





RED DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS  
CHIHUAHUA, AC

**PRESIDENTA**

*Bertha Ivonne Sánchez Luján*

TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez

**SECRETARIO**

*Valentín Alfredo Gómez Hernández*

Dirección General de Centros de Formación  
para el Trabajo

**TESORERA**

*Berna Karina Sáenz Sánchez*

Secretaría de Educación y Deporte de  
Chihuahua

**VOCAL**

*Cruz Argelia Estrada Loya*

Secretaría de Educación y Deporte de  
Chihuahua

**COORDINACIÓN DE FORMACIÓN**

*Romelia Hinojosa Luján*

Consultora independiente

**COORDINACIÓN DE DIVULGACIÓN**

*Renzo Eduardo Herrera Mendoza*

Centro de Investigación y Docencia /  
Universidad Tecnológica de Chihuahua Sur

**COORDINACIÓN DE ESTADOS DE CONOCIMIENTO**

*Sandra Vega Villarreal*

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de  
Chihuahua Campus Chihuahua

**COORDINACIÓN DE VINCULACIÓN**

*Laura Irene Dino Morales*

Centro Universitario CIFE

**COORDINACIÓN DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO**

*Myrna Rodríguez Zaragoza*

Institución Benemérita y Centenaria Escuela  
Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis  
Urias Belderráin

**COORDINACIÓN DE ADMISIONES**

*Efrén Viramontes Anaya*

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

**COMISIÓN DE LA REVISTA**

*Jesús Adolfo Trujillo Holguín*

Universidad Autónoma de Chihuahua

**COMISIÓN DEL PROGRAMA DE RADIO**

*Rosa Isela Romero Gutiérrez*

Centro de Investigación y Docencia

**COMISIÓN DE LA PÁGINA WEB**

*Alba Jyassu Ogaz Vásquez*

TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez

## ÍNDICE

### [Editorial]

Indicios de consolidación de la investigación educativa en Chihuahua / *Signs of consolidation in educational research in Chihuahua*  
Jesús Adolfo Trujillo Holguín..... 4

El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva / *Playing as a strategy for the development of language in a child with autism spectrum disorder from the scope of inclusive education*  
Claudia Ximena González-Moreno ..... 9

Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil / *Impact of initial and preschool education in children's neurodevelopment*  
Socorro Alonso Gutiérrez Duarte y Mara Ruiz León..... 33

Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento / *From de concept of the gifted to the high capacities and the talent*  
Pedro Covarrubias Pizarro ..... 53

Desafíos que contribuyen al proceso de formación del director de escuela primaria / *Challenges that contribute to the formation process of primary schools principals*  
Cruz Argelia Estrada Loya y Ana Cecilia Villarreal Ballesteros..... 69

Ideas fundamentales de estocásticos en libros de texto de educación primaria: una alternativa de enseñanza / *Fundamental ideas of stochastics in primary education textbooks: Teaching alternative*  
José Marcos López-Mojica, Ana María Ojeda Salazar y Jesús Salcedo Prado ..... 87

El *engagement* como factor de formación y desarrollo de la cultura emprendedora en estudiantes universitarios / *Engagement as a factor of training and development of entrepreneurial culture in university students*  
Guadalupe González-García, María Luisa Becerril Carbajal y Adriana Fonseca Munguía ..... 103

Condiciones administrativas que propician el desempeño socioformativo de los médicos internos / *Administrative conditions that propose the socioformative performance of internal physicians*  
Haydee Parra Acosta, José López Loya y Norma Pizarro ..... 119

Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades / *Educational innovation as an element of the double social responsibility of universities*  
José Carlos Vázquez Parra y Viviana Ortiz Meillón ..... 133

La construcción histórica del baile flamenco como disciplina formativa: Andalucía en los siglos XVI-XXI / *The historical construction of flamenco dancing as an educational discipline: Andalusia 16th-21st century*  
Bárbara de las Heras Monastero ..... 145

Educación, cultura, estereotipos, cuerpo, género y diferencias sociales en la fotografía de moda / *Education, culture, stereotypes, body, gender and social differences in fashion photography*  
Juan Pablo Méndez Moreno y Arturo Rico Bovio ..... 165

ISSN: 2007-4336

**e** revista de investigación educativa de la Rediech

IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH

*Jesús Adolfo Trujillo Holguín*  
Director  
(j.trujillo@rediech.org)

*Brenda Ileana Solís Herrera*  
Secretaría Técnica  
(brenda.solish@gmail.com)

*Rosa Isela Romero Gutiérrez*  
Difusión y Comunicación  
(rosysela5209@hotmail.com)

*Renzo Eduardo Herrera Mendoza*  
Indexación  
(renzo.e.herrera@gmail.com)

*Patricia Islas Salinas*  
Relaciones Internacionales  
(patricia.islas@uacj.mx)

*Cruz Argelia Estrada Loya*  
Suscripciones  
(dreduarely@hotmail.com)

Equipo de traducción  
*Saúl Manuel Favela Camacho*  
(saul.favela@live.com)  
*Javier Montoya Sánchez*  
(javims18@gmail.com)  
*Diana Edith Rentería Soto*  
(dianini\_ers@hotmail.com)

Apoyo técnico  
*Irving Daniel Sánchez Vásquez*  
*Eréndira Guadalupe Luján Ortiz*  
Estudiantes de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales  
TecNM: Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez, Chihuahua, México

### Trabajos analizados con:



### Comité Editorial

Albertico Guevara Araiza (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Delicias, México). Berna Karina Sáenz Sánchez (Secretaría de Educación y Deporte, Chihuahua, México). Bertha Ivonne Sánchez Luján (TecNM: Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez, Chihuahua, México). Celia Carrera Hernández (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua, México). Federico Julián Mancera-Valencia (Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México). Francisco Alberto Pérez Piñón (Universidad Autónoma de Chihuahua, México). José Andrés Rodríguez Barrales (Universidad La Salle Benavente, Puebla, México). Josefina Madrigal Luna (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Campus Parral, México). María del Rocío Rodríguez Román (Universidad Autónoma de Nuevo León, México). Martha Isabel Vásquez Duberney (Universidad México Americana del Norte AC, Reynosa, México). Pedro Covarrubias Pizarro (Investigador independiente, Chihuahua, México). Romelia Hinojosa Luján (Consultora independiente, Chihuahua, México). Valentín Gómez Hernández (Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo, Chihuahua, México).

### Consejo Editorial Internacional

Dra. Marilia Velardi (Universidad de São Paulo, Brasil). Dr. Alexis Romero Salazar (Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela). Ph.D. Fernando Gil Araque (Universidad EAFIT, Medellín, Colombia). Dra. Rosalba Mancinas Chávez (Universidad de Sevilla, España). Dra. Pamela Zapata Sepúlveda (Universidad de Tarapacá, Chile). Dr. Renato de Sousa Porto Gilioli (Cámara de los Diputados, Brasilia, Brasil). Dra. Bárbara de las Heras Monastero (Universidad de Sevilla, España). Dra. Leonora Díaz (Universidad de Valparaíso, Chile). Dr. Antonio Blanco Pérez (Universidad de La Habana, Cuba). Dra. Rhadaisa Neris Guzmán (Universidad Central del Este, República Dominicana). Dra. Alemania González Peñafiel (Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador). Dr. Francisco Javier Ugarte Guerra (Pontificia Universidad Católica del Perú). Dr. Ronald Soto Calderón (Universidad de Costa Rica). Dr. Rafael Marfil Carmona (Universidad de Granada, España).

### Dictaminadores para este número

Adriana Atenea de la Cruz Ramos (Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, México). Alejandro Rosano Soca (Consejo de Educación Secundaria / Consejo de Educación Técnico Profesional, Uruguay). Alfredo García Martínez (Universidad Veracruzana, México). Baltazar Contreras Durán (Sistema Nacional de Desarrollo Profesional, México). Brenda Leticia Villegas Aguilera (Universidad Autónoma de

IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH (volumen 9, n. 17, octubre 2018-marzo 2019) es una publicación semestral editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31350, <http://www.rediech.org/ojs/2017>, [revista@rediech.org](mailto:revista@rediech.org)). Editor responsable: Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-032919000300-102, ISSN (versión impresa): 2007-4336, ISSN (versión electrónica): 2448-8550, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, Alba Jyassu Ogaz Vásquez (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chih., México, CP 31350. Fecha de última modificación: octubre de 2018.

Nuevo León, México). Cely Celene Ronquillo Chávez (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México). Cirila Cervera Delgado (Universidad de Guanajuato, México). David Manuel Arzola Franco (Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México). Eduardo Carlos Briceño Solís (Universidad Autónoma de Zacatecas, México). Efrén Viramontes Anaya (Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México). Elizabeth Carrillo Vargas (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México). Emerson López López (Universidad Linda Vista, Chiapas, México). Esperanza Lozoya Meza (Instituto Politécnico Nacional, México). Evangelina Cervantes Holguín (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México). Francisco Javier Córdoba-Gómez (Instituto Tecnológico Metropolitano, Antioquia, Medellín, Colombia). Gabriela de la Cruz Flores (IISUE-Universidad Nacional Autónoma de México). Héctor Francisco Ponce Renova (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México). Hugo Moreno Reyes (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Querétaro, México). Jesús Eduardo Hinojos Ramos (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México). José Dionicio Zacarías Flores (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México). José Francisco Oviedo Villavicencio (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 02B, Subsede Ensenada, México). José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia, México). Ma. del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa (Escuela Normal Oficial de Irapuato, México). Ma. Gabriela Guerrero Hernández (Universidad Autónoma de Nuevo León, México). María de Jesús Hernández Garza (Universidad Autónoma de Nuevo León, México). María del Socorro Aguayo Ceballos (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México). María Esther Méndez Cadena (Colegio de Postgraduados Campus Puebla, México). Marisela Caldera Franco (Instituto Tecnológico de Chihuahua II / Universidad Autónoma de Chihuahua, México). Mateo Guayasamin Mogrovejo (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, Ecuador). Patricia Camarena Gallardo (Instituto Politécnico Nacional, México). Pavel Roel Gutiérrez Sandoval (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México). Radaisha Lee de Jesús Guzmán Rodríguez (Instituto para el Desarrollo de Chiapas, México). Ronald Soto Calderón (Universidad de Costa Rica). Rosa Cecilia Gaita Iparraguirre (Pontificia Universidad Católica del Perú). Saknicté Pisté Beltrán (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México). Samanta Quiroz Rivera (Universidad Autónoma de Coahuila, México). Vicente Granados Rivera (TecNM: Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez, México). Yeny Ávila García (Universidad Autónoma de Chihuahua, México). Yolanda Isaura Lara García (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México).

Todos los contenidos de IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece esta licencia.

2018. Red de Investigadores Educativos Chihuahua, AC



### Revista indizada en:

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología:



Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (Latindex):

latindex

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE):



Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE):



Scientific Electronic Library Online (SciELO México):



Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (REDALyC):



Directory of Open Access Journals (DOAJ):



Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales:



Fundación Dialnet / Universidad de La Rioja:



Matriz de Información para el Análisis de Revistas:





como la nuestra “[...] eleven su calidad, visibilidad e impacto en la generación de nuevo conocimiento y, de este modo, fomentar la difusión y la divulgación de la ciencia y la tecnología generadas y comunicadas en el país” (Conacyt, 2018, p. 5).

Si hacemos un recuento de las publicaciones académicas a nivel estatal y regional que han logrado la distinción mencionada anteriormente, tenemos que solamente la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez ha logrado consolidar un proyecto similar. Para la Rediech resulta un mérito doblemente plausible, considerando las circunstancias en donde el equipo editorial participa de manera voluntaria, sin remuneración económica y sin un compromiso laboral con la red.

El segundo evento importante de este año tiene que ver con la continuidad en el cumplimiento de los objetivos que dieron origen a la Rediech. Hasta hoy seguimos preocupados por: “Promover y organizar eventos y encuentros académicos, orientados hacia la comunicación y la discusión entre las y los investigadores, así como a la difusión de los productos de investigación” (Rediech, 2010). Y en ese tenor, del 11 al 13 de octubre realizaremos la cuarta emisión del congreso bianual de investigación educativa, que ahora pasa a la categoría de internacional al lograr tanto la participación de conferencistas de Norteamérica, Latinoamérica y Europa, como la llegada de ponentes de diferentes países, entre los que se encuentra España, Cuba, Colombia, Estados Unidos de Norteamérica, Guatemala y de más de una veintena de estados de la República Mexicana.

El tercer acontecimiento destacable de este año es el nacimiento de una nueva publicación académica editada por la Rediech. La revista *RECIE* iniciará como publicación electrónica registrada con ISSN (Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas, por sus siglas en inglés) y promete ser un espacio de difusión del conocimiento accesible a la comunidad académica, abierta a la recepción de trabajos cortos derivados de investigaciones educativas y/o reflexiones teóricas en temas educativos.

Finalmente, el arranque formal de los preparativos para realizar la segunda fase de los “Estados de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua” nos permite augurar que en breve tiempo contaremos con un proyecto lo suficientemente sólido como para tener la capacidad de revisar lo que ha sucedido durante los últimos diez años en el campo de la investigación educativa a nivel estatal. Ello seguramente permitirá realizar un comparativo con lo que se encontró en 2010 en la primera etapa de los estados de conocimiento.

Con las actividades enunciadas, la Rediech se posiciona en el contexto nacional e internacional y esta revista está realizando un aporte propio. Como evidencia tenemos el primer artículo que forma parte del presente número, pues la investigadora colombiana Claudia Ximena González-Moreno nos entrega un trabajo que aborda la manera en que el juego se constituye en una estrategia que posibilita el desarrollo del lenguaje en un niño de cuatro años que se encuentra en el tránsito de la edad preescolar a la escolar y presenta trastorno del espectro autista. Las aportaciones de esta investigación vienen a robustecer las discusiones en el tema de la educación inclusiva y aporta elementos para considerar el juego como estrategia que ayuda en el desarrollo de conductas prosociales o altruistas.



los resultados evidencian la ausencia de los temas de probabilidad en las lecciones de matemáticas, y lo poco que encontraron se reduce a temas de cálculo numérico, siendo que la probabilidad y la estadística son disciplinas indispensables para que las personas podamos solucionar problemas de la vida cotidiana.

En el siguiente bloque de artículos encontramos tres trabajos que se desarrollan en diferentes áreas de la educación superior. En el primero, Guadalupe González-García, María Luisa Becerril Carbajal y Adriana Fonseca Munguía buscan identificar la inclinación de estudiantes de diferentes licenciaturas de la Universidad Autónoma del Estado de México hacia el emprendimiento, a partir de la medición del *engagement*. El interés se basa en conocer comportamientos del emprendedor al transitar por las aulas universitarias y a la vez ofrecen recomendaciones para formar una cultura emprendedora.

En el trabajo de Haydee Parra Acosta, José López Loya y Norma Pizarro se busca mostrar cómo y en qué medida las acciones administrativas inciden en el desempeño profesional socioformativo de los médicos internos de pregrado (MIP) de la Facultad de Medicina y Ciencias Biomédicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Los resultados evidencian la tendencia errónea que a veces parece una constante en las reformas educativas y curriculares: pensar que la sola instrumentación de un nuevo plan de estudios es suficiente, pero sin analizar el compromiso de la administración educativa con el cambio y –diríamos nosotros también– del propio magisterio.

El último artículo del bloque lo presentan José Carlos Vázquez Parra y Viviana Ortiz Meillón; retoman aspectos abordados en los dos trabajos anteriores. Por un lado, en el tema de la innovación, al ubicarla como una característica inseparable en los modelos educativos; y por otro, el cambio curricular que no pocas veces obedece más a la moda que a las necesidades y demandas del contexto. La reflexión final del trabajo puntualiza el enfoque de la responsabilidad social que tienen las universidades con la comunidad, al tener el imperativo de brindar educación de calidad a las futuras generaciones.

En el penúltimo de los artículos, la investigadora ibérica Bárbara de las Heras Monastero realiza un breve recorrido histórico por las distintas etapas educativas del baile flamenco a lo largo de varios siglos. En esta síntesis logra ubicar esta actividad en su tránsito por tres modalidades: como educación informal, no formal y formal. La intención del trabajo es evidenciar la falta de atención de la administración educativa española ante la evidente demanda del baile flamenco como disciplina escolar.

Como trabajo de cierre tenemos el que presentan Juan Pablo Méndez Moreno y Arturo Rico Bovio en torno al tema de la fotografía de moda como forma de mensaje y mecanismo de comunicación que se utiliza para la exhibición y publicación del atavío. A lo largo del artículo se puede encontrar la fundamentación en relación a la influencia de la imagen para la formación de estereotipos sociales, como aquellos relacionados con la belleza física, que llegan a derivar en enfermedades como la anorexia o bulimia en adolescentes. El aporte de este trabajo no estriba solamente en los elementos implícitos en la fotografía publicitaria, sino en la presentación de una posible alternativa de solución al incorporar en la educación formal las competencias para interpretar, describir y criticar este tipo de imágenes.



**EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL  
LENGUAJE EN UN NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA  
DESDE EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**PLAYING AS A STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE IN A CHILD WITH  
AUTISM SPECTRUM DISORDER FROM THE SCOPE OF INCLUSIVE EDUCATION**

---

GONZÁLEZ-MORENO Claudia Ximena

---

RECEPCIÓN: FEBRERO 3 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: ABRIL 18 DE 2018.

**Resumen**

El objetivo de este artículo es explicar de qué manera el juego se constituye en una estrategia que posibilita el desarrollo del lenguaje en su función comunicativa, mediatizadora y reguladora en un niño de cuatro años con trastorno del espectro autista (TEA), desde el ámbito de la educación inclusiva en la transición de la edad preescolar a la escolar. Esta investigación es de diseño pretest-postest. La intervención se fundamentó en la estrategia del juego y tuvo una duración de tres años. El proceso interventivo requirió de la realización de ajustes específicos en el aula a la que asistía el estudiante con TEA, considerando sus necesidades de desarrollo. Estos ajustes se dirigieron al uso de diversas herramientas culturales en el ámbito educativo (dibujos, llavero de imágenes, gestos) por parte de la docente para ayudar al niño a comprender la importancia de aprender a comunicarse con los otros estudiantes. Los resultados demostraron que, en el juego, la función comunicativa posibilita el desarrollo de las funciones mediatizadora y reguladora del lenguaje en

Claudia Ximena González-Moreno. Profesora del Programa de Fonoaudiología de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Es doctora interinstitucional en Educación por la Universidad Iberoamericana de Puebla. Realizó estancias doctorales en el Laboratorio de Juego en Vilnius en el Departamento de Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Lituania y en la Universidad Nacional de Colombia. Tiene diplomado en Neuropsicología por la Benemérita Universidad de Puebla, diplomado en Literatura Infantil y magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana. Realiza práctica clínica particular en desarrollo del lenguaje, trastornos del aprendizaje, déficit de atención, trastorno del espectro autista. Premio Nacional Silvia Macotela 2017 como mejor tesis doctoral en psicología educativa con el título *El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares*. Es miembro de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología (SLAN) y del grupo de investigación Ciencias de la Rehabilitación de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: clauxigo@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>.



personas, y permite que nuestro cerebro represente las acciones de los demás, influyendo en nuestra capacidad para aprender nuevas tareas y comprender las intenciones y experiencias de otras personas [Oberman *et al.*, 2005, p. 191].

En los niños con trastorno del espectro, el lenguaje no cumple con su función comunicativa, mediatizadora y reguladora, las cuales se forman y desarrollan dentro de la actividad. La organización de la actividad garantiza cualquier tipo de proceso psicológico en el niño (Solovieva, 2009). En investigaciones realizadas con niños y adolescentes con discapacidad se han encontrado efectos positivos de la organización de la actividad en su esfera psíquica (Morales *et al.*, 2011; Solovieva *et al.*, 2012).

La actividad se constituye en un proceso activo, desplegado en el tiempo, realizado por el mismo sujeto y sometido a un motivo (Leontiev, 1983; Galperin, 1995; Guippenreitor, 1996). Desde el punto de vista psicológico, en la actividad del niño es posible diferenciar niveles específicos de análisis (Leontiev, 1975): actividad, acción, operación y mecanismo psicofisiológico (Solovieva, 2009).

La acción es el proceso más elemental de la actividad y se dirige un objetivo consciente (Solovieva, 2014). La característica principal de la acción es su forma, la cual corresponde a los planos del desarrollo intelectual: acción material (con objetos y juguetes), acción materializada (con sustitutos concretos de estos objetos), acción perceptiva concreta (con dibujos y representaciones de objetos concretos), acción perceptiva generalizada (con dibujos y representaciones de sustitutos de los objetos), acción verbal externa (con expresión verbal del adulto), acción verbal externa (con expresión verbal del niño), acción verbal en silencio o para sí, acción mental (Galperin, 1995). La operación se refiere a un elemento técnico de la acción que requiere del análisis psicológico detallado del grado de asimilación y automatización. Los mecanismos psicofisiológicos constituyen la base material de la actividad (Solovieva, 2014).

La acción posee una estructura invariante que contiene elementos estructurales (motivo o a qué se dirige la acción, objetivo que se refleja en la conciencia, secuencia de operaciones que no se reflejan en la conciencia, base orientadora de la acción, resultado de la acción) y partes funcionales (orientación, ejecución, control-verificación) (Solovieva, 2009). La acción puede ser externa o interna y se puede realizar de manera compartida entre el adulto y el niño o de manera independiente, por iniciativa propia. En la acción, el lenguaje cumple un papel muy importante, dado que la dirige a un objetivo consciente para comunicarse con el otro, para mediatizarla o para regularla.

Es así como: “El lenguaje se convierte en un medio del pensamiento porque refleja la acción intelectual práctica. Al principio, el lenguaje en su aproximación a la acción intelectual la acompaña, reflejando los resultados de la actividad” (Vygotsky, 1996, p. 157). El pensamiento en acciones concretas, imágenes concretas y lógico-verbal constituye etapas del desarrollo intelectual. Estas acciones dependen de la forma de la actividad, del nivel del estado de la esfera psíquica del individuo y del grado de asimilación de la acción (Solovieva, 2014).

El lenguaje tiene varias funciones (comunicativa, mediatizadora, reguladora, entre otras), las cuales posibilitan que el niño participe activamente en el contexto



una persona que tiene derecho a aprender. Por consiguiente, la educación inclusiva implica compromiso de todos los miembros de la institución educativa: maestros, directivas, profesionales especializados, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, padres de familia y personal administrativo.

Para los niños con TEA, la vida en la escuela implica una negociación entre su forma particular de ser y las exigencias de la institución educativa para superar las barreras al aprendizaje, la participación, el mejoramiento de la calidad de vida y de esta manera se favorece la autonomía, el autocontrol y los procesos de autorregulación (Valdez, 2000, 2001, 2007, 2009).

La educación inclusiva debe ser vista como una posibilidad para innovar. La innovación educativa es entendida como un mundo de posibilidades que busca diversas rutas de aprendizaje y permite que el niño con trastorno del espectro autista domine diversos instrumentos y herramientas culturales. En este sentido, las prácticas pedagógicas deben dar respuesta de manera creativa al desafío que implica la respuesta educativa para estudiantes con TEA. Para lograr este objetivo es fundamental pensar específicamente en las necesidades del desarrollo psicológico particular de cada estudiante.

Desde el ámbito de la educación inclusiva, la concepción en intervención del lenguaje en niños con trastorno del espectro autista se ha transformado, porque este ya no se centra en las dificultades, sino que se dirige a la introducción de diversos medios de acción para desarrollar habilidades específicas que facilitan la participación activa en el mundo social y cultural (Ministerio de Educación, 2017).

Un medio de acción y estrategia de transformación en el caso que nos ocupa es el juego. En investigaciones realizadas, se ha identificado el impacto de juegos con gestos y títeres, así como del juego de roles en situaciones elementales (con los muñecos y juguetes y, gradualmente, sin ellos) en el caso de niños con TEA (Morales *et al.*, 2011).

El juego es la actividad rectora de la edad preescolar (Elkonin, 1980). El juego garantiza la formación de aspectos indispensables para el progreso intelectual y personal del niño (Solovieva, 2014). El juego ayuda al desarrollo de formaciones psicológicas como la actividad comunicativa desplegada, la función simbólica en el nivel complejo, la actividad voluntaria, la autorregulación emocional, la personalidad (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014; González-Moreno, 2016a, 2016b; González-Moreno y Solovieva, 2016; Solovieva y González-Moreno, 2017). La investigación científica muestra que la infancia es un periodo de desarrollo de posibilidades en donde los niños aprenden observando, escuchando, imitando y compartiendo actividades de juego con el adulto (Hakkarainen y Bredikyte, 2015). Bruce (2005) escribe que el papel de los adultos es crucial para ayudar a los niños a desarrollar sus actividades lúdicas.

Por lo anterior, el objetivo de este artículo es realizar el análisis de una intervención desde la perspectiva de la educación inclusiva, en la que se usó el juego para el desarrollo de las funciones: comunicativa, mediatizadora y reguladora del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista en la transición de la edad preescolar a la edad escolar. En la propuesta que se hace en este artículo se resalta un currículo inclusivo, común para todos los alumnos, en el que implícitamente se incorporan



## Evaluación

Se aplicó un protocolo de evaluación diseñado para este estudio, tal como se presenta en la tabla 1. El protocolo fue validado de manera cualitativa por tres expertas en desarrollo infantil (psicólogas). Ellas identificaron la congruencia interna de las tareas propuestas para cada una de las funciones del lenguaje evaluadas (comunicativa, mediatizadora y reguladora). Este protocolo de evaluación es de carácter cualitativo, en el que se considera necesario identificar la zona de desarrollo próximo; es decir, lo que puede hacer el niño en colaboración con el adulto. Esto significa que se proponían al niño unas tareas, y si el niño no respondía, entonces se presentaban algunos tipos de apoyo. Por ejemplo, se repetía la instrucción, se daba un ejemplo o se modelaba la ejecución de la tarea.

## Intervención para la inclusión educativa

La intervención fue realizada por una pedagoga infantil, docente titular del grupo. Ella fue asesorada por una fonoaudióloga experta en desarrollo psicológico infantil y en juego. La investigadora era la fonoaudióloga, quien asistía a las sesiones de juego en el espacio de aula y apoyaba a la docente en su interacción con los niños en esta actividad; también era quien realizaba los análisis de cada una de las sesiones de juego.

La intervención tuvo una duración de tres años en la transición de la edad preescolar a la escolar del niño LC (grado kínder, transición y primero). En el periodo de transición de la edad preescolar a la edad escolar, la docente fue introduciendo de manera paulatina nuevos contenidos y reforzando habilidades de la etapa preescolar. Estos contenidos estuvieron dirigidos a la transformación del juego desde los niveles más sencillos (uso de objetos) a los más complejos (interacciones sociales con un objetivo) (González-Moreno, 2015, 2016), considerando la asesoría realizada por la fonoaudióloga.

Se realizaron 240 sesiones de intervención. Cada sesión de intervención tuvo una duración de una hora y media. Al inicio fue necesario crear un vínculo emocional-afectivo con el niño LC, para lo cual fue indispensable invitar a los padres a la institución educativa para identificar qué le gustaba al niño y empezar a hablar de sus intereses en el juego “animales”. Las necesidades de desarrollo psicológico del niño identificadas se centraron en lo referente a la comunicación, y específicamente en el lenguaje, a la mediatización y a la regulación de sus acciones.

Algunas de las estrategias que se consideraron a nivel pedagógico para identificar lo que el niño quería comunicar se dirigieron a: 1) observar al niño y leer la situación contextual para identificar qué era lo que el niño quería; 2) el uso de imágenes en un llavero para que el niño encontrara lo que necesitaba en la institución educativa, en la casa, en el parque y en el restaurante; 3) el uso de una agenda visual que mostraba una secuencia de actividades que el niño iba a realizar en el día, tanto en la institución educativa como en casa; 4) dar instrucciones cortas y claras; 5) utilizar sus intereses y preferencias para introducir nuevas acciones; 6) anticipar cualquier cambio en la rutina; y, 7) hacer la retroalimentación directa con los padres respecto al uso de apoyos externos, como dibujos, para ayudar a organizar las actividades en casa.



Función reguladora del lenguaje	A partir de una historia, el adulto identificó la posibilidad de regular una acción con ayuda del lenguaje del adulto o del lenguaje propio, así como la posibilidad para establecer objetivos, planificar, iniciar actividades, autorregular y monitorizar las tareas, seleccionar y ejecutar las acciones de manera precisa para lograr los objetivos.	“Un caballito comió y comió, y de tanto comer se engordó. Ahora tiene un problema: no se puede levantar. ¿Lo ayudamos? [se espera que el niño utilice alguno de los juguetes o imágenes para ayudar al caballito (títere)]. ¿Qué podemos hacer con esta silla para ayudar a levantar al caballito? ¿Le damos más galletas? ¿O le damos zanahorias al caballito? ¿Le ayudamos a hacer ejercicio al caballito?”	Se utilizaron objetos reales (juguetes y objetos de uso cotidiano), así como dibujos y títeres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición de las preguntas, repetición de la historia.</li> <li>• Presentar algunos ejemplos como opciones de respuesta.</li> <li>• Modelación de la ejecución de la tarea.</li> </ul>
---------------------------------	--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la función comunicativa, los objetivos se dirigieron a lograr que el niño LC empezara a expresar ideas y sentimientos, escuchara lo que decían los otros, cooperara en la realización de acciones con el otro en diversas situaciones sociales, estableciera lazos sociales y afectivos con los otros, colaborara con el otro en el juego para lograr un objetivo común, se comunicara con los demás con una intención, demostrara expectativa acerca de lo que los otros le iban a decir, buscara la atención del otro para iniciar interacciones.

En cuanto a la función mediatizadora, los objetivos de intervención se orientaron a lograr que el niño LC usara medios externos (dibujos, llavero de imágenes, gestos) para participar en el juego.

Respecto a la función reguladora del lenguaje, los objetivos de las actividades se dirigieron a lograr que el niño LC empezara a tener presente el objetivo de la acción, a llevar a cabo la acción sin distraerse hacia los estímulos ajenos a ella, a lograr que el niño empezara a regularse por el lenguaje del adulto y por su propio lenguaje externo y a empezar a proponer los objetivos de las acciones propias.

LC necesitó apoyos frecuentes que respondían a sus necesidades particulares de comunicación. Estos apoyos hacen parte del concepto de zona de desarrollo próximo: es decir, que el niño lograba participar en actividades conjuntas con el apoyo del adulto. El docente utilizó como apoyo: dibujos, el lenguaje verbal y no verbal, para explicarle al niño qué hacer.

Cada sesión de intervención fue grabada con videocámara; después se realizaron análisis de las interacciones comunicativas entre la maestra y los niños; se hizo especial énfasis en las acciones del niño con trastorno del espectro autista. Después de cada grabación se hicieron registros de las acciones realizadas a manera de bitácora. La docente realizaba bitácoras diarias. Esta bitácora posibilitó que ella reflexionara respecto a sus acciones y las modificaba con apoyo de la fonoaudióloga. El trabajo pedagógico implicó la sistematización de la experiencia comunicativa del niño y su grupo de compañeros en el aula, y en su participación en la actividad de juego.



Tabla 2. Etapas del juego de roles

Grado	Etapas del juego	Descripción	Variaciones en el juego para facilitar la participación del niño con TEA
Kínder (100 sesiones de intervención)	Etapa 1. Juego de roles sociales con el uso de objetos.	Se utilizan objetos en la representación de los roles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de gestos para o transmitir información conceptual; es decir, se incorpora un significado semántico relacionado con el habla (Macoun y Sweller, 2016).</li> <li>• También se brindaron apoyos con el uso de gestos e imágenes para facilitar en el niño LC el inicio de una conversación, la propuesta de tópicos (relacionado, consecutivo, nuevo), la forma de iniciarlo (cambio coherente) y la toma de turnos.</li> </ul>
	Etapa 2. Juego de roles sociales con objetos sustitutos.	Se utilizan sustitutos de objetos en la representación de los roles.	
Transición (95 sesiones de intervención)	Etapa 3. Juego de roles sociales con uso de objetos y sus sustitutos en varios tipos de situaciones.	Se utilizaron objetos y sustitutos de objetos en la representación de los roles.	
	Etapa 4. Juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos.	En esta etapa de juego los niños proponen situaciones diversas de juego y asumen roles.	
Primero (45 sesiones de intervención)	Etapa 5. Juego de roles sociales narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En esta etapa de juego los niños, conjuntamente con el adulto, construyen historias en las que se combinaban elementos de la realidad y de la imaginación y cada uno representa un rol.</li> <li>• En esta etapa se observa la elaboración compartida de estructuras narrativas que incluyen inicio mágico, desarrollo de una situación, planteamiento y solución del problema.</li> <li>• Los niños asumen roles considerando el planteamiento de la situación problema y la logran resolver de manera creativa y novedosa usando medios simbólicos.</li> </ul>	

Fuente: Adaptada de González-Moreno, 2016.

### Intervención

A continuación se describen las características del desarrollo de las funciones comunicativa, reguladora y mediatizadora del lenguaje en el niño LC durante la intervención en la que se usó la estrategia del juego en los grados kínder, transición y primero.



**Tabla 3. Análisis de pretest y postest.**

Áreas evaluadas	Análisis del pretest	Análisis del postest
Función comunicativa del lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de sensibilidad a las señales sociales: gestos, miradas.</li> <li>• Dificultad para comprender intenciones del otro.</li> <li>• Empleo de lenguaje con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo, modulación.</li> <li>• Dificultad para saber de qué conversar con la evaluadora.</li> <li>• Dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales del interlocutor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño LC identifica las señales sociales: gestos, miradas.</li> <li>• El niño LC comprende intenciones del otro con apoyo de medios culturales (uso de llavero, gestos, dibujos).</li> <li>• El niño LC usa el lenguaje con algunas variaciones prosódicas en las que expresa emociones: alegría, tristeza, enojo.</li> <li>• El niño LC propone temas de conversación con la evaluadora.</li> <li>• El niño LC produce emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales del interlocutor con apoyo de medios externos.</li> </ul>
Función mediatizadora del lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad para usar medios externos (dibujos, llavero de imágenes, gestos) para participar en el juego narrativo propuesto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño LC usa medios externos (dibujos, llavero de imágenes, gestos) para participar en el juego narrativo propuesto.</li> </ul>
Función reguladora del lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad para tener presente el objetivo de la acción que realiza, llevar a cabo la realización de la acción sin distraerse hacia los estímulos ajenos a ella, así como para regularse por el lenguaje del adulto y por su propio lenguaje externo y para empezar a proponer los objetivos de las acciones propias.</li> <li>• Perseveraciones e inflexibilidad en las acciones, producción repetida de las acciones, evitando el paso de una actividad a otra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño LC tiene en cuenta el objetivo de la acción que realiza, lleva a cabo la realización de la acción sin distraerse hacia los estímulos ajenos a ella, así como para regularse por el lenguaje del adulto. Aún le cuesta un poco regularse por su propio lenguaje.</li> <li>• El niño LC considera entre dos opciones que propone el adulto y elige una, produce de manera secuencial sus acciones, sin repeticiones estereotipadas, reflexiona acerca de las acciones con ayuda del adulto.</li> </ul>

**Función comunicativa del lenguaje**

Las interacciones en el juego ayudaron a que el niño LC empezara a expresarse desde que sintió la necesidad de comunicación en el juego de roles con el uso de objetos.

La función comunicativa del lenguaje se transformó con apoyo de la orientación del adulto durante la intervención. Así, por ejemplo, el niño LC en grado kínder aprendió a imitar lo que hacía el otro con gestos. En el grado de transición, el niño LC interactuaba con los otros de manera inconstante; esto significa que a veces mostraba el deseo de establecer interacciones sociales con los otros en el juego, y a veces no. En grado primero, el niño LC empezó a tener iniciativa para comunicarse con los otros en el juego; asimismo, empezó a expresar intenciones comunicativas de manera verbal y no verbal. El niño LC aprendió a iniciar una conversación, a proponer tópicos (relacionados, consecutivos, nuevos), a iniciar tópicos, a realizar cambios de tópico de manera coherente, a tomar turnos.



El desarrollo de la función comunicativa en el juego posibilitó el desarrollo de habilidades prosociales, tanto en el niño LC como en el grupo de niños, así como se despliega en la tabla 4.

### **Función mediatizadora del lenguaje**

El niño LC empezó a utilizar objetos externos como medios para realizar acciones objetales en el juego de roles con los otros niños, primero con apoyo del adulto, después por su propia iniciativa. De esta manera, el niño LC empezó a incluir sus acciones con las realizadas por otros niños en el juego. El niño LC jugaba con los objetos de diversos materiales, formas, colores y tamaños, sea tocándolos, oliéndolos y probándolos. Esto le permitió construir, con sentido y significado, las características de los objetos para empezar a usarlos en sus acciones en el juego. Al inicio, en grado kínder, el niño LC empezó a realizar acciones aisladas en el juego; después se transformó a dos acciones relacionadas entre sí. En grado transición, el niño LC hacía cadenas de acciones con los objetos externos, relacionándolas con los otros roles. En grado primero, el niño LC empezó a usar objetos externos de manera desplegada y por su iniciativa en la interacción con los otros en el juego.

### **Función reguladora del lenguaje**

Fue necesario ayudar al niño LC a darle sentido a las actividades para dirigir la acción con un objetivo, considerando por lo menos dos opciones para elegir una desde grado kínder. Esto permitió que el niño LC aprendiera a establecer objetivos, planificara, iniciara actividades, autorregulara y monitorizara las tareas, seleccionara y ejecutara las acciones de manera precisa para lograr los objetivos en grado transición. El niño LC, en el juego, aprendió a considerar entre dos opciones, una para responder a las demandas cambiantes de una tarea o situación. El niño LC necesitaba mantener una representación del objetivo de las acciones, por lo cual fue necesario el uso de apoyos externos, como dibujos.

**Tabla 4. Acciones comunicativas prosociales desarrolladas en el juego.**

<b>Acciones prosociales</b>	<b>Descripción</b>
Generosidad	El grupo de niños ayudó al niño LC a entender las temáticas de los juegos, para lo cual usaban su lenguaje verbal y dibujos.
Compartir objetos propios.	El grupo de niños compartía sus juguetes entre ellos y con LC. Esto permitió que LC comprendiera cómo usarlos en el juego.
Percibir e interpretar de modo preciso qué es lo que necesita el otro.	El grupo de niños identificó y analizó –con ayuda del adulto– qué era lo que necesitaba el niño LC. Ellos expresaban sus emociones amplificándolas con la voz y los gestos faciales para facilitar la comprensión de LC. Además, el grupo de niños respondían desde la perspectiva de LC, reflexionando respecto a lo que decían y hacían para lograr que el niño LC se sintiera bien. Ellos disfrutaban sus acciones al percibir la reacción emocional de LC.

### Análisis de las acciones del niño en el juego

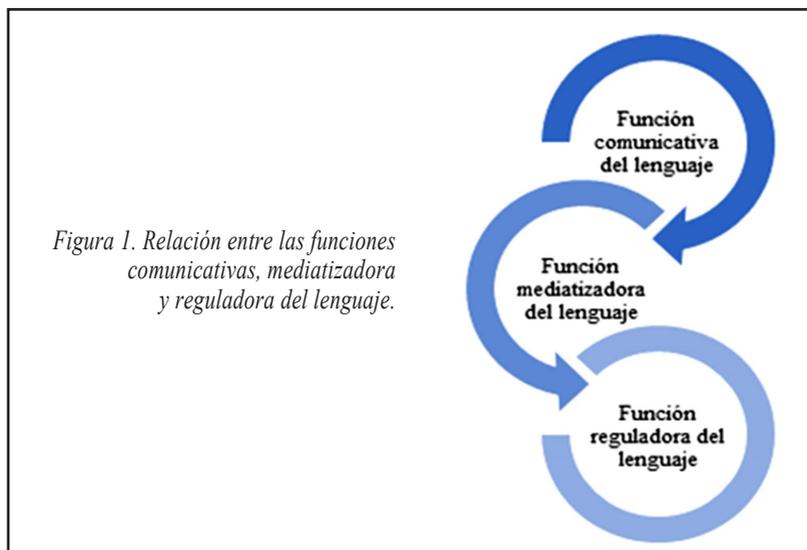
Durante las sesiones de juego también se realizaron análisis de las acciones del niño LC en cada una de sus etapas, considerando el concepto de zona del desarrollo próximo con apoyo de lenguaje verbal (LV), énfasis en palabras que se refieren a nombres y a acciones, apoyo del lenguaje no verbal (LNV) como gestos y la zona de desarrollo real (lo que realizaba el niño de manera independiente, sin apoyo).

En la tabla 5 se presenta el análisis de la transformación de las acciones en el niño desde la zona de desarrollo próximo hasta la zona de desarrollo real en el juego. Para la identificación de la zona de desarrollo próximo se requirió que el adulto determinara las acciones que el niño realizaba con ayuda externa, considerando tanto los diversos tipos de orientación (repetición de la instrucción, ejemplo, modelación de la ejecución de la tarea) como los planos de realización de la acción: material (uso de objetos), perceptivo (uso de dibujos) y lenguaje verbal. Se observó que para el niño LC fue necesario el uso de diversos apoyos en su participación en el juego (objetos, dibujos, lenguaje verbal y no verbal).

### DISCUSIÓN

Con esta investigación se identificó el efecto del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del lenguaje en su función comunicativa, mediatizadora y reguladora en un niño de cuatro años con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva en la transición de la edad preescolar a la edad escolar. Esto significa que se encontró una relación causal entre la intencionalidad del adulto de proponer la actividad de juego (a lo largo del tiempo: grado kínder, transición y primero de primaria) y su efecto en el desarrollo psicológico infantil.

La estrategia del juego, además de la función comunicativa, permitió el desarrollo de otras funciones del lenguaje, como la mediatizadora y la reguladora, en el niño LC con trastorno del espectro autista, tal como se muestra en la figura 1. Esta



**Tabla 5. Análisis de la transformación de acciones en el niño desde la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo real en el juego grupal**

Etapas de intervención de juego grupal	Transformaciones de la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo real (interacciones entre el niño y el adulto).	Indicadores			
		Iniciativa en la imitación de acciones	Iniciativa en la interacción comunicativa (turnos)	Iniciativa en la participación de acciones conjuntas de reciprocidad emocional	Posibilidad de ponerse en el lugar del otro (empatía)
Juego de roles sociales con el uso de objetos (80 sesiones de juego).	Zona de desarrollo próximo-LV	–	–	–	–
	Zona de desarrollo próximo-LNV	De manera esporádica	De manera esporádica	De manera esporádica	–
	Zona de desarrollo real	–	–	–	–
Juego de roles sociales con el uso de sustitutos de objetos (80 sesiones de juego).	Zona de desarrollo próximo-LV	De manera esporádica	–	–	–
	Zona de desarrollo próximo-LNV	De manera esporádica	De manera esporádica	De manera esporádica	–
	Zona de desarrollo real	–	–	–	–
Juego de roles sociales con el uso de objetos y sustitutos de objetos (50 sesiones de juego).	Zona de desarrollo próximo-LV	De manera esporádica	–	–	–
	Zona de desarrollo próximo-LNV	De manera esporádica	De manera esporádica	De manera esporádica	–
	Zona de desarrollo real	–	–	–	–
Juego de roles sociales con la propuesta de diversas situaciones imaginarias (90 sesiones de juego).	Zona de desarrollo próximo-LV	De manera esporádica	De manera esporádica	De manera esporádica	De manera esporádica
	Zona de desarrollo próximo-LNV	De manera esporádica	De manera esporádica	De manera esporádica	De manera esporádica
	Zona de desarrollo real	–	–	–	–
Juego de roles sociales narrativo (80 sesiones de juego).	Zona de desarrollo próximo-LV	Con frecuencia	Con frecuencia	Con frecuencia	De manera esporádica
	Zona de desarrollo próximo-LNV	Con frecuencia	Con frecuencia	Con frecuencia	De manera esporádica
	Zona de desarrollo real	–	–	–	–

Notas: LV: lenguaje verbal; LNV: lenguaje no verbal.

Fuente: Elaboración propia.

afirmación concuerda con los hallazgos de Solovieva y Quintanar (2011), en los que se refiere a que en el juego el niño comienza a regular su actividad de comunicación con los otros al usar herramientas culturales.

La función comunicativa del lenguaje posibilitó que el niño LC empezara a mediatizar y a regular sus acciones con el uso de medios externos (objetos, juguetes,



para que se sienta feliz”, “los balones le gustan a LC”, “creo que podemos ayudar a que LC entienda el juego para que juegue con nosotros”.

Asimismo, la docente, en su bitácora, resalta que las actividades diseñadas para LC se constituyeron en un medio de apoyo al aprendizaje del grupo de niños en el espacio de aula. Por ejemplo, la agenda visual de actividades que la maestra elaboró para LC ayudó al grupo de compañeros de la clase, para que ellos comprendieran qué actividades iban a realizar, cuál era la organización del día. De este modo, el grupo de niños se volvió más sensible frente a las necesidades de comunicación de LC y le brindaban diversos tipos de apoyo (gestos, llavero con imágenes). El grupo de niños comprendió que existen formas de comunicación diversas y utilizaban el llavero de dibujos para facilitar que LC expresara lo que deseaba. Estas actitudes posibilitaron que LC conociera a sus compañeros y que desarrollara una particular afinidad con MP y con BM. De esta manera se generaron vínculos de amistad entre LC, MP y BM. Al mismo tiempo, estos vínculos de amistad permitieron que LC aprendiera a interpretar muestras de empatía de sus compañeros; por ejemplo, cuando lo abrazaban, ya no los rechazaba.

En la figura 2 se presenta un ejemplo de uso de dibujos realizados por el grupo de niños de grado primero para explicar al niño LC qué es el fútbol y cómo se juega. Esta fue una de las temáticas de uno de los juegos realizados en los que participó activamente el niño LC como comentarista, después de que sus compañeros le explicaron cómo jugar fútbol.

Para el desarrollo de la función mediatizadora fue necesario que, en la estrategia del juego, se introdujeran objetos con diversos materiales, formas, colores y tamaños. De esta manera, el niño LC empezó a comprender que los objetos estaban hechos de distintos materiales, por lo que los empezó a incluir en las acciones de los roles del juego. Esto significa que estas tres funciones del lenguaje (comunicativa, mediatizadora y reguladora) tienen una relación dinámica que depende de la forma de la actividad que se le proponga al niño con TEA y de las estrategias que se usen para que se interese por iniciar participaciones activas de interacción social con el otro.

Además, las diversas formas de interacción en el juego permitieron crear la zona de desarrollo próximo en el niño con TEA y en el grupo de niños en grado kínder, transición y en primero; sin embargo, en este artículo solo se mencionará lo que se refiere al niño LC. Algunas de las estrategias que se resaltan para la creación de la zona de desarrollo próximo se refieren al uso de medios culturales (objetos de uso cotidiano y juguetes temáticos) y medios simbólicos (dibujos). Esto significa que, al inicio, el niño LC realizaba actividades en colaboración con el adulto y después empezó a realizarlas de manera esporádica por su propia iniciativa (Zuckerman, 2007), utilizando apoyos externos (llavero de imágenes).

Las acciones en el niño se transformaron desde la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo real en el juego grupal. Uno de los indicadores característico de los cambios de las acciones del niño LC en el juego se refiere a la iniciativa: en la imitación de acciones, en la interacción comunicativa (turnos) y en la participación de acciones conjuntas de reciprocidad emocional. Esta iniciativa se presentó primero en forma de lenguaje no verbal y después en forma de lenguaje verbal.



“Una de las reglas del futbol es siempre jugar con el pie; se puede lanzar con los pies la pelota. En el futbol los jugadores no pueden tomar la pelota con la mano, porque es algo que no está bien hecho.”



“Unas personas ven el futbol en la tele; otras personas escuchan el futbol en la radio.”



“Lo mejor es que los jugadores que hacen muchos goles se ganan un premio..., se ganan una copa amarilla.”



El diseño de la intervención colaborativa que se propuso en esta investigación, en el que se usó el juego como estrategia pedagógica, permitió que el niño transfiriera habilidades sociales, como la habilidad de establecer vínculos con otros, la de colaborar con el otro para lograr un objetivo común, la de expresarse y de escuchar al otro, a diversas situaciones de la vida (familiar y escolar). Estos hallazgos concuerdan con Gómez *et al.* (1995), quienes afirman que los niños aprenden a extrapolar y generalizar aprendizajes cuando desarrollan habilidades en contextos de la vida real.

Además, con el diseño de esta intervención, en la que se usó el juego como estrategia en el espacio de aula, el niño LC aprendió a comprender emociones, lo que tuvo efectos positivos en el desarrollo de las habilidades sociales. Es así como LC empezó a responder emocionalmente ante las experiencias afectivas de otras personas en la interacción comunicativa en el juego. Estos hallazgos coinciden con investigaciones realizadas por Lozano *et al.* (2010), en los que se identifica el efecto del juego en la autorregulación emocional.

En este estudio se identificó que la iniciativa en la ejecución de acciones se constituye en un indicador positivo en el desarrollo psicológico del niño con trastorno del espectro autista; por ejemplo, la iniciativa para proponer interacciones comunicativas, iniciativa para participar en turnos conversacionales, la iniciativa en la participación de acciones conjuntas de reciprocidad emocional.

En la actividad de juego grupal, el niño comprendió el carácter social de las relaciones humanas con el uso de apoyos externos (dibujos, llavero de imágenes, gestos, lenguaje). Es así como el niño se dio cuenta –con apoyo del adulto– de la necesidad de escuchar y de realizar participaciones verbales en el juego. En la actividad de juego el niño aprendió a interactuar con los otros estableciendo vínculos sociales y afectivos.

Algunas de las características de la intervención que se consideraron en esta investigación fueron: 1) se trató de una propuesta inclusiva personalizada, es decir, se consideraron de manera particular las características de desarrollo psicológico del niño LC, sus necesidades; 2) fue una intervención estructurada que implicó la revisión del desarrollo de habilidades que el niño LC iba expresando en cada sesión para el planteamiento de los nuevos objetivos y la realización de la retroalimentación a la



cuando el profesor usa el juego de manera intencional, mejora las posibilidades de participación de los niños con necesidades especiales en condición de discapacidad (González-Moreno, 2016a).

Este estudio amplía los hallazgos a la comprensión de los efectos del juego, lo que indica que su uso es beneficioso para los niños en la transición de la edad preescolar a la edad escolar, porque desarrolla las funciones del lenguaje que permiten establecer vínculos más cercanos con los otros. Los hallazgos de este estudio también sugieren que el uso intencional del gesto por parte del adulto puede ayudar a la comprensión de las acciones de los roles en el juego de los niños.

En esta investigación, los adultos observaron el juego de los niños, apoyaron y ampliaron el juego y se involucraron en él. Por esta razón, se concluye que el juego conjunto es una posibilidad perfecta para la comprensión mutua, el fortalecimiento de la relación y la diversión compartida, así como lo proponen Hakkarainen y Bredikyte (2015).

Este estudio contribuye a la discusión del propósito de la educación inclusiva, el cual es: permitir que tanto los docentes como los estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje en el marco de la educación centrada en el desarrollo humano. Además, esta investigación permite ver en la práctica cómo realizar acciones reales de educación inclusiva con un estudiante con TEA.

## REFERENCIAS

- BARBARO, J. y DISSANAYAKE, C. (2009). Autism spectrum disorders in infancy and toddlerhood: A review of the evidence on early signs, early identification tools, and early diagnosis. *J. Dev. Behav. Pediatr.*, 30(5), 447-59.
- BARON-COHEN, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (18), 379-401.
- BARON-COHEN, S., JOLLIFFE, T., MORTIMORE, C. y ROBERTSON, M. (1997). Another advanced Test of Theory of Mind: Evidence from very high functioning adults with Autism and Asperger Syndrome. *J. Child Psychol*, 38(7).
- BRUCE, T. (2005). *Learning through Play*. Londres: Hodder & Stoughton.
- DANIELSSON, H., HENRY, L., MESSER, D. y RÖNNEBERG, J. (2012). Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 600-607.
- Decreto 1421. (2017, agosto 29). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362988\\_abc\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362988_abc_pdf.pdf)
- ELKONIN, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- FRIDENSON-HAYO, S., BERGGREN, S., LASSALLE, A., TAL, S., PIGAT, D., BÖLTE, S., BARON-COHEN, S. y GOLAN, O. (2016). Basic and complex emotion recognition in children with autism: Cross-cultural findings Shimrit. *Molecular Autism*, 7(52). <https://dx.doi.org/10.1186/s13229-016-0113-9>
- FUENTES-BIGGI, J., FERRARI-ARROYO, M., BOADA-MUÑOZ, L., TOURIÑO-AGUILERA, E., ARTIGAS-PALLARÉS, J., BELINCHÓN-CARMONA, M., MUÑOZ-YUNTA, J., HERVÁ-ZÚÑIGA, A., CANAL-BEDIA, R., HERNÁNDEZ, J., DÍEZ-CUERVO, A., IDIAZABAL-ALETZA, M., MULAS, F., PALACIOS, S., TAMARIT, J., MARTOS-PÉREZ, J. y POSADA DE LA PAZ, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Rev. Neurol.*, 43(7), 425-443.



- RIVIÈRE, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista I. Relaciones sociales y comunicación. En Á. Rivière y J. Martos (coords.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- RIVIÈRE, A. (2001). *Autismo, orientaciones para la intervención educativa*. Editorial Trotta.
- RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas.
- RUEDA, P., FERNÁNDEZ-BERROCAL, S. y BARON-COHEN, S. (2015). Dissociation between cognitive and affective empathy in youth with Asperger Syndrome. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(1), 85-98. <https://dx.doi.org/10.1080/17405629.2014.950221>
- SOLOVIEVA, Y. (2009). La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural. En Alcaraz et al., *¿Hacia dónde va la neuropsicología? La perspectiva histórico-cultural de Vygotsky y la neurofisiología* (pp. 79-102). Argentina: Noveduc.
- SOLOVIEVA, Y. y QUINTANAR, L. (2011). *La enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- SOLOVIEVA, Y., GARCÍA, M., QUINTANAR, L. y MACHINSKAYA, R. (2012). Evaluación neuropsicológica y electrofisiológica en un adolescente autista y su corrección. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7(2), 91-97.
- SOLOVIEVA, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: Ceide.
- SOLOVIEVA, Y. y GONZÁLEZ-MORENO, C.X. (2017). Introducing social role-play to Colombian children 5-6 years. En T. Bruce, P. Hakkarainen, y M. Bredikyte, M., *The Routledge international handbook early childhood play* (pp. 108-124). Londres y Nueva York: Routledge.
- ULJAREVIC, M. y HAMILTON, A. (2013). Recognition of emotions in autism: A formal metanalysis. *J Autism Dev. Disord.*, (43), 1517-1526.
- VALDEZ, D. (2000). Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el contexto escolar. En C. Chardón (comp.), *Psicología educacional. Perspectivas e interrogantes*. Buenos Aires: Eudeba.
- VALDEZ, D. (2001). El trastorno del espectro autista. Consideraciones generales. En D. Valdez, *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- VALDEZ, D. (2007). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Barcelona: Aique.
- VALDEZ, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). *Obras escogidas* (t. I). Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1995). *Obras escogidas* (t. III). Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1996). *Obras escogidas* (t. IV). Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (2001). *Obras escogidas* (t. II). Madrid: Visor.
- WILLIAMS, J., WHITEN, A. y SINGH, T. (2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 34(3), 285-299. <https://dx.doi.org/10.1023/B:JADD.0000029551.56735.3a>
- ZUCKERMAN, G. (2007). Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 45(3), 43-69.
- ZWAIGENBAUM, L., BRYSON, S. y GARON, N. (2013). Early identification of autism spectrum disorders. *Behav. Brain Res.*, (251-1), 133-146.



# IMPACTO DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR EN EL NEURODESARROLLO INFANTIL

## IMPACT OF INITIAL AND PRESCHOOL EDUCATION IN CHILDREN'S NEURODEVELOPMENT

---

GUTIÉRREZ DUARTE Socorro Alonso  
RUIZ LEÓN Mara

---

RECEPCIÓN: MARZO 7 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: MAYO 22 DE 2018

---

### RESUMEN

Trascendentes investigaciones han demostrado que durante los primeros años de vida se estructuran las bases fundamentales de carácter neurofisiológico que van a determinar los procesos psicológicos superiores. Al mismo tiempo avalan que la calidad de los programas educativos y las condiciones de vida son de suma importancia; se reconoce que es la etapa donde se conforman las funciones cerebrales que se relacionan con el desarrollo sensorial y el lenguaje. El objetivo del presente estudio se centra en determinar estadísticamente la existencia de diferencias significativas en el neurodesarrollo de niñas y niños que han participado en programas de educación inicial y preescolar con relación a quienes solo cursaron educación preescolar. La metodología empleada se enmarca en el paradigma cuantitativo con un diseño no experimental de corte transversal y de tipo descriptivo. Los sujetos participantes en la investigación

Socorro Alonso Gutiérrez Duarte. Profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma España de Durango, maestro en Psicomotricidad por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 083 y licenciado en Educación Física por la Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte de la UACH. Correo electrónico: sagutierrez@upnech.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7436-9204>.

Mara Ruiz León. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es candidata a doctor en Ciencias de la Educación por Universidad España de Durango. Maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 083 y Licenciatura en Nutrición por la Facultad de Enfermería y Nutriología de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es coautora del libro *Aprender y enseñar en contextos de vulnerabilidad escolar* (2017) y responsable de la elaboración de los instrumentos del diagnóstico de la investigación educativa (2012). Correo electrónico: mruiz@upnech.edu.mx. ID: <http://orcid.org/0000-0001-9723-0862>.



enseñanza y educación desde sus primeros años de vida y de su contexto familiar y/o institución educativa.

Muchos son los criterios emitidos por destacadas personalidades sobre las bondades de la atención y educación integral en la primera infancia. Entre ellos destacan Fraser Mustard (2006), James Heckman (2004), Robert Fogel (2000), Maribel Cormack (2004), Siverio (2012) y López Hurtado (2001), quienes avalan que la calidad de los programas de atención integral en los primeros tres años de edad resulta de suma importancia, demostrando con ello que es en esta etapa cuando se conforman las funciones cerebrales fundamentales relacionadas con el desarrollo sensorial y de lenguaje.

Se coincide con lo señalado por López y Siverio (2005, p. 17), quienes afirman que “si las condiciones son favorables y estimulantes esto tendrá repercusiones inmediatas en el aprendizaje y desarrollo, si son desfavorables o limitadas, actuarán de manera negativa, perjudicando dicho desarrollo, a veces de forma irreversible”. De igual manera, Martínez (2010, p. 29) afirma que “las condiciones externas, sociales, de vida y educación son determinantes en el desarrollo humano”.

Por su parte, Norrie y Mustard (2002) demostraron que un desarrollo deficiente en el cerebro durante la primera infancia puede traer consigo problemas serios en el estado de salud, en el aprovechamiento escolar y en el comportamiento; al encontrarse un retraso en el desarrollo neurológico existe la posibilidad de una disminución en la capacidad de aprendizaje, en la socialización y en el trabajo, además de obstaculizar la correcta evolución intelectual y el desarrollo personal.

Por ello se torna importante determinar de manera oportuna la existencia de un posible retraso en el neurodesarrollo de los niños en la primera infancia. Luria (1987) sugiere la utilización de baterías de evaluación neuropsicológica que contemplen las funciones mentales principales, como el lenguaje, memoria, motricidad y sensorialidad. La finalidad principal debe centrarse en constatar las consecuencias que tiene el funcionamiento alterado del sistema nervioso sobre la conducta y las funciones cognitivas, lo que se puede convertir en determinado momento en una medida preventiva para contrarrestar el fracaso escolar.

En este sentido, el diagnóstico y evaluación del neurodesarrollo en la primera infancia permite identificar el grado de madurez alcanzado según la edad, y con ello detectar la presencia de signos de disfunción cerebral, especialmente cuando las puntuaciones son significativamente bajas con relación a las correspondientes según su edad cronológica. Vygotsky (2009, p. 132) denominó a esto como *nivel evolutivo real* para referirse al desarrollo de las funciones mentales de un niño, siendo más específico al señalar “aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de las capacidades mentales”. Al identificar las áreas que han madurado en el niño se tiene la posibilidad de reconocer también aquellas que están en proceso de consolidación, mismas que en determinado momento “pueden servir como línea de base para realizar programas de rehabilitación y desarrollo neuropsicológico” (Portobello *et al.*, 2009, p. 29).

Para la aplicación de este tipo de baterías es altamente recomendado que quien asuma la función de evaluador posea la capacitación adecuada para que el diagnóstico sea certero y objetivo; de lo contrario, su equívoca interpretación puede constituirse



Para el siglo XIX, el concepto de infancia aún no se unifica; sin embargo, la influencia de Rousseau se extiende por Europa, resaltando la bondad del niño de forma natural. Caso contrario en Inglaterra que, para la misma época, la idea era educar al niño de forma autoritaria, haciendo uso del castigo físico. Para finales del siglo XIX, el interés por el estudio científico de los niños aumentó por educadores y psicólogos gracias a los trabajos publicados por G. Stanley Hall, quien afirmó que los niños no son adultos en miniatura, como hasta entonces se pensaba. A partir de los aportes de Stanley surgieron una gran cantidad de estudios del desarrollo infantil que han transformado la definición y concepto de la niñez, y en caso particular de la primera infancia, lo que sin duda impactó de forma contundente en las prácticas educativas.

Durante el siglo XX surgieron un sin fin de teorías que han explicado desde diversas perspectivas el desarrollo del ser humano. Es el caso de la teoría psicogenética de Jean Piaget, la teoría sociocultural de L.S. Vygotsky, la teoría genética de H. Wallon, el psicoanálisis de S. Freud, la teoría psicosocial de E. Erickson, la teoría del apego y vínculo afectivo de John Bowlby y Mary Ainsworth, entre otras. Ellas han sido pilar fundamental para el entendimiento de los procesos biopsicosociales del ser humano y con ello fundamento de modelos y enfoques educativos para la mayoría de los países del mundo.

A finales del siglo XX, y principios del XXI, surge un nuevo enfoque que cambia la definición de la primera infancia y, por ende, el de educación inicial; se trata de las neurociencias, que desde la perspectiva de Piñeiro y Díaz (2017, p. 13) son “un conjunto de disciplinas científicas que estudian la estructura, función, bioquímica, farmacología, enfermedades del sistema nervioso y cómo sus diferentes elementos interactúan, dando lugar a las bases biológicas de la conducta”. Estas disciplinas han demostrado científicamente un sinnúmero de hallazgos que revolucionaron y permitieron comprender los procesos psicológicos, pero sobre todo atender de forma oportuna y evitar con ello posibles complicaciones futuras.

El doctor Fraser Mustard (2007) corrobora lo antes señalado mencionando: “Actualmente, el crecimiento exponencial del conocimiento de las neurociencias y ciencias biológicas, ha demostrado cómo el desarrollo cerebral en los primeros años puede fijar trayectorias que afectan la salud (física y mental), el aprendizaje y la conducta durante toda la vida”. El mismo autor hace énfasis en que si se logra comprender lo que se sabe sobre neurociencias en los primeros años de vida, la repercusión se reflejará en cada una de las iniciativas que se propongan con el propósito de mejorar el desarrollo humano.

## **2.2. Políticas internacionales y nacionales para la atención integral de la primera infancia y educación inicial**

Los resultados científicos han sido elemento fundamental para el pronunciamiento de políticas internacionales a favor de promover la atención y educación de la primera infancia. En el contexto histórico internacional se tiene como referente que en Ginebra, en el año de 1924, se enunció la Declaración de los Derechos de los Niños, reconociendo que se les debe proporcionar una protección especial. Asimismo, en 1959 se realiza la Declaración de los Derechos de los Niños, la cual fue adoptada por



primaria y secundaria y a mejorar las condiciones de vida y las oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países y avanzar en la consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, en el marco de las Metas Educativas 2021 [OEI, 2009, p. 88].

En el mismo documento, Álvaro Marchesi (2009), secretario general de la OEI, propone aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo. Además, pretende que para el 2021, entre el 20 y 50 por ciento de los niños de 0 a 3 años de edad participe en actividades educativas.

México también ha mostrado avances al respecto. Los acuerdos internacionales son retomados en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, evidenciados en el eje “Igualdad de oportunidades”, particularmente en la estrategia “3.7. Familia, niños y jóvenes”, que “en la perspectiva del desarrollo humano desde temprana edad, las niñas y los niños tienen derechos humanos básicos que deben cumplirse”. De la misma manera, en el objetivo 20 del mismo eje se menciona: “[...] promover el desarrollo sano e integral de la niñez mexicana garantizando el pleno respeto a sus derechos, la atención a sus necesidades de salud, alimentación, educación y vivienda, y promoviendo el desarrollo pleno de sus capacidades”.

En lo concerniente a política educativa, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 establece el objetivo 2, numeral 2.3, que señala la institucionalización de un modelo de atención con enfoque integral. Los resultados de esta política trajeron consigo, a finales de 2008 y a través de la Secretaría de Educación Pública, el impulso a la educación inicial, teniendo como propósitos fundamentales:

- Diseñar un modelo de atención con enfoque integral que responda a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, desde cero hasta los tres años de edad, en todo el país.
- Crear sinergias entre instituciones involucradas en la atención de las niñas y los niños, desde cero a los tres años de edad.
- Garantizar el respeto de los derechos de las niñas y los niños.
- Crear vínculos de participación con las familias.
- Garantizar la formación y actualización de los agentes educativos.
- Generar lineamientos y normas generales para la gestión y mejora del lugar donde se brinda atención educativa a las niñas y a los niños.

Actualmente, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en el objetivo 3.1, se establece: “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”. En este escenario se concibe a la educación inicial como un derecho para garantizar el óptimo desarrollo de los niños, a través de una atención oportuna y una educación de calidad que responda a todas sus necesidades, toda vez que sus experiencias en los tres primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo y establecimiento de los aprendizajes.

Las políticas y legislación antes señaladas han contribuido para que en nuestro país, la educación inicial cobre mayor importancia, ampliando así las diversas modalidades de atención y garantizando una mayor cobertura a la edad correspondiente, de tal manera que los servicios que se ofrecen se presentan particularmente en dos



es quien se encarga de que el cerebro humano funcione como tal. Gerald Edelman, Premio Nobel en Fisiología y Medicina el año 1972 y considerado como uno de los expertos más destacados a nivel mundial por su dedicación al estudio del cerebro y de la conciencia, demostró que la estructura del cerebro depende más del contexto y de la historia que de la propia información genética (Edelman y Tonini, 2002).

Los resultados de las investigaciones realizadas han posicionado a las neurociencias como uno de los ámbitos científicos de mayor auge y que han influido de manera determinante en el ámbito de las ciencias de la educación. Al respecto, Franklin Martínez (2010, p. 58) coincide mencionando que:

[...] los hallazgos neurocientíficos destacan que el cerebro no está predeterminado, sino que se forma y conforma en un proceso de interacción continua con el medio y las experiencias que el mismo le provee, lo cual decididamente influencia sobre la organización estructural de este órgano, sobre su citoarquitectura y en las extensión de las redes neuronales que se dan entre sus millones de neuronas, y que sientan las bases para la formación de capacidades más complejas en la misma medida en que se da la paulatina maduración de dichas estructuras.

La misma conclusión la obtuvieron K. Pugh y H. Lyytinen (2001) acerca del desarrollo del cerebro, el cual se basa en la experiencia de los primeros años, mismo que puede llegar a ser el trayecto para la salud, tanto física como mental, el aprendizaje y el comportamiento a lo largo del curso de la vida.

Aunado a lo expuesto, también se ha demostrado científicamente sobre la importancia de atender desde la edad más temprana a los pequeños que nacen con dificultades; lo anterior se realiza mediante el método denominado “neurorehabilitación”, desarrollado por Katona en 1966, a la par de un grupo de neuropediatras, psicólogos del desarrollo, pediatras, fisioterapeutas, neurofisiólogos y neonatólogos. El objetivo del método, señalan Porras-Kattz y Harmony (2007), es prevenir las secuelas de lesión cerebral en neonatos y lactantes con factores de riesgo para daño neurológico.

El método hace énfasis en el factor tiempo para obtener resultados óptimos; por tanto, es necesario un diagnóstico temprano y terapia oportuna durante el periodo perinatal. Dichos resultados han provocado un cambio, aunque lento, sí muy radical, acerca de la conceptualización que se tiene acerca de parálisis cerebral. Para alcanzar el éxito en este método, el tiempo se convierte en un factor fundamental: entre más pronto se atiende, mejores son los resultados; de ahí que los neurocientíficos planteen la existencia de periodos sensitivos, el cual López y Siverio (2005, p. 19) lo definen como “aquel momento en que una determinada cualidad o función encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y manifestación”; asimismo, resaltan que “transitado ya el periodo sensitivo, es poco o resulta muy difícil lo que se puede hacer, o se puede lograr”.

Estos periodos sensitivos determinan positiva o negativamente el desarrollo de los circuitos neurales, circuitos que se encuentran jerarquizados. Al respecto, Mustard (2007) afirma que “las vías que desempeñan funciones más fundamentales, tienden a perder su plasticidad con anterioridad a las destinadas a funciones del más alto nivel”.



variables”; es decir, no se trata de medir los efectos que tienen unas variables sobre otras, lo que se pretende es “observar los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos” (Hernández, 2010, p. 149).

El tipo de diseño es transeccional o transversal; su propósito principal es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado; por tanto, los datos que se recolecten son por única vez.

Además de ser un diseño no experimental-transversal, también es de tipo descriptivo, lo que significa que se pretende indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. Hernández (2010) señala que en este tipo de estudios realizan descripciones comparativas entre grupo o subgrupos de personas.

La hipótesis de investigación se plantea de la siguiente manera: el neurodesarrollo de los niños que asistieron a educación inicial formal y preescolar es mayor que el de los niños que solo asistieron a educación preescolar.

Las hipótesis secundarias de investigación son las siguientes:

1. El desarrollo neurológico de los niños del Cendi es mayor que el de los niños del preescolar Adolfo López Mateos.
2. El desarrollo neurológico de los niños del Cendi es mayor que el de los niños del preescolar Magisterio.
3. El desarrollo neurológico de los niños del Cendi es mayor que el de los niños de preescolar de Conafe.
4. El desarrollo neurológico de los niños del Cendi es mayor que el de los niños del preescolar Francisco Gabilondo Soler.
5. El desarrollo neurológico de los niños del Cendi es mayor que el de los niños del preescolar Montessori.
6. El desarrollo neurológico de los niños del Cendi es mayor que el de los niños del preescolar Colegio Hidalgo.

El instrumento utilizado para la evaluación es el cuestionario de maduración neurológica infantil (Cumanin) de Portobello *et al.* (2009), que tiene como finalidad principal identificar el grado de madurez neuropsicológica de cada niño, así como de posibles casos de disfunción o lesión cerebral, y con ello diseñar programas de intervención que permitan mejorar sus capacidades. Los aspectos que se consideran en el cuestionario son psicomotricidad, lenguaje articulatorio, lenguaje expresivo, lenguaje comprensivo, estructuración espacial, visopercepción, memoria icónica, ritmo, fluidez verbal, atención, lectura y escritura.

La aplicación del cuestionario se realizó en siete preescolares del municipio de Hidalgo del Parral, Chihuahua, México, con un total de 126 niños y niñas de tercer grado durante los meses de mayo y junio de 2016. El tiempo de aplicación fue de 30 a 50 minutos, como se indica en el cuestionario.

Los grupos presentan condiciones sociales, económicas, culturales y étnicas diversas, que bien vale la pena describir:

Grupo 1. Integrado por 20 niños del Centro de Desarrollo Infantil (Cendi) No. 3 de Hidalgo del Parral, Chih. Los niños son hijos de madres trabajadoras al servicio del estado, con funciones docentes y/o administrativas en planteles educativos



En la tabla 1 se pueden observar de manera concreta las características de los grupos participantes.

### 4. RESULTADOS

El estadístico de prueba empleado es T de Student, que permite verificar la existencia de diferencia significativa en cada uno de los aspectos evaluados y tener elementos suficientes para aceptar o rechazar las hipótesis secundarias de la investigación. De igual forma se recurre al método de los seis pasos (ver tabla 2), donde de manera sistemática se plantean cada uno de ellos: 1) planteamiento de hipótesis; 2) estadístico de prueba; 3) regla de decisión; 4) cálculo; 5) decisión estadística; y, 6) interpretación de resultados.

La existencia de diferencia significativa se obtiene calculando la TO (T observada) en cada una de las hipótesis secundarias, y la regla de decisión se formula a

**Tabla 2. Método de los seis pasos para la prueba de hipótesis**

Hip. sec.	Tipo de prueba	Hi	Ho	Estadístico de prueba	Regla de decisión
1	Tc	Hay diferencias significativas	No hay diferencias significativas	$t_c = \frac{x_1 - x_2}{s \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$	Se rechaza Ho si $t_c \in (-\infty, -2.017] \cup [2.017, \infty)$ No se rechaza Ho si $t_c \in (-2.017, 0] \cup [0, 2.017)$ con $\alpha$ 0.05 y g.l. = 43
2	Tc	Hay diferencias significativas	No hay diferencias significativas	$t_c = \frac{x_1 - x_2}{s \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$	Se rechaza la Ho si $t_c \in (-\infty, -2.023] \cup [2.023, \infty)$ No se rechaza la Ho si $t_c \in (-2.023, 0] \cup [0, 2.023)$ con $\alpha$ 0.05 y g.l. = 39
3	Tc	Hay diferencias significativas	No hay diferencias significativas	$t_c = \frac{x_1 - x_2}{s \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$	Se rechaza la Ho si $t_c \in (-\infty, -2.032] \cup [2.032, \infty)$ No se rechaza Ho si $t_c \in (-2.032, 0] \cup [0, 2.032)$ con $\alpha$ 0.05 y g.l. = 34
4	Tc	Hay diferencias significativas	No hay diferencias significativas	$t_c = \frac{x_1 - x_2}{s \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$	Se rechaza la Ho si $t_c \in (-\infty, -2.048] \cup [2.048, \infty)$ No se rechaza Ho si $t_c \in (-2.048, 0] \cup [0, 2.048)$ con $\alpha$ 0.05 y g.l. = 28
5	Tc	Hay diferencias significativas	No hay diferencias significativas	$t_c = \frac{x_1 - x_2}{s \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$	Se rechaza la Ho si $t_c \in (-\infty, -2.028] \cup [2.028, \infty)$ No se rechaza Ho si $t_c \in (-2.028, 0] \cup [0, 2.028)$ con $\alpha$ 0.05 y g.l. = 36
6	Tc	Hay diferencias significativas	No hay diferencias significativas	$t_c = \frac{x_1 - x_2}{s \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$	Se rechaza la Ho si $t_c \in (-\infty, -2.032] \cup [2.032, \infty)$ No se rechaza Ho si $t_c \in (-2.032, 0] \cup [0, 2.032)$ con $\alpha$ 0.05 y g.l. = 34



y de socialización, permitiendo con ello la construcción de las primeras nociones básicas a través del diálogo constante entre el organismo y el mundo que le rodea.

No obstante, los hallazgos confirman que no solo los centros infantiles detonan el desarrollo neurológico; además, el contexto social, económico y cultural donde el niño se desenvuelve proporciona y genera estímulos para favorecer dicho desarrollo. Vygostky (2009) acentúa que para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se debe trascender de las leyes biológicas del desarrollo a las leyes histórico sociales, reconociendo con ello la importancia de la carga genética y la estructura cerebral, pero al mismo tiempo destaca que el contexto debe favorecer y generar condiciones adecuadas para su desarrollo. Piñeiro y Díaz (2017, p. 272) mencionan al respecto que:

La conducta humana viene determinada desde el nacimiento por factores de carácter genético, pero a lo largo del tiempo es modificada por las experiencias que va viviendo el niño, como los vínculos afectivos que establece, cómo interactúa con su entorno, los cuidados físicos que recibe, etc. Esas experiencias son necesarias para asegurar el desarrollo de una arquitectura neuronal correcta.

En este sentido, es primordial destacar el papel fundamental y contundente de la educación sobre el desarrollo, resaltando en todo momento su vinculación constante; se debe ser enfático en que la educación es una responsabilidad social, compuesta de diversos factores y en coparticipación de diversos agentes educativos, quienes deben crear estímulos adecuados en las condiciones favorables para potenciar el desarrollo, tomando como punto de partida la actividad central que dirija dicho curso. En este sentido, se recupera lo expuesto por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2017, s/p), al reconocer que la “actividad juega el papel determinante en la formación de los procesos y cualidades psíquicas de la personalidad en cada periodo del desarrollo”.

Los resultados estadísticos obtenidos en el presente estudio evidencian cómo el contexto inmediato afecta o favorece el desarrollo neurológico de los niños. Es el caso de los niños que viven en extrema pobreza, quienes presentaron un desarrollo neurológico inferior al de los niños del Cendi. Cabe resaltar que pertenecen al grupo indígena tarahumara.

Es preciso señalar que las condiciones de vida de este grupo de niños que asisten al preescolar Francisco Gabilondo Soler son completamente precarias. Su extrema pobreza no permite siquiera la satisfacción de las necesidades más básicas de vida, como son alimentación, vestido, vivienda, higiene y salud, lo que repercute directamente en su desarrollo integral. Piñeiro y Díaz (2017, p. 119) afirman que:

El neurodesarrollo en la primera infancia se ve afectado por factores de riesgo, por ejemplo, los relacionados con el nivel socioeconómico. Las condiciones de pobreza originan desigualdades en el desarrollo cognitivo y emocional, afectan el desempeño educativo, lo cual se refleja en el desarrollo físico y en el desempeño del aprendizaje y genera efectos negativos a largo plazo en el neurodesarrollo y en las oportunidades de inclusión.



incidir es el capital cultural de los padres de familia, en un contexto donde el niño tiene un acercamiento importante a la literatura. Se debe considerar en este sentido la formación profesional de los padres.

Lo anterior permite entender que la atención educativa integral que se brinda en los centros infantiles influye en el desarrollo neurológico de los niños en la primera infancia, pero a su vez se debe reconocer la influencia del contexto socioeconómico y cultural en que se desenvuelven.

De acuerdo con Franklin Martínez (2010), desde un posicionamiento de la corriente histórico-cultural plantea que las condiciones externas, sociales, de vida y educación son las que detonan el desarrollo psíquico; de igual manera afirma que si las condiciones son favorables y estimulantes habrá repercusiones inmediatas tanto en el aprendizaje como en el desarrollo. Por el contrario, si el contexto no favorece, su influencia actuará de forma negativa e irreversible, ocasionando perjuicios en su desarrollo.

Los resultados del presente estudio son evidentes y confirman que los niños del asentamiento y albergue tarahumara, así como los que provienen de áreas marginadas de la ciudad y zonas rurales, mostraron un menor desarrollo neurológico, mientras que los niños que pertenecen a contextos proveedores de mejores condiciones de vida (nutrición, salud, vivienda, afecto, etcétera) presentaron los niveles más altos. Con base a lo anterior se recupera lo expresado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI):

[...] no es posible encontrar idénticos o semejantes los niveles de realización entre los niños de los países altamente desarrollados y los países en los cuales el desarrollo infantil se produce en condiciones menos estimulantes; o en un mismo país, entre los niños que pertenecen a las clases económicamente favorecidas y los que viven en extrema pobreza. Ello no significa ningún fatalismo: cambie las condiciones de vida y estimulación y cambiarán los niveles de desarrollo.

El ideal es que a partir de los hallazgos encontrados en el presente estudio se promueva el cambio de las condiciones de vida de los niños que viven en extrema pobreza, y con ello ofrecer una atención educativa integral que no solo se oriente a la cobertura de la educación básica, sino que garantice la satisfacción de necesidades de alimentación y nutrición, salud, higiene, estabilidad económica, vivienda, tranquilidad emocional, entre otras, que en su conjunto contribuyan al desarrollo integral del individuo.

Al mismo tiempo, los resultados permiten cuestionar las políticas destinadas a garantizar los derechos de la primera infancia, así como la inversión que el gobierno mexicano destina a la atención integral de niños y niñas de 0 a 6 años de edad. Bucio (2016) publica un artículo en la revista *Forbes* en México, en el que señala que este país se resiste a invertir en la niñez mexicana, presentando datos comparativos en los que se evidencia la brecha existente con relación al programa Chicago Child Parent Center con una inversión de 6,730 dólares por niño durante un año y medio, estimando que la rentabilidad de este programa a 20 años será de 48,000 dólares por cada niño en situación de riesgo y que se incorporó a educación preescolar. Mientras que México invierte anualmente 13,800 pesos (748 dólares promedio),



- MUSTARD, F. (2007). *Invirtiendo en los primeros años: cerrando la brecha entre lo que sabemos y hacemos*. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/40/33.%20Invirtiendo%20en%20los%20Primeros%20A%C3%B1os.pdf>
- NORRIE, M. y MUSTARD, F. (2002). *The early years study. Three years later*. Canadá. Recuperado de <http://www.peeearlyyears.com/pdf/Research/Early%20Years/The%20Early%20Years%20Study.pdf>
- PIÑEIRO, R. y DÍAZ, T. (2017). *Factores que influyen en el neurodesarrollo de 0 a 6 años*. México.
- PORTELLANO, J. et al. (2009). *Cuestionario de maduración neurológica infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- PORRAS-KATZ, E. y HARMONY, T. (2007). *Neurohabilitación: un método diagnóstico y terapéutico para prevenir secuelas por lesión cerebral en el recién nacido y lactante*. Medigraphic. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2007/hi072h.pdf>
- RICHARD, J. y RUBIO, L. (1995). *Terapia psicomotriz*. España: Masson.
- SIVERIO, A.M. (2012). *La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas*. Cuba: UNICEF.
- UNICEF. *Los primeros años*. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html>
- VYGOTSKY, L.S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WALLON, H. (1983). *La evolución psicológica del niño*. México: Crítica.



# DEL CONCEPTO DE APTITUDES SOBRESALIENTES AL DE ALTAS CAPACIDADES Y EL TALENTO

## FROM THE CONCEPT OF THE GIFTED TO THE HIGH CAPACITIES AND THE TALENT

COVARRUBIAS PIZARRO Pedro

RECEPCIÓN: MARZO 4 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: MAYO 2 DE 2018

### Resumen

El presente ensayo aborda el concepto del alumnado con aptitudes sobresalientes que se emplea en México y se contrasta con el de altas capacidades que se acuña en algunos ámbitos de orden internacional. En el Sistema Educativo Mexicano, este sector de la población conforma parte de la diversidad de la escuela regular y por tanto atendida en el marco de inclusión educativa que la política educativa nacional demanda. Ante esto, es necesario reflexionar sobre las implicaciones que conlleva el uso de la terminología y su repercusión en los procesos de detección e intervención. En un primer momento, se aborda el origen del concepto implementado por la Secretaría de Educación Pública en el año 2006 y los modelos teóricos que dieron su origen, hasta delimitar al alumnado con aptitudes sobresalientes. Posteriormente se aborda el concepto instrumentado por el Consejo Europeo de Altas Capacidades y los elementos que sustentan esta definición. Una parte fundamental del análisis que se presenta en el texto se refiere al talento como otro elemento del debate conceptual que implica a esta población. Finalmente, se realizan una serie de conclusiones pertinentes sobre las implicaciones que tiene para México el uso de un concepto, en comparación con la terminología internacional.

Palabras clave: APTITUDES SOBRESALIENTES, ALTAS CAPACIDADES, TALENTO.

Pedro Covarrubias Pizarro. Investigador independiente, Chihuahua, México. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestro en Educación Especial por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Es miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC y se desempeñó como catedrático en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin. Ha sido ponente y tallerista en diferentes congresos nacionales e internacionales, asesor de tesis de licenciatura y maestría y dictaminador de ponencias para congresos, artículos arbitrados para diferentes revistas científicas y capítulos de libros. Tiene publicaciones a manera de artículos, ponencias y capítulos de libros. Actualmente investiga y brinda asesoría en el tema de las altas capacidades. Correo electrónico: [pe.covarrubias@gmail.com](mailto:pe.covarrubias@gmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-4462>.

<sup>1</sup> El concepto de aptitudes sobresalientes se ha equiparado al término *gifted*, ya que la traducción literal *outstanding skills* no hace referencia al tema.



Tabla 1. Modelos teóricos que explican la sobredotación\*

Modelo	Representantes	Postulados
Modelo basado en capacidades	L. Terman	Se centra en el estudio de las capacidades intelectuales en términos de coeficiente intelectual (CI). Su exponente más significativo fue L. Terman, quien en 1916 utilizó el término <i>superdotado</i> para referirse a los individuos con un CI mayor a 130 puntos, lo cual es equivalente al dos por ciento de la población. Es una concepción monolítica basada exclusivamente en la medición psicométrica de la inteligencia como condición innata o genética.
Modelos orientados al rendimiento	Joseph Renzulli	La superdotación se equipara con las características esenciales para alcanzar un alto rendimiento o logro creativo. El más conocido representante de estos modelos es el doctor Joseph Renzulli, quien propone, en 1978, la <i>teoría de los tres anillos</i> , que concibe tres factores que al interactuar generan productos sobresalientes: habilidad por encima de la media –rendimiento–, compromiso con la tarea –asociado a la motivación y perseverancia– y creatividad. Con este modelo se rompe la posición monolítica de la inteligencia y se incorporan características personales y la influencia de los factores ambientales para considerar el desempeño notable. Bajo esta lógica, se considera el potencial intelectual necesario para un alto ejercicio, pero no suficiente para el rendimiento excepcional; por lo tanto, se incorporan las variables sociales que dan peso a la productividad. Este fue el sustento teórico que prevaleció durante casi dos décadas en México con el surgimiento de los grupos CAS.**
Modelos cognitivos	Robert Sternberg	Destacan los procesos cualitativos en la elaboración y el procesamiento de la información. Se prioriza el proceso, no el resultado. Alrededor de los años noventa, Robert Sternberg se enfocó a comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de personas inteligentes. Su teoría sobre <i>inteligencia exitosa</i> considera tres diferentes procedimientos: a) requiere pensamiento analítico para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas; b) inteligencia creadora para generar buenos problemas e ideas; y, c) la inteligencia práctica para aplicar las ideas y soluciones y adaptarse al entorno en el que se habita. La teoría <i>triárquica</i> de la inteligencia, que propone Sternberg, se compone de una subteoría <i>componencial</i> o mecanismos internos que pueden conducir a una actuación inteligente; subteoría <i>experiencial</i> , que relaciona la inteligencia con la cantidad de experiencias que una tarea pueda requerir; y la subteoría <i>contextual</i> , donde las habilidades intelectuales, sociales y prácticas se ponen en juego para enfrentarse al entorno social.
	Howard Gardner	La teoría de las <i>inteligencias múltiples</i> es considerada como parte de los modelos cognitivos, ya que Gardner piensa la inteligencia como una capacidad que favorece la resolución de problemas, generar nuevos planteamientos a resolver o la capacidad de elaborar productos de valor contextual y sociocultural. Estas capacidades se pueden dar en diferentes ámbitos de la competencia humana. Los primeros trabajos de Gardner surgen en 1979 y se comienzan a difundir en la década de los años ochenta. Actualmente son ocho tipos de inteligencia las que se han definido bajo esta concepción: lingüística, lógico-matemática, musical, visoespacial, corporal-cinética, intrapersonal, interpersonal, naturalista.



Esta serie de conceptualizaciones permiten comprender que los términos de inteligencia, superdotación, potencial, capacidades, talento, entre otros, han sido parte fundamental para la mejor comprensión de quién es una persona con altas capacidades intelectuales, que dependerá del paradigma con que se interprete el posicionamiento teórico para llevar a cabo los procesos de identificación e intervención educativa que se hagan.

### CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS APTITUDES SOBRESALIENTES

En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el documento que se publicó bajo el nombre de *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006), se optó por un modelo teórico sociocultural, retomando las ideas y adaptando el modelo de François Gagné para la conceptualización. El término que se acuñó para designar a esta población fue el de alumno con *aptitudes sobresalientes* y se definió en los siguientes términos:

Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad [SEP, 2006, p. 59].

Como parte del análisis que permite la comprensión del concepto de aptitudes sobresalientes, el documento de la SEP (2006) desglosa los siguientes elementos que se exponen de manera general en la tabla 2 y que permiten conocer el posicionamiento teórico en el cual se sustenta el trabajo para la intervención.

**Tabla 2. Elementos conceptuales de las aptitudes sobresalientes**

Componente conceptual	Definición
Aptitud	Capacidad natural de los individuos que se desarrolla como fruto de experiencias educativas y que permiten funcionar con dominio y eficacia ante las exigencias planteadas del grupo al que pertenece en por lo menos un campo de la actividad humana. Se encuentran presentes en los alumnos a pesar de que no hayan sido formadas sistemáticamente en la escuela o fuera de ella. Las capacidades naturales tienen un carácter dinámico acorde con el contexto; es decir, se manifiestan u obstaculizan según factores con que interactúan como los elementos del aula, la familia o la comunidad.
Destacar significativamente	Se refiere a la manera en que se expresan una o más habilidades que pueden ser observadas cualitativa o cuantitativamente en forma de productos que tienen como referencia un contexto determinado. Destacar cualitativamente se relaciona con la forma en que se realiza una actividad o producto, los recursos o estrategias que se emplean y se expresan. Cuantitativamente se refiere a producciones que generalmente se obtienen de procedimientos formales, como las evaluaciones o los productos.



Tabla 3. Definición de las diferentes aptitudes sobresalientes

Intelectual	Creativa	Socioafectiva	Artística	Psicomotriz
Nivel elevado de recursos cognoscitivos para adquirir y manejar contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y tareas intelectuales. Puede expresarse en aptitud académica y el alto potencial de aprendizaje. La medición de coeficiente intelectual (CI) estipulada para identificar a esta población es de 116 o más.*	Capacidad de producir un gran número de ideas diferentes entre sí, originales o novedosas, para dar respuesta a problemas que se plantean. Entre los procesos cognitivos que implica la creatividad destaca la fluidez, flexibilidad y originalidad.	Habilidad para establecer relaciones adecuadas con otros, comprensión de contenidos sociales asociados con sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales. Habilidad para convivir, comunicarse y adaptarse socialmente.	Disposición de recursos para la expresión e interpretación estética de ideas y sentimientos a través de medios como la danza, el teatro, las artes plásticas y la música. El razonamiento abstracto se comprende como un proceso de orden superior para la codificación de significados que se expresan mediante algún medio artístico.	Habilidad para emplear el cuerpo en formas diferenciadas con propósitos expresivos y para el logro de metas. Habilidades físico-motrices, cognoscitivas y afectivo-sociales.

Fuente: SEP, 2006, pp. 63-67.

\* De acuerdo con las pruebas psicométricas (Wechsler Intelligence Scale for Children), la sobredotación intelectual se ubica entre 130 y 139 puntos; por tanto, la puntuación determinada en México de 116 o más corresponde a una inteligencia brillante, que puede ser confundida comúnmente con el superdotado.

no puede utilizarse como sinónimo, debido a que implica otra caracterización de la población y, por tanto, otra forma de atención educativa. De esta forma, en México se utiliza el término alumnos con aptitudes sobresalientes.

El mismo documento de la SEP remite a la definición ya descrita en párrafos anteriores, así como también a los cinco tipos de aptitudes que se establecieron en la *Propuesta de intervención* (SEP, 2006), con lo cual se confirma la idea de que seguirá empleándose ese concepto para referirse a esta población. Uno de los elementos ausentes en este documento oficial fue la omisión del *talento* como parte de la población que puede presentar aptitudes sobresalientes; dicho elemento fue incorporado posteriormente ante los señalamientos emitidos por especialistas en el tema que cuestionaron su falta de conceptualización en la propuesta de la SEP.

### CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES

Actualmente, la bibliografía especializada utiliza el término altas capacidades (AC), un concepto establecido por el Consejo Europeo de Alta Capacidad<sup>2</sup> y se refiere a la población que posee capacidad intelectual y un conjunto de características propias y potencialidades –o varias capacidades– que destacan muy por encima de la media.

<sup>2</sup> ECHA, European Council for High Ability.



funciones que no están garantizadas solamente por su configuración neurobiológica (Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, 2008).

La conceptualización de las altas capacidades tiene implicaciones para el proceso de identificación del alumnado con estas características, ya que no es suficiente la medición o el uso de baterías estandarizadas para obtener un CI general. Se requieren de insumos que aporten elementos en otras áreas de los factores no intelectuales, como la motivación, perseverancia o estado emocional. La comunión de diferentes y variados elementos que se desarrollan desde edad temprana está regulada por los entornos sociales y culturales en que se desenvuelven los individuos, mismos que también deben ser identificados oportunamente y que, por ende, determinan los procesos de intervención.

Para Castelló (2008, p. 204), “las altas capacidades recogen el conjunto de características cognitivas que permiten llevar a cabo operaciones de representación y procesamiento de alto rendimiento”. La alta capacidad se determina por la existencia de recursos intelectuales estables que se traducen en mecanismos para representar y procesar objetos de manera eficiente; la naturaleza de estos recursos es cerebral y cognitiva –características físicas y cerebrales–, que soportan estas operaciones y son esencialmente estables. Para Sparrow, Pfeiffer y Newman (2005), citados por Castelló (2008, p. 205), las diferencias observadas en un proceso de medición –de CI, por ejemplo– no reflejan de manera directa el conjunto de recursos subyacentes, ya que las vías de manifestación de las mismas son intrincadas y “los recursos disponibles tienen utilidad en función de los requerimientos esencialmente sociales y culturales del entorno”.

Continuando con las ideas de Castelló (2008, pp. 205-206):

Las altas capacidades hacen referencia a los mecanismos implicados en la actividad intelectual, que son características estructurales –luego estables– pero que no necesariamente se manifiestan de manera explícita o, expresado en otros términos, son un potencial. Dadas estas características, las capacidades, sean altas o no, no son accesibles –medurables– directamente, sino que se infieren a partir del comportamiento.

La clave de la concepción de altas capacidades radica en que los recursos adquieren utilidad cuando pueden ser utilizados de acuerdo con las demandas que el entorno presenta. A mayor cantidad de recursos intelectuales, habrá mayor probabilidad de ajustarse a las demandas del entorno. Por ejemplo, un individuo diagnosticado tradicionalmente como superdotado con un CI de 130 puntos sería un sujeto con recursos concentrados en las categorías lógica, verbal y de memoria –factores que se obtienen con el uso de pruebas estandarizadas–, y aunque podrían ser muy útiles para el aprendizaje y rendimiento académico, no son universalmente útiles, ya que existen diferentes demandas en los contextos y el comportamiento para dar respuesta y no siempre el potencial intelectual es la solución.

Las altas capacidades no son fruto de la puntuación de un test, ya que el ajuste a las circunstancias del entorno demanda determinados recursos cognitivos que no siempre encajan con los perfiles prescritos y concretos de las pruebas o mediciones. No obstante, se reconoce que un alto rendimiento obtenido en una batería de diagnóstico



destrezas y procedimientos mecánicos como la lectura, escritura y el cálculo. Elevado interés hacia contenidos de aprendizaje de carácter erudito, técnico o social, dedicando esfuerzos prolongados para asimilarlos y profundizar en ellos, llegando a especializarse en algún tema de su interés.

Esta caracterización confirma lo que otros autores han mencionado, sobre todo cuando se pone en evidencia que las altas capacidades no son exclusivamente el producto de una valoración del CI –factores cognitivos–, ya que existen componentes, como la creatividad o la personalidad, en donde entran en juego elementos no intelectuales y que pueden manifestarse o desarrollarse de acuerdo con los entornos sociales y culturales en que se desenvuelve el alumno.

### CONCEPTUALIZACIÓN DEL TALENTO

Como ya se mencionó, el concepto del talento no fue incorporado inicialmente en la propuesta educativa emitida por la Secretaría de Educación Pública en el año 2006. Esta faltante conceptual obligó a realizar un análisis del documento, ya que el talento es parte de las altas capacidades al ser un componente específico en un área de manifestación. Posteriormente se incorporó el término y se definió a un alumno con talento como:

Aquel/aquella que presenta un conjunto de competencias que lo capacitan para dominar la información dentro de un área concreta del actuar humano. Lo esencial en el talento es que es específico, a diferencia de las aptitudes sobresalientes. Por esta razón, requieren de instrumentos de evaluación específicos para cada área y una atención diferenciada para que se potencialice dicho talento [SEP, 2017, p. 1].

Actualmente continua vigente en los lineamientos de la política educativa nacional, aun y cuando no se realiza un análisis a profundidad del mismo y se plantea de manera general sin alguna categorización o especificación.

El talento alude a una alta capacidad en un campo específico, que puede ser artístico, académico, matemático, verbal, motriz o creativo (Quintero y Morón, 2011). Puede ser denominado “simple” cuando se muestra una elevada aptitud en un ámbito específico por encima del percentil 95, o bien “complejo” cuando se combinan al menos tres capacidades por encima del percentil 80, constituidos por las combinaciones de aptitudes específicas. Un ejemplo del primero puede ser solo el talento creativo, el verbal o matemático, y en el caso de un talento complejo puede ser el académico, donde entran en juego competencias de lógica, memoria y verbal; o el talento artístico, donde se combina lo perceptual, espacial y creatividad (Consejería de Educación, 2013).

Tourón (2012), citado por López-Aymes y Roger (2017), menciona que el talento se basa en unas condiciones personales –que pueden ser heredadas– y que se proyectan en diversos campos de la actividad humana. Sin embargo, el talento no se desarrolla espontáneamente, ya que es el resultado de aplicar el esfuerzo personal y voluntad, a lo que inicialmente se debe entender como potencial.



nado que presenta esta condición, para poder determinar los diferentes procesos, mecanismos o recursos que conllevará todo el ciclo, desde la detección hasta la intervención oportuna y el desarrollo del potencial.

### CONCLUSIONES

A manera de conclusión, se puede decir que la conceptualización del alumnado que presenta altas capacidades es un término más adecuado a los tiempos actuales, ya que aborda la heterogeneidad del grupo y lo sitúa en un contexto inclusivo, donde los diferentes factores del entorno pueden determinar su desarrollo o enfrentar diferentes barreras para el aprendizaje y la participación. No descarta las posibles necesidades específicas que pueden presentar esta población, así como la necesidad de crear un soporte que involucre a los diferentes actores y contextos con los cuales interactúa. Dentro del concepto se incluyen de alguna manera los rasgos de precocidad, inteligencia, talento o la tradicionalmente conceptualización de sobredotación. Este concepto retoma algunos aspectos de la neurociencia y el desarrollo cognitivo como una base fundamental, pero también los sitúa en el desempeño de comportamientos y el desarrollo de habilidades que se requieren ante diferentes demandas del contexto social o cultural.

Existen implicaciones importantes a la luz del concepto de altas capacidades, como, por ejemplo, considerar que la base cognitiva no es el único factor determinante para la manifestación y el desarrollo del potencial que, si bien es cierto, es la base que puede ser el soporte de las conductas y ciertos rendimientos; los factores del entorno juegan un papel determinante para la potencialización de las capacidades. Esta visión hace obligada una reflexión sobre el papel de la escuela, la familia y la comunidad –y sus diferentes actores–, para lograr el mejor desarrollo de esta población.

Resulta imperante, para el contexto nacional mexicano, realizar un análisis en torno al concepto que la SEP ha acuñado para referirse a esta población –aptitudes sobresalientes– y determinar si corresponde teórica y epistemológicamente a la conceptualización internacional, ya que de eso dependen los procesos y mecanismos para la identificación, evaluación e intervención. La conceptualización actual que se emplea en México ofrece una amplia gama de oportunidades; sin embargo, aún presenta limitaciones importantes que tienen repercusiones en la forma en que se trabaja con las y los niños sobresalientes. De acuerdo con la evaluación realizada por Covarrubias (2014) en torno a la implementación de la propuesta de intervención de la SEP, los sustentos teóricos asumidos en el documento base son los adecuados para la población mexicana; sin embargo, la mayor debilidad se encuentra justamente en la forma en que se ha operado y se ha puesto en marcha el trabajo con esta población. La problemática podría erradicarse con un análisis más exhaustivo y amplio sobre el concepto de las altas capacidades que permitieran delimitar nuevas formas y rumbos para la intervención.

A doce años de la publicación inicial del documento de la SEP, se hace imperativo realizar un análisis teórico-conceptual conforme a los avances que en el tema se tienen, ya que los conceptos emitidos originalmente resultan ahora carentes de elementos



- COVARRUBIAS, P.P. (2016, versión electrónica). Una mirada de evaluación al programa nacional para la atención de alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes implementado en el estado de Chihuahua. En M.D. Valadez, G. López-Aymes, M.A. Borges, J. Betancurt y R. Zambrano, *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp. 90-105). México: Manual Moderno.
- GOBIERNO DE ESPAÑA. (2006, mayo 3). *LOE*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- LÓPEZ-AYMES, G. y ROGER, A.S. (2017). Altas capacidades intelectuales: características cognitivas, de creatividad y motivación. En G. López-Aymes, A.A. Moreno, O.A. Montes de Oca y L.L. Manríquez, *Atención a la diversidad y educación inclusiva. Cuestiones prácticas y teóricas* (pp. 183-200). México: Fontamara, Universidad Autónoma de Morelos.
- LUQUE-PARRA, D.J., LUQUE-ROJAS, M.J. y Hernández, D.R. (2017). Highly gifted and attention disorder deficit hyperactivity: A case report. *Perspectiva Educativa*, 164-182.
- MARTÍNEZ, T.M. (2013). Altas capacidades intelectuales. Modelos teóricos. En T.M. Martínez y Á. Guirado, *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp. 33-63). México: Graó.
- MARTÍNEZ, T.M. y GUIRADO, S.Á. (2013). *Alumnado con altas capacidades*. México: Graó.
- QUINTERO, J. y MORÓN, A. (2011, septiembre). *Alumnado con altas capacidades*. Recuperado de [http://sauce.pntic.mec.es/falcon/altas\\_capacidades.pdf](http://sauce.pntic.mec.es/falcon/altas_capacidades.pdf)
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017a). *Educación especial*. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/asconceptosbasic.html>
- SEP. (2017b). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. México: Secretaría de Educación Pública.



# DESAFÍOS QUE CONTRIBUYEN AL PROCESO DE FORMACIÓN DEL DIRECTOR DE ESCUELA PRIMARIA

## CHALLENGES THAT CONTRIBUTE TO THE FORMATION PROCESS OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS

---

ESTRADA LOYA Cruz Argelia  
VILLARREAL BALLESTEROS Ana Cecilia

---

RECEPCIÓN: JULIO 10 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: SEPTIEMBRE 28 DE 2018.

---

### Resumen

La formación profesional presupone un mejor desempeño de los profesionistas. En México, los procesos de formación de los directores de escuelas primarias no son claros. Por lo general, docentes sin preparación académica para la función directiva ocupan el cargo. Esta situación ha favorecido la formación en el desempeño de la función. El presente trabajo se realizó con el objetivo de analizar procesos de formación de directores de escuelas primarias para identificar algunas de las experiencias y desafíos que les brindaron posibilidades para formarse. Para ello se utilizó un estudio de caso múltiple con un análisis biográfico narrativo que permitió identificar cuatro desafíos de la experiencia de ejercicio de la función. El desafío de ejercer la autoridad ayuda a reconstruir la identidad profesional, en tanto que los desafíos de organizar la dinámica de trabajo escolar, involucrar a las familias y conseguir recursos para implementar acciones para la mejora, ayudan a aprender la función y desarrollar habilidades necesarias para la función. El proceso encontrado tiene elementos favorecedores, como el aprendizaje *in situ* que

Cruz Argelia Estrada Loya. Directora de escuela primaria y docente del posgrado de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. de Chihuahua, México. Cursa el doctorado en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua y trabaja la línea de gestión escolar y liderazgo educativo. Correo electrónico: dreduarely@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7714-3523>.

Ana Cecilia Villarreal Ballesteros. Docente de la Licenciatura en Lengua Inglesa y del Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctora en SLAT por la Universidad de Arizona y pertenece al cuerpo académico de investigación "Lenguaje y educación". Es autora de diversas publicaciones sobre aprendizaje, enseñanza y formación docente. Correo electrónico: avillare@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5884-0403>.



aprendan a ejercer eficazmente su función (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2015). La formación en liderazgo y gestión es un requisito indispensable para que el director organice la escuela para que trabaje por la mejora académica, ya que provee de herramientas que le permitirán orientar su práctica y la de su equipo de trabajo (Pont, Nusche y Moorman, 2009). Sin embargo, en el caso de México los procesos de formación de los directores de escuelas primarias son poco claros; el puesto de director escolar regularmente es ocupado por maestros sin una preparación académica especializada en liderazgo; ello ha contribuido a que el aprendizaje de la función directiva se dé con el ejercicio de la misma (SEP, 2010).

En la tradición occidental, la formación profesional suele entenderse como un proceso sistematizado para aprender las prácticas propias de una profesión, idealmente antes de ejercerla (Uribe, 2010; Gyssels, 2007). Esta concepción alude a un proceso orientado a preparar al individuo para desempeñarse en un ámbito determinado, pero sin conciencia de por qué o para qué lo hace, un técnico que ejecuta una tarea específica. Desde otra perspectiva, la formación crítica hace referencia al desarrollo de la conciencia crítica, a un proceso de vida en el que se construye y reconstruye la identidad profesional (Browne-Ferrigno, 2003; Ducoing y Fortuol, 2013). Un sistema integral y profundo que requiere la conjugación de diversos elementos, tanto conocimientos, capacidades y habilidades, como experiencia y práctica que no puede reducirse a un programa de formación académica. Es un constructo inacabado que se desarrolla de forma continua antes de acceder a una profesión, al ingreso al campo laboral y durante el ejercicio propio de la función. Este concepto de formación profesional brinda elementos para comprender e interpretar el proceso de formación que viven los directores de escuelas mexicanas, quienes han accedido al puesto carentes de una preparación académica que los capacite para ejercer la función.

Este trabajo se sustenta en este último concepto de formación profesional al entenderlo como un proceso que implica la construcción de una identidad para un área de saber, el cual incluye el conocimiento sobre la misma, el desarrollo de capacidades y habilidades para ponerlo en práctica, la construcción de recursos cognitivos que permitan enfrentar los problemas relacionados al tema y el dominio de los códigos culturales que lo identifican.

Para algunos seguidores de la teoría de la formación crítica (Ramírez, 2005; Baudouin, 2012), la experiencia (entendida como un conjunto de eventos vividos) juega un papel importante en la formación de adultos, ya que cuando están en situación de aprender pueden beneficiarse de la experiencia previa; ello puede posibilitar u obstruir la construcción de nuevos conocimientos. Martí y Gil (2012, p. 16) proponen que la experiencia de vida aporta valiosos elementos en el proceso de formarse como profesionistas:

En nuestra formación como personas intervienen al menos dos dimensiones, una interna caracterizada por nuestro paso por las instituciones educativas (escuelas, institutos, universidad) y otra externa, que en términos generales podemos denominar vida, en la que la interacción con los demás, las experiencias vividas, y el propio transcurrir de la misma nos posibilitan tanto aprendizajes como la adaptación a las diferentes situaciones que se presentan.



la idea de indagar sobre *cuáles son los desafíos que brindan posibilidades para la formación profesional del director de escuela primaria en México.*

El trabajo se realizó con el objetivo general de analizar historias de vida profesional de directores de escuelas primarias para identificar experiencias y desafíos que brindaron posibilidades para su formación profesional.

Para alcanzar el objetivo general se consideraron dos objetivos específicos:

- Identificar y analizar las experiencias que se presentan en los procesos de formación de los sujetos del estudio.
- Identificar y analizar los desafíos que brindan posibilidades para la formación profesional de los directores.

### **METODOLOGÍA**

Para este trabajo se elaboró un diseño metodológico dentro del enfoque del paradigma interpretativo (González, 2003) que permitiera entender algunas de las múltiples realidades vividas por los directores de escuelas primarias en su proceso de formación. Se eligió el método de estudio de caso múltiple, el cual, de acuerdo con Stake (2006), representa un medio que permite el análisis profundo de una unidad para responder al planteamiento de un problema.

### **Población**

Para recuperar las experiencias que posibilitan el aprendizaje de la función y construir su identidad se definieron dos criterios para la selección de los casos. El primero fue la antigüedad en el ejercicio de la función con la idea de encontrar posibles diferencias en función del tiempo desempeñando el rol. El segundo criterio fue el contexto socioeconómico al que pertenece la escuela en que ejercen la función para identificar si este demandaba necesidades específicas de formación.

Para determinar los criterios de antigüedad se consideraron los aportes de García, Slater y López (2010), quienes plantean que un director puede considerarse novel desde el inicio en la función hasta los tres años, en tanto que un director se considera experimentado alrededor de los ocho años de servicio. Para determinar el criterio de contexto socioeconómico se consideraron los indicadores de condición de pobreza y nivel de escolaridad del jefe del hogar de acuerdo con los ponderadores preliminares calculados por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información (INEGI) con base en el Censo General de Población y Vivienda 2010 (INEE, 2012).

Así, el estudio se conformó con cuatro casos, dos directores experimentados con cinco años o más en el puesto (uno en un contexto urbano de clase media y otro en un contexto urbano marginal) y dos directores noveles con menos de un año en el cargo (uno en un contexto urbano marginal y otro en un contexto urbano de clase media). Se seleccionaron estos entornos debido a que conforman en su mayoría la integración de las escuelas públicas en la ciudad en que se realizó el trabajo.



## RESULTADOS

El análisis a las historias de vida profesional permitió identificar en los biogramas cinco experiencias que los participantes manifestaron como relevantes en su proceso de formación. Estas son: la observación receptiva, la observación maleable, el ejercicio de liderazgo, la experiencia de gestión y el ejercicio práctico de la función.

La observación receptiva es el primer contacto que una persona tiene con un director; esta vivencia permitió construir un concepto sobre la figura directiva y la actitud que se debe asumir ante la autoridad que representa.

La observación maleable se presentó cuando el sujeto en formación tuvo un acercamiento con el director, al trabajar como su subordinado; en esta experiencia el docente aplicó juicios de valor desde su propia perspectiva a quien ejercía la función directiva, lo cual le llevó a reconstruir el concepto de director preexistente.

El ejercicio del liderazgo se desarrolló cuando el sujeto tuvo la posibilidad de ejercer un rol de liderazgo al interior de un grupo, ya fuera en el entorno educativo o no; lo relevante de la experiencia es que le permitió desarrollar habilidades para dirigir un grupo hacia una meta común, y en el caso de estar ya en la función docente le condujo a interiorizar el concepto de director.

La experiencia de gestión se caracteriza porque un docente dentro de su función tuvo que desempeñar funciones que corresponden al director de la escuela; no era el responsable, pero tenía la vivencia de realizar algunas de las tareas de un director, lo que le permitió desarrollar habilidades y construir conocimientos específicos para ejercer el cargo.

Finalmente, en la experiencia de ejercicio de la función, la que puso a los directores en el ejercicio del puesto, tuvieron que realizar las funciones que le corresponden a un director como tal con la responsabilidad que conllevaba. Los entrevistados dieron una mayor relevancia a esa experiencia, porque en ella enfrentaron diversos desafíos que les permitieron conocer sus funciones, desarrollar habilidades, tomar decisiones y transformar su identidad profesional. En esta experiencia de ejercicio de la función se encontraron cuatro desafíos que los directores mencionaron de forma recurrente como elementos que favorecieron el conocimiento y desempeño de su función. Estos desafíos son: ejercer la autoridad que confiere el puesto, organizar la dinámica de trabajo de la escuela en torno a un centro de interés, involucrar a las familias en la dinámica escolar y conseguir recursos para implementar acciones para la mejora educativa.

### **Ejercer la autoridad que confiere el puesto**

El puesto directivo implica una figura de autoridad establecida desde el marco normativo. Un maestro que accede al cargo de director escolar se convierte en la primera autoridad de la escuela. Esto lo posiciona en una relación de poder asimétrica con el resto del colectivo docente que trabaja en la escuela. Por otro lado, de acuerdo con una postura de corte psicológico, la autoridad hace referencia a una relación de poder en la que los miembros de un endogrupo están persuadidos de que alguien debe controlarlos para que el orden prevalezca. Desde esta postura, se considera que

la autoridad es legítima cuando el mismo grupo le confiere el poder a alguien para que tome decisiones (Turner, 2005).

Los directores de escuela no son nombrados por el colectivo docente; por tanto, los docentes no siempre aceptan la autoridad de la persona que funge como director de la escuela. Cuando un directivo logra convencer o persuadir a los docentes y estos le reconocen su relación de poder con ellos, puede decirse que el director tiene autoridad. Sin embargo, si el colectivo docente no le acepta como autoridad, tendrá un poder legítimo, pero difícilmente podrá ejercerlo; esta situación representa un desafío.

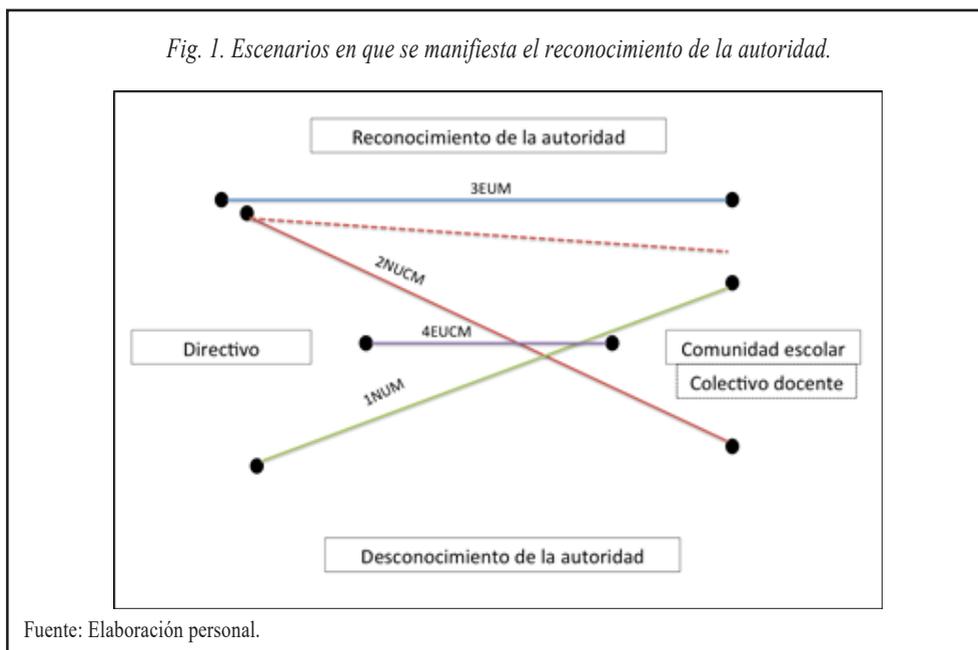
El desafío de ejercer la autoridad se manifestó desde dos polos. Por un lado, el reconocimiento de la autoridad que la comunidad escolar tiene para el director y, por el otro, el reconocimiento que el propio director tiene de sí como autoridad. En el estudio, el ejercicio de la autoridad se presentó en cuatro escenarios distintos: 1) el reconocimiento de la autoridad tanto por el propio directivo como por la comunidad educativa; 2) la falta de reconocimiento de la autoridad por parte de la comunidad con autorreconocimiento del director; 3) el reconocimiento de la autoridad por parte del colectivo escolar con falta de reconocimiento de sí como autoridad por parte del director; y, 4) simulación del reconocimiento de la autoridad tanto por la comunidad escolar como por el directivo. La figura 1 muestra estos cuatro escenarios.

El primer escenario se ejemplifica con un director que buscó ocupar el cargo a fin de poder ejercer una dirección diferente, inclusiva, que brindara a los docentes apertura para desarrollar sus proyectos. Desde que buscó el acceso al puesto, lo hizo con la convicción de que un director tiene una mayor autoridad que un docente, de tal forma que al recibir su nombramiento se asumió como tal. Al llegar a una comunidad educativa, esta le mostró reconocimiento, solicitándole que atendiera una problemática sobre la limitación de que eran objeto, ya que ellos no podían utilizar el total de las instalaciones del edificio escolar bajo el argumento de que había áreas que habían sido construidas con el apoyo de la sociedad de padres del turno matutino. El director solucionó el problema consiguiendo el acceso tanto del personal como del alumnado al total del edificio escolar, consolidando así el reconocimiento que la comunidad tenía sobre su autoridad. El director narró:

- “Los maestros de la mañana pueden acceder a toda la escuela, pero los de la tarde no. Los de la tarde se van a los peores salones; los de la tarde no tienen derecho a usar el estacionamiento; los de la tarde no pueden usar el domo [...] una de las situaciones que más conflictos causaba a los maestros y maestras de este turno vespertino en nuestra primera reunión era esa: ¿por qué yo no tengo un salón en donde tenga un aire, en donde tenga una calefacción y tengo que irme a los peores? Entonces, ya bueno, ya se llegan a arreglos, arreglos entre el inspector, el director de la mañana y yo para que la escuela quede abierta para todos” (3NUM-3).

En este ejemplo, el colectivo docente confía en que el director, como autoridad de la escuela, pueda resolver una problemática; el director se reconoce como autoridad y busca la solución al problema y lo resuelve. Este escenario muestra cómo el colectivo

Fig. 1. Escenarios en que se manifiesta el reconocimiento de la autoridad.



docente reconoce la autoridad del director y el directivo también se autorreconoce como tal.

En un segundo escenario se muestra cuando una docente es nombrada directora dentro de su mismo colectivo. Al asumir el cargo, sus compañeras no la reconocen como autoridad y quieren intervenir en sus decisiones. La directora, en cambio, sí reconoce su rol de autoridad y no les permitió hacerlo.

- “Cuando yo asumo la dirección, lo primero que me topo es, sí, pero yo voté por ti, eh, ese pago, ese pago. Y yo les dije... Tuvimos que reunirnos y decir, muchachas, muchas gracias, votaron por mí, pero pues ya se amolaron, porque la directora soy yo, y no dejamos de ser amigas, pero sí tendré que fungir como directora” (2NUCM-1).

En este caso, la directora reconoce la autoridad que le corresponde al cargo y se asume como tal, pero el colectivo no; sin embargo, actúa como autoridad y tras una serie de decisiones y acciones, como la que se muestra en el ejemplo, logra que el colectivo le reconozca como tal hasta llegar al primer escenario.

En un tercer escenario se muestra una situación a la inversa: un director que también emerge del colectivo al que pertenece y que por tanto no se reconoce como autoridad a sí mismo; él se ve como un igual a sus compañeros. Aun y cuando sus compañeros le reconocen como autoridad y lo tratan como tal, él no se reconoce. Entonces los compañeros empiezan a incumplir con su trabajo y el director no se siente capaz de sancionarlos por ello.

- “El que no me atreva a ponerles una orden de descuento, o un permiso económico porque ya me explicaron la razón y no me he atrevido, a lo mejor para



### Organizar la dinámica de trabajo de la escuela en torno a un centro de interés

Otro de los desafíos que enfrentan los directores en el ejercicio de su función es organizar la dinámica de trabajo de la escuela. Es un desafío que se caracteriza por tres principales aspectos. El primero es que los directores tratan de dirigir la dinámica escolar hacia el ideal que tienen sobre lo que es una buena escuela. El segundo es que por lo general la escuela a la que llegan como directores tiene una cultura organizacional ya constituida y esta no siempre responde al ideal de buena escuela que posee el director, por lo que se presenta una resistencia al cambio. El tercero tiene que ver con la propia necesidad de organizar el trabajo colegiado del equipo docente.

El primer aspecto del desafío de organización de la dinámica de trabajo escolar es la presencia de un marcado esfuerzo por parte de los directores por lograr una buena escuela, aunque cada director tiene su propio concepto. Para una directora una buena escuela es aquella que trabaja como una comunidad de aprendizaje:

- “Ver la escuela como una verdadera comunidad de aprendizaje, donde yo podré apostarle mucho a la escuela. Pero si todo el colectivo no le apuesta, vamos a ser un granito solo, y ocasiona muchos celos entre los compañeros, y ocasiona mucha aceptación o mucho rechazo de los papás en función de lo que les pides y a veces parece uno loco navegando en la escuela” (2NUCM).

Para otro director, una buena escuela es la que busca potenciar el desarrollo humano del estudiantado, incluso sobre lo académico.

- “Yo creo que el papel del director es empujar las acciones académicas, cívicas, administrativas, sociales y a la vez involucrarte con el contexto para que tu alumnado a lo mejor no sea el mejor, no sea el que tenga los resultados óptimos; no quiero niños de dieces porque no existen, pero sí quiero niños que sean armónicos, que sepan para qué vienen a la escuela, que tengan elementos para ir, no sé, a una secundaria y que hagan un buen papel y que de ahí se vayan a una preparatoria, y que de ahí se vayan a una universidad” (3EUM).

Pero aun y cuando cada director tenga un concepto diferente de lo que es una buena escuela, el estudio mostró que todos implementan una serie de acciones para lograr que la escuela funcione de acuerdo con su percepción de buena escuela. En el intento por lograrlo, los directores ponen en juego diversas estrategias que los lleven a construir aprendizajes en el plano del desarrollo de habilidades de manejo de grupos y personas; es decir, les posibilita desarrollar habilidades de liderazgo.

Otro de los aspectos que componen el aprendizaje relacionado con la organización de la dinámica de trabajo escolar en torno a un centro de interés del director es que este puede diferir de la cultura organizacional que prevalece en la escuela, lo cual produce una resistencia al cambio. Los cuatro casos del estudio coincidieron en sus relatos que, en todas sus experiencias de ejercicio práctico de la función directiva, encontraron una cultura escolar ya instituida que difería de su concepto de buena escuela.



de habilidades comunicativas. Para lograr que el resto de la comunidad educativa trabajara para lograr el desarrollo de la dimensión de la práctica directiva, que los directores le dieron mayor prioridad, fue necesario convencerlos o persuadirlos.

Todos llegaron a un punto en el que desarrollaron y utilizaron habilidades de una comunicación efectiva, tales como la mediación para resolver conflictos de intereses y llegar a puntos de acuerdo, o como la asertividad, para posicionarse en una idea y convencer con argumentos de que la idea planteada era lo mejor. El desarrollo de habilidades como la mediación y la asertividad contribuyeron a la formación de los directores.

### **Involucrar a las familias en la dinámica escolar**

Otro de los desafíos que presentó la experiencia práctica de ejercicio de la función a los directores, y que como tal contribuyó a su proceso formativo, fue la necesidad de involucrar a las familias en la dinámica de trabajo de la escuela. La experiencia práctica de ejercicio de la función directiva se compone por un complejo entramado de relaciones con los diversos actores de la comunidad educativa: docentes, alumnado, padres y madres de familia, el inspector, el sindicato, entre otras. De entre estos, en las narrativas de los directores destaca la importancia que conceden a la participación de las familias para lograr los objetivos escolares planteados.

Carriego (2016) plantea que la participación de las familias puede representar tanto un importante camino para lograr la mejora escolar como un ente que debilita la autoridad escolar. Los cuatro directores del estudio concuerdan con esa postura. Consideran que la participación de los padres y madres de familia resulta indispensable para avanzar en el proceso educativo del alumnado. Sin embargo, lograr que participen, y que además que su participación sea adecuada (desde la perspectiva del directivo) para mejorar la educación, no fue tarea sencilla para ninguno. Por el contrario, para todos representó un desafío, porque generalmente los padres y madres no responden a los llamados que hace la escuela.

El contexto socioeconómico al que pertenecen los padres de familia se relaciona con las expectativas de logro que tienen de sus hijos y con su grado de participación en las actividades escolares. En el contexto socioeconómico urbano marginal, los padres de familia tienen menores expectativas de logro.

- “En ese contexto tratábamos de hacerle entender al papá de la importancia [de participar], y de que, aunque no tuviera los recursos, el niño iba a aprender [...] porque los papás no pagaban y los niños tenían la computadora; o sea, fue cambiar esa percepción de que, aunque seamos los más pobres de toda la zona, aparte de ser una escuela rural, teníamos que sacar a la escuela adelante” (2NUCM-2).

Tanto los docentes como los directores tienen que trabajar para elevar las expectativas de logro de los padres de tal manera que su participación sea benéfica para el alumnado. En este contexto se encuentran casos de buena participación de las familias en las actividades escolares.



necesidad de conseguir recursos que posibilitaran la implementación de acciones para la mejora educativa. Algunos estudios dan cuenta de que uno de los principales problemas a los que se enfrentan los directores en otras partes del mundo es la dificultad de administrar los recursos de que dispone la escuela (García, Slater y López, 2010). Para los directores-caso de este estudio, los recursos financieros también son un problema. Pero más allá de tener dificultad para administrarlos, el desafío común fue el reto de conseguirlos para tenerlos qué administrar.

En México, el Estado es responsable de ofrecer la educación básica de forma gratuita; como tal construye escuelas y paga los salarios del personal adscrito a estas (director, docentes, intendentes, entre otros). Sin embargo, no se encarga del mantenimiento y conservación del edificio escolar; tampoco es responsable directo de solventar los gastos que impliquen las acciones para la mejora escolar. Esto es porque la escuela, al depender del Estado, no tiene recursos propios. Un director que quiere orientar la dinámica de trabajo escolar hacia la mejora debe iniciar por conseguir los recursos necesarios para hacerlo. Hay quienes han buscado la donación de recursos para mejorar la escuela.

- “En este caso fue convocar a nuestros amigos a que nos ayudaran con esos niños, y entonces empezamos a hacer como un programa de padrinazgos. Sí, tú apadrinas un niño, o varios niños, los que quieras por cierta cantidad de dinero, y entonces ahí tenía yo en mi lista, no sabes, muchas personas, muchas personalidades, que tenía que ir yo por los cien pesos, por los cincuenta pesos, por lo que me quisieran dar, por el regalito que le mandaran al niño, por los zapatos, por el cuaderno, yo ir, con mucho gusto, por qué, porque me estaba ayudando a que mi escuela empezara a vivir en armonía, que al final de cuentas era lo que yo quería” (3EUM-2).

En el ejemplo arriba citado, el director quería ayudar a las familias a solventar una necesidad básica –en este caso la alimentación–, para poder trabajar por un clima de convivencia sana y pacífica entre el alumnado. En otros casos los directores organizan actividades económicas que ellos y el colectivo docente dirigen y que involucran al resto de la comunidad a fin de conseguir recursos para la mejora.

- “Muchas de las cosas..., la escuela, la sosteníamos los maestros; muchas de nosotras hacíamos actividades, y vendíamos, y hacíamos hamburguesas, y cooperábamos con el regalito, y llevábamos material para los niños... Porque creo que es algo que nunca perdimos de vista, en este contexto; si no aportamos nosotros, no podemos quejarnos y decir que no avanzamos” (2NUCM-1).

En el anterior ejemplo, se observa que tanto la directora como los docentes se involucran en actividades económicas para conseguir recursos para la mejora académica.

Al verse ante la necesidad de conseguir recursos que resulten necesarios tanto para el mantenimiento como para la mejora de la escuela, el director tiene que poner a prueba una serie de estrategias para solventar el problema; ello le lleva a construir



tuaciones similares. Hacer frente a estas situaciones posibilita el aprendizaje de la función directiva por la necesidad de conocerla para resolver problemas prácticos de un contexto real. En ese sentido, se manifiesta un aprendizaje situado de la función directiva y se fortalece la reinterpretación del concepto de director que se tiene para contribuir a el autorreconocimiento de la figura directiva.

El estudio se concentró en recuperar las experiencias y los desafíos que han brindado posibilidades para la formación de los directores; sin embargo, es cuestionable esta formación, puesto que, si bien es importante recuperar la experiencia, en los relatos de vida recogidos se encontró evidencia de que los directores enfrentan estos desafíos solos, sin una reflexión intencionada, sin una guía que oriente el análisis sobre las decisiones que se toman a partir de la vivencia. En este sentido, el proceso de formación aparece reducido y limitado a un ejercicio de ensayo y error. Queda pendiente en la agenda indagar sobre la forma en que podría fortalecerse el proceso de formación a partir de la recuperación de estos desafíos como parte de la experiencia de ejercicio práctico de la función. Por otra parte, el estudio muestra que enfrentar los desafíos aquí presentados ofrece amplias posibilidades para que los directores se formen para ejercer su función; sin embargo, puede observarse que los desafíos no siempre son resueltos adecuadamente; queda pendiente también profundizar sobre las condiciones que favorecen para que los desafíos sean resueltos favorablemente y las decisiones que los directores tomen contribuyan a un mejor desempeño de la función.

## REFERENCIAS

- BAUDOIN, J. (2009). Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento. En P. Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación. Vol. I* (pp. 31-55). México: IISUE-UNAM, Afirse.
- BAUDOIN, J. (2012). *Elementos de historia para el trabajo bibliográfico y la formación crítica: agentividad y reflexión*. España: Ediciones del Crec.
- BOLÍVAR, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M.H. Abrahao (org.), *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios. V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica* (V CIPA, vol. II). Porto Alegre: PUCRS.
- BROWN-FERRIGNO, T. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*. Recuperado de <http://eaq.sagepub.com/content/39/4/468>
- CARRIEGO, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115052004>
- DUCOING, P. y FORTUOL, B. (2013). *Procesos de formación. Volumen I 2002-2011* (coord.). México: Dirección de Medios Editoriales / ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- GARCÍA, J., SLATER, C., LÓPEZ, G. (2010). El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1051-1073.
- GYSSLS, S. (2007). *La formación de directivos. Comprender su actuación para transformar sus prácticas*. Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- GONZÁLEZ, A. (2003, octubre-diciembre). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Revista Islas*, 45(138).



# IDEAS FUNDAMENTALES DE ESTOCÁSTICOS EN LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA ALTERNATIVA DE ENSEÑANZA

## FUNDAMENTAL IDEAS OF STOCHASTICS IN PRIMARY EDUCATION TEXTBOOKS: TEACHING ALTERNATIVE

---

LÓPEZ-MOJICA José Marcos  
OJEDA SALAZAR Ana María  
SALCEDO PRADO Jesús

---

RECEPCIÓN: MARZO 2 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: JULIO 10 DE 2018.

---

### Resumen

En el Sistema Educativo Nacional Mexicano, la probabilidad y la estadística son las disciplinas más desatendidas a pesar de ser importantes en la solución de problemas de la vida cotidiana. Impera el culto al número, lo que limita el desarrollo de los pensamientos probabilístico y estadístico. El presente documento tiene como objetivo identificar las ideas fundamentales de estocásticos en las lecciones de los libros de texto del primer ciclo (primer y segundo grados) de la educación primaria en México y evidenciar que estos convocan una red conceptual. Lo anterior permitiría su introducción en el aula por parte de los docentes. Bajo un enfoque

José Marcos López-Mojica. Profesor-investigador de la Facultad de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Es doctor en Ciencias, Especialidad en Matemática Educativa, por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y trabaja las líneas de investigación "Comprensión de la probabilidad en el nivel básico" y "Matemática educativa inclusiva". Correo electrónico: mojjicajm@uagro.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7330-9979>.

Ana María Ojeda Salazar. Investigadora titular del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Tiene doctorado en Filosofía, Especialidad en Educación Matemática, por el King's College, Londres, Inglaterra. Su línea de investigación es "Comprensión de ideas fundamentales de probabilidad y de estadística en el Sistema Educativo Mexicano". Correo electrónico: amojeda@cinvestav.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7918-7557>.

Jesús Salcedo Prado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Es ingeniero bioquímico por el Instituto Tecnológico de Jiquilpan. Trabaja la línea de investigación "Comprensión de la probabilidad en el nivel medio superior". Correo electrónico: jsalcedo@cinvestav.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2991-3041>.



el nivel superior (Angoa, 2002; De León, 2002; Torres, 2013), han documentado un escaso tratamiento de los estocásticos en el sistema educativo nacional.

Esta deficiencia también se refleja, en el mejor de los casos, en la comprensión de los estocásticos de los docentes de matemáticas (Ojeda, 2006) o en la ausencia de su conocimiento. Ojeda (2007) exhibe esta carencia en los planes y programas de estudio mexicanos. Al parecer, los temas de probabilidad y de estadística son colocados “a manera de cubrir espacios” en el currículo, o bien se les remite a tareas en casa o se ejercitan otros conceptos matemáticos (Ojeda, 2006). Lo anterior ocasiona que los docentes no desarrollen los temas en cuestión en el aula, favoreciendo así el pensamiento determinista, pues los omiten por el desconocimiento de las disciplinas.

Al respecto, Flores (2002) señala en su investigación que la carencia del conocimiento estocástico por parte del profesor en servicio de educación básica obstaculiza el desarrollo de la intuición probabilística en el niño. En ese sentido, Carballo (2004) reveló que en la enseñanza de la probabilidad en el aula de educación primaria regular persiste la inadvertencia de ideas fundamentales de probabilidad en las lecciones del libro de texto por parte de los docentes. Estos manifestaron indiferenciación entre lo imprevisto y lo imprevisible (Piaget e Inhelder, 1951) y la consideración del número como único objetivo del eje predicción y azar, infiltrada en la práctica docente en el aula como énfasis en el determinismo.

Por su parte, Martínez y Ojeda (2017) se interesaron por la comprensión de elementos de estadística descriptiva en la formación de profesores de primaria regular. Ataño el señalamiento de una reciente incorporación de los estocásticos en el currículo para profesores de primaria regular. Se destina, en el cuarto semestre, la materia “Procesamiento de la información estadística” con cuatro unidades: estadística, probabilidad y muestreo, inferencia estadística y vinculación con el eje manejo de la información. Además, analizaron los libros de texto de este nivel educativo, y como resultado expresan que solo en seis lecciones se tratan los conceptos de medida de tendencia central, si bien aparecen al final de los bloques para cuarto, quinto y sexto grados.

Un medio fundamental en la enseñanza de los conceptos matemáticos es el libro de texto (Ojeda, 2006; Marroquín, 2009; López-Mojica, 2013). Es una de las herramientas que permite a los docentes la introducción y/o constitución del contenido matemático; sirven de guía para el proceso de enseñanza y aprendizaje. La limitante está en que es común que el docente utilice las lecciones de manera puntual, paso a paso, como el medio lo presenta, como guía de su enseñanza (Carballo, 2004) sin una reflexión a los conceptos de estocásticos implicados en ellas.

En ese sentido, Marroquín (2009), para identificar la comprensión de los alumnos sobre ideas fundamentales de estocásticos, resultante de su enseñanza con los medios institucionales (libro de texto y programa de cómputo), se interesó por caracterizar el uso de aquellos medios en el tercer ciclo de educación primaria. La autora afirma que, durante la enseñanza en el aula, estos no proporcionan lo necesario para la enseñanza de estocásticos y el docente participante del estudio carecía de una formación en el tema; lo anterior repercute en la comprensión correspondiente de los alumnos. Como ejemplo, argumenta la autora, la dificultad a la que se enfrentaron tanto el docente como los alumnos en la construcción del diagrama de árbol y en su



que parta de un plano intuitivo para arribar a un plano formal, con la pretensión de constituir un pensamiento probabilístico y estadístico.

Por lo tanto, es necesario identificar las lecciones, en los libros de texto del primer ciclo, que contengan a los estocásticos y de esa forma establecer un marco de referencia para su introducción en etapas tempranas. En consecuencia, el presente documento plantea lo siguiente: a) la aplicación de criterios de análisis que permitan la identificación de ideas fundamentales de estocásticos (Ojeda, 1994, 2006) en las lecciones de los libros de texto oficiales de la educación básica; b) la evidencia de que los temas de estocásticos convocan la promoción (Steinbring, 2005) de otros conceptos matemáticos y permiten dotarle de otro sentido por su uso; y, c) de lo anterior se desprende que con los estocásticos se puede establecer una red conceptual para la constitución del pensamiento estocástico.

## 2. ELEMENTOS TEÓRICOS

Ojeda (1994, 2006) propone la perspectiva de *tres ejes rectores* para el estudio de los estocásticos en el sistema educativo mexicano bajo la interrelación de un eje *epistemológico*, uno *cognitivo* y el otro *social*. El primero se orienta por el conocimiento sobre el azar, la probabilidad y la estadística. El segundo concierne a los procesos del pensamiento del individuo relacionados al contenido matemático. En el último se considera al individuo dentro del entorno social que se genera en la institución escolar al recibir el conocimiento de estocásticos.

Por la naturaleza del presente estudio, se toma en consideración solo al eje epistemológico. Bajo este enfoque, toma importancia la propuesta de diez ideas fundamentales de estocásticos (Heitele, 1975) como guía a lo largo de toda la educación de manera continua. Para identificar esas ideas, el autor toma en cuenta el desarrollo de las disciplinas de la probabilidad y de la estadística, las fases de la constitución de la idea de azar en el niño señaladas en los estudios realizados por Piaget e Inhelder (1951) y las dificultades de los adultos frente a situaciones de incertidumbre (Heitele, 1975).

Heitele esquematiza su propuesta para la formación de conceptos de estocásticos resultantes de una enseñanza que transite desde de un plano intuitivo hasta un plano formal. El autor basa ese tránsito en la relación entre modelo y realidad con la pretensión de que el alumno pueda desarrollar un pensamiento científico sustentado en la cotidianidad. La propuesta del currículo en espiral es en el siguiente sentido: en un plano intuitivo, las ideas fundamentales de estocásticos se encuentran “entretejidas” y no se les puede separar para estudiarlas; conforme se estructura un nivel cognoscitivo y lingüístico respecto de ellas, se va arribando a un plano cada vez más formal, donde ya se les puede estudiar por separado, como lo hace la teoría matemática (Heitele, 1975). Las diez ideas fundamentales son: medida de probabilidad, espacio muestra, regla de la adición, regla del producto e independencia, equidistribución y simetría, combinatoria, modelo de urna y simulación, variable aleatoria, ley de los grandes números y muestra.



- Situación. Este término hace referencia a la relación del individuo con su medio ambiente, el cual condiciona, limita, funda y determina posibilidades (Abbagnano, 1974).
- Ideas fundamentales de estocásticos: medida de probabilidad, espacio muestra, regla de la adición, regla del producto e independencia, equidistribución y simetría, combinatoria, modelo de urna y simulación, variable aleatoria, ley de los grandes números y muestra (Heitele, 1975).
- Otros conceptos matemáticos: números naturales y el cero, su orden, operaciones aritméticas básicas, razón y proporción, producto cartesiano, por mencionar algunos.
- Recursos semióticos: gráficas, figuras, diagramas, notación matemática, lengua natural escrita. Ojeda (2006) argumenta que se hace referencia a “recursos semióticos” en lugar de “representaciones semióticas”, ya que esta última frase corresponde a una interiorización de los usos de esos recursos, que no es inmediata a su presentación.
- Términos empleados: las palabras y las frases que aluden a estocásticos, ya sea técnicas o cotidianas (Ojeda, 2006).

Lo anterior desembocaría en el marco de referencia para el tratamiento de fenómenos aleatorios (Fischbein, 1975) de manera sistemática y las ideas fundamentales de estocásticos (Heitele, 1975) como guía del currículo en espiral.

#### 4. ESTOCÁSTICOS Y LA PROPUESTA INSTITUCIONAL

En el ciclo escolar 2009-2010, la educación primaria regular en México sufrió una reforma en sus planes y programas de estudio. El principal cambio es el enfoque bajo competencias (SEP, 2009), a las que define como “un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2009, p. 41). La propuesta subraya la articulación curricular de contenidos como requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso, entendida como “el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores” (SEP, 2009, p. 37). Para el ciclo escolar 2014-2015 se implementaron nuevos libros de texto en las aulas en nivel primaria, los cuales siguen vigentes hasta la fecha. Son a estos a los que se le aplicaron los instrumentos de la investigación.

Para una revisión más detallada se tomaron en cuenta los planes y programas de estudio de los seis grados escolares. Del resultado del análisis se ha identificado que para la probabilidad no se presenta algún tema en estos; predominan los de estadística, reducidos al cálculo y presentación de uso de tablas, gráficas, pictogramas y diagramas como medios para organizar y comparar datos, como lo había señalado Maldonado y Ojeda (2009). En la tabla 1 se sintetiza el análisis de los estocásticos respecto al bloque y eje temático en los planes y programas de estudio.

De lo anterior se puede señalar: 1) no se identificaron lecciones señaladas en los programas de estudio donde se declare explícitamente el tema de probabilidad;



está implicada una situación aleatoria que pudiera aprovechar la introducción y tratamiento de un fenómeno aleatorio en las aulas.

Por lo tanto, para “Desafíos matemáticos. Primer grado” (SEP, 2014a), de las 57 lecciones distribuidas en cinco bloques se pudieron señalar cinco en las que se puede aprovechar el análisis de un fenómeno aleatorio (SEP, 2014<sup>a</sup>, pp. 11, 22, 47, 62 y 81). Algo similar sucedió para “Desafíos matemáticos. Segundo grado” (SEP, 2014b): de las 59 lecciones que contiene el libro, también distribuidas en cinco bloques, se pueden señalar solo dos lecciones que implican una situación aleatoria (SEP, 2014b, pp. 22 y 115).

Del análisis de las lecciones, ninguna de las que pertenecen al eje “Tratamiento de la información” hacen referencia a los temas de probabilidad. La introducción de los temas de probabilidad y de estadística en el nivel primaria se inicia, según el programa de estudios, en el tercer grado, por lo que en primero y segundo grados se descuida su introducción, contrario a lo señalado por Heitele (1975) y Limón (1995): promover la enseñanza de estocásticos en etapas lo más temprano posible.

A pesar de lo anterior, se pudieron identificar siete lecciones pertenecientes al eje “Sentido numérico y pensamiento algebraico” en las que se pudiera aprovechar la introducción de los estocásticos por medio del análisis de un fenómeno aleatorio en el aula y a las cuales se les aplicó los criterios de análisis; por cuestiones de espacio, en la tabla 2 se señalan las ideas fundamentales identificadas en cada una de las lecciones.

Las siete lecciones presentan como situación aleatoria el resultado al lanzar dados, aros y monedas. En cuatro (“¿Más o menos?”, “Contemos frijolitos”, “Quita y pon”, “Juguemos al cajero”) predomina la idea de ganancia o pérdida; en ellas se puede promover la introducción, de manera cualitativa, de la variable aleatoria por medio de la asignación numérica de las frecuencias relativas.

En las siguientes líneas se presenta el resultado de la aplicación de los criterios de análisis de dos lecciones. Ambas tienen como trasfondo, desde nuestra perspectiva, la idea de variable aleatoria. La lección “Quita y pon” (SEP, 2014a) se ubica en el bloque II en la página 47. Plantea el juego de cartas con dados a manera que los niños coloquen o quiten fichas según los resultados del lanzamiento del dado y de la extracción de la ficha (ver figura 2). Al aplicar los criterios de análisis, resultó:

- a) Situación. La lección implica un fenómeno aleatorio con el resultado del lanzamiento de un dado y la extracción sin ver de una carta (con signo + o -). Además, implica la pérdida o ganancia de fichas según las posibles combinaciones de los puntos del dado con las cartas.
- b) Ideas fundamentales de estocásticos. Para *medida de probabilidad* se apela con el número de casos posibles en relación con el total de casos, algo similar para las tarjetas. Es decir, la probabilidad del evento “obtener una de las caras del dado” es  $P(A) = \frac{1}{6}$  y para la obtención de una tarjeta con un signo es  $P(T) = \frac{1}{2}$ . *Espacio muestra* se identifica con el conjunto de posibles resultados al lanzar un dado  $D = \{1, 2, 3, 4, 5, 6\}$ , además del conjunto de posibles resultados al extraer sin ver una tarjeta  $T = \{+, -\}$ . Pero también se puede obtener el espacio muestra compuesto:  $\Omega = D \times T = \{1, 2, 3, 4, 5, 6\} \times \{+, -\}$ . La *regla del producto* se obtiene dado que tenemos dos eventos independientes; por lo tanto, sus probabilidades



se multiplican. Si al lanzar un dado la probabilidad de uno de los eventos es  $1/6$  y la de tomar una tarjeta es  $1/2$ , entonces la suma es  $8/12$ . Debido a que todas las caras del dado tienen la misma posibilidad de ocurrir, esto implica la idea de *equiprobabilidad*. La *combinatoria* se evidencia con los pares ordenados de las seis caras del dado y las dos tarjetas, de modo que tenemos (1,+), (1,-), (2,+), (2,-), (3,+), (3,-), (4,+), (4,-), (5,+), (5,-), (6,+), (6,-). De manera cualitativa se puede tratar la *variable aleatoria* con la pérdida o ganancia de “fichas”, según la cantidad asignada por cada punto del dado y el signo de las tarjetas.

- c) Otros conceptos matemáticos. Números naturales, suma y noción de signos positivo y negativo. Los números reales se trabajan en los puntos de sus dados, así como la suma de ellos. En las cartas con los signos encontramos la referencia a los números naturales.
- d) Recursos para organizar y tratar los datos. Las tarjetas propuestas (página 123 del libro), fichas y un dado.
- e) Términos empleados. Los verbos como “lanzar” y “tomar” hacen alusión a la realización del fenómeno aleatorio. La palabra “sacar” hace referencia al espacio muestra y la situación “gana” implica la idea de variable aleatoria.

Para la lección “Contemos frijolitos” (ver figura 3), ubicada en la página 22 del primer bloque, se plantea el uso de dos dados, frijoles y una tabla en la que se distribuirán estos. Se determina ganador del juego al alumno que tenga más frijoles al cabo de cierto número de tiradas de los dados. Al aplicar los criterios de análisis resultó:

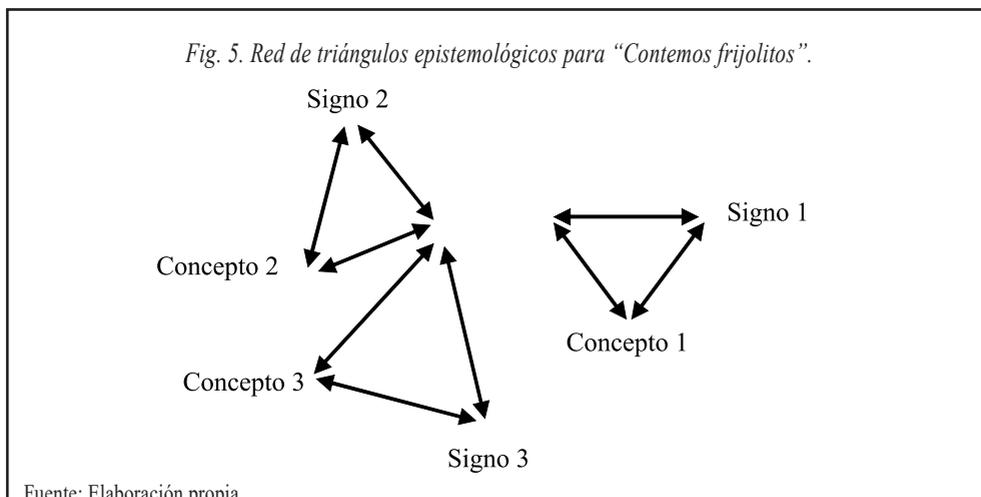
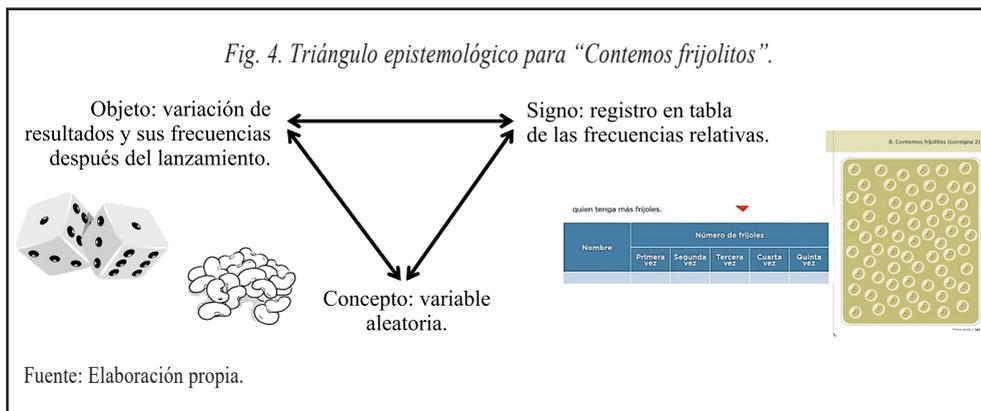
- a) Situación. Organizados en equipos, cada uno debe tener un tablero del material recortable, página 141, y frijoles. Por turnos, cada alumno lanza dos dados y pone en su tablero el número de frijoles que indiquen la suma de los puntos de los dados. Solo deben poner un frijol en cada círculo del tablero; es decir, un frijol por cada punto. Gana quien haya colocado más frijoles en su tablero. No está estipulada la cantidad de lanzamientos que deben realizarse; la actividad finalizará cuando el maestro lo indique.
- b) Ideas fundamentales de estocásticos. Se puede identificar la *medida de probabilidad* en cuanto a la probabilidad que tiene cada una de las caras de cada uno de los dados. Como se solicita la suma de los puntos, entonces se tiene que la probabilidad corresponde a la suma de los puntos de ambos dados. El *espacio muestra* es compuesto, pues se tienen los pares ordenados: (1,1), (1,2), (1,3), (1,4), (1,5), (1,6), (2,1), (2,2), (2,3), (2,4), (2,5), (2,6), (3,1), (3,2), (3,3), (3,4), (3,5), (3,6), (4,1), (4,2), (4,3), (4,4), (4,5), (4,6), (5,1), (5,2), (5,3), (5,4), (5,5), (5,6), (6,1), (6,2), (6,3), (6,4), (6,5), (6,6). La situación implica eventos *independientes* debido a que el resultado del primer lanzamiento en nada afecta al resultado del segundo lanzamiento. La *simetría* se presenta por la distribución de los posibles pares ordenados. *Regla del producto* se identifica a este concepto cuando por ejemplo, para el evento “dos frijoles”, la probabilidad de obtener un punto en un dado es  $P(1 \text{ punto}) = 1/6$  y en el otro dado sería  $P(1 \text{ punto}) = 1/6$ ; por lo tanto, la probabilidad del evento “dos frijoles” es el par ordenado (1,1), lo que es igual  $P(1,1) = \frac{1}{6} * \frac{1}{6} = \frac{1}{36}$ . Para la *variable aleatoria*, la lección implica tres variables, la correspondiente a cada dado distinguible y la correspondiente a la suma de los puntos de los dados; es decir, frecuencia y frecuencia relativa.



nivel de *concepto* la ganancia o la pérdida según la distribución de las frecuencias relativas (véase figura 4).

En la misma vía, la propuesta del triángulo epistemológico (Steinbring, 2005) permite distinguir la constitución del concepto matemático –en este caso, los estocásticos– derivada de la interacción entre objeto, signo y concepto. El significado no se desprende de uno de los vértices del triángulo, sino que requiere de un balance entre ellos, y por tener una naturaleza relacional el concepto es cada vez más perfectible. Según Steinbring (1991), los conceptos de estocásticos no deben deducirse de conceptos elementales, pues a su vez estos requieren de otros conceptos más básicos, desarrollándose una red de triángulos epistemológicos interconectados por uno de sus vértices.

La red se establece cuando a partir del vértice objeto 1 (variación de resultados y sus frecuencias después del lanzamiento) se produzca el signo 2 en el sentido de asignación numérica uno a uno, y así provocar el concepto 2 (número natural). A su vez, el objeto 1 puede relacionarse con un signo 3 (registro en tabla de las frecuencias) y con el objeto 3 (adición de números naturales). En la figura 5 se presenta una propuesta de esquema que sintetiza lo anterior.





- FISCHBEIN, E. (1975). *The intuitive sources of probabilistic thinking in children*. Holland: Reidel.
- FLORES L., P. (2002). *La predicción y el azar: praxis, creencias, saberes y conocimientos del docente de educación primaria* (tesis de maestría no publicada). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- GURROLA, M. (1998). *Pensamiento probabilístico de niños en estadio básico* (tesis de maestría no publicada). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- HEITEL, D. (1975). An epistemological view on fundamental stochastic ideas. *Educational Studies in Mathematics*, 6(2), 187-205.
- LIMÓN, A. (1995). *Elementos para el análisis crítico de la posible inserción curricular de nociones estocásticas, ausentes en los programas de preescolar y primaria* (tesis de maestría no publicada). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- LÓPEZ-MOJICA, J.M. (2009). *Estocásticos en el segundo grado de educación especial* (tesis de maestría no publicada). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- LÓPEZ-MOJICA, J.M. (2013). *Pensamiento probabilístico y esquemas compensatorios en la educación especial* (tesis de doctorado no publicada). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- LÓPEZ, J. (2006). *Comprensión de la ley de los grandes números en el tercer grado de secundaria* (tesis de maestría no publicada). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- MALDONADO, J. y OJEDA, A.M. (2009). Ideas fundamentales de estadística en educación primaria: una perspectiva epistemológica. *Revista Premisa*, 11(43), 3-10.
- MARROQUÍN M., P. (2009). *Medios y enseñanza de estocásticos en el tercer ciclo de educación primaria* (tesis de maestría no publicada). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- MARTÍNEZ, A.M. y Ojeda, A.M. (2017). Comprensión de la media ponderada por docentes en formación para primaria. En L. Serna (ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa Vol. 30* (pp. 1125-1136). México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- OJEDA, A.M. (1994). *Understanding fundamental ideas of probability at pre-university levels* (tesis de doctorado no publicada). King's College, Londres, Reino Unido.
- OJEDA, A.M. (2006). Estrategia para un perfil nuevo de docencia: un ensayo en la enseñanza de estocásticos. En Filloy (ed.), *Matemática educativa, treinta años* (pp. 257-281). México: Santillana-Cinvestav.
- OJEDA, A.M. (2007). *Probabilidad y estadística en matemática educativa. Seminario de investigación* (manuscrito no publicado, documento interno). México: Cinvestav-IPN.
- OJEDA, A.M., CHÁVEZ, H. y GARNICA, I. (2015). Nociones matemáticas de frecuencia relativa y clases: su comprensión por estudiante sordos (11-24 años). En M. Cruz (ed.), *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación* (pp. 187-214). México: Bonilla Artigas Editores.
- PIAGET, J. (1982). *Le possible et le nécessaire*. Francia: PUF.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1951). *La Genèse de l'idée de Hasard Chez l'enfant*. Francia: PUF.
- RAMOS, A. (2015). *La probabilidad y la estadística en la construcción del pensamiento matemático del niño preescolar* (tesis de maestría no publicada). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- RIVERA, M.S. (2011). *Comprensión de ideas fundamentales de estocásticos en el bachillerato universitario* (tesis de maestría no publicada), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- SALCEDO, J. (2013). *Razonamiento probabilístico en el bachillerato tecnológico* (tesis de maestría no publicada). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- SEP. (1993). *Planes y programas de estudio 1993. Educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2009). *Planes y programas de estudio 2009. Educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Planes y programas de estudio 2011. Educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2014a). *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno (primer grado)*. México: SEP.
- SEP. (2014b). *Desafíos matemáticos. Libro para el alumno (segundo grado)*. México: SEP.



# EL ENGAGEMENT COMO FACTOR DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA CULTURA EMPRENDEDORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

## ENGAGEMENT AS A FACTOR OF TRAINING AND DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL CULTURE IN UNIVERSITY STUDENTS

---

GONZÁLEZ-GARCÍA Guadalupe  
BECERRIL CARBAJAL María Luisa  
FONSECA MUNGUÍA Adriana

---

RECEPCIÓN: FEBRERO 26 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: MAYO 27 DE 2018.



### Resumen

Las autoras del presente artículo postulan la posibilidad de identificar la intención que tienen los estudiantes universitarios hacia el emprendimiento a partir de la medición del *engagement*. La investigación se realiza con grupos de diferentes licenciaturas e ingenierías en la Universidad Autónoma del Estado de México. Primero se exponen algu-

Guadalupe González García. Profesora de la Universidad Autónoma del Estado de México, México. Es consultora en administración estratégica y laboró como gerente y directora en compañías del ramo automotriz. Es doctora en administración y cuenta con diplomados en dirección de recursos humanos y habilidades directivas, auditoría de obra, educación a distancia y foros virtuales. Está certificada en formación de capital humano por Conocer/SEP y como académica por la Federación Nacional de Colegios de Licenciados en Administración. Es autora de ponencias y conferencias en diversos foros de carácter nacional e internacional. Correo electrónico: [ggonzalezga@uaemex.mx](mailto:ggonzalezga@uaemex.mx). ID: <https://orcid.org/0000-0002-4119-1187>.

María Luisa Becerril Carbajal. Profesora de la Universidad Autónoma del Estado de México, México. Es consultora en administración financiera y emprendimiento de negocios, además de asesora de proyectos de inversión en Grupo Projecta SC y asesor financiero en Consulting Law & Tax Corporation S.C. Doctora en administración, diplomada en dirección de recursos humanos y habilidades directivas y certificada en formación de capital humano por Conocer/SEP. Es autora de ponencias y conferencias en diversos foros de carácter nacional e internacional y ha impartido cursos de maestría y licenciatura en México. Correo electrónico: [mlbecerril@uaemex.mx](mailto:mlbecerril@uaemex.mx). ID: <https://orcid.org/0000-0003-1301-835X>.

Adriana Fonseca Munguía. Profesora de la Universidad Autónoma del Estado de México, México. Es ingeniera industrial, máster y doctora en administración. Autora de ponencias y conferencias en diversos foros de carácter nacional e internacional. Ha impartido cursos de maestría y licenciatura en México. Actualmente ocupa el puesto de jefa del Departamento Académico en su universidad. Correo electrónico: [adriana\\_fonseca\\_munguia@yahoo.com.mx](mailto:adriana_fonseca_munguia@yahoo.com.mx). ID: <https://orcid.org/0000-0002-3209-4983>.



tanto nacional como internacional derivados de cambios económicos, demográficos y sociales. El cambio obliga a las universidades a buscar las formas de generar y transmitir nuevos conocimientos. Es en este sentido el interés del presente artículo en proponer estrategias a partir del estudio del *engagement* como un determinante de la formación y desarrollo de la cultura emprendedora en estudiantes universitarios.

La universidad que impulsa el emprendimiento promueve alternativas de solución a problemas complejos provenientes de los altos índices de desempleo, movilidad poblacional, industrialización solo en grandes empresas, apertura comercial y deterioro ambiental. Un modelo de universidad emprendedora agrega a la educación tradicional los aspectos de tecnología (generación, adopción y transferencia) y la formación de emprendedores en respuesta a las demandas de la sociedad en una constante transformación.

Decisivamente, el modelo de la triple hélice, en el que convergen las esferas institucionales académicas, industriales y gubernamentales, ha dado frutos desde varios años, proporcionando a las instituciones de educación una perspectiva actualizada de necesidades orientadas al desarrollo de nuevos productos, tecnologías y servicios. Este modelo es un proceso intelectual encauzado a visualizar la evolución de las relaciones entre universidad y sociedad, caracterizado de igual forma por la intervención de la universidad en los procesos económicos y sociales.

Etzkowitz (2002) argumenta que la interacción entre industria y gobierno es reforzada por la universidad y se generan economías basadas en conocimiento, tornándose en un factor clave para el desarrollo regional. La triple hélice hoy en día es desafiada por los innovadores –nuevos emprendedores y nuevos empresarios– que asumen responsabilidades para la creación de valor y empleo. Los emprendedores se convierten en irruptores de la triple hélice.

### Emprendedor y emprendimiento

Emprender es más que la transformación de recursos con objetivos meramente económicos. También representa el arte de convertir una idea en realidad. Según la Real Academia Española (RAE), *emprender*, por su etimología, está conformada por los sufijos “in: en, prehendere: tomar, sujetar”; iniciar una empresa. *Empresa* se conforma por: “in/prehensa: tomada, capturada”. Emprender, según el contexto en que se utilice, puede tener dos acepciones: en los negocios, donde el emprendedor es reconocido como empresario o propietario de una empresa con fines de lucro, mientras que en el entorno académico describe un perfil o un conjunto de características que hacen actuar a una persona de una manera determinada para demostrar ciertas competencias orientadas a definir y alcanzar objetivos (Finley, 1990, y Ronstad, 1985, citados por Alcaraz, 2011).

Emprendedor es aquella persona u organización capaz de generar un nuevo proyecto de negocio o actividad que crea valor (Juárez, 2012). Emprendimiento, o emprendedurismo, ambas palabras a manera de traducción de *entrepreneurship*, es la forma de describir el espíritu emprendedor y es definido en el diccionario de la RAE



Rodríguez y Chávez (2013) definen la cultura emprendedora como “una forma de pensar, razonar y actuar, vinculada a la búsqueda de una oportunidad de negocio”. Y según Ramírez, Ramírez y Acero (2013), busca el desarrollo humano del individuo y de la comunidad propiciando comportamientos benéficos para la mejora personal, profesional y a su vez del empleo y del desarrollo socioeconómico. Tarapuez y Botero (2007) acotan que el emprendimiento tiene una relación directa con las habilidades y el comportamiento del emprendedor. La cultura emprendedora entonces se integra por el conjunto de valores, habilidades y actitudes para la resolución de las situaciones que surgen en el ámbito empresarial.

Luis Palmero *et al.* (2015) argumentan en su artículo que el concepto de iniciativa emprendedora, cultura emprendedora o conceptos afines en el entorno educativo hacen referencia al desarrollo de cualidades personales que se enmarcan dentro de diferentes áreas competenciales que cada autor sitúa tanto en el ámbito de desarrollo de habilidades psicosociales como técnicas.

La innovación, creatividad, toma de riesgos y búsqueda agresiva de oportunidades ilustran la cultura empresarial, como describen Gibson *et al.* (2011); los valores, actitudes, creencias y formas de educación denotan inquietudes emprendedoras, según discurren Solarte, Solarte y Arcos (2015). Y es que emprender no solo tiene que ver con las nuevas empresas, sino también con la relación que se despliega en el crecimiento de las personas y sus comunidades, en la simbiosis con educación y cultura, las cuales son basadas en las prácticas emprendedoras.

Para Vargas (2007), la cultura empresarial de una sociedad determinada proporciona el esquema valorativo que establece el sentido de un sistema de relaciones entre las características de las organizaciones llamadas empresas y la de sus principales actores, empresarios y administradores. En este esquema coexisten el comportamiento competitivo y las normas de conducta profesional. Otro enfoque sobre la cultura empresarial es el de Trueba (1976, citado por Vargas, 2007), quien toma en consideración la ideología y la intencionalidad como elementos exógenos al sistema funcional. En este sentido, los valores de orientación son factores causales de dicho sistema; lo conforman y lo orientan y, sin embargo, también reciben la influencia del mismo.

Por lo tanto, la cultura empresarial es el resultado de un proceso que proporciona al empresario un conjunto de conocimientos y habilidades de tipo cultural y tecnológico a partir del cual entenderán la sociedad en la que le ha tocado vivir y tratará de influir en ella a través de la acción de sus empresas. Ahora bien, el fortalecimiento de una cultura del emprendimiento es responsabilidad de los individuos y de un trabajo con las instituciones, la educación, las políticas públicas y un manejo adecuado de la economía en general, como concluyen Solarte *et al.* (2015).

Son muchas las fuerzas y factores que dan forma al emprendimiento: los procesos de innovación, el acceso a la tecnología, las oportunidades de nuevos mercados y la existencia de un nuevo grupo de empresarios más eficientes. Entre las recomendaciones para el futuro del emprendimiento, que citan Brenes y Haar (2017), es que el sector privado trabaje en equipo con las universidades y centros de investigación para mejorar la cultura emprendedora. En el mismo orden de ideas se pone de relieve que, para la mejora continua en los procesos de formación de dicha cultura



empresarial es definida como una conducta permanente de administrar los recursos para generar resultados según la actividad en que se desarrolla la persona (Quintero, 2007, citado por Mora, 2011). Tiene un componente comportamental; es decir, la intención de la conducta hacia alguien o algo. Como subrayó Ajzen en su teoría del comportamiento planeado (1991, 2002), dicho componente hace referencia a la percepción que tienen los individuos de la facilidad o dificultad para alcanzar, mediante su conducta, el objetivo que buscan.

El factor central de esta teoría es la intención individual de realizar un comportamiento determinado y se basa en tres determinantes conceptuales: 1) actitud hacia el comportamiento: el grado en que una persona tiene una evaluación favorable o desfavorable hacia el comportamiento en cuestión; 2) normas subjetivas: presiones sociales percibidas para realizar o no realizar el comportamiento; y, 3) control conductual percibido: facilidad o dificultad percibida para realizar un comportamiento.

Dicha intención, extrapolada al emprendimiento, expone que hay tres factores que influyen: las creencias concretas asociadas a la creación de un negocio, la influencia o presión social en la decisión de emprendimiento ejercida tanto por personas cercanas como por la sociedad y las capacidades de gestión de los individuos que condicionan su capacidad y eficacia para llevar a cabo con éxito su proyecto empresarial. Concluyendo que, con un grado suficiente de control sobre el comportamiento, se esperaría que las personas lleven a cabo sus intenciones cuando aparezca la oportunidad para emprender.

Es a partir de esto último, que se encuentra la relación con el *engagement*, que surge casi al final del siglo XX cuando William A. Kahn (1990), estudiando organizaciones del sector salud, identifica estrategias utilizadas para enfrentar ciertos problemas propios de tales organizaciones. Así, el término se manifiesta como el estado en el cual las personas expresan su compromiso íntegro –físico, cognitivo y emocional– en el rol que desempeñan.

El *engagement* se ha estudiado con mayor intensidad desde inicios del siglo XXI y, según los resultados obtenidos, no se relaciona con los altos niveles de autoeficacia (Salanova *et al.*, 2001); sin embargo, sí se ha encontrado relación con inteligencia emocional y con bienestar personal (Rey, Durán y Extremera, 2004), así como con la competencia emocional, primordialmente con la empatía (Garrosa *et al.*, 2008) y con diversos elementos de la socialización (Lisboa *et al.*, 2009).

Se utiliza el término *engagement* con el objetivo de “generar consecuencias positivas para los empleados y para el funcionamiento óptimo de las organizaciones” (Salanova y Llorens, 2008). Para McCracken, Oullier y Zoëga (2014), es la intensidad de la conexión de un individuo o participación con una marca u organización. Es acerca de su disposición o capacidad para gastar energía en la obtención de algo y está siempre presente en el costo del compromiso con otras cosas. En *engagement* se delimita con diez principios mostrados en la figura 1.

El *engagement* es un estado mental positivo relacionado con el trabajo y está caracterizado por tres factores: vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo del individuo, se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular (Schaufeli *et al.*, 2002). Ahora bien, la intención empresarial en contextos edu-



energía y resiliencia mental, a la voluntad de invertir esfuerzo en el propio, aunado a la capacidad de no cansarse con factibilidad y a la persistencia en caso de dificultad. Entre el agotamiento y el vigor encontramos la energía o activación.

La dimensión de *dedicación* denota la alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración orgullo y reto por el trabajo. Es la sensación de encontrarse fuertemente involucrado en el trabajo y experimentar un sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto.

Por último, la *absorción* ocurre cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, mientras se experimenta que el tiempo pasa volando y se tienen dificultades para desconectarse de lo que se está haciendo debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas. Es un estado placentero de total inmersión que se caracteriza por la sensación de que el tiempo pasa rápidamente y que se es incapaz de despegarse del trabajo. Se caracteriza por la capacidad para mantenerse totalmente concentrado y felizmente absorto en el trabajo.

La mayor presencia del *engagement* se aprecia en la gestión de talento humano y se basa en que el ser humano cambie su conducta (desempeño laboral) y sus actitudes (compromiso organizacional) como componente clave en el proceso de creación de valor (Ferreira y González, 2010). El éxito de una organización radica en el nivel de compromiso o *engagement* que tiene su capital humano para alcanzar los objetivos y cumplir sus tareas, trabajar en equipo, utilizar su creatividad y esfuerzo extra, así como en la internalización de los valores de la empresa en el quehacer diario (Schaufeli, 2005).

## OBJETIVO

El presente artículo postula que el *engagement* es un concepto que se debe medir en las acciones orientadas para la formación emprendedora y competencias laborales, destinadas a la captación y conservación de estudiantes universitarios comprometidos. La aplicación de instrumentos de medición y el análisis de datos es el primer paso para una intervención basada en variables positivas, logrando el beneficio de una valoración rápida y eficiente que lleve a establecer las estrategias correspondientes y elevar el nivel del *engagement* del universitario.

Por tal motivo, se establece como objetivo general el indagar sobre el nivel de *engagement* que presentan los estudiantes universitarios.

## MÉTODO

A través de una investigación de carácter no experimental, de tipo descriptivo, dirigida a estudiantes universitarios de nivel superior y sin considerar ningún parámetro específico de edad, género o semestre de estudio, se busca conocer su nivel de *engagement*. A principios del año 2017 se aplicó el cuestionario UWES (Utrecht Work Engagement Scale) que mide tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción, a 400 estudiantes de ingenierías y de licenciaturas en una universidad pública del Estado de México.



Fig. 2. Vigor. Ingenierías de la muestra.

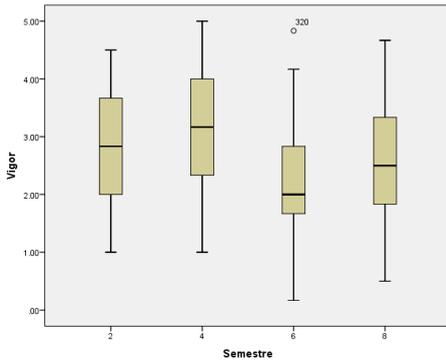


Fig. 3. Vigor. Licenciaturas de la muestra.

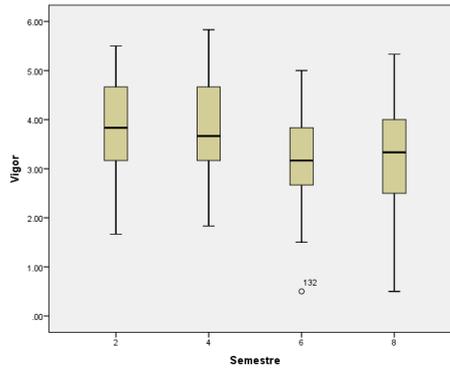


Fig. 4. Absorción. Ingenierías de la muestra.

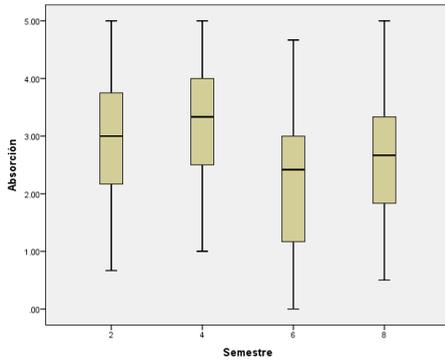
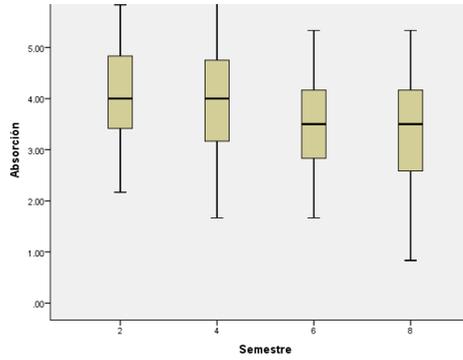


Fig. 5. Absorción. Licenciaturas de la muestra.



las licenciaturas no. Asimismo, se aprecia que en el caso de las ingenierías no supera al valor 3 de un máximo de 7 y las licenciaturas las superan en un punto.

Las figuras 4 y 5 muestran los valores para la dimensión de absorción. Se aprecia que, para el caso de las ingenierías, los cambios son bruscos cada año, siendo 5° y 6° semestres los valores más bajos. En el caso de las licenciaturas, el fenómeno se aprecia hasta el tercer año, ya que los dos primeros años tiende a ser constante, aunque de la misma manera decrece en los dos últimos años. En el caso de las ingenierías se supera apenas en el cuarto semestre el valor de 3 (máximo 7), mientras que en las licenciaturas solo en el primer semestre se supera levemente el valor de 4.

Las figuras 6 y 7 muestran los resultados para la dimensión dedicación. En estas gráficas se observa que, para el caso de las ingenierías, el comportamiento es casi constante en los cuatro años, mientras que en las licenciaturas se observa un crecimiento en la dedicación en tercer año. En esta dimensión se aprecian valores más altos que en las otras dos. En las ingenierías los resultados están por encima del valor 4 y las licenciaturas superan el valor de 5 (sobre el máximo de 7).

En cuanto a correlaciones, se refiere como se muestra en la tabla 3, prácticamente las tres dimensiones se encuentran relacionadas; sin embargo, se puede observar que, a mayor vigor, mayor absorción y a mayor dedicación, también mayor absorción.

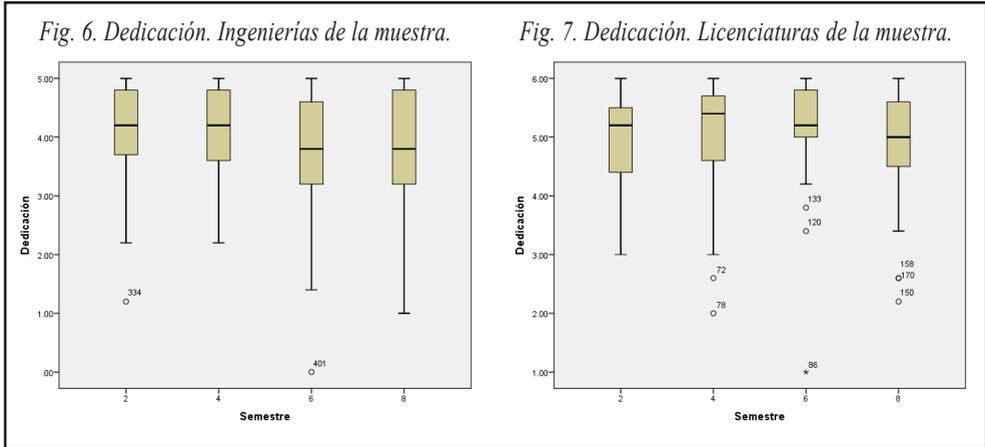


Tabla 3. Correlaciones

	Vigor	Absorción	Dedicación
Correlación de Pearson	1	.868**	.590**
Vigor Sig. (bilateral)		.000	.000
N	404	404	404
Correlación de Pearson	.868**	1	.668**
Absorción Sig. (bilateral)	.000		.000
N	404	404	404
Correlación de Pearson	.590**	.668**	1
Dedicación Sig. (bilateral)	.000	.000	
N	404	404	404

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Fomentar y desarrollar la cultura emprendedora en las universidades es un reto que se debe asumir para el mejor futuro de los jóvenes egresados. Modificar las posturas conservadoras por conductas emprendedoras en las instituciones de educación superior, y aún más en las públicas, es difícil. Empero habrá que recordar que las organizaciones que no cambian, mueren ante la imposibilidad de evolucionar, según acota Belausteguigoitia (2012). Se reconoce a las que son emprendedoras, porque son capaces de propiciar o responder en forma adecuada a las demandas de innovación tecnológica y porque logran imbuir a sus integrantes en una dinámica de permanente apertura al cambio, de flexibilidad y voluntad para aprender cosas nuevas.

Como se expuso, para que el emprendedor irrumpa se necesitan la oportunidad y la intención. La intención emprendedora en contextos educativos está condicionada por una gran diversidad de factores, y es necesario incidir en ellos si se busca fomentar y promover el emprendimiento desde los niveles universitarios. Las intenciones emprendedoras de los estudiantes universitarios están determinadas por su actitud hacia el emprendimiento. Incidir en los factores que la condicionan es una tarea que debiera promoverse y fomentarse a partir de propiciar el desenvolvimiento de una cultura emprendedora.



El *engagement* en el sector académico puede ser visto como el resultado de una combinación exitosa del buen desempeño y la adecuada integración de los estudiantes con el contexto universitario (Horstmanshof y Zimitat, 2007). Es así como las intervenciones centradas en el desarrollo de habilidades y competencias durante el transcurso de los estudios superiores pueden ser útiles para alentar y apoyar el emprendimiento. Las universidades son responsables de catalizar y potenciar el *engagement* de los estudiantes, insertando programas de capacitación orientados al desarrollo y fortalecimiento del perfil del emprendedor que, a su vez, basados en herramientas para el desarrollo de competencias para la innovación y la toma de decisiones, incidan en la capacidad de generar en sus alumnos propuestas de alto valor para sí mismos y a su entorno inmediato.

Dado que el *engagement* es un estado mental positivo susceptible de ser medido, sirve de indicador al tratarse de un componente de la cultura emprendedora. Como referencia de la importancia de su medición durante el proceso del emprendimiento se alude a Grilo y Thurik (2008), quienes introducen en su estudio el concepto de “niveles de compromiso”, cada uno de ellos denotando un nivel diferente de participación en el proceso emprendedor. Estos niveles van desde los extremos de: pensar en iniciar un negocio hasta no ser nunca más un emprendedor, pasando por la perseverancia y dedicación todos con un componente de *engagement*. Asimismo, ellos concluyen que hay diferentes niveles en el proceso de emprender.

Los resultados de la investigación realizada por las autoras arrojan que para llevar al máximo los valores de cada una de las dimensiones del *engagement*, y de esta manera contribuir a la formación integral de los emprendedores, hay una ardua tarea por realizar en las universidades. Se logra diferenciar que hay universitarios que buscan hacer lo mínimo para cumplir con sus estudios y los que invierten todo su vigor, dedicación y tiempo en el trabajo académico, considerándolo como parte fundamental de su vida profesional, buscando recibir futuras recompensas en el desarrollo de sus habilidades.

Finalmente se postula que el *engagement* es un concepto que se debe medir en las acciones orientadas para la formación emprendedora y competencias laborales, destinadas a la captación y conservación de universitarios comprometidos. La aplicación y análisis de datos es el primer paso para una intervención basada en variables positivas, logrando el beneficio de una valoración rápida y eficiente que lleve a establecer las estrategias correspondientes y elevar el nivel del *engagement* del estudiante universitario.

Estos resultados presentados forman parte de la investigación internacional (principalmente Iberoamérica) que pretende determinar los aspectos fundamentales que configuran las habilidades del emprendedor, de tal forma que puedan ser referidas como competencias. Como tales serán susceptibles de integrar a un modelo de medición de intensiones emprendedoras. Este modelo, aunado a la generación de estrategias, posibilitará realizar la evolución de la cultura emprendedora. Blackaman (2004, citado por Mora, 2011) indica que el emprendedor tendrá más posibilidades de éxito si posee un elevado locus de control interno y responsabilidad, ya que auscultará con detalle el plan de negocios y sabe que el control está en sus manos y no dependiente del entorno.



- LUIS RICO, M., PALMERO CÁMARA, C., DE LA TORRE, T., RUIZ PALOMO, E., CORBÍ, M., SÁNCHEZ, A., JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. (2015). Redes de emprendimiento: percepción y efectos en la cultura emprendedora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 183-196.
- MCCRACKEN, G., OULLIER, O. y ZOËGA, T. (2014). *The Science of Engagement An exploration into the true nature of engagement- what it means and what causes it. Grounded in science, not fiction.*
- MARTÍNEZ, F. y CARMONA, G. (2009). Aproximación al concepto de “competencias emprendedoras”: valor social e implicaciones educativas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 82-98.
- MORA PABÓN, R. (2011). Estudio de actitudes emprendedoras con profesionales que crearon empresa. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (71), 70-83.
- PÉREZ, M.J. (2013). *Emprendimiento, iniciativa y creatividad. En Cómo ser competente. Competencias profesionales demandadas en el mercado laboral (pp. 108-112). Salamanca, España: Servicio de Inserción Profesional Prácticas y Empleo.*
- QUINTANILLA M., M.B. (2013). *¡No aguento más! Prevenir el burnout y promover el engagement. México: IPADE.*
- RAMÍREZ C., R., RAMÍREZ B.I., y ACERO, S.I. (2013). La cultura emprendedora y los proyectos financiados con remesas en Zacatecas. *Ciencias Administrativas*, (1), 1-18.
- REY, L., DURÁN, A. y EXTREMERA PACHECO, N. (2004). La inteligencia emocional percibida y su nivel de influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>.
- RODRÍGUEZ, C.H. y Chávez R., M.A. (2015). El desarrollo de la cultura emprendedora en estudiantes universitarios para el fortalecimiento de la visión empresarial. *Ciencia Administrativa*, (1), 28-37.
- ROMERO, A. y MILONE, M. (2016). El emprendimiento en España: intención emprendedora, motivaciones y obstáculos. DOI 10.3232GCG.2016.V10.N1.05. GCG Georgetown University-Universia Enero-Abril 2016 Vol. 10 Num 1 ISSN 1988-7116 Universia:España pp 95-109.
- RUEDA, I., FERNÁNDEZ, A. y HERRERO, A. (2012). Estudiantes universitarios y emprendimiento: determinantes psicológicos de la intención de creación de un negocio propio. En: *Faedpyme international review*, vol. 1, n. 2. Cartagena, Murcia: Fundación Faedpyme, 2012. p. 9-15. ISSN: 2255-078X.
- SALANOVA, M., GRAU, R., LLORENS, S. y SHAUFELI, W.B. (2001). Exposición de las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol del modulador de la autoeficacia profesional. Recuperado de <http://www.fss.uu.nl>
- SALANOVA SORIA, M., MARTÍNEZ, I., BRESÓ ESTEVE, E., LLORENS GUMBAU, S. y GRAU GUMBAU, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- SALANOVA, M. y LLORENS, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>.
- SCHAUFELI, W.B., MARTÍNEZ, I., MARQUES PINTO, A., SALANOVA, M. y BAKKER, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
- SCHAUFELI, W.B. (2005). Burnout en profesores: una perspectiva social del intercambio. *Rev Psicol Trab Organ*.
- SOLARTE, M., SOLARTE, C. y ARCOS, C. (2015). Análisis de los entornos educativos tendientes al fortalecimiento de una cultura del emprendimiento en Pasto. *Memorias del 3er Congreso Internacional de Emprendimiento: la construcción de cultura emprendedora y empresarial un reto para América Latina en el siglo XX. AFIDE Osorno, Chile.*
- TARAPUEZ CHAMORRO, E. y BOTERO VILLA, J. (2007). Algunos aportes de los neoclásicos a la teoría del emprendedor. *Cuadernos de Administración*, 20(34), 39-63.



- TIMMONS, J.A. (1990). *New venture Creation's. Entrepreneurships in the 1900*. S. Irwin Homewood. 999). *New business ventures and the entrepreneur, instructor\*s*. Manual Burr Ridge, ILL.: Irwin Mc Graw-Hill.
- UHLANER, L. y THURIK, R. (2007). Postmaterialism influencing total entrepreneurial activity across nations. *Journal of Evolutionary Economics*, Vol. 17, Num. 2, pp. 161-185.
- VARGAS, J.G. (2007). *La culturocracia organizacional en México*. Edición electrónica gratuita. TextoVeciana completo en [www.eumed.net/libros/2007b/301](http://www.eumed.net/libros/2007b/301).
- VECIANA, J.M. y URBANO, D. (2000). *Investigación sobre la asignatura de Creación de Empresas en la universidad española*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.



# CONDICIONES ADMINISTRATIVAS QUE PROPICIAN EL DESEMPEÑO

## SOCIOFORMATIVO DE LOS MÉDICOS INTERNOS

### ADMINISTRATIVE CONDITIONS THAT PROPOSE THE SOCIOFORMATIVE PERFORMANCE OF INTERNAL PHYSICIANS

PARRA ACOSTA Haydee  
LÓPEZ LOYA José  
PIZARRO Norma

RECEPCIÓN: ABRIL 4 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: JUNIO 28 DE 2018.

#### Resumen

Este artículo expone la investigación realizada para mostrar cómo y en qué medida las acciones administrativas inciden en el desempeño profesional socioformativo de los médicos internos de pregrado (MIP). Se efectuó, con metodología cuantitativa y acercamientos cualitativos, mediante un estudio descriptivo-correlacional. La información se obtuvo mediante un cuestionario (de escala centesimal) previamente validado con un alfa de Cronbach de 0.95. La muestra fue de 144 MIP de la Facultad de Medicina y Ciencias Biomédicas de la UACH, quienes constituyen la primera generación de egresados bajo el nuevo plan de estudios por competencias con enfoque socioformativo. Se procesó y

Haydee Parra Acosta. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctora en ciencias de la educación y trabaja la línea de procesos formativos. Entre sus publicaciones se encuentran *Qué y cómo se evalúa la competencia clínico quirúrgica: perspectiva del adscrito y del residente de cirugía* (2016). Correo electrónico: hparra05@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1720-7182>.

José López Loya. Profesor-investigador del Centro Universitario CIFE, Morelos, México. Es doctor en ciencias de la educación y trabaja la línea de procesos formativos. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra *Las finalidades de la planeación didáctica por docentes experimentados y no tan experimentados* (2017). Perteneció al Colegio de Doctores en Ciencia Ariel. Correo electrónico: jlloya@ymail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0005-0001-5766>.

Norma Pizarro. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Trabaja en los programas de Licenciatura y Maestría en Enfermería. Es doctora en ciencias de enfermería y trabaja la línea de investigación "Educación, enfermería y salud". Entre sus publicaciones más recientes se encuentran *Enseñanza aprendizaje en la estancia clínica: percepción desde los estudiantes de licenciatura en enfermería* (2017) y *Experiencia en la aplicación del proceso enfermero por el personal de enfermería en una unidad asistencial de segundo nivel, Chihuahua (México)*. Correo electrónico: normis.piz@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4748-4271>.



competencias sustentables (Parra *et al.*, 2014); son capaces de responder apropiada y éticamente a los problemas de salud (Tobón, 2013a); colaboran junto con otros colegas y están integrados con las personas, familias y comunidades para acompañarlas a lo largo de la vida, promoviendo la salud (Parra, cit. en García *et al.*, 2015).

El médico, cuyo perfil se proyecta, va más allá de ser un experto profesional; lo visualizamos como gestor social del conocimiento y comunicador del mismo (Jowell, 2001). Esta representación del profesional de la salud implica replantear el proceso de formación que deberá experimentar. Primeramente, los futuros médicos requieren ser formados como líderes capaces de generar conocimiento para la prevención y atención de lo emergente, con una visión prospectiva, articulando lo global con lo local (Parra, cit. en García *et al.*, 2015). Además, respeto, honestidad, responsabilidad, altruismo, compromiso y empatía deben ser los valores que nutran y animen esa formación, que no dudamos en caracterizar como humanista (Parra *et al.*, 2014).

Las consideraciones expuestas exigen replantear y someter a análisis la educación y el desempeño de los médicos desde el enfoque de la socioformación. Este promueve el desarrollo de las personas en un contexto social real, con problemas y personas también reales. Busca que los estudiantes y/o médicos en formación desarrollen su talento y logren la autorrealización al resolver problemas de la sociedad de forma colaborativa, considerando el proyecto ético de vida, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y cocreación de los saberes y la metacognición. Asimismo, considera las tecnologías de la información y la comunicación como una pieza clave (Tobón, 2013a, 2013b, 2014, en Tobón *et al.*, 2015).

Desde el horizonte socioformativo, resulta fundamental que, durante su proceso de profesionalización, los médicos adquieran y desarrollen competencias sustentables; esto es, habilidades, conocimientos y actitudes que se manifiesten a través de desempeños integrales al responder con idoneidad a problemas y situaciones complejas de salud en entornos cambiantes. También se manifiestan al generar nuevas formas de prevención y promoción de la salud en situaciones reales, con pacientes reales, mediante la colaboración inter, multi y transdisciplinaria. De modo que los profesionistas que han desarrollado estas competencias, aun cuando estén sujetos a contingencias o sean transferidos a diversos contextos, actuales y futuros, sean capaces de responder con creatividad y adaptabilidad, pues tienen un carácter dinámico y abierto que los lleva al desarrollo continuo (Parra, 2006; UACH, 2008).

Formar médicos competentes, creativos –con ideas y propuestas, comprometidos con el entorno sanitario y social– constituyó la razón para que en la Facultad de Medicina de la UACH se innovara el currículo profesional y se estableciera un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias. Tal proceso innovador fue impulsado por 41 docentes y ocho estudiantes, y empezó a llevarse a cabo en 2006. Su realización estuvo necesariamente acompañada de un proceso formativo entre los maestros de dicha facultad, así como del respectivo procedimiento de evaluación y seguimiento.

Ahora bien, evaluar la ejecución del currículo por competencias implicó hacer investigación, con una metodología mixta, de ese proceso de cambio; y esa indagación mostró áreas de oportunidad en la administración educativa del currículo en relación con la organización y estructura de los contenidos programáticos, la normatividad



a los participantes responder sobre cinco variables complejas: 1) administración del currículo; 2) organización y estructura de los contenidos del currículo; 3) tutoría clínica; 4) infraestructura y equipamiento; y, 5) desempeño socioformativo por competencias.

El cuestionario contiene un total de 110 variables simples; 102 se midieron a través de una escala centesimal. Las ocho restantes son nominales y remiten a los datos demográficos de los encuestados. Asimismo, se formulan dos preguntas abiertas: 1) opinión sobre el internado de pregrado; y, 2) aspectos que son importantes mejorar en dicho pregrado para facilitar el desarrollo de competencias del médico general.

Para el estudio que aquí presentamos se seleccionaron dos variables complejas: *administración educativa* y *desempeño socioformativo por competencias*; también las variables abiertas del cuestionario que complementan la información.

<b>Tabla1. Variables del estudio</b>		
<b>Variable compleja</b>	<b>Tipo de variable</b>	<b>Número de variables simples</b>
Administración educativa	Independiente	15
Desempeño socioformativo por competencias	Dependiente	17
<b>Total de variables</b>		<b>32</b>

Fuente: Elaboración propia.

El criterio para seleccionar la población objeto de la consulta fue el ser médicos(as) egresados(as) del plan curricular por competencias; es decir, ser parte de la primera generación de este modelo educativo. Así, pues, el cuestionario se aplicó a la población general de la mencionada generación, constituida por 144 MIP.

El procesamiento y análisis de la información se efectuó con el paquete NCSS (Statistica Software) a través de dos niveles estadísticos: descriptivo y correlacional. En el primer nivel (análisis descriptivo) se identificaron las variables con un valor superior o inferior al intervalo de  $\langle x-1s, x+1s \rangle$  a partir del análisis de las medias. Esto se hizo para determinar las variables sobresalientes tanto en la administración educativa como en el desempeño socioformativo de los médicos formados desde el enfoque competencial.

En cuanto al segundo nivel (análisis correlacional), se buscó la relación entre las variables más representativas mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Se ponderó aquellas relaciones significativas con  $p < 0.001$ .

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Resultados descriptivos

En este análisis destaca la opinión de los MIP sobre el hospital donde realizan el internado. Según manifiestan, el lugar cuenta con las rotaciones necesarias para el desarrollo de competencias (IA3), se realiza evaluación en las rotaciones (IA4), es suficiente el tiempo asignado para rotar en cada módulo o área (medicina interna,



pediatría, cirugía general, ginecoobstetricia, urgencias y medicina familiar) y el número de internos es acorde con el tamaño del hospital (IA8). Estas variables presentaron un valor mayor a  $x+1s = 81.28$ .

Sin embargo, los resultados también muestran que existen aspectos de la administración del currículo que requieren ser atendidos; se trata de variables evaluadas por debajo de  $x-1s=61.33$ . Dichas variables se relacionan, de modo especial, con los valores que se asignan a la atención de las necesidades de los MIP mediante tutorías clínicas (IA16=45.57), a contar con un médico adscrito responsable de la supervisión, asesoría y evaluación (IA15=58), al número de sesiones y tiempo de que se dispone para el análisis de casos clínicos (IA13=63.15) y las rotaciones (IA11=59.63). Otra carencia se refiere al desarrollo de los contenidos del programa académico en las rotaciones (IA10=62.80).

De igual forma, los aspectos y condiciones –las tutorías clínicas y el tiempo y número de sesiones asignados para el análisis de casos clínicos– requieren ser mejorados. La tabla 2 contiene los resultados generales.

La valoración del desempeño profesional por competencias reportó, de acuerdo con los límites de normalidad superior a  $x+1s=92.91$  que, en mayor medida, los MIP, al desarrollar sus actividades en el internado de pregrado, asumen una actitud amable, respetuosa y cordial, utilizan un lenguaje apropiado al entrevistar o explorar médicamente a las personas (IVC 70=96.43), son cuidadosos y respetuosos durante los procedimientos con los pacientes (IVC 66=95.73) y explican a estos el procedimiento que se realizará (IVC 59=95.63). Esta actitud refiere al desempeño profesional socioformativo (ver tabla 3).

Se observó que, en menor medida, y según el límite de normalidad inferior  $x-1s=85.52$ , los MIP analizan e interpretan la anatomía y la fisiología de todo el cuerpo humano y no solo la de la región, órgano o sistema afectado (IVC63=84.31), lo cual representa un área de oportunidad.

### 3.2. Resultados correlacionales

Se observaron relaciones significativas entre las variables que integran la administración educativa y la formación de los médicos por competencias. Se demostró, con evidencias empíricas, que la administración educativa es factor clave en el desempeño socioformativo de los médicos (ver tabla 4).

En este análisis sobresale la relación significativa que existe entre las variables “Las sedes del internado de pregrado cuentan con las rotaciones necesarias para el desarrollo de competencias” (IA3), “El número de internos es acorde con el tamaño del hospital” (IA8) con las que caracterizan el desempeño socioformativo de los médicos, que son “Interrogar adecuadamente al paciente sobre su estado de salud” (IVA47), “Examinar al paciente en forma completa y sistemática utilizando los instrumentos médicos requeridos y respetando su dignidad e integridad” (IVA48), “Explicar al paciente el procedimiento que se realizará” (IVC59), “Informar al paciente y/o familiares sobre el padecimiento en forma completa, clara y a satisfacción de los mismos” (IVC62), “Ser cuidadoso y respetuoso durante el (los) procedimiento(s)



**Tabla 2. Análisis descriptivo: administración educativa en el internado de pregrado**

	<b>Variab</b>	<b>Número de casos</b>	<b>Media</b>	<b>Varianza</b>	<b>Desv. estándar</b>
IA1	El hospital cumple con los objetivos del internado	144	76.08	366	19.14
IA2	Promueve el desarrollo de competencias	144	76.62	369	19.20
IA3	Se cuenta con las rotaciones necesarias para el desarrollo de competencias	143	86.33	296	17.21
IA4	Se realiza evaluación en las rotaciones	144	81.56	432	20.79
IA5	La evaluación del desempeño es clara y justa	144	67.67	727	26.97
IA6	La organización del internado permite cumplir sus objetivos formativos	141	70.04	574	23.96
IA7	Los docentes cubren las necesidades de aprendizaje	144	68.68	819	28.62
IA8	El número de internos es acorde con el tamaño del hospital	143	81.86	564	23.74
IA9	El tiempo asignado para rotar en cada módulo o área es suficiente	144	87.53	246	15.69
IA10	Desarrollo de los contenidos del programa académico en las rotaciones	144	62.80	848	29.12
IA11	Tiempo asignado en las diferentes rotaciones	144	59.63	911	30.18
IA12	Número de sesiones clínicas para análisis de casos	143	58.57	1,048	32.38
IA13	Tiempo asignado para el análisis de casos clínicos	144	63.15	979	31.29
IA14	Brindar información de las responsabilidades del MIP	144	71.10	790	28.11
IA15	Se cuenta con médico adscrito responsable de supervisión, asesoría y evaluación	144	58.00	620	24.89
IA16	El tutor atiende las necesidades académicas de los MIP	144	45.57	403	20.07

Fuente: Elaboración propia.

con los pacientes” (IVC66), “Asumir una actitud amable, respetuosa y cordial” y “Utilizar un lenguaje apropiado al entrevistar y explorar al paciente” (IVC70).

El desempeño socioformativo del médico se observa en la interacción y comunicación basada en los valores de respeto, cordialidad y responsabilidad que establece con el paciente; es decir, entrevistar, examinar, explorar y dar respuesta al problema de salud del paciente con idoneidad y compromiso ético. De la misma forma, ser objetivo en los hallazgos clínicos y en el diagnóstico.

Otra relación significativa se observó entre las variables “Contar con médico adscrito responsable de supervisión, asesoría y evaluación” (IB15) y “El tutor atiende las necesidades académicas de los MIP” (IB15) con la variable “Examinar al paciente en forma completa y sistemática utilizando los instrumentos médicos requeridos y respetando su dignidad e integridad” (IVA48). Así, se demuestra que las tutorías clínicas son necesarias para favorecer el desempeño socioformativo de los MIP.



Tabla 4. Resultados correlacionales

No.	Nombre de la variable	IA3	IA4	IA8	IA9	IA10	IA11	IA12	IA13	IB15	IB16
<b>Condiciones administrativas</b>											
IA3	Las sedes del internado cuentan con las rotaciones necesarias para el desarrollo de competencias	<b>1.00</b>	<b>0.35</b>	<b>0.37</b>	<b>0.47</b>	<b>0.34</b>	<b>0.32</b>	<b>0.39</b>	<b>0.39</b>	<b>0.28</b>	<b>0.48</b>
IA4	Se realiza evaluación en las rotaciones	<b>0.35</b>	<b>1.00</b>	0.15	0.20	<b>0.43</b>	<b>0.32</b>	<b>0.30</b>	0.21	<b>0.37</b>	0.21
IA8	El número de internos es acorde con el tamaño del hospital	<b>0.37</b>	0.15	<b>1.00</b>	<b>0.48</b>	<b>0.25</b>	<b>0.25</b>	<b>0.25</b>	<b>0.24</b>	<b>0.33</b>	0.21
IA9	El tiempo asignado para rotar en cada módulo es suficiente	<b>0.47</b>	0.20	<b>0.48</b>	<b>1.00</b>	0.17	0.21	0.19	0.14	<b>0.27</b>	<b>0.26</b>
IA10	Desarrollo de los contenidos del programa académico en las rotaciones	<b>0.34</b>	<b>0.43</b>	<b>0.25</b>	0.17	<b>1.00</b>	<b>0.83</b>	<b>0.73</b>	<b>0.68</b>	<b>0.53</b>	<b>0.33</b>
IA11	Tiempo asignado en las diferentes rotaciones	<b>0.32</b>	<b>0.32</b>	<b>0.25</b>	0.21	<b>0.83</b>	<b>1.00</b>	<b>0.75</b>	<b>0.71</b>	<b>0.48</b>	<b>0.32</b>
IA12	Número de sesiones clínicas para análisis de casos	<b>0.39</b>	<b>0.30</b>	<b>0.25</b>	0.19	<b>0.73</b>	<b>0.75</b>	<b>1.00</b>	<b>0.87</b>	<b>0.47</b>	<b>0.39</b>
IA13	Tiempo asignado para el análisis de casos clínicos	<b>0.39</b>	0.21	<b>0.24</b>	0.14	<b>0.68</b>	<b>0.71</b>	<b>0.87</b>	<b>1.00</b>	<b>0.38</b>	<b>0.41</b>
IB15	Se cuenta con un médico adscrito responsable de supervisión, asesoría y evaluación	<b>0.28</b>	<b>0.37</b>	<b>0.33</b>	<b>0.27</b>	<b>0.53</b>	<b>0.48</b>	<b>0.47</b>	<b>0.38</b>	<b>1.00</b>	<b>0.49</b>
IB16	El tutor atiende las necesidades académicas de los MIP	<b>0.48</b>	0.21	0.21	<b>0.26</b>	<b>0.33</b>	<b>0.32</b>	<b>0.39</b>	<b>0.41</b>	<b>0.49</b>	<b>1.00</b>
<b>Desempeño socioformativo por competencias</b>											
IVA47	Interrogar adecuadamente al paciente sobre su estado de salud	<b>0.31</b>	0.12	<b>0.31</b>	0.02	0.10	0.15	<b>0.22</b>	<b>0.24</b>	0.09	0.18
IVA48	Examinar al paciente en forma completa y sistemática utilizando los instrumentos médicos requeridos y respetando su dignidad e integridad.	<b>0.41</b>	<b>0.23</b>	<b>0.25</b>	0.18	0.16	0.18	<b>0.29</b>	<b>0.27</b>	0.22	<b>0.31</b>
IVC59	Explicar al paciente el procedimiento que se le realizará	<b>0.23</b>	0.13	<b>0.34</b>	0.13	0.08	0.20	0.19	<b>0.25</b>	<b>0.30</b>	0.10
IVC62	Informar al paciente y/o familiares sobre el padecimiento en forma completa, clara y a satisfacción de los mismos	<b>0.30</b>	<b>0.27</b>	<b>0.32</b>	<b>0.34</b>	0.14	<b>0.23</b>	0.17	0.20	0.18	0.20



- “Es un excelente hospital de enseñanza en el aspecto clínico y práctico...”
- “Es la mejor opción, ya que combina enseñanza para práctica...”
- “Hay enseñanza, ya que las clases se cumplen adecuadamente.”
- “Ha sido para mí una experiencia agradable de enseñanza...”
- “Representa un balance óptimo entre la enseñanza y el trabajo.”
- “Es la mejor opción, ya que combina enseñanza y práctica.”

Otras opiniones hicieron énfasis en las carencias o limitaciones del internado:

- “Es necesario más participación por médicos adscritos para mejorar la enseñanza y no dejar a cargo todo a los residentes.”
- “Cambiaría que las clases fueran más obligatorias, que nos pidieran más conocimientos, un poco más exigencia en el ámbito académico, como la de papelería que nos piden.”
- “...Pero no hay enseñanza como tal, ya que las entregas de los lunes no sirven para nada y lo poco rescatable son las pocas clases que se tienen por servicio.”
- “Creo que falta brindar mayor enseñanza.”
- “La enseñanza tiene mala organización.”
- “Lo único que falta es ajustar el plan de enseñanza.”
- “Un mejor sistema de enseñanza.”
- “No permiten el adecuado flujo de enseñanza.”
- “Falta brindar mayor enseñanza para poder aplicar adecuadamente lo teórico con lo práctico.”
- “Es bueno, pero podría ser mejor en el aspecto de la enseñanza.”
- “Falta más tiempo para la enseñanza.”

Es posible advertir que las carencias respecto a la organización y tiempo dedicado a ella podrían considerarse opiniones contradictorias de las fortalezas. Sin embargo, son cuestiones distintas. Las fortalezas refieren a la forma en que se enseña, a la integración entre la teoría y la práctica, que son cuestiones pedagógicas; en cambio, las carencias tienen que ver más con cuestiones administrativas.

2. Menciona cinco aspectos que son importantes mejorar en el internado de pregrado para facilitar el desarrollo de competencias como médico general.  
Los cinco aspectos más mencionados por los MIP fueron: tutorías clínicas, mayor número de clases, evaluación justa, mejor organización de las áreas de rotación y/o servicios y mayor contacto con el paciente. Si bien los aspectos se refieren a cuestiones formativas, también atañen a cuestiones administrativas.

#### 4. DISCUSIÓN

La formación de los médicos internos, basada en los enfoques socioformativo y competencial, se logra cuando se crean condiciones administrativas para ello. Tales condiciones se concretan en sedes hospitalarias para el internado que cuentan con las rotaciones y el tiempo suficientes en cada módulo o área para el desarrollo de



de sus tutores clínicos, a quienes en este proceso pedagógico se les reconoce como mediadores del conocimiento y de la cultura social (Gutiérrez, 2003). Implica considerar que la medicina se aprende en la interacción con el paciente, en la consulta externa, en las clínicas y hospitales. Sin embargo, estos ambientes de aprendizaje requieren del apoyo de médicos que brinden asesoría continua.

Es evidente que el desempeño socioformativo del médico interno de pregrado, en concordancia con los retos del contexto, requiere que los médicos adscritos centren su quehacer educativo en desarrollar, en los MIP, las competencias que integran el perfil del médico. Considerar, además, que la competencia clínica se desarrolla en la interacción con los pacientes, pero con apoyo de los tutores clínicos. En tal sentido, un buen plan de estudios es indispensable para lograr resultados de aprendizajes deseables, pero no es suficiente (Follari, 2010).

Respecto a lo anterior, Zabalza (2003, cit. en Tobón, 2013b) sostiene que la administración educativa del currículo representa un gran impacto en la formación de competencias desde la socioformación al propiciar que los MIP y los tutores clínicos tengan claridad sobre la intencionalidad pedagógica del internado de pregrado respecto a la formación de competencias.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados permiten afirmar que el internado de pregrado es una oportunidad en la formación médica; no obstante, la falta de organización de las rotaciones en congruencia con el programa académico de la facultad y la carencia de tutorías limitan el desempeño socioformativo de los MIP respecto a la solución de problemas de salud con pacientes, asumiendo su proyecto ético de vida. Estos resultados motivan a mejorar de forma colaborativa las acciones administrativas que generan condiciones en el internado de pregrado para que los MIP fortalezcan su desempeño profesional desde una perspectiva humanista, con sustento en la socioformación, como son las tutorías clínicas, contar con un médico adscrito responsable de la supervisión, asesoría y evaluación, el número de sesiones y tiempo de que se dispone para el análisis de casos clínicos y las rotaciones.

En tanto quedó demostrado que el plan de estudios o programa académico por sí mismo no garantiza la formación socioformativa de los médicos, la ejecución de un plan de estudios requiere estar acompañada de un proceso de administración educativa que incorpore como eje fundamental la socioformación en la profesionalización del médico.

## REFERENCIAS

- COBOS, A.H., INFRÁN, S.M., PÉREZ, C.P., ELIZALDI, L.N., HERNÁNDEZ, D.E. y BARRERA, M.J. (2004, julio). Aptitud clínica durante el internado de pregrado en hospitales generales. *Revista Médica del IMSS*, 42(6), 469-476. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004217>
- DUNCAN, W.J. (2000). *Las ideas y la práctica de la administración: los principales desafíos en la era moderna*. México: Oxford University.



# INNOVACIÓN EDUCATIVA COMO ELEMENTO DE LA DOBLE RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES

## EDUCATIONAL INNOVATION AS AN ELEMENT OF THE DOUBLE SOCIAL RESPONSIBILITY OF UNIVERSITIES

---

VÁZQUEZ PARRA José Carlos  
ORTIZ MEILLÓN Viviana

---

RECEPCIÓN: MAYO 24 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: AGOSTO 21 DE 2018.

---

### Resumen

Cada vez es más usual que las universidades del mundo se sumen al esfuerzo internacional para mejorar la educación y brindar servicios de calidad para la mayor cantidad de jóvenes. Sin embargo, es lamentable cuando el aumento de la calidad pudiera verse mermado por una falta de interés en emprender y adoptar procesos de innovación en sus modelos educativos, quedando rezagados en lo que ofrecen. Hoy por hoy, no basta con repetir modelos que muchas veces resultan obsoletos para las nuevas necesidades de la industria 4.0; es necesario innovar. El presente artículo busca hacer una reflexión sobre la necesidad de la innovación educativa como parte de la responsabilidad social que tienen las universidades con la comunidad, al considerar que no basta

José Carlos Vázquez Parra. Profesor-investigador de la Escuela de Humanidades y Educación, Tecnológico de Monterrey, Guadalajara, México. Es doctor en Estudios Humanísticos por el Tecnológico de Monterrey. Su línea de investigación se enfoca en temas relacionados con la racionalidad del comportamiento, la responsabilidad social y la innovación educativa. Ha sido reconocido con la Medalla Arturo Díaz Alonso 2015 de la FCA de la UNAM. Cuenta con más de cincuenta artículos académicos en revistas de prestigio, nueve libros y múltiples ponencias en congresos nacionales e internacionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Correo electrónico: jcvazquezp@itesm.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-7826>.

Viviana Ortiz Meillón. Profesora de cátedra de la Escuela de Humanidades y Educación, Tecnológico de Monterrey, Guadalajara, México. Es maestra en Educación con Especialidad en Comunicación por el Tecnológico de Monterrey, así como licenciada en Psicología por la Universidad de Colima. Actualmente es doctoranda en Ciencias del Desarrollo Humano por la Universidad del Valle de Atemajac. Ha sido reconocida múltiples ocasiones como la profesora mejor evaluada dentro de su departamento académico. En los últimos años ha complementado su labor con el diseño e impartición de cursos y talleres para personal docente. Correo electrónico: vom@itesm.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8857-484X>.



Pablos, 2009). Sin embargo, ¿qué necesidad tienen las instituciones educativas de adoptar esta nueva visión de sus procesos de formación?, ¿acaso no resulta suficiente dar una *óptima* educación tradicional, dejando la formación para la industria en manos de los capacitadores internos de las compañías?

Según el Foro Económico Mundial (World Economic Forum, WEF, 2017), gran parte de la información y conocimiento en la que se fundamentan las decisiones del mundo se generan en las universidades. Por ello, es relevante que estos entes puedan estar en constante evolución y se adapten a las necesidades del entorno. Las instituciones educativas requieren transformarse a la par del mundo, y sus estudiantes deberán desarrollar competencias, hábitos y habilidades suficientes para poder afrontar los retos venideros (Moreno, 2000).

Entonces, ¿será la innovación educativa una responsabilidad para las universidades y que el impacto de dicha innovación debe ir más allá de los muros institucionales?, ¿acaso ser una universidad de excelencia debe implicar la responsabilidad que tiene la institución de generar profesionistas de alta calidad académica?; incluso, ¿podría decirse que es parte de su responsabilidad ante la sociedad? El presente artículo busca una aproximación a la relevancia que tiene la innovación en los procesos de formación educativa, no solo como un elemento fundamental para lograr la formación de profesionistas competentes que ejercen, sino también como parte de la ineludible responsabilidad social que tiene la universidad con su comunidad. Así, se propone la necesidad de ver la responsabilidad social universitaria con un doble enfoque, en el que se consideren tanto sus aportaciones comunitarias y filantrópicas, como su responsabilidad hacia la formación de recursos humanos de alta calidad para afrontar los problemas de la sociedad del futuro.

### LA IMPORTANCIA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES

Innovación significa literalmente la acción o efecto de innovar. El término suele utilizarse para nuevas propuestas, inventos o ideas y cómo estas pueden ser implementadas para la resolución de un problema o el mejoramiento de un proceso (Rosenberg, 1979). Nelson y Winter (1982) consideran que la innovación es una parte fundamental del vasto impulso del progreso, y que a través de esta se alcanza no solamente la respuesta a problemas, sino que también provee nuevos elementos que permiten realizar nuevas combinaciones que finalmente faciliten la resolución de problemas futuros.

Con base en su grado de originalidad, existen dos tipos de innovación: la *innovación incremental*, que se da cuando se mejora un producto, proceso o servicio existente, y la *innovación radical*, cuando se constituye un nuevo producto, una aplicación novedosa o una combinación de otros existentes, pero nunca usada o imaginada antes (Wasserman, 2012).

Sin embargo, la innovación no únicamente tiene este sentido aplicado a la economía, sino que también se da en los modelos de negocio, innovación de los servicios, innovación técnica, innovación en el diseño, innovación social o, por supuesto, la innovación educativa (Naranjo y Calderón, 2015). De esta forma, el



desarrollo de una mejor capacidad de tomar decisiones y responder a los problemas, para lo cual se debe contar con profesionistas mejor preparados y sensibilizados ante las necesidades de emprendimiento y de la innovación (Freeman, 1993).

La innovación educativa apoya a que los profesionistas estén más capacitados para la competencia global y de esta manera podrán adaptarse mejor a las condiciones cambiantes del entorno (CII, 2011). Según el Reporte Global de Competitividad del Foro Económico Mundial (WEF, 2014), la innovación se constituye como uno de los doce pilares determinantes para la mejora de la competitividad de los agentes internacionales, y por ello la importancia de que el Estado, las universidades y las empresas trabajen de forma conjunta, de tal manera que las innovaciones generadas realmente impulsen la economía (Peña y Urbano, 2015). Por lo anterior, es que Charreau (2001) plantea que la innovación es una vía importante para la prosperidad, por lo que debe considerarse como una inversión y de ninguna manera como un gasto, pues de ello puede depender la sostenibilidad de los procesos a mediano y largo plazo.

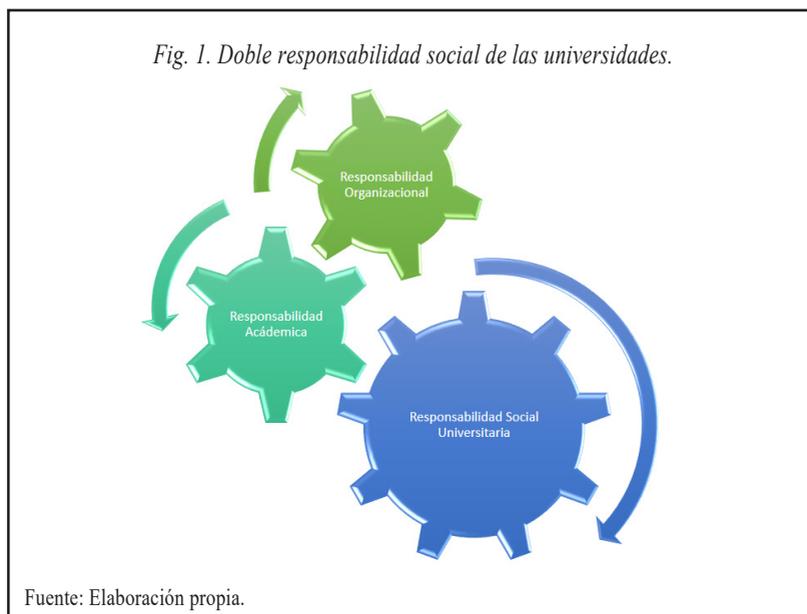
Esta situación es la que ha permitido identificar que la innovación educativa sea particularmente importante para los profesionistas de países cercanos a las fronteras del conocimiento, ya que, en estas economías, la creatividad y el emprendimiento se constituyen como elementos económicamente valiosos, a diferencia de aquellas economías que solo integran y adaptan conocimientos exógenos en los productos que manufacturan (Naranjo y Calderón, 2015). Sin embargo, si estas últimas naciones no invierten en una mejora de sus procesos educativos, difícilmente podrán romper con esta dependencia en sus industrias.

Se considera que un país con mayores fortalezas en sus recursos humanos tendrá más capacidad para incrementar su productividad, no solo por el efecto directo que genera un colaborador bien capacitado, sino también porque gracias a la innovación y a la mejora de procesos que estos plantean, se está en una mejor posición para enfrentar las incertidumbres generadas por el actual entorno de competencia global y para adaptarse a las condiciones cambiantes (CII, 2011). Según Charreau (2001), la innovación, y por ende la innovación educativa, puede fungir como un catalizador de la prosperidad nacional, lo que justifica la inversión en investigación, que terminará por redundar en mejoras aplicables a la industria.

Castaños (1994) plantea que el rol de México y de algunas otras economías latinoamericanas dependerá de la efectividad que estos países y sus profesionistas tengan ante los retos de la llamada industria 4.0, lo que se relaciona en gran medida con la manera en que sus instituciones educativas incluyan estas necesidades en sus procesos de formación. Puede afirmarse, entonces, que el éxito de sus economías en lograr una integración satisfactoria a la economía mundial depende del grado en que consigan vincular sus procesos de formación e investigación con el desarrollo industrial y tecnológico de sus regiones. Según Freeman (1993), se puede decir que los países altamente competitivos serán aquellos con inversiones elevadas en áreas como las tecnologías de la información, la investigación y el desarrollo, las ciencias básicas y aplicadas, así como en la formación de recursos humanos apegados a estas nuevas necesidades.

Por consiguiente, diferentes organismos internacionales han buscado hacer hincapié en el importante rol que juega la innovación en el mejoramiento de la calidad





estudiantes, los conocimientos que construyen, sus decisiones académicas e incluso los impactos que surgen de sus relaciones con su entorno. Así, la responsabilidad de las universidades puede dividirse en aquellos de carácter organizacional y las de carácter académico.

Organizacionalmente hablando, la responsabilidad social de una universidad se centra en la forma en que responde a los problemas sociales de su entorno de manera directa; es decir, con proyectos que realiza la propia institución para resolver o enfrentar dichas carencias (Remolina, 2003). Estos pueden ser tanto con la generación de emprendimientos sociales, con programas de servicio social, con proyectos de carácter comunitario o, incluso, con programas de corte puramente filantrópico.

Sin embargo, la responsabilidad social de la universidad no queda ahí, ya que existe aquella, de carácter académico, que va aparejada a las funciones intrínsecas de cualquier institución educativa. La responsabilidad social académica de las universidades responde a la necesidad y obligación que tienen estas organizaciones hacia la sociedad de brindar profesionistas preparados para enfrentar los retos del futuro (Hernández, Alvarado y Luna, 2015). En este punto es donde la innovación educativa toma su lugar como elemento relevante de la responsabilidad de toda universidad, ya que si sus procesos académicos y formativos no son innovadores, realistas y se proyectan al futuro, sus futuros profesionistas estarán temporalmente limitados a las necesidades y requisitos de la sociedad en el tiempo y lugar donde se ejerza la labor de la institución. Sin lugar a dudas, la universidad es responsable de los recursos humanos del mañana, por lo que, aparejados a la concepción mínima de sostenibilidad, debe responder con la formación y promoción de recursos innovadores hoy, sin sacrificar lo que estos recursos puedan hacer en las generaciones futuras (Ruiz y Soria, 2009).

Así es que podemos plantear la posibilidad de esta doble responsabilidad de las universidades (figura 1) como una obligatoriedad de cualquier institución educativa que se diga socialmente responsable.



**Tabla 1. Las 10 mejores universidades socialmente responsables y su lugar en el ranking internacional**

Lugar en el ranking de RS	Universidad	Lugar en el ranking de universidades
1	Ain Shams University	700
2	American University of Sharjah	411
3	Auckland University of Technology (AUT)	441
4	B.S. Abdur Rahman Crescent Institute of Science & Technology	+1000
5	Bath Spa University	+1000
6	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	801
7	Bina Nusantara University (BINUS)	+1000
8	Bogomolets National Medical University	+1000
9	Bond University	431
10	Bournemouth University	701

Fuente: Elaboración propia (QS Top Universities, QS Stars University Ratings, 2018).

de innovación no necesariamente se relaciona con los procesos educativos. El ranking de las universidades más innovadoras se enfoca primordialmente en la mayor producción académica, la presentación de patentes y el desarrollo de proyectos de investigación, sin considerar los procesos internos de formación de sus estudiantes (QS Top Universities, 2018). De igual manera, nos encontramos que la innovación, como se entiende en estas evaluaciones institucionales, no necesariamente responde a las mejores universidades (tabla 2).

A pesar de que la primera responsabilidad que tiene la universidad hacia la sociedad es la de la formación óptima de sus estudiantes, por medio de modelos educativos de calidad, innovadores encaminados al desarrollo de competencias profesionales, parece ser que esto se presume por considerar que es una obligación que le corresponde por su naturaleza como centro educativo. Sin embargo, si la universidad no mejora, no garantiza la calidad de su educación ni ofrece una formación excelente e innovadora, no solo debe considerarse que falta a su razón de ser, sino también a

**Tabla 2. Las 10 mejores universidades en innovación y su lugar en el ranking internacional**

Lugar en el ranking de RS	Universidad	Lugar en el ranking de universidades
1	Aalborg University	379
2	Al-Farabi Kazakh National University	236
3	Andalas University	+1000
4	Asian Institute of Technology, Thailand	+1000
5	Aston University	373
6	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	801
7	Boston University	81
8	CETYS Universidad, México	+1000
9	Central Queensland University	601
10	City University of Hong Kong	49

Fuente: Elaboración propia (QS Top Universities, 2018).



- BERMEJO, R. (2014). *Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis*. Bilbao, España: Universidad del País Vasco.
- BOWEN, H. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. Nueva York: Harper.
- BUSTOS, Ó. (2015, septiembre 24). La innovación basada en ciencia como pilar de desarrollo. *El Mercurio, Ediciones Especiales*. Recuperado de <http://www.edicionesespeciales.elmercurio.com/destacadas/detalle/index.asp?idnoticia=201509242022030>
- CASTAÑOS, H. (1994). Universidad e innovación tecnológica. *Perfiles Educativos*, (65).
- CHARREAU, E. (2001). Ciencia e innovación. *Interciencia*, 26(7), 269.
- COMITÉ INTERSECTORIAL PARA LA INNOVACIÓN. (2011). *Programa Nacional de Innovación*. México: Comité Intersectorial para la Innovación.
- CORREA, J. y PABLOS, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 133-145.
- DEUSTO. (2015). *Centro de Innovación Social*. Recuperado de <http://www.socialesyhumanas.deusto.es/cs/Satellite/socialesyhumanas/es/que-es-deusto-innovacion-social/presentacion-7>
- ESADE. (2015). *Instituto de Innovación Social*. Recuperado de <http://www.esade.edu/research-webs/esp/socialinnovation>
- EZPELETA, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- FREEMAN, C. (1993). *El reto de la innovación: la experiencia de Japón*. Caracas: Galac.
- GEROSKI, P. (1989). Entry, innovation and productivity growth. *Review of Economics and Statistics*, (71), 572.
- HERNÁNDEZ, R., ALVARADO, J. y LUNA, J. (2015). Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado. *Educación y Educadores*, 18(1), 95-110.
- ISO. (2017). *International Organization for Standardization*. Recuperado de <https://www.iso.org/home.html>
- LÓPEZ, C. y HEREDIA, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa. Guía de aplicación*. Recuperado de [http://escalai.com/que\\_escalai/guia\\_app/](http://escalai.com/que_escalai/guia_app/)
- LÓPEZ, G. (2004, agosto). La innovación: un proceso socialmente distribuido. *Scientia Et Technica*, X(25), 197-202.
- MARTÍNEZ, X. (2016). Notas para una biografía futura de *Innovación Educativa*. *Innovación Educativa*, 16(70), 7-13.
- MÉNDEZ, L. y DEL MORAL, M.E. (2015). Investigación e innovación educativa con videojuegos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 211-218.
- MORALES, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 8(2), 47-73.
- MORENO, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, (17), 24-32.
- MOSQUEDA, H. y MILLÁN, J. (2013). Competitividad en empresas innovadoras de software y tecnologías informáticas. *Cuadernos de Administración*, 29(49), 37-44.
- MURILLO, A. (2017, octubre 3). *¿Qué es innovación educativa?* Recuperado de <https://observatorio.itesm.mx/edu-news/innovacion-educativa>
- NARANJO, J. y CALDERÓN, G. (2015). Construyendo una cultura de innovación. Una propuesta de transformación cultural. *Estudios Gerenciales*, 31(135), 223-236.
- NELSON, R. y WINTER, S. (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Cambridge: Harvard University Press.
- PEÑA, J. y URBANO, D. (2015). The influence of domestic economic agent on the international competitiveness of Latin American firms. *Emergin Markets Finance and Trade*, 50(6), 229-248.
- Programa Nacional de Innovación* (2011). México: Presidencia de la República.
- QS TOP UNIVERSITIES. (2018). *QS Stars University Ratings*. Recuperado de [https://www.topuniversities.com/qs-stars#sorting=engagement+country="+rating="+order=desc+orderby=u](https://www.topuniversities.com/qs-stars#sorting=engagement+country=)  
ni+search=



# LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL BAILE FLAMENCO COMO DISCIPLINA FORMATIVA: ANDALUCÍA EN LOS SIGLOS XVI-XXI

## THE HISTORICAL CONSTRUCTION OF FLAMENCO DANCING AS AN EDUCATIONAL DISCIPLINE: ANDALUSIA 16TH-21ST CENTURY

---

DE LAS HERAS MONASTERO Bárbara

---

RECEPCIÓN: MAYO 15 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: AGOSTO 25 DE 2018.

---

### Resumen

Este artículo pretende realizar un breve recorrido histórico de las distintas etapas educativas del baile flamenco a lo largo de los siglos (desde el XVI hasta la actualidad), sirviéndonos del trinomio conceptual de educación informal, no formal y formal. Hemos encontrado que, desde los inicios del baile flamenco, el tipo de educación es principalmente informal, ámbito que permanece hasta nuestros días. A mediados del siglo XVIII se empieza a sistematizar la enseñanza del baile flamenco en las academias denominadas *salones*, ampliando su número en la actualidad. Por último, la educación formal aparece tardíamente, siendo incluida en los conservatorios de educación superior como especialidad en 2007. Este retraso en la enseñanza formal denota la falta de atención de las administraciones ante la evidente demanda educativa del baile flamenco.

Palabras clave: BAILE FLAMENCO, EDUCACIÓN INFORMAL, EDUCACIÓN NO FORMAL, EDUCACIÓN FORMAL.

Bárbara de las Heras Monastero. Profesora de la Universidad de Jaén, Andalucía, España. Es licenciada en Pedagogía y titulada del Máster en Gestión Cultural en el año 2008 en la Universidad de Sevilla. Ha sido becaria predoctoral por el IV Plan Propio de la Universidad de Sevilla (2009-2013). Su tesis doctoral se presenta en 2018 con el título *La enseñanza del baile flamenco en las academias de Sevilla: el legado de tres generaciones de maestras y maestros (1940-2010)*. Su producción científica está centrada en la educación del baile flamenco, así como en la educación de la danza en general: enseñanza, profesorado, política educativa, educación emocional y creatividad, educación estética. Correo electrónico: barbaradelasheras@gmail.com. ID: <http://orcid.org/0000-0003-3062-6779>.



asignatura en educación primaria, secundaria y bachillerato sobre el conocimiento del flamenco a nivel teórico y musical.

## I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Nuestro artículo<sup>1</sup> presenta un estudio basado en la revisión bibliográfica de aquellas investigaciones realizadas en el campo de la historia del flamenco y del baile flamenco con la idea de sistematizar los aspectos educativos relevantes derivados de la interpretación de los datos analizados. El resultado ha sido la elaboración de una clasificación de las distintas etapas educativas del baile flamenco a lo largo de los siglos (desde el XVI hasta la actualidad), sirviéndonos del trinomio conceptual de educación formal, no formal e informal, con la idea de comprender mejor la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Invertiremos el orden habitual utilizado generalmente en el análisis de estos tres términos, comenzando con la educación informal; seguiremos con la educación no formal y terminaremos con la educación formal, respetando así, desde un punto de vista sincrónico, la aparición de dichas etapas. Por todo ello, la aportación de nuestro estudio contribuye a la ampliación de dos campos de investigación, del flamenco y la educación, concretamente, de la historia de la educación del baile flamenco, una línea de investigación escasamente analizada hasta el momento.

Para poder identificar y definir las distintas etapas histórico-educativas del baile flamenco, en primer lugar, hemos partido de los principales periodos históricos de este subgénero artístico; en segundo lugar, hemos extraído aquellos aspectos más relevantes que han podido influir en la conformación de contextos educativos informales, no formales y formales; y, en tercer lugar, se han descrito tres etapas fundamentales del baile flamenco desde el siglo XVI hasta la actualidad.

Conforme al planteamiento de Caballero (2006), se distinguen cinco etapas históricas, tal como se refleja en la tabla 1: a) *etapa hermética*, durante la cual se desarrolla el baile en clandestinidad por parte de las familias gitanas; b) *primera fase de difusión*, constituye el primer momento en el que los gitanos comienzan a tomar contacto con la población popular andaluza a través de los *bailes de candil*; c) *Edad de Oro*, cuando se instalan los cafés cantantes y se configuran los cánones que regirán el baile flamenco como lo conocemos actualmente, de ahí la importancia de los salones y los ensayos de las academias; d) *ballets flamencos y tablaos*, aumentan el número de compañías y de tablaos para la escenificación del baile flamenco, cuya consecuencia más inmediata será la profesionalización de los bailaores y bailaoras y, en suma, el incremento de las academias; y, e) *fase de experimentación*, un momento de fusión e innovación del baile flamenco en la que se consolida como especialidad en los conservatorios nacionales y se produce un proceso de internacionalización de su enseñanza debido al creciente número de alumnado extranjero, generándose una proliferación de centros privados.

<sup>1</sup> Este estudio forma parte de la tesis doctoral elaborada por la autora, titulada “La enseñanza del baile flamenco en las academias de Sevilla. El legado de tres generaciones de maestras y maestros (1940-2010)”.



Tabla 2. División histórico-educativa del baile flamenco

Etapas históricas del baile flamenco	Ámbitos educativos	Elementos educativos del baile flamenco	Etapas histórico-educativas del baile flamenco
a) Etapa hermética	Educación informal.	Proceso de enseñanza-aprendizaje familiar gitano	a) Circunscripción sociofamiliar del baile flamenco
b) Primera fase de difusión (mediados xviii-mediados xix).		Proceso de enseñanza-aprendizaje social	
c) Edad de Oro	Educación no formal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeras academias</li> <li>• Fiestas privadas y ensayos públicos</li> <li>• Cafés cantantes</li> </ul>	b) Academización del baile flamenco
d) Ballets flamencos y tablaos		Incremento de academias	
e) Fase de experimentación	Educación formal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conservatorios</li> <li>• Proliferación de academias</li> <li>• Internacionalización del BF</li> </ul>	c) Regularización del baile flamenco

Fuente: Elaboración personal.

en el trabajo, educación de continuidad, etcétera) que, sin embargo, contribuyen muy positivamente al desarrollo de los individuos y de las comunidades, así como al autoenriquecimiento cultural y autorrealización personal (Lucio-Villegas, 2005). De esta manera, Coombs<sup>2</sup> (1971) hace un reconocimiento claro y explícito de la existencia de otro sistema indefinido de enseñanza (Pastor, 2001).

En la actualidad, aunque existen diferencias entre los expertos para delimitar los criterios para su clasificación, resulta recurrente su empleo para el análisis de la actividad educativa (Cuadrado, 2008). A este respecto, Touriñán (1996) señala que hay una ausencia de estudios específicos sobre estos tres términos que definan y justifiquen el empleo de los mismos dentro del sistema conceptual de la educación.

De forma sintetizada, podríamos hacer una definición consensuada de estos términos, comenzando por la *educación formal*, que es considerada como la enseñanza oficial y reglada, organizada cronológicamente en ciclos lectivos, sujeta a pautas curriculares oficiales y conducente a títulos específicos (Touriñán, 1996). Por otro lado, la *educación no formal* hace alusión a todas aquellas instituciones, ámbitos y actividades educativas que son creadas fuera del contexto escolar con el fin de cumplir determinados objetivos (Trilla, 2003). Por último, en cuanto a la *educación informal*, se refiere al tipo de conocimiento adquirido de forma espontánea y libre, “proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros comportamientos no estructurados” (Cuadrado, 2008, p. 49).

Aunque hay que tener en cuenta que el límite de la división de estos tres conceptos es a veces difícil de situar, siendo susceptible de diferentes interpretaciones entre distintos autores. Si bien la utilización de estas categorías nos permite comprender

<sup>2</sup> Philip H. Coombs hace mención a esta taxonomía por primera vez en 1971 en *La crisis mundial de la educación*, en un capítulo bajo el título “Enseñanza informal: alcanzar, mantenerse y avanzar” (Barcelona: Editorial Península).



manos. Y a tocar los palillos. De los calés a zapatear en un palmo de tierra. Y de los negros el zarandeo y la voluptuosidad [Navarro y Pablo, 2005, p. 46].

En cuanto a los *bailes andaluces*, existen documentos que testifican<sup>3</sup> que en Andalucía siempre se ha bailado en celebraciones y festejos, o de manera espontánea en reuniones familiares, siendo habituales testigos de ello los corrales de vecinos. Esto denota un carácter festivo de la sociedad andaluza que actualmente todavía se percibe (Navarro y Pablo, 2005; Cruces, 2002). Se tiene constancia de que en los siglos XVI y XVII, estos bailes se mostraban en ventas, posadas, salones de las clases altas y acomodadas o en teatros a modo de sainetes, tonadillas o entremeses. Más tarde, entrado el siglo XVII, se comenzó a formalizar la enseñanza de los bailes que estaban en boga, dando lugar en el siglo XIX a auténticos profesionales y especialistas de la escuela bolera.

Si nos referimos a los *bailes de los gitanos*, desde su entrada a la península en 1425 fueron recorriendo distintos lugares de la geografía española hasta llegar a asentarse en variadas zonas de Andalucía. Según Navarro y Pablo (2005), su carácter nómada ha contribuido a la recopilación de los bailes y músicas populares de los distintos lugares por donde pasaban, a los que les añadían su peculiar idiosincrasia. Navarro (2008) afirma que Miguel de Cervantes (en *La Gitanilla –Novelas ejemplares–*, 1613; *Pedro de Urdemalas*, 1615) es el autor que da un mayor número de detalles sobre los tipos de bailes y la forma de interpretarlos por el pueblo gitano de la época. Esta tesis es apoyada también por Caballero (2006, p. 24), pero a esta circunstancia añade otra de gran relevancia: “La convivencia de los gitanos bajoandaluces y los moriscos refugiados a partir, sobre todo, de la expulsión decretada por Felipe II en 1609 [...], hizo las veces de claustro materno del flamenco”.

Por último, los llamados *bailes de negros* eran danzas importadas a partir del siglo XV por los esclavos procedentes del continente africano o americano que llegaban al puerto de Sevilla y Cádiz. Eran danzas rituales que se caracterizaban por su sensualidad y “descaro” a la hora de mover las caderas. Los bailes tenían lugar en las propias fiestas que organizaban los esclavos, marinos o en las celebraciones importantes de la ciudad (en las celebraciones cívicas y religiosas de la sociedad andaluza, como el Día de Reyes o el Corpus), que bailaban junto a los gitanos (Navarro, 2008). En este sentido, Navarro y Pablo (2005) consideran que son las mujeres, andaluzas y gitanas, las que van aprendiendo estos bailes que poco a poco se irán integrando en las academias de baile.

### 3.1.3. Primera fase de difusión: bailes de candil

Los primeros datos históricos que se tienen sobre el baile flamenco lo encontramos a partir del último tercio del siglo XVIII. Para Martínez (1969), las fuentes documentales provienen principalmente de la literatura, de la prensa de la época y de los relatos que dejaron la visita de viajeros románticos en España. Martínez destaca tres: a) los sainetes de González del Castillo (1790) –Caballero Bonald apunta el sainete *El soldado fanfarrón* de 1785–; b) el capítulo de *Escenas andaluzas* de Esté-

<sup>3</sup> En Navarro y Pablo (2005) existen ejemplos sobre documentos en donde historiadores o cronistas de diferentes épocas, fueran españoles o foráneos, describían con todo detalle las reuniones y celebraciones de familiares o lugareños.



es fundamentalmente grupal, donde el grupo aprende del resto de componentes, y viceversa, de forma casi involuntaria.

Actualmente, estas formas de enseñanza y aprendizaje se siguen dando, aunque la enseñanza se haya academizado y se exija un mayor nivel técnico en la interpretación de los profesionales. La espontaneidad y la impronta que suscita la fiesta flamenca es propia, por un lado, de la tradición familiar que se desarrolla en el seno de castas familiares flamencas donde el flamenco se vive como un medio de vida y expresión natural (Cruces, Sabuco y López, 2005) y, por otro lado, de grupos de personas que se reúnen para disfrutar del arte flamenco como medio de expresión y diversión. Para Cruces (2002), los *espacios privados* son más proclives a la convivencia completa y socializada del flamenco, ya sean de manera informal (calle, patio de vecinos), en locales (tabernas, bares, ventas) o en celebraciones. Constituyen rituales propios del modo en que la sociedad andaluza comparte los momentos de agrupamiento colectivo.

Así, observamos en estos siglos tres formas principales de desarrollarse los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito informal:

1. Proceso de enseñanza-aprendizaje familiar. Durante la etapa hermética del flamenco, el aprendizaje y la enseñanza se centra en el ámbito familiar gitano a través de conocimientos generacionales transmitidos de forma oral e informal dentro de los miembros de una misma familia. Este hecho se explica porque el reforzamiento de los lazos de grupo de los gitanos, empezando por la familia, a la que consideran el eje medular de su forma de vida, constituye la base desde la que construyen su organización social, e incluso, la defensa de su identidad (Gómez, 2009). De esta manera, el flamenco va germinando durante tres siglos (XVI-XVIII), condicionado por las leyes represivas que los diferentes reyes de cada época iban imponiendo al pueblo gitano, justificado únicamente por un factor étnico. Así, la expresión artística se convierte en un bálsamo para paliar y mitigar la discriminación y persecución sufrida, donde el entorno familiar es usado como espacio artístico de las distintas emociones que provocan dicha situación (tristeza, ira, alegría, etcétera). El ritual artístico se define partiendo de los códigos familiares meramente gitanos y la confianza que supone crear y mostrar el producto artístico en un ambiente de aceptación incondicional.

Podemos afirmar que la familia desempeña cinco roles diferentes: 1) de *artista*, como intérprete a través del cante, baile o un instrumento musical; 2) de *maestras y maestros*, como aquellos que transfieren sus conocimientos artísticos a otros miembros de la familia; 3) de *estudiantes*, que lo forman aquellos que están interesados en aprender lo que observan y escuchan en las reuniones familiares; 4) de *compañeros de arte*, que se refiere a los intercambios de conocimientos artísticos entre distintos intérpretes; y, 5) de *público*, como críticos de quienes interpretan y crean el fenómeno artístico.

2. Proceso de enseñanza-aprendizaje social. En las fiestas organizadas en la calle entre grupos marginados (gitanos y moriscos) y del hampa (maleantes, vagabundos), así como en los puertos o zonas suburbanas entre esclavos o marinos durante los siglos XVI-XVIII, se desarrolla un tipo de aprendizaje informal por mimetización, donde no existe una intención explícita de enseñar, puesto que el clima en el que se desenvuelve es lúdico, espontáneo e improvisado, pero



donde el flamenco se va a convertir en “un producto básicamente practicado y recreado fuera de los circuitos de las artes mal llamadas *cultas*, no solo por la minoría gitana, sino también por la clase jornalera mayoritaria en Andalucía” (Cruces, 2002, p. 63).

Además, siguiendo el planteamiento de Plaza (1999), hay que tener en cuenta que el movimiento romántico estaba en auge en ese momento y su tendencia a la búsqueda de lo misterioso, lo místico, lo popular y lo sensible, provoca las visitas de algunos viajeros europeos (Gautier, Dumas, Borrow, Wallis, Dennis, Hugues, Latour, Davillier, entre otros). Se sienten atraídos por el carácter costumbrista andaluz y las modas andalucista y gitanista que estaban en boga incluso en Madrid y Francia durante el siglo XIX (Steingress, 2006). Gracias a estos viajeros disponemos de fuentes documentales escritas donde se explica la vida cultural de Andalucía que, en palabras de Plaza (1999, p. 41), aunque “tienen el riesgo de parecer subjetivas”, estos viajeros “vinieron a sumar una tercera cultura” (Plaza, 1999, p. 34), una mirada desde fuera con respecto a sus protagonistas.

#### 4.1.2. Fiestas privadas y academias de baile

Durante las primeras décadas del siglo XIX, los bailes y cantes gitanos suponen un atractivo cultural muy interesante para algunos intelectuales del país y extranjeros, lo cual propicia el nacimiento de una oferta cultural semiprofesional y comercial de los bailes y cantes andaluces y gitanos. Surgen los primeros aficionados, entendiendo por afición “una relación emocional con cualquier tipo de objeto que atrae un interés especial por parte del individuo o un grupo social” (Steingress, 2005, p. 16). Así, tenemos constancia de crónicas de mediados del XIX<sup>6</sup> donde se relatan fiestas de pago y *ensayos públicos* que consistían en funciones que organizaban las academias de danza de forma regular (Navarro y Pablo, 2005).

La organización de fiestas privadas comienza a ser un fenómeno comercial habitual entre la sociedad burguesa. Según Plaza (1999, p. 31), “con la entrada de la modernidad y de los nuevos capitales de la época isabelina, Sevilla terminó monopolizando el espectáculo, creando las primeras academias de bailes y los primeros cafés cantantes”.

Álvarez (1998) sostiene que, en estas academias y salones, al igual que en los *bailes de candil*, indistintamente imperaban *bailes nacionales, del país o andaluces*. Todavía el baile flamenco se daba en ambientes muy restringidos de presencia gitana, por tanto, tiene que pasar un tiempo hasta que el baile flamenco gane presencia en esos centros de enseñanza. Sin embargo, para Navarro (2008), estas escuelas tienen una especial relevancia, porque se produce un proceso de fusión entre los bailes boleros andaluces y los bailes gitanos. Las gitanas aprenderán las técnicas y la elegancia de las boleras y estas la frescura y el temperamento de aquellas. Entre todas irán configurando las bases del baile flamenco. Finalmente, Plaza (1999, p. 656) afirma que estas academias sevillanas “fueron pantalla de exhibición de antiguos y nuevos bailes para otras zonas, así como alambiques donde se transformaron y crearon muchos totalmente nuevos que se exportaron a los demás teatros nacionales”.

<sup>6</sup> En Navarro y Pablo (2005) se pueden consultar extractos de algunos relatos de la época de Richard Ford, George Borrow, Alejandro Dumas y Serafín Estébanez Calderón.



## 4.2. Academización del baile flamenco

En esta segunda etapa, la educación no formal comienza a cobrar más fuerza que nunca, fundándose un gran número de academias de baile con carácter privado y sin ningún reconocimiento oficial de sus estudios. Desde estas premisas, podemos decir que a mediados del siglo XIX, cuando las academias de danza organizan los *ensayos públicos*, denotan el interés creciente por un tipo de arte que está en constante evolución.

Cada vez se abren más academias bajo la denominación de *salones*, donde se practican estas enseñanzas que, sin la pretensión de convertirse en un centro de formación oficial, van desarrollando una técnica dancística de alto nivel y forman un cuerpo de bailarines profesionales que muestran su aprendizaje ante un público que juzga la calidad de su interpretación. De esta manera se va fraguando una afición en un doble sentido. Por un lado, artistas interesados en un baile diferente que llegan a estas escuelas para aprender; y por otro, aficionados extranjeros o de las ciudades que frecuentan estas funciones. En este caso, es interesante señalar que la labor educativa permite crear una plataforma comercial del fenómeno, resultado de la demanda de artistas y aficionados.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se van complejizando de manera que comienzan a fijarse una serie de contenidos concretos, que generalmente lo constituían bailes que estaban en boga o que pertenecían a la tradición cultural andaluza, y existe un grado de intencionalidad de enseñanza tanto por parte del docente con una metodología propia, como por parte del alumnado que deliberadamente accede a la escuela con el propósito de aprender. Así, la academia se convierte en un espacio de socialización donde estudiantes y docentes se reúnen asiduamente no solo a ejercer o recibir la acción educativa, sino también a ensayar los espectáculos que conformarán los *ensayos públicos*.

Observamos, pues, que a mediados del XIX, los maestros de la época empiezan a tener un nombre destacado en la sociedad, siendo muestra de ello la publicidad en la prensa de sus *ensayos públicos*. Aunque en las academias se impartían todo tipo de bailes (regionales, nacionales e internacionales), el flamenco incipiente de ese momento se irá colando poco a poco, dándose a conocer y poniéndose de moda en las clases más altas.

Podemos decir que el *buen hacer* de estas escuelas va a derivar en la constitución de los cafés cantantes, donde se establece por primera vez un importante tejido profesional de artistas flamencos y se fijan los cánones por los que se guiará la estructura y contenido de los bailes flamencos hasta la actualidad. Todo ello contribuirá a la rentabilidad de la formación dancística flamenca y al incremento de su demanda educativa, pero seguirá permaneciendo en el ámbito privado. Bailaoras y bailaores de la época abrirán sus propios espacios educativos, cuyo legado será transmitido a las generaciones futuras, como ha sido el caso de la Escuela Sevillana de Baile Flamenco. Entramos en una etapa donde las aportaciones de los artistas se hacen más evidentes y los maestros y maestras comienzan a ser reconocidos. Por lo que tomar clases de baile, ya fuera en la academia o en el domicilio propio, era constitutivo de cierto estatus social que revelaba estar en consonancia con las tendencias del momento.



estrenan *Don Juan*, y después de algunas censuras de la dictadura se realizan *Bodas de sangre* (1974, Antonio Gades), *Nana de espinas* (1982, Salvador Távora), *El Amargo* (1983, Mario Maya). En 1984 se coreografían obras de la literatura universal como *Medea* de José Granero. En 1990, Salvador Távora da un nuevo paso y toma como punto de partida la novela *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez, y en 1994 Antonio Gades realiza una obra maestra: *Fuenteovejuna* de Lope de Vega. Por último, el baile flamenco se suma a las producciones cinematográficas, gracias a lo cual disponemos actualmente de material audiovisual de las principales figuras del baile, como *La Argentina* o Carmen Amaya. Destaca posteriormente la trilogía dirigida por Carlos Saura: *Bodas de sangre* (1981), *Carmen* (1983) y *El amor brujo* (1985), coreografiadas por Antonio Gades e interpretada en compañía de Cristina Hoyos.

### 5.1.2. Fusión de estilos

En palabras de Navarro y Pablo (2005), las fórmulas estéticas que actualmente resultan más llamativas y que se están imponiendo, especialmente en los escenarios internacionales, están marcadas por la multiculturalidad, que consiste en ajustar los pasos y movimientos flamencos con otras tradiciones musicales; el musical estilo Broadway neoyorquino y la *jam session* jazzística. La primera en transitar los caminos del nuevo mestizaje musical es María Pagés en *Tango* (1992), en donde baila bajo la batuta del maestro Astor Piáosla. Posteriormente, han introducido incursiones musicales con un carácter multicultural coreógrafos tales como Javier Latorre en *Adiós nonaino* (1997), Antonio Canales en *Fuerza latina* (1999) o Israel Galván en *¡Mira!* (1998). También han sumado propuestas bailaoras de la talla de Fernando Romero, Joaquín Grilo, Belén Maya y Rafaela Carrasco.

Otra manera de fusionar tendencias es efectuando la simbiosis de escuelas dancísticas diferentes, ya sean flamenco y clásico, flamenco y jazz, flamenco y contemporáneo o flamenco y otras danzas étnicas. Para los autores, este tipo de fusión es el que más se ha utilizado en la actualidad, abanderado por Joaquín Cortés, Belén Maya, Eva *la Yerbabuena* o Rocío Molina. Sin embargo, paralelamente conviven, enriqueciéndose mutuamente, estilos de bailes tradicionales y antiguos hasta fórmulas y modelos que han ido surgiendo y consolidándose durante todo el siglo xx.

## 5.2. Regularización del baile flamenco

### 5.2.1. Contexto educativo

El contexto histórico del baile flamenco desde la década de los años setenta y ochenta del siglo xx revela un ambiente de experimentación y vanguardia, donde la creatividad y la innovación son elementos fundamentales para una nueva manera de bailar y de entender el baile flamenco. Los códigos de las décadas anteriores se van modificando, aunque sin cambiar la esencia y raíz de la estructura musical y dancística. Se da la paradoja que en este momento de transformación continua es cuando la educación formal del baile flamenco se impone con más fuerza en los conservatorios españoles de danza.



dio, y está regulado en el Real Decreto 1254/1997 de 24 de julio. La duración de la carrera se amplía en un año con respecto al plan de estudios anterior, y al superar el tercer ciclo, el alumnado obtiene el título profesional en danza española.

Con esta ley se legisla por primera vez la enseñanza del baile flamenco, garantizando la homogeneización curricular en todos los conservatorios de España. Aunque en estos momentos el baile flamenco solo se considera como una asignatura, sí es importante el esfuerzo realizado por sistematizar el contenido de la misma (De las Heras, 2010a). En la siguiente ley educativa, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 10/2002, de 23 de diciembre, debido a un cambio de gobierno no llega a aplicarse, por lo que la regulación establecida en las enseñanzas de danza en la LOGSE es mantenida hasta la siguiente ley, la LOE de 2006 (Moreno, 2008). Esta paralización ocasionó serios problemas y estragos en la organización administrativa y docente al solaparse los planes de estudios de uno y otro año.

### 5.2.3. Especialidad del baile flamenco en los conservatorios españoles

En relación a la implementación de la especialidad de baile flamenco, Andalucía ha tenido un papel fundamental. Como territorio *alma mater* de la expresión artística del flamenco, y consciente de su potencial educativo, el gobierno andaluz propone el baile flamenco como una especialidad independiente debido al incremento de la demanda formativa del baile flamenco en los últimos años. De esta manera, la Junta de Andalucía autoriza, a través de la Orden de 29 de junio del 2005, la incorporación de la modalidad de baile flamenco dentro de la especialidad de danza española con carácter experimental para ser aplicado únicamente en determinados conservatorios profesionales de danza de Andalucía (Consejería de Andalucía, 2005).

La Consejería de Educación andaluza consigue que su iniciativa tenga un calado a nivel nacional, ya que el gobierno central incluye el baile flamenco como especialidad independiente con un programa de asignaturas propio en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación a través del Real Decreto 85/2007 de 28 de enero. Así, desde 2007, el baile flamenco forma parte de las especialidades de danza, junto al resto de disciplinas, la danza clásica, la danza contemporánea y la danza española.

## CONCLUSIONES

Desde este trabajo se considera que el estudio del baile flamenco, a través de la división tripartita de los conceptos de educación formal, no formal e informal, se hace necesario en el campo de la investigación del flamenco y la educación. Permite entender de una forma progresiva la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurridos a lo largo de su historia.

Podemos concluir que la historia de la enseñanza del baile flamenco está marcada por tres etapas histórico-educativas. En la primera, *circunscripción sociofamiliar del baile flamenco*, se observa que desde el siglo XVI al XVIII los gitanos tienen un papel primordial en el desarrollo de los procesos de difusión del baile flamenco, inicialmente de tipo *familiar*, en el seno de los hogares gitanos; posteriormente, de tipo *social* a través del intercambio artístico en fiestas con otros colectivos marginados; y, final-



- COBO, E. (1995). Marco histórico-social de España y Andalucía. En J.L. Navarro y M. Roperó (dir.), *Historia del flamenco II* (pp. 199-205). Sevilla, España: Tartessos.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUNTA DE ANDALUCÍA. (2005, julio 14). Orden de 29 de junio de 2005, por la que se autoriza la implantación con carácter experimental de la modalidad de Baile Flamenco, dentro de la especialidad de Danza Española de Grado Medio, en determinados Conservatorios de Andalucía. *BOJA*, (136), 41-46.
- CRUCES, C. (2002). *Más allá de la música. Antropología y flamenco I*. Sevilla, España: Signatura.
- CRUCES, C., SABUCO, A. y LÓPEZ, E. (2005). Tener arte. Estrategias de desarrollo profesional de las mujeres flamencas. En P. Palenzuela y J.C. Gimeno (coords.), *Culturas y desarrollo en el marco de la globalización capitalista* (pp. 303-338). Sevilla, España: Fundación El Monte, FAAEE y Asana.
- CUADRADO, T. (2008). *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*. Madrid, España: Narcea.
- DE LAS HERAS, B. (2015). La primera generación de bailarines de danza española en México D.F. (1930-1950). En M.E. Aguirre Lora, G. Hernández Orozco, F.A. Pérez Piñón y J.A. Trujillo Holguín (coords.), *Educación en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo* (pp. 51-78). México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- DE LAS HERAS, B. (2010a, dic.). Acercamiento a la evolución del baile flamenco dentro del sistema educativo artístico español. *Revista de Investigación sobre Flamenco La Madrugá*, (3), 1-11. Recuperado de <http://revistas.um.es/flamenco/article/view/114061>
- DE LAS HERAS, B. (2010b). La danza en las leyes educativas contemporáneas. *Cuestiones Pedagógicas*, (20), 245-257. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art\\_15.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_15.pdf)
- GÓMEZ, M.N. (2009). La educación del pueblo gitano en España: parámetros históricos. En R. Berrueto, y S. Conejero (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva, Vol. 2* (pp. 89-100). Navarra, España: Universidad de Navarra.
- HERNÁNDEZ, J.M. (2009). *La petenera preflamenca como forma musical: naturaleza genérica y rasgos estilísticos (1825-1910)* (tesis de maestría no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- JIMÉNEZ, F. (2012). *En el tablao... Un estudio sobre los procesos de aprendizaje en el baile flamenco*. Bogotá, Colombia: IDARTES.
- LUCIO-VILLEGAS, E.L. (2005). *Cuestiones sobre educación de personas adultas*. Sevilla, España: Tabulador Gráfico Ediciones.
- MARTÍNEZ, T. (1969). *Teoría y práctica del baile flamenco*. Madrid, España: Aguilar.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, ESPAÑA. (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1/1990, de 3 de octubre. *BOE*, (238), 28927-28942.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, ESPAÑA. (1997). Real Decreto 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del Currículo del Grado medio de las Enseñanzas de Danza. *BOE*, (212), 26307-26318.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, ESPAÑA. (2007). Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, (38), 6249-6262.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, ESPAÑA. (2002). Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 10/2002, de 23 de diciembre. *BOE*, (307), 45188-45220.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, ESPAÑA. (2004). Real Decreto 169/2004, de 30 de enero, por el que se establecen los requisitos para obtener la equivalencia entre los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los estudios superiores de danza regulados en ella, y se establecen los complementos de formación para la obtención del título superior de Danza. *BOE*, (38), 6658-6660.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ESPAÑA. (2006). Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo. *BOE*, (106), 17158-17207.



# EDUCACIÓN, CULTURA, ESTEREOTIPOS, CUERPO, GÉNERO Y

## DIFERENCIAS SOCIALES EN LA FOTOGRAFÍA DE MODA

### EDUCATION, CULTURE, STEREOTYPES, BODY, GENDER AND

#### SOCIAL DIFFERENCES IN FASHION PHOTOGRAPHY

---

MÉNDEZ MORENO Juan Pablo  
RICO BOVIO Arturo

---

RECEPCIÓN: MAYO 16 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: AGOSTO 7 DE 2018.

---

#### Resumen

Este artículo aborda el concepto dispositivo fotografía de moda como una forma de mensaje y mecanismo de comunicación que se utiliza para la exhibición y publicación del atavío. Este tipo de imágenes que se posicionan en los espacios públicos influyen en la sociedad, interceptan al transeúnte con un discurso impositivo que educa de manera informal en temas de apreciación e interpretación de la belleza física, que llegan a derivar en enfermedades como la anorexia o bulimia en los adolescentes por intentar seguir los estereotipos establecidos por la moda. La comunicación fotográfica de moda fabrica mensajes idealizantes para los diferentes grupos sociales; sectoriza y divide a la sociedad por etnia, clase social, gueto, género, edad y establece iconográficamente quiénes son mejores que otros; homogeneiza y discrimina a todos aquellos que no entren en las descripciones de los ideales prototípicos de hombre y mujer. Se concluye que una posible solución sería aprender a interpre-

Juan Pablo Méndez Moreno. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es maestro en Artes por la Facultad de Artes de la UACH y licenciado en Diseño Gráfico por la Universidad ICEL. Actualmente imparte la materia de fotografía en la Universidad La Salle de Chihuahua. Correo electrónico: jpablomm@gmail.com. ID: <http://orcid.org/0000-0002-7799-1266>.

Arturo Rico Bovio. Académico emérito investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y máster en Derecho Social. Cursó las licenciaturas de Derecho y Filosofía en la UACH. Es autor de varios libros entre los que destacan: *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad; La hora del desierto. Germinario; Teoría corporal del derecho; Tránsito filosófico de la crisis a la esperanza*, entre otros. Correo electrónico: aricobovio@hotmail.com. ID: <http://orcid.org/0000-0002-6840-9625>.





a seguir, patrones de dirección que cualquier individuo debería adoptar para lograr verse así y con ello recibir el beneficio de las demás añadiduras: placer, glamour, belleza, estilo, éxito, etcétera. No es que la publicidad bajo contrato prometa todo esto, sino que lo promueve como una idea por la creación de sus mensajes y lo que en ellos se evoca y simboliza, como diría Berger: “son envidiables” (Berger, 2001) por estereotipo, prototipo, etnia, nivel económico y más y con ello se convierten en personas a las que se debería aspirar a llegar a ser y esto es educación y formación.

[...] la educación se propone como la acción responsable de la moralidad, de los valores, su preservación y transmisión a las generaciones más jóvenes que crecen con el derecho de poseer y heredar la cultura de sus antecesores, los valores y todo lo creado. La cultura forma la mente, se perpetúa a sí misma formando el tipo humano que quiere, tratando de que todos sean más parecidos que diferentes, más homogéneos que desiguales [León, 2007, p. 597].

Los mensajes difundidos por este canal comunicativo, al observarlos, se pueden apreciar los favoritismos y preferencias que las marcas de ropa dan a personas de ciertas características, lo que fomenta en el público una ideología de estereotipo y homogeneización, así como simpatía y gusto por ser lo que las marcas les dicen que deberían ser.

El carecer de métodos educativos de crítica sobre los asuntos publicitarios por parte de programas educativos, sociales, gubernamentales, religiosos, expone una falta de atención formativa hacia los problemas de índole social educativo que se ve reflejado principalmente en los adolescentes y adultos jóvenes.

### EL DISPOSITIVO FOTOGRAFÍA DE MODA: NARRACIÓN Y DISCURSO

De acuerdo con el uso extensivo que se ha dado a la imagen fotográfica y sus diferentes aplicaciones en la actualidad, podemos definirla como un dispositivo<sup>1</sup> que contiene narrativa<sup>2</sup> y discurso (Lenzi, 2010) que se incluye en los *mass media*.<sup>3</sup> Estos se han llegado a comprender como importantes canales que interfieren en la educación. Además, en la educación informal mantienen una fuerte influencia sobre la construcción que se da en el pensamiento de la sociedad (Ruiz, 2005) y principalmente en los adolescentes, pues es la etapa en donde más se preocupan por

<sup>1</sup> Conforme a Aumont (1992, p. 202): “[...] el dispositivo es lo que regula la relación del espectador con sus imágenes en un cierto contexto simbólico. [...] este contexto simbólico es también, necesariamente, un contexto social, puesto que ni los símbolos ni más ampliamente la esfera de lo simbólico en general, existen en abstracto, sino que son determinados por las condiciones materiales de las formaciones sociales que los engendran. Así, el estudio del dispositivo es forzosamente un estudio histórico: no hay dispositivos fuera de la historia”.

<sup>2</sup> Discursivo, va.1. Adj. Que discurre [reflexiona]. 2. Adj. Propio del discurso o del razonamiento (Diccionario de la Lengua Española, 2003). Discurso [Lat. Discursus: conversación] 1. En la acepción tradicional de la palabra, el discurso no es una simple secuencia de palabras, sino un modo de pensamiento que se opone a la intuición.

<sup>3</sup> *Mass media* es un término que se traduce del idioma inglés al español como medios de comunicación masiva.



consumo, discriminación, etnia, homogenización, moda y más. A pesar de que estos mensajes fotográficos han trascendido a lo largo del tiempo, es inverosímil que siguen promoviendo estas emociones, sentimientos y pensamientos que se profesan desde el imperio de la industria textil, como lo ha llamado Lipovetky (1987). La moda propone esta serie de distintivos por medio de sus productos; los individuos consumen estas ideas, comulgan con ellas, porque creen que es lo aceptado socialmente, lo correcto, la forma en la que todos deberíamos ser, posiblemente a consecuencia de la necesidad de que las personas quieren pertenecer a un grupo, ser reconocido o admirado por su físico. Simultáneamente, en las fotografías de moda se fomenta esa imperativa ilusión de quedarse siempre en el estado de juventud y belleza y todo aquel que se permita pensar en no comulgar con estas ideologías parecerá ser expulsado socialmente.

Desatender lo concerniente a la influencia que la fotografía de moda y a su forma operativa dentro de la sociedad y no contar con un instrumento analítico con bases críticas sobre este dispositivo por parte de los teóricos sociales y la comunidad académica, entre otros, solo enfatiza la ausencia de comprensión de la magnitud del problema y sus consecuencias. Estudios como los de Fanjul (2008), Salazar (2008), por mencionar algunos, han revelado que se han presenciado epidemiologías de trastornos de conductas alimentarias y otros por la influencia mediática, particularmente por la fotografía de moda como un medio que ha mostrado un evidente influjo para el desarrollo de patologías como hábitos dietéticos, anorexia o bulimia entre los jóvenes.

[...] han observado en adolescentes universitarias, que la visión de fotografías de modelos producía un incremento del humor depresivo y de la irritabilidad [...] Y en un grupo de 548 mujeres preadolescentes y adolescentes, encuentran que un 69% de las mismas reconoce que las fotografías de las revistas de moda han influido en su concepto de la figura corporal ideal y un 47% informó querer perder peso debido a la influencia de tales imágenes [Guerro-Prado, Barjau y Chinchilla, 2001, pp. 71, 75].

La importancia de no ser estigmatizado socialmente como una persona obesa o “fea” impera en las sociedades, principalmente en las mujeres adolescentes y recientemente también los hombres se han convertido en un *target* para la moda, lo que indica que los adolescentes varones, ahora están en proceso de ocupar el mismo porcentaje de importancia dentro de los canales publicitarios y el mismo lugar que la mujer en las cuestiones estereotípicas de la perfección física que los *mass media* incentivan.

De unas décadas para acá, el cuerpo se ha proyectado en la foto de moda como un instrumento que permite la búsqueda del éxito a través de él; aunado a ello, se inscriben otras asociaciones de belleza y salud estereotipada que a su vez se mediatizan y difunden en estos mensajes. La influencia del mensaje en la fotografía de moda repercute en la aberración a la obesidad y se alimenta continuamente la idea de un “cuerpo perfecto” que concluye en una concepción errónea sobre él. Habría que decir también que las conductas hedonistas en los jóvenes tienen una alta presencia, y hay una confusión entre la salud y los prototipos del cuerpo promovidos por estos medios de difusión masiva. Asimismo, se pueden observar las problemáticas que existen sobre la falta de educación sobre dietas y hábitos alimenticios que permiten el crecimiento de estas problemáticas sociales.



y/o prototipos sobre la belleza, principalmente paradigmas que se relacionan con el éxito, la discriminación, el racismo, las clases sociales, el cuerpo y otros.

Estas condiciones muestran los dos puntos que implican tanto al cuerpo como a la vestimenta y los dos se mezclan: “La conclusión más relevante de esta investigación es que la publicidad gráfica de moda [la fotografía] de lujo refuerza determinados estereotipos de mujer que previamente existen en la sociedad, pudiendo llegar a afirmar que la publicidad los mantiene y cristaliza” (Díaz, 2007, p. 30). La fusión de estos dos puntos genera no solo estereotipos, sino roles de género asignados para cada situación y la ropa adquiere una cierta función de disfraz; un ejemplo sería que el ser mujer también se promueve por una propuesta de la indumentaria; de esta se derivan una serie de subcategorías que indican el rol que se ejecuta socialmente, puesto que cada uno de ellos tiene una simbolización, regularmente bien definida, dentro de las comunidades.

Ahora bien, podemos definir a los estereotipos como estandarizaciones: “Entendemos por ‘estereotipo’ [...], aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social (por ejemplo, los alemanes, los gitanos, las mujeres), y sobre las que hay un acuerdo básico. La relación entre los conceptos ‘estereotipo’, ‘prejuicio’, ‘discriminación’ es muy estrecha” (González, 1999, p. 79). Estas son calificaciones en las que se categorizan a las personas. Asimismo, se puede mencionar que estas se identifican con una serie de singularidades, como etnia y raza, y su estructura es a partir de ciertas referencias ligadas a la belleza y a la bondad. En relación con la ropa, se llegan a asumir incluso personalidades, oficios o actitudes de acuerdo al tipo de vestimenta. Un ejemplo claro es la indumentaria con la que se clasifica o identifica a una prostituta. Aunque la ropa en realidad no es la que impulsa ninguna actividad de la persona, sí se le pueden atribuir simbolismos que permiten que se le identifique como tal, por lo que cuando una persona se viste con estos simbolismos se le dice... “pareces prostituta”, aunque no se dedique a tal actividad.

El simbolismo de la ropa se forma en los estereotipos como un fotomontaje que permite cambiar cuantas veces se requiera de rol y adquirir la impresión social que se necesite en el momento. La ropa nos permite presentarnos y percibirnos de una manera o de otra y asignarnos una característica clasificatoria de índole social, por lo que el estereotipo nos facilita la identificación de un adjetivo simbólico para cada individuo a partir de la indumentaria; “[...] la propaganda visual era una manera directa y eficaz de llevar a cabo la tarea descomunal de educar, informar y persuadir al pueblo” (Ades, 2002, p. 63). Y eso es precisamente lo que hace la fotografía de moda: crear estereotipos a través del simbolismo, para que a su vez se formen grupos de fácil identificación y manipulación, lo que permite definir entre una categoría u otra, ser un rol u otro. Entre género y gueto, edad y clase social, todo simbolizado por la ropa. La industria de la moda lo publica por medio de la fotografía con una notoria intención de promover lo ilusorio y fantástico solo para fines comerciales.

En una investigación hacen mención: “[...] that stereotypes may create their own social reality by channeling social interaction in ways that cause the stereotyped individual to behaviorally confirm the perceiver’s stereotype<sup>5</sup>” (Snyder, Tanke y Ber-

<sup>5</sup> “Los estereotipos pueden crear su propia realidad social al canalizar la interacción social de manera que el individuo estereotipado confirme conductualmente el estereotipo del perceptor” (traducción del autor).



Cada grupo y/o clase social no puede evadir a las diversas idealizaciones que se exponen en la fotografía de moda, pues a pesar de sus desigualdades, la foto establece prototipos del yo ideal para cada uno de los diferentes grupos.

Las siluetas que se muestran en estos ejercicios de vista social por medio de la ropa se convierten en algo más que un símbolo; somos convertidos en un estandarte de las marcas o logotipos que se proyectan sobre el individuo; lo coloca en contextos socioculturales del pensamiento de los otros. El atavío es tan significativo e importante en los todos los grupos sociales contemporáneos; por ejemplo, un bombero, un enfermero, un militar, un preso, son identificados sobre todo por su vestimenta. En algunos casos estas características visuales de la ropa –aparte de que lo caracterizan– enorgullecen a su portador, ya que socialmente demuestra una forma de autoridad, jerarquía, exclusividad, rango, pertenencia, castigo, minoría, selectividad, discriminación, diferenciación, selectividad y otros. Las diferentes subculturas o tribus urbanas sugieren formas de identificación a través de su vestimenta para su reconocimiento y diferenciación ante los demás, pero aun entre ellos la moda se manifiesta con numerosos productos y marcas, que al mismo tiempo enfatizan las singularidades de los productos por medio de la homogeneización y los estereotipos de lo que debería ser y representar ante la sociedad.

La idealización es estática; la vida es dinámica. No puede haber una semejanza entre uno y otro; lo fijo en la imagen no es mutable: “Sin embargo, en la vida diaria no es como en el arte, ni pretende serlo: la ropa cotidiana adopta la forma del cuerpo y al hacerlo se arruga, se pliega, se rasga, etc.” (Entwistle, 2002, p. 85). Por contraste, el cuerpo también adopta la forma de la ropa; es moldeado y manejado. Es imposible no pensar en la expansión del cuerpo en su movimiento en los escenarios sociales, por lo que asemejar al cuerpo a la forma detenida de la foto, no es una concepción ideal.

La manera en la que se embellece al cuerpo es precisamente por medio de “protecciones” visuales que otorga la ropa. El cuerpo se encuentra oculto bajo la vestimenta; ahí donde el cuerpo habita también se representa, adquiere una función de perchero que permite a la indumentaria controlar su presentación y la manera en la que se expone en lo privado y en lo público. El yo idealizado paradójicamente es más subjetivo de lo que aparenta ser; es una visión cliché que engrandece el ícono establecido en la foto de moda, un culto al prototipo del cuerpo que promociona la imagen.

El yo fijo de la foto es una forma fantasiosa de vernos y entendernos a través de un espejo imaginario, como un prototipo, ya sea de hombre o de mujer que está en espera de lo que se puede ser. La publicidad intenta que este “yo detenido” sea una expectativa para todos nosotros, pues nos muestra personas que resultan envidiables porque han sido transformadas y el glamour se construye a partir de la envidia (Berger, 2001).

Por parte de la fotografía de moda con modelos hombres, se ha fomentado y difundido la vigorexia en las últimas décadas. Se define principalmente como los cuidados corporales (apariencia física) para acercarse al paradigma establecido por los prototipos masculinos que aparecen en los *mass media*. Esta concepción es incluso contemplada como “salud y belleza” y como “salud preventiva”, y dentro de la estética de la imagen se usa para la representación del “nuevo hombre”.



En realidad, no hay muchas opciones de elección; la moda trabaja con una serie de dogmas (imposiciones) para vender sus productos; intenta –y parece que cada vez con éxito– decirnos cómo debemos ser y en qué debemos convertirnos; utiliza los mismos patrones del lenguaje corporal y gestual, pero con diferentes modelos, lo que permite que se retroalimenten iconografías o imaginarios públicos, así como sus consecuencias patológicas en la imagen en torno al prototipo de cuerpo o físico que es aceptado socialmente y la manera de civilizarlo.

La moda exhibe sus productos a través de un modelo, una persona que representa la marca, y esa fusión del ser humano y la marca es una presentación del atavío; se utiliza para crear una atmósfera adecuada para hacer las fotografías, las cuales se identifican con cierto grupo y se muestran como empáticas con él; al parecer entienden sus necesidades de identificación y gusto, aunque más que atender a sus necesidades intentan conseguir un consumo de sus productos, un hiperconsumo diría Lipovetsky (1987), y esto al mismo tiempo permite la retroalimentación de íconos y prototipos de los individuos.

Construir de manera gráfica los géneros por medio de las imágenes faculta a la fotografía de moda a posicionar significativamente los iconos de la vestimenta. “El traje, la vestimenta, los objetos con los que nos cubrimos, los signos nos esculpen o nos decoran, son las formas a través de las que nuestros cuerpos se relacionan con el mundo y entre sí mismos” (Calefato, 2007, p. 32). Lo que menciona la autora está relacionado intencionalmente con la exposición del yo en los sitios públicos y el yo privado. Aunque en realidad, la propuesta de la moda es siempre la misma: estandarizar y mantener el sistema de consumo de productos del atavío.

Los creadores de fotografía de moda tienen una premisa: propagar a un prototipo que se basa en el yo idealizado para que vaya directo al lector empírico<sup>6</sup> y se establece y enlaza con lo laxo de la cultura visual<sup>7</sup> que está sistematizada socialmente, pues en general, no hemos aprendido a ver y criticar lo que nos exhiben las fotografías de moda.

La fantasía que se propone del cuerpo en la fotografía permite que nuestra identificación como ser social. Además, juega con las dimensiones lápsicas,<sup>8</sup> logra una serie de cambios continuos de índole referencial entre el ser que se ha propuesto publicitariamente en el pasado y en el presente. Deja las referencias del vestir y revestir al cuerpo, así como la ideología del yo que imitamos.

[...] el vestir expone al cuerpo a una metamorfosis siempre posible, la moda de nuestra época se ha permitido ‘narrar’ esta metamorfosis, narrarse a sí misma en cierto modo, ostentando, junto con sus signos exteriores, también los procesos culturales, a veces casi técnicos, que han dado lugar a dichos signos. Imitando la comparsa carnavalesca, la moda ha permitido la confusión de los roles sexuales [Calefato, 2007, p. 32].

<sup>6</sup> El lector empírico o habitual solamente utiliza su experiencia para interpretar y describir los mensajes que se encuentran en la fotografía de moda.

<sup>7</sup> En este escrito se ha conceptualizado a la *cultura visual* como lo que se establece.

<sup>8</sup> Las dimensiones lápsicas serían una metáfora para de entender cómo la industria de la moda trae al presente la moda pasada, para convertirla en una novedad. Lo que permite un juego del tiempo, una fusión y reconstrucción del yo social traslapados para exponer el yo presente.



“El fenómeno de la estereotipia, se puede entender dentro del amplio contexto de la categorización. Respondiendo a una necesidad de simplificación, de ordenación de nuestro medio, el ser humano, en situación social tiende a categorizar, a recurrir a generalidades que le faciliten el conocimiento del mundo y una comprensión más coherente del mismo” (González Gavaldón, 1999, p. 80). Añadiré a la idea de la autora que es muy importante conducir a las praxis, críticas no a algo puramente negativo, sino a una metodología de observación, contemplación y advertencia de los aspectos positivos que se pudiesen apreciar en la publicidad en lo referente al cuerpo y la concepción del mismo con los demás tópicos que se han mencionado.

La fotografía de moda es un aparato social complejo que no solamente afecta las concepciones antes mencionadas, sino que dentro de su articulación con la sociedad, las problemáticas crecen en diferentes nichos y cada vez surgen nuevas cuestiones que involucran este fenómeno. De cualquier manera, como inicio, el propósito de esta investigación es fraccionar en grupos ligeros este tema para comprender “el dispositivo fotografía de moda”, ya que es la parte gráfica fundamental<sup>9</sup> de la moda y en la que se puede exponer fácilmente cuáles son los objetivos y preferencias de las marcas respecto al público al establecerse en los espacios públicos.

Desde una perspectiva de intereses educativos, críticos y analíticos, hacia los dispositivos que se ejecutan en nuestra sociedad y que paulatinamente influyen en las nuevas generaciones.

## REFERENCIAS

- ADES, D. (2002). *Fotomontaje*. Barcelona: Gustavo Gili.
- ARCE, C.T. (2008). Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogeneización o diferenciación? *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 257-271.
- AUMONT, J. (1992). *La imagen*. Paidós.
- BERGER, J. (2001). *Modos de ver*. Recuperado de <https://itunes.apple.com/mx/book/modos-de-ver/id1075790501?mt=11>
- CALEFATO, P. (2007). *Mass moda: linguaggio e immaginario del corpo rivestito*. Meltemi Editore.
- CARRILLO-DURÁN, M.V. (2003). La transmisión de valores sociales por medio de las imágenes. La identificación de la mujer delgada igual a mujer triunfadora en la población adolescente.
- DÍAZ, S.P. (2007). Valores y estereotipos femeninos creados en la publicidad gráfica de las marcas de moda de lujo en España. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (35), 27-45.
- ENTWISTLE, J. (2002). *El cuerpo y la moda: una visión sociológica*. Paidós.
- FANJUL, P.C. (2008). Modelos masculinos predominantes en el mensaje publicitario y su influencia social en la psicopatología del siglo XXI: la vigorexia. *Prisma Social*, (1).
- GONZÁLEZ GAVALDÓN, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, (12), 79-88.
- HALL-DUNCAN, N. (1979). *The history of fashion photography*. Nueva York: Alpine Book Co.
- LENZI, T. (2010). La fotografía contemporánea como dispositivo discursivo y/o narrativo. *Revista Digital do LAV*, 3(3), 121-146.
- LEÓN, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educare*, 11(39), 595-604.
- LIPOVETSKY, G. (1987). *El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.

<sup>9</sup> Me refiero a la parte gráfica fundamental para decir que la fotografía es el medio principal por el cual la moda establece sus logotipos y eslogan visuales, tema que ya he trabajado en el artículo “Fotografía, moda, símbolo y su referente inmediato”.



## GUÍA EDITORIAL

### IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH

*IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech* –editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC– es una publicación semestral que responde a estándares científicos y académicos nacionales e internacionales. Tiene una política de acceso abierto al contar con formato electrónico en el Open Journal Systems (OJS) y cuenta además con versión impresa. Se reconoce como un espacio abierto y plural para la divulgación del conocimiento en diversas disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación que da cabida a trabajos originales e inéditos, tales como:

- a) *Reportes de investigación*: investigaciones empíricas con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas, estudios evaluativos o diagnósticos que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora, que tengan un amplio espectro –estudios nacionales, internacionales o que valoren otros resultados–, revisiones: estados del arte o estados de conocimiento sobre un tema. No se aceptan protocolos o anteproyectos de investigación.
- b) *Ensayos*: reflexiones sobre temas de investigación educativa que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual y manejen una bibliografía pertinente y actualizada.
- c) *Reseñas*: análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa.

#### I. CARACTERÍSTICAS DE LAS COLABORACIONES

- 1.1. Los artículos tendrán una extensión de entre 6,000 y 9,000 palabras, incluyendo gráficas, tablas, notas y referencias. Para las reseñas, la extensión no debe sobrepasar 3,500 palabras.
- 1.2. Los reportes de investigación deberán contener:
  - 1.2.1. Título del reporte.
  - 1.2.2. Título en idioma inglés.
  - 1.2.3. Resumen en un solo párrafo con una extensión máxima de 200 palabras que señale los aspectos más relevantes del trabajo.
  - 1.2.4. Palabras clave, máximo cinco.
  - 1.2.5. *Abstract*, traducción del resumen al idioma inglés.
  - 1.2.6. *Keywords*, palabras clave en el idioma inglés.
  - 1.2.7. Introducción o presentación donde se exprese el o los propósitos de la investigación.
  - 1.2.8. Apunte metodológico, donde se expone de manera sintética el método, las técnicas y los instrumentos utilizados.
  - 1.2.9. Resultados de la investigación, o los avances de la misma, expresados de manera clara y precisa.
  - 1.2.10. Conclusiones.
  - 1.2.11. Referencias.



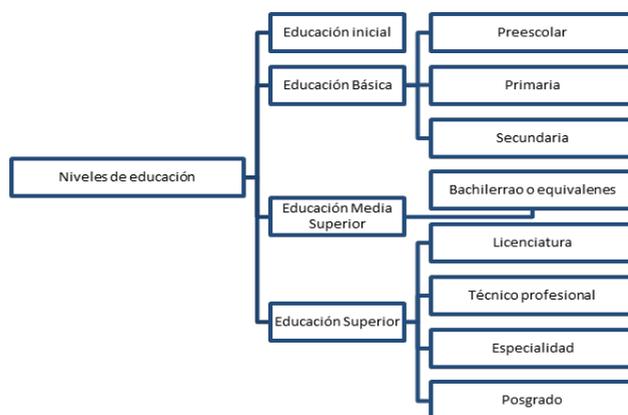
1.14. Las tablas o cuadros de datos se numerarán con arábigos de manera continua, empleando el siguiente formato:

Nombre del artículo/ tesis	Fecha de publicación	Autor(es)	Aportes teóricos
La evaluación por competencias en la comunidad de Cuajimalpa	Septiembre, 2013	Núñez, Armando y López, María.	xxxxxxx
El estado del conocimiento en Chihuahua	Noviembre, 2015	Xxxx	xxxxxx

Fuente: Elaboración personal (o según la fuente consultada).

1.15. El uso de figuras podrá darse dentro del documento en numeración continua, empleando el siguiente formato:

Fig. 1. Niveles educativos del SEN.



Fuente: SEP (2014).

Para garantizar la calidad de la impresión o la vista en pantalla se solicita insertar imágenes en formato JPG de alta resolución (300 puntos por pulgada, DPI).

1.16. Las referencias deberán presentarse al final del texto, como se muestra en los siguientes ejemplos y utilizando sangría francesa:

1.16.1. Ejemplo de un solo autor de libro:

Álvarez Gayou, J.J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

1.16.2. Ejemplo de dos o más autores de libro:

Hernández, S.R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

1.16.3. Ejemplo de sección de libro:

Covarrubias, P. (2016). Una mirada de evaluación al Programa Nacional para la Atención de Alumnas y Alumnos con Aptitudes Sobresalientes implementado en el estado de Chihuahua. En S. Valdez, G. López, A. Borges, J. Betan-



- 3.2.3. Condicionado a una revisión y nueva presentación.
- 3.2.4. Rechazado.
- 3.3. Las observaciones y recomendaciones de los dictaminadores se envían al autor o autores para que se incorporen en el trabajo.
- 3.4. El dictamen final es inapelable.
- 3.5. Los editores se reservan el derecho de hacer las modificaciones de estilo que consideren necesarias.

#### 4. CESIÓN DE DERECHOS

- 4.1. El autor o autores conceden el permiso para que su material se difunda en la versión impresa y electrónica de la revista, así como en las bases de datos que la incorporan. Ceden los derechos patrimoniales de los artículos publicados a la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC una vez que autorizan la versión final del escrito, pero conservan en todo momento sus derechos morales, conforme a lo establecido en las leyes correspondientes. El formato será proporcionado al(los) autor(es) una vez que se notifique la aceptación de la propuesta.
- 4.2. La revista mantiene una política de acceso abierto a través del sistema OJS y sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines académicos, dando crédito a los autores y a la propia publicación.

#### 5. DECLARATORIA DE CONFLICTO DE INTERESES

- 5.1. Autores: son responsables de revelar las relaciones personales y financieras que pudieran sesgar los resultados presentados en su trabajo.
- 5.2. Apoyo a los proyectos: los autores deben describir y mencionar, en su caso, el papel del patrocinador del estudio.
- 5.3. Dictaminadores: los evaluadores o miembros del Comité Editorial que participen en el proceso deben dar a conocer cualquier conflicto de interés que pueda influir en la emisión del resultado. En este caso deberán comunicar la situación al editor de la revista y declinar su participación si consideran que es lo más apropiado.

Al enviar sus trabajos, los autores aceptan estas instrucciones, así como las normas editoriales de *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*.

Para asuntos editoriales dirigirse al correo electrónico [revista@rediech.org](mailto:revista@rediech.org) o comunicarse al teléfono 52+ (614) 415-1998.

[www.rediech.org/ojs/2017](http://www.rediech.org/ojs/2017)

ÚLTIMA ACTUALIZACIÓN A ESTA GUÍA: SEPTIEMBRE 9 DE 2018.

## SUSCRIPCIONES / IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH

Llene los siguientes datos y envíelos escaneados o por correo electrónico.

Nombre

---

RFC

---

Institución

---

Dirección (calle, número y colonia)

---

CP

---

Ciudad, estado (provincia) y país

---

Teléfono

---

Correo electrónico

---

REQUIERE COMPROBANTE FISCAL

Sí

No

COSTO POR DOS NÚMEROS AL AÑO\*

México

Individual      \$300.00 MN

Institucional    \$1,200.00 MN

Extranjero

Individual      USD \$50.00

Institucional    USD \$160.00

FORMA DE PAGO

Banco            BBVA-Bancomer

Cuenta           0178438560

Beneficiario    Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.

Enviar datos del suscriptor y comprobante de pago al correo [suscripciones@rediech.org](mailto:suscripciones@rediech.org).

Calle Efrén Ornelas n. 1406, colonia Obrera, Chihuahua, Chih.

Teléfono 52+ (614) 415-1998

[www.rediech.org](http://www.rediech.org)

\* El costo incluye gastos de envío, el cual se realizan a través de Correos de México en destinos nacionales y paquetería especializada para el extranjero.