231 Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v48s2/31378.pdf>
- Velázquez, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencias de género. Escuchar, comprender, Ayudar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Velázquez, S. (2012). *Violencias y familias. Implicancias del trabajo profesional: el cuidado de quienes cuidan*. Buenos Aires, Argentina: ESPA PDF. Obtenido de <http://espapdf.com/book/violencias-y-familias/>

CAPÍTULO VIII

La Evaluación para enfrentar el rezago en una Escuela Primaria.

Nazario Ubiarco Uribe
Instituto Universitario Anglo Español

Resumen

El presente trabajo es producto de una tesis de doctorado en proceso sobre el uso de la evaluación. Se compone de cuatro apartados: a) construcción del objeto de estudio, b) contextualización del campo de estudio, c) Metodología y d) Recolección y Análisis de datos etnográficos para construir pre categorías y asertos. El trabajo se desarrolla como un estudio etnográfico y cualitativo en una escuela primaria con la técnica de observación para recolección de información y con registro etnográfico como instrumento.

Palabras clave: Evaluación, Rezago, Etnografía, Cualitativo, Observación, Escuela Primaria.

Introducción

En la presente investigación se pretende explicar el uso docente de la evaluación desde la perspectiva cualitativa. La primera parte contiene revisión de literatura, los hallazgos son: Schifman y Kanut (2005) cultura es creencias, valores y comportamientos. Corengia y del Bello (N.D.) Hablan de evaluación como interés en EEUU, producto en Suecia y cambio en Asia. Schmelkes refiere evaluación como mejora y para la SEP es eje de la educación.

Construcción del Objeto de estudio.

La literatura expresa: Schifman y Kanut (2005) cultura es creencias, valores y comportamientos. Corengia y del Bello (N.D.) Hablan de evaluación como interés en EEUU, producto en Suecia, cambio en Asia. Bolsegui et. Al exponen evaluación como control. En Norteamérica instrumento de auditoria. Schmelkes, evaluación como mejora y la SEP eje de la educación. Es posible observar: el estudio ha sido abordado en espacios sin embargo el estudio del docente de educación primaria en el estado es un área de oportunidad. Entonces se plantean las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo conciben la evaluación los docentes de una escuela primaria?
2. ¿Qué usos le dan a la evaluación los docentes de una escuela primaria?
3. ¿Qué papel juega la evaluación en el rezago de una escuela primaria?

Ante estos cuestionamientos se crean los siguientes objetivos:

A.-Explorar las creencias de los docentes de una escuela primaria sobre la evaluación.

B.-Interpretar los usos que dan los docentes de una escuela primaria a la evaluación

C.- Comprender las prácticas de los docentes de una escuela primaria sobre la evaluación en relación con el rezago.

Contextualización

Este capítulo contiene información sobre el espacio para indagar. Al iniciar según Taylor (1987) para negociar la entrada al campo se hicieron visitas y comentarios resaltando situaciones positivas para atraer la atención. El primer acercamiento fallido fue en una

escuela de la ciudad de Durango, el director recibió con agrado la petición quedando en responder el día siguiente y de acuerdo con lo pactado se le hicieron llamadas en las que hubo silencio por lo tanto se le envió un mensaje de texto agradeciendo las atenciones. En una segunda escuela también se hizo la petición y así como en la primera al director le pareció una buena idea, sin embargo el resultado fue semejante. En la tercera ocasión se hizo la petición en la escuela Gervasio García enclavada en la colonia Silvestre Dorador aquí la fue respuesta afirmativa.

Una vez que se presentó la confianza entre director e investigador se hizo la petición empezando por informar el tema, el manejo discreto tanto de nombres como de hechos. La escuela es un edificio construido entre los años 1913 y 1914 por Luis Chanel se encuentra al norte por calle Rafael Lavista, sur Mariano Herrera, poniente 5 de Febrero y oriente Ignacio Hidalgo y Muñoz. Código postal 34070. El nombre de Gervasio García es en honor al maestro de Domingo Arrieta. El edificio es de adobe con espacios amplios y poca iluminación además patio reducido. Cuenta con 9 grupos uno de primero, tercero, cuarto y dos de segundo, quinto y sexto. Un director un subdirector, maestro de física y de medios. Los recursos humanos son dieciséis docentes siete mujeres y nueve hombres; seis mujeres con licenciatura y una con maestría. Hombres; uno con normal básica, siete con licenciatura y uno con maestría

Diseño metodológico

Paradigma cualitativo inductivo y etnografía para describir sucesos. Se caracteriza por la participación de un sujeto cognoscente en la que construye una realidad epistémica con

la relación y la influencia de una cultura. Los sujetos de investigación son los docentes y el alcance de la investigación es la comprensión de acciones, creencias y valores.

El paradigma es de acuerdo a Kuhn (2006) leyes, teorías, aplicación e instrumentación, suministran modelos de los que surgen tradiciones particulares y coherentes de indagación científica.

Para Watson-Gegeo (1982) La investigación cualitativa son descripciones de situaciones, eventos, personas, interacciones y conductas observables. En ese mismo sentido Pérez (1997) considera proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dentro del campo.

Goetz (1988) etnografía es descripción o reconstrucción analítica de grupos culturales. Se basa en observación, narrativas y entrevista no estructurada. Para información de campo y analizarla e Interpretar, comprender y construir temas (Creswell, 2003). Entender la realidad empírica para convertirla en una realidad epistémica (Sandoval, 1996). Taylor (1987) expresa que la metodología cualitativa es investigación que produce datos con las palabras. Bertely, (2002) etnografía es investigación social. Para instrumentos y técnicas Creswell (2003) propone entrevistas análisis de documentos y material audiovisual. Además se proponen: entrevistas, observaciones y análisis de documentos, como lo sugiere Bertely (2002).

Recolección y Análisis de datos observados

El siguiente paso fue asistir al consejo técnico para videograbar, fotografiar y tomar notas. Para Stake (1999) los datos son registrados se jerarquizan y después analizar el material. Para el registro etnográfico Bertely (2000).

Los datos se analizaron como interpretación directa de acuerdo a Stake (1999) y triangulación teórica con base en Bertely (2000), donde considera tres elementos; categoría social, categoría del intérprete y categoría teórica.

A continuación se describen categorías obtenidas de tres fuentes: observación, entrevista y archivo fotográfico.

Desafíos matemáticos.

La categoría aparece en los datos empíricos y afirma: O3-70-Profapoyo; la acción seis aplicar valores que fortalezcan trabajo educativo desafíos matemáticos encaminando la intención en resolución de problemas así como lecturas y escritura de números, tenemos como resultado que se observa mayor entendimiento de los temas en los niños ya que representa un reto para la resolución e interés en los grupos a los que se les está aplicando las actividades. Para los maestros realizar acciones docentes en matemáticas específicamente el tema de los desafíos matemáticos comprende la resolución de problemas. La teoría afirma: Aprender a pensar ha sido uno de los argumentos más repetidos a lo largo de la historia para justificar la necesidad de aprender matemáticas, porque pensar es una de las actividades centrales de la persona....y aunque pensar no sea patrimonio exclusivo de ninguna ciencia, la matemática es una materia idónea. Vila (2005).

Comprensión lectora.

La categoría emerge así: O3-11-Subdirector: Es el seguimiento de la comprensión lectora en los reportes de evaluación eh, bueno esto lo hemos trabajado desde la primera sesión,

este.. hablando un poquito más de lo que es la comprensión lectora, estamos trabajando ahorita en el reporte este que es el primer reporte de evaluación lo que se registra en el bimestre, verdad eh entonces ver que todos los grupos y todos los alumnos cuentan con un reporte de evaluación de la comprensión lectora mh (serio). Aquí se enfocan en trabajar la comprensión lectora y utilizan un reporte de evaluación. La referencia teórica es: Así, en la evaluación de la comprensión lectora, el maestro realizará la explicación del desempeño de alumno frente a textos. También observará el trabajo que los alumnos realizan en torno al texto. Para obtener con esta base elementos para caracterizar su desarrollo lector. Gómez Palacio (1995).

Evaluación.

La categoría aparece: O5025 M6: que el consejo técnico evalúe resultados obtenidos de evaluaciones de diciembre y enero, con base en el análisis de las evidencias completas que aporta el proceso de seguimiento. Para el maestro La evaluación se compone de analizar evidencias de un proceso y que permite informar al consejo técnico para valorar y dar seguimiento.

La teoría afirma: La evaluación interna de centros, parece importante porque es medio eficaz de mejorar, paso a paso, su calidad de funcionamiento y resultados. Los protagonistas de la acción educativa son los primeros que deben evaluarla: recopilar datos de modo riguroso, analizarlos para perfeccionar el proceso. Casanova (1998).

Ruta de mejora.

La categoría está: O1-52-ATP: se alcanzaron detectando fortalezas y debilidades ehh en los aspectos mencionados.. Como para preparar un plan de acción para contrarrestar, para fortalecer el proceso de aprendizaje. Para los participantes la ruta de mejora es un plan de acción elaborado con base en detectar factores a favor y en contra para contrarrestar el rezago mediante el aprendizaje. En cuanto a la ruta de mejora la Secretaria de Educación Pública sostiene que: La ruta de mejora parte de una planeación de actividades. La planeación es el proceso sistemático, profesional, participativo corresponsable y colaborativo, que lleva a los consejos técnicos a tener un diagnóstico de su situación educativa, establecer prioridades y trazar objetivos así como estrategias para mejorar el servicio educativo. SEP (2014).

Padres de familia.

Para la categoría surge: O3-70-Profapoyo: realizar reuniones con padres de familia para propiciar comunicación, participación eh del grupo y darle a conocer el diagnóstico de sus hijos así como los aspectos que tomarán en cuenta para su evaluación eh este puntualidad, asistencia, cumplimiento de tareas, disciplina, proveer materiales didácticos e insumos que requiera el alumno, acá tenemos los resultados eh establecimiento de compromisos, apoyo con requerimientos didácticos, informar las formas de evaluar a los alumnos. Para los maestros la comunicación con los padres es importante y habla de convocarlos para comunicar y solicitar colaboración para avance del alumno, estableciendo compromisos. La teoría expresa que: En México, González, Corral, Frías

y Miranda (1998), asociaron el afecto de los padres, el tiempo de dedicación a sus hijos y el interés por conocer a sus maestros, con la alta autoestima del hijo, la cual estimula el esfuerzo escolar. Martínez (2004) sugiere que el factor más influyente en el desempeño escolar son las prácticas familiares, incluso por encima de los aspectos demográficos, económicos y comunitarios que rodean al estudiante. Citados por Valdés, et al (2008).

Convivencia.

La categoría aparece: O1-62-Profe Adolfo: también hablábamos de ej sobre el reglamento, entonces el reglamento también les dijimos qué queríamos de los chicos, les dijimos este... en muchas de las reuniones sobre la buena convivencia, recordemos que fue una de las..... La convivencia representa un tema importante y refiere a muchas reuniones en que se habla del tema, la elaboración de un reglamento para los alumnos representa la oportunidad de tener mejores relaciones. Lo anterior coincide con la teoría que dice: La creación participativa de las normas es una oportunidad idónea para promover el desarrollo moral del alumnado. Además ser partícipe de la creación del marco normativo que regula la convivencia en el centro o en el aula. De Vicente (2010).

Planeación.

La categoría es: O3-16-ATP: Aquí quisiera felicitar al profr. Adolfo y a la maestra Fátima porque sus planeaciones son muy sistemáticas y van acordes al contenido que están manejando, los adaptan correctamente y el contenido es adecuado a cada asignatura. Para la maestra que asesora al consejo técnico la planeación debe ser organizada con

contenidos acordes y adaptados a las asignaturas. Para efectos de planeación la teoría se refiere a la planeación como: la fase inicial del proceso administrativo y tiene, por ende, una importancia fundamental; a ella corresponde asegurar la adecuada orientación de las acciones, al establecer los objetivos y la determinación de la forma en que se han de utilizar los recursos. Aguilar (1990).

Valores.

La categoría surge: O3-34-Mtra5: bueno se ha notado que todos los alumnos participan activamente, bueno recuerden las cuerdas se instalaron para que los niños jueguen, aparte de lo que disfrutan se ve el fomento de los valores eh se estaba fomentando el aprendizaje de valores, aprenden a esperar, respetar y compartir, algunos gracias a esto se ha disminuido en los casos de accidentes o violencia entre ellos. Este me fijo que los intendentos se encuentran realmente cuidando, bueno a veces observo a los maestros ven en los baños batallando con alumnos. La docente afirma que una manera de reforzar los valores es jugar con los niños con cuerdas para que aprendan a convivir, a parte que se divierten tienen aprendizajes y practican el respeto y comparten con sus compañeros acciones que evitan actos violentos y accidentes. La teórica expresa: Supone el desarrollo de sujetos autónomos capaces de construir sus propias estructuras de valores y sus propios criterios como preparación para la convivencia. Se trata de promover la capacidad de formular juicios morales y de actuar en consecuencia. Schmelkes (2004).

Tics.

La categoría está: O4-045-M7: o nos salimos a educación física o algo entonces allí no sabemos en que se puedan meter veda, o sea de todos modos si hay que tener un poquito de cuidado porque el internet pos si nos va a facilitar el trabajo, pero también hay que tener cuidado con los alumnos en cuanto a donde ver donde se meten. El maestro considera que el internet es una herramienta que puede reforzar el trabajo pero reconoce que es necesario tener cuidado para que los alumnos estén trabajando solo en sitios adecuados. La teoría expresa: Las TIC hacen referencia al conjunto de avances tecnológicos que proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los "más media", las aplicaciones multimedia y la realidad virtual, proporcionando información, herramientas para su proceso y canales de comunicación. Grael (2000).

Rezago.

La categoría está: O3-16-ATP: los niños que están siendo atendidos por el tipo de caso específico por la maestra, tenemos otros niños que están más bajitos con cierto rezago. ¿Entonces qué? Hay que hacer alguna adecuación, alguna adaptación. Si nosotros hacemos actividades que sean adecuadas a sus niños, entonces van a tener mayor participación, van a estar avanzando y también tiene relación con el rezago para apoyar esos niños que están más bajitos va enfocada a ellos. Los alumnos que presentan bajo aprendizaje son alumnos con rezago y necesitan atención personalizada con acciones adaptadas para avanzar. La teoría es: el rezago escolar es considerado como un indicador que proporciona información sobre el atraso y rendimiento académico de los

estudiantes y tiene como referente el momento de la inscripción de las asignaturas que conforman un plan de estudios de acuerdo con la secuencia programada (ANUIES, 2007. Como se citó en Vera 2012).

Modelo intercategorial

Los hallazgos permiten reflexionar sobre la información, así como las partes fundamentales encontradas, Lo anterior permite al lector encontrar significados para comprender las relaciones entre las categorías encontradas.

Para la búsqueda de relaciones entre las categorías identificadas me llevó a identificar un modelo mediante el cual el lector pueda identificar como impactan las categorías entre ellas para comprender la situación investigada

Las categorías encontradas en la investigación junto con las referencias teóricas permiten interpretar como los docentes de la escuela primaria se desenvuelven y cumplen con su trabajo de acuerdo a la dinámica de la categoría evaluación y consejo técnico y su trabajo, al reunirse en sesión utilizan la evaluación para conocer la escuela y alumnos, detectan un fenómeno o categoría rezago en: comprensión lectora, desafíos matemáticos y convivencia. Las categorías anteriores se analizaron en consejo técnico para hacer ruta de mejora, los docentes elaboraron planeación de clase para enfrentar la problemática, incluyen la categoría valores y tics. Y finalmente la categoría padres de familia donde los docentes buscan establecer cooperación para lograr los propósitos de la ruta de mejora en la que el rezago.

Conclusiones

Después de cubrir la etapa de análisis de resultados y menciona los hallazgos de la investigación es necesario reflexionar las preguntas de investigación y los objetivos ¿Cómo conciben la evaluación los docentes de una escuela primaria? un proceso sistemático que considera la recogida y análisis de información para mejorar.

¿Qué usos le dan a la evaluación los docentes de una escuela primaria? usan la evaluación como una herramienta para conocer la situación, diseñar ruta de mejora para tratar de abatir el rezago, integra a su trabajo estrategias de práctica de valores, habilidades digitales y de paso entablan relaciones de colaboración con los padres de familia.

¿Qué papel juega la evaluación en el rezago de una escuela primaria? La evaluación es una herramienta que permite enfrentar el rezago.

El objetivo Explorar las creencias de los docentes de una escuela primaria sobre la evaluación. Coinciden en que la evaluación permite conocer los alumnos y escuela. Los usos que los docentes le dan a la evaluación. La utilizan para mejorar. Finalmente el objetivo Comprender las prácticas de los docentes de una escuela primaria sobre la evaluación, se pudo comprender que las prácticas rondan en evaluación y rezago y están inmersas en la mayoría de las creencias.

Referencias

Aguilar, José Antonio (1990). Planeación escolar y formulación de proyectos, Ed. Trillas.
Bertely, B. Maria (2000) Conociendo nuestras escuelas. Ed Paidos

Bolsegui, M. & Fuguet, A. (2006). Revista Investigación y Posgrado. Cultura de la Evaluación: Una aproximación conceptual. Venezuela.

Burin, Mabel & meler Irene (1998.) Género y Familia. Ed. Paidós. Barcelona.

Corengia, Ángela Del Bello Juan Carlos. (nd). Estudios del impacto de las políticas de evaluación y acreditación universitaria. Aproximación a una discusión bibliográfica. Universidad Austral. <http://web.austral.edu.ar/descargas/institucional/22.pdf>

Cresweel, J. (2007). Diseño de Investigación. Nebraska EEUU. Universidad de Nebraska.

De la Herrán,A. & Coro G. (2011). Revista Iberoamericana de la Educación. España.

De Vicente Abad, Juan (2010). Escuelas sostenibles en convivencia. 7 Ideas clave. Ed. Grao. Barcelona.

Goetz J.P. y LeCompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Ed Morata.

Gonzalez y Miranda
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0117-F.pdf

Gómez Palacio, Margarita (1995). La lectura en la Escuela. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP, México.

Hernández, R., Fernández C., Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México DF: Editorial Mc Graw- Hill
<http://www.youtube.com/watch?v=OXUL5spDVGW>
http://www.ecured.cu/index.php/Cultura_de_la_evaluaci%C3%B3n_educativa

Khun, S. Thomas (2010) La Estructura de las Revoluciones Científicas. Ed FCE.
Practicadocentemexico.blogspot.mx/2011/10/para-evaluar-hayque-comprender.html

Silva, C. (2007). Revista de Educación Superior. Evaluación y Burocracia. México.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España. Paidós.