

ECOS desde las fronteras del conocimiento, año 13, No. 20, julio-diciembre 2017 es una publicación semestral editada por Centro Cultural Universitario Justo Sierra, A.C. a través de la Dirección de Posgrado e Investigación, Av. Acueducto de Guadalupe 914, Colonia La Laguna Ticomán, Delegación Gustavo A. Madero, C.P. 07340. Tel. 57479254, 57479255. Editores responsables: Directora General: Mtra. Socorro Jaramillo Ríos. Editora: Dra. María Esther Chamosa Sandoval. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2011-041208314400-102. Número de ISSN 2007-2848, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Eje Central Lázaro Cárdenas 1150, Col. Nueva Industrial Vallejo, México, D.F., Delegación Gustavo A. Madero, C.P. 07700. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de Centro Cultural Universitario Justo Sierra, A.C.

Julio-Diciembre 2017
Vol. 6, Año 13, Número 20

ECOS

Desde las fronteras del conocimiento

TABLERO DE CONTENIDOS

EL DOCENTE Y SUS IMAGINARIOS. Parte 2

Josman Espinosa Gómez

El papel del profesor en la integración social áulica de niños con TDAH

Lizbet Vélez López, Dra. Teresa Espinosa de los Monteros Zubieta

Visión asertiva de la Reforma Educativa

Dolores Vélez Jiménez y Luis Brandon Morquecho Escudero

El Juego y sus Implicaciones en el Desarrollo Infantil

Mtro. Juan Carlos Mazón Sánchez

Las princesas de Disney en la configuración aspiracional de género en niñas de la calle

María Esther Chamosa Sandoval

Propuesta metodológica para la utilización de herramientas multimedia a nivel Universitario

Rosa Luz Flores Martínez

Repercusión de los cambios hormonales en el PH salival en pacientes no gestantantes

Ma. Magdalena Soto Flores

EL DOCENTE Y SUS IMAGINARIOS

Parte 2

AUTOR: Josman Espinosa Gómez

Adscripción: Maestría en Innovación Educativa, Dirección de Posgrado e Investigación. Universidad Justo Sierra.

Fecha de recepción: 6 mayo 2017

Fecha de aceptación: 13 julio 2017

1. Subjetividades e imaginarios docentes

1.1 Subjetividad

El sistema educativo de un país a otro, tienen implicaciones económicas, sociales, políticas y culturales, así como significados diversos que se reflejan en el ámbito individual y grupal, mostrando la amplitud de intercambios e influencias interculturales resultado de las nuevas relaciones entre lo global y lo local, en un mundo cada vez más interconectado, en donde las formas de respuesta social frente a estos cambios sociales, económicos, políticos y culturales, van desde el rescate de las identidades históricas, desarrollando prácticas de continuidad; hasta formas alternas de construcción identitaria, es decir, la conformación de nuevos sujetos sociales que irrumpen en la vida social.

Galende (1997), comenta sobre la subjetividad, lo siguiente:

La investigación de la subjetividad consiste básicamente en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores, éticos y morales, que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que

efectúan sobre sus acciones prácticas. No existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene. (Galende, 1977, p. 75).

Jaidar, I. (2003), menciona al respecto de la subjetividad una serie de elementos que nos ayudan a reflexionar respecto al término, en función de lo que también deviene una idea tan inefable.

“*Subjectum*, aquello que soporta y sostiene, sin advertir las esferas de la existencia. *Ec-sistencias* que no tienen otro sostén que el otro, que sí mismos. La existencia subjetiva prefiere vislumbrar sus sentidos propios de modo despropiante” (Jaidar, I. –comp-, 2003, p: 8)

“*Subjetividad* como habitación de resonancias múltiples y sin dueño. *Subjetividad* como punto de tensiones, de intensidad, vibración de fuerzas que se propagan. *Subjetividad* como índice de referencias, inferencias, transferencia cuyas constituciones son todas interferenciales. *Subjetividad* como voz única multiplicada, multitudinaria” (Jaidar, I. –comp-, 2003, p: 8)

La subjetividad en la práctica “docente” es un accionar complejo, es con lo que se vive todos los días y con lo que se trabaja e intenta aprender y producir conocimiento, un producto que sea valorado desde las significaciones personales pero sobre todo desde los imaginarios sociales. El “docente” es un sujeto de conocimiento que no sólo está atravesado por él, sino que ésta implicación lo transforma y con ello su realidad. Es ahí donde ser “docente” se vuelve un proceso de comparación, de selección, de evaluación y de aprendizaje de la realidad constante. A final de cuentas la subjetividad es una manera de

leer la realidad y de construirla, dentro de un determinado espacio socio-cultural que termina procreándola y continuándola.

1.2 Imaginario Social

Castoriadis (1983), dice que la sociedad no es un producto de determinaciones fatales, tampoco es despliegue de prescripciones *a priori*. Por el contrario, la sociedad es lo que es, gracias a la acción creadora de sus hombres, e invita a pensar la sociedad como una gran institución o institución de instituciones cuyo núcleo de cohesión se encuentra en lo que él llama los “imaginarios sociales”. A la institución como ése entramado de sentidos que representa en cierta forma, ese momento donde se consolidan ciertos “imaginarios sociales”, considerando que éstos nos son permanentes y que continuamente son amenazados por la interpelación como la imaginación radical o instituyente (entendido como el dominio psíquico de la sociedad amalgamado al dominio histórico cultural en una coexistencia única a lo que llamó Imaginario Radical). Es así que los “imaginarios sociales” y las instituciones en las que se portan, se encuentran sometidos a ese campo de tensión donde se enfrentan las fuerzas instituidas (dado por lo establecido, lo determinado y representa una fuerza que tiende a perpetuarse de un modo determinado, conservador, resignado, en contra de todo cambio) y las instituyentes (. No se puede

pensar que fenómenos sociales como la educación están exentos de sufrir resquebrajamiento que acontecen en el imaginario y que resultan consecuentes de las tensiones provocadas entre fuerzas instituidas e instituyentes¹.

Es donde resulta interesante destacar los aspectos instituidos e instituyentes en el orden de lo imaginario y subjetivo que implica el tema de la educación a nivel superior en México afecta a los actores sociales ya mencionados. Imaginario, como esa dimensión creadora y transformadora de significaciones; subjetivo como significaciones imaginarias sociales que entretejen el entramado simbólico (entendido como ese conjunto de símbolos que sumados forman un todo) por el cual es atravesado la constitución de la subjetividad de los sujetos, pero con mayor énfasis en ese despliegue de fuerzas instituyentes en el fenómeno educativo donde se gestan transformaciones de algunas prácticas sociales presentes en las instituciones educativas.

Lo imaginario designa lo inacabado, por definición es un concepto que designa la condición incierta de la vida. La idea de *lo imaginario* no puede ser investigado por definición, en si mismo es inabordable. *Lo imaginario* es la cuota de azar que admite una composición social determinada, interrogando los fundamentos del método mismo. *Lo*

¹ Donde instituido lo entendemos como lo que ya es parte de la institución, e instituyente como esa parte creadora que genera cambios a la institución

imaginario apunta a los límites del conocimiento, lo incognoscible, los límites de la razón. *Lo imaginario* atraviesa el tema de la experiencia y el tema del conocimiento planteando la pregunta ¿qué es conocer? *Lo imaginario* está relacionado con el proceso de subjetividad, la interroga y replantea la noción de sujeto desmantelándola, atravesando las tramas institucionales del lenguaje. *Lo imaginario* toca el tema de la significación, ¿qué es significar? Lo imaginario, o dimensión no-lingüística de la psique, se funda en el pensar con imágenes; pensamiento que -según Freud- es el tipo de pensamiento más primario. La percepción deja huellas o marcas psíquicas (signos perceptuales) que conforman un espacio psíquico compuesto de imágenes provenientes de todos los sentidos y de los movimientos del otro y del propio cuerpo; que cuando logran significarse como propios hacen a una imagen integrada del sujeto que pasa a comprenderse como uno, distinto de otro. Lo imaginario es entonces la dimensión, en el cual se desarrolla el pensar en imágenes, no sólo visuales, sino imágenes en sentido semiológico.

Resulta complicado intentar hacer de momento un análisis de la educación a nivel superior en México, ya que hay que considerar una serie de factores que los incluyen en una dinámica histórica cambiante, nos muestra la relevancia de reconceptualizar el término de educación, ya que no se ve una pérdida del concepto sino una

reconfiguración de los elementos que se articulan en torno a éste, siendo aquí donde la historia tiene un papel preponderante y donde los esquemas establecidos son normas de su colectivo y norma la forma de acción en este espacio y su diálogo con los demás sujetos sociales.

Las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, en realidad ellas son ese mundo; y ellas forman la psique de los individuos. Es donde los discursos que expresan esas realidades toman forma por demás interesantes.

1.3 El imaginario que construye al docente

Anzaldúa (2004) anteriormente mencionado respecto a la identidad del “docente”, nos menciona que dicha identidad se constituye a partir del entrecruzamiento de múltiples imaginarios: el imaginario personal, el institucional, el laboral y el cultural.

El *imaginario personal*, atravesado por el juego del deseo que se manifiesta en fantasías sobre el quehacer “docente”, que se actualiza en vínculos transferenciales² que “repiten” y “reviven” experiencias reales o ficticias del pasado en las prácticas educativas.

El *imaginario institucional*, que se desprende de los planes y programas de estudio de las escuelas normales y de los centros de formación de

² La transferencia es un concepto del [Psicoanálisis](#) que designa el mecanismo psíquico a través del cual una persona inconscientemente

transfiere y reactiva, en sus vínculos sociales nuevos, sus antiguos sentimientos, afectos, expectativas o deseos infantiles reprimidos.

profesores, donde se enuncia de manera explícita en el “perfil del egresado”, y de manera implícita en el currículum oculto y en los imaginarios en torno a la profesión de enseñar, que transmiten los maestros de estos futuros “docentes” en sus clases.

El *imaginario laboral*, expresado en los “perfiles de puesto” y en los documentos normativos que intentan regular las funciones y la práctica de los “docentes”.

El *imaginario cultural*, “plasmado” en el conjunto de significaciones sociales cargadas de creencias y valores sobre la profesión “docente”, que se difunden por medio de las más diversas manifestaciones culturales (cuentos, novelas, obras de teatro, programas de televisión, etc), que en ocasiones logran construir significaciones casi “míticas” en torno al quehacer “docente”.

Muchos de estos imaginarios se transmiten e interiorizan a lo largo de la formación y cristalizan en la identidad del “docente”, generando prácticas educativas que responden a modelos de identificación y a significaciones imaginarias de lo que debe de ser un “buen maestro”. A nivel consciente, el “docente” tratará de poner en práctica todos sus conocimientos teórico-técnicos sobre psicopedagogía que haya adquirido formal o informalmente, pero a nivel inconsciente reproducirá

sus modelos de identificación y los imaginarios que subyacen en la manera subjetiva en que asume su rol.

Dentro de los imaginarios que construyen al “docente”, se encuentra esta ilusión narcisista que hace que transfiera a su rol los deseos y fantasías de sus ideales, imagina que al convertirse en maestro realizará anhelos narcisistas, esto a manera de ser reconocido por sus propios deseos y fantasías, esas fantasías que están alimentadas de los imaginarios que han construido al “docente” a través de la historia, y encumbrarse en el rol del Mesías o salvador de la situación a través de su conocimiento. Si bien es ubicado en el lugar de “supuesto saber” a nivel superior, son colocados en el lugar del “deber ser”. Existen un sin número de referentes a lo que debe de ser, significaciones imaginarias que internalizan en su proceso de formación y que muchas veces transfiere al rol y marcan sus prácticas. Anzaldúa (2004) en una recopilación de significaciones al respecto dice lo siguiente: más que un enseñante de conocimientos, es un guía y orientador espiritual: un apóstol, es decir, un misionero que convierte a los “infieltes” (incultos), es el propagador de una doctrina.

Estas significaciones imaginarias se enlazan con el deseo de ocupar el lugar Superyóico del “Ideal del Yo”³ (modelo ideal y referente moral), además de ubicarse en el lugar divino de totalidad y omnipotencia: “Yo Ideal”⁴. Es así que a pesar de lo

³ Modelo al que el sujeto intenta adecuarse.

⁴ Parte de la personalidad que representa la fusión del yo y del superyó; cuando los pensamientos, la conducta y los impulsos de una persona

inalcanzable de la tarea, no la rechaza, por el contrario, la asume y la reclama para sí mismo. Sabemos que para algunos, ser “docente” significa tener el privilegio de convertirse en el modelo y portavoz moral (portavoz Superyoico de la sociedad), que sería como convertirse en el sustituto del padre, pero administrando la justicia y encontrando la gratificación narcisista de asumirse responsable del destino de los hombres que forma, dicha situación puede ayudar a privilegiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la manera en que existan motivaciones extrínsecas para ello. La sociedad misma demanda al “docente” esta labor mesiánica y omnipotente, esto apuntala otra significación imaginaria, el “docente” como “benemérito”, es decir, digno de recompensa y mérito, y aunque ésta recompensa no llegue, la sociedad, los padres de familia y los alumnos nunca cubrirán la deuda que el docente reclama: el reconocimiento y tal vez, hasta la veneración.

Es así que con mitos de “beneméritos”, “formadores de hombres”, “constructores del futuro del país” y/o “apóstol moral de la nación” y todas sus significaciones imaginarias es que se organiza la práctica “docente”.

...estas significaciones sumadas a la docencia de todos los días dinamizan transferencias narcisistas (subjetivación), que por lo general convierten a la relación educativa en una relación especular, donde el alumno se ve instado a asumir (y reflejar) los valores, concepciones y actitudes del maestro (Anzaldúa, 2004, p. 102).

Cumplir con estas significaciones lleva al “docente” a tomar varios caminos de los cuales tal vez ninguno le deja donde se merece y menos donde cumple con su labor. Algunos enfrentan esta demanda negando su carencia de saber científico escudándose en su conocimiento práctico, bien dice el refrán: “la práctica hace al maestro”, lo que los hace rechazar cualquier innovación teórico-técnica, refugiándose en prácticas ortodoxas, tradicionalistas y autoritarias que le permiten seguir estando en el lugar de autoridad, lugar que se le otorga no por su saber sino por un acto disciplinario. Otros asumen su carencia de saber, con angustia que los lleva a buscar la manera de actualizarse y prepararse, buscando cubrir la falta y acercarse al nivel de la perfección.

El caso es que ya sea de una o de la otra manera que el “docente” asume su labor, es importante señalar que es el momento de cambiar las significaciones imaginarias que lo han colocado en éste lugar e ir las actualizando día con día en la práctica y en el ejemplo.

a. Tipos de docentes

El “docente” en México a nivel superior se reconoce más como un obrero de la educación como operante del sistema educativo, convirtiéndose en un reproductor del sistema capitalista, que una persona capaz de generar una guía a sus alumnos. Pareciera que está más obligado por el contexto social y la necesidad económica a impartir clases, que a

desarrollar la vocación de enseñar, y son estas circunstancias las que generan la poca sensibilización del “docente” ante el grupo que intenta enseñar.

Existen dos tipos de profesores: los que estudiaron para llegar a serlo y los que son de hecho, sin haber estudiado para eso (Zarzar, 2002: 9), dada esta situación podemos encontrar las diferencias entre los “docentes” que poseen las características para ser un “docente” que proporciona información o uno que busca impartir un tipo de formación, es decir, entre el concepto tradicional y este otro concepto que estamos en busca de construir.

Cuadro No. 1

Cuadro comparativo de la función principal del profesor

CONCEPCION TRADICIONAL	CONCEPCIÓN ACTUAL
1. El punto de vista tradicional afirma que la escuela, el profesor va a enseñar, y el alumno, a aprender	1.El punto de vista que sostenemos aquí es que la principal obligación del alumno es aprender, y la del profesor, ayudar a sus alumnos a que aprendan
2. Ésta concepción se centra en la figura del profesor	2.Esta concepción se centra en la figura del alumno

3. Se separan los dos procesos (enseñar de aprender), y se ubica cada uno de ello en un actor diferente: el profesor enseña, y el alumno aprende	3.Se integran los dos procesos (enseñar y aprender) en uno sólo: el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que tanto el profesor como los alumnos enseñan y aprenden
4. El profesor cumple su obligación cuando enseña bien su materia, cuando imparte bien su cátedra	4.El enseñar bien su materia es apenas el comienzo de la función del profesor. Debe realizar otras actividades para lograr que sus alumnos aprendan de manera significativa
5. Si los alumnos no aprenden, si salen reprobados, es su problema, no del profesor	5.Si los alumnos no aprenden, es problema, también, del profesor, cuya función principal es ayudarles a que aprendan
6. Capacitar al docente para realizar bien su función significa enseñarle a enseñar, a presentar la información, a diseñar programas y objetivos, a utilizar medios y	6.Capacitar al docente para realizar su función significa, además de enseñarle a enseñar, que aprenda a diseñar estrategias y actividades que propicien el

recursos didácticos, a elaborar y calificar exámenes, etcétera.	aprendizaje de sus alumnos, enseñarle a establecer en el salón de clase las condiciones básicas para que se dé el aprendizaje significativo, que conozca las teorías del aprendizaje y los principios de didáctica general, y que los sepa aplicar a su área o materia específica
7. La primera pregunta que se hace un profesor al preparar un curso bajo ésta concepción, es: ¿Qué quiero o debo enseñar a mis alumnos? La segunda pregunta es: ¿Cómo voy a exponerles esos contenidos?	7.La primera pregunta que se hace un profesor al preparar un curso con esta concepción es: ¿Qué quiero que mis alumnos aprendan? La segunda pregunta es: ¿Cuál es la mejor manera de que ellos lo puedan aprender? Y la tercera pregunta es: ¿Cómo puedo ayudarles a que lo aprendan?
8. Dentro de esta concepción, el alumno	8.Dentro de ésta concepción, el alumno aprende no sólo del

no aprende si el profesor no le enseña	profesor, sino de otras fuentes, aun de sus propios compañeros
9. La principal (por no decir la única) técnica de enseñanza es la exposición magisterial, ya que con ella se abarcan muchos temas en poco tiempo y con gran precisión	9.La técnica expositiva no es más que un recurso didáctico, entre muchos otros, encaminados a propiciar el aprendizaje de los alumnos
10. En ésta concepción, el profesor es el que manda, el que dicta lo que hay que hacer en todo momento. Los alumnos deben obedecer.	10.En ésta concepción, al profesor le interesa que sus alumnos participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la toma de decisiones importantes que les incumban a ellos

Fuente: Temas de Didáctica (Zarzar, 2002: 20-22)

En resumen, la función principal del “docente” no es enseñar, sino lograr que sus alumnos aprendan de una manera significativa (Zarzar, 2002: 22)

Según Zarzar (2002), las características de un “docente” adecuadamente formado son:

1. Es un experto en su materia y está actualizado en los últimos avances del conocimiento en su disciplina

2. Sabe enseñar, sabe como transmitir y presentar la información, cómo mostrarla y explicarla de tal forma que sus alumnos la entiendan.
3. Logra que sus alumnos aprendan de manera significativa
4. Sabe investigar su práctica docente
5. Tiene claridad en cuanto a su proyecto académico-político (entendido como este compromiso social que la comunidad le demanda implícitamente a su labor).

En éstas concepciones generales ya mostradas, también se puede señalar por qué se llegó a éste tipo de modelos de profesores

1.4 Docente como actor social y transformador de realidades

Geertz (1989) decía que sólo se llega a ser un individuo guiado por los esquemas culturales y los sistemas de significación históricamente constituidos que ordenan nuestras vidas.

Para Bartolomé (2004), la “persona social” la entiende como la imagen que la sociedad ha construido subjetivamente respecto a lo que debe ser uno de sus miembros, imagen que es necesariamente internalizada por los individuos para responder a las expectativas existentes. Sin embargo, la visión indígena no deja de considerar que la persona no es separable de la coesencia que se le incorpora poco después que nace y que la acompaña hasta el día que muere.

La noción cultural de lo que es una persona implica necesariamente el reconocimiento de la existencia de su entidad anímica acompañante, así como la eventual posibilidad de transformarse en ella. Algo que definitivamente me coloca a reflexionar sobre todo en un plano místico-espiritual en la que se construye un colectivo que no existe sin ello, pero que hoy por ocasiones prescinde de ello por conveniencia social.

Para Touraine (1997), al día de hoy, nos encontramos en una situación donde los espacios son más privados y el tiempo es socialmente definido, donde el Sujeto está amenazado por la sociedad de consumo que nos manipula o por la búsqueda de un placer que nos encierra en nuestras pasiones. Siendo éste Sujeto el actor de su propia historia, siendo lo que lo motiva, el sufrimiento provocado por el desgarramiento y la pérdida de identidad e individuación.

El individuo de las sociedades hipermodernas está constantemente sometido a las fuerzas centrífugas, el mercado por un lado, la comunidad por el otro. La oposición de éstas conduce con frecuencia al desgarramiento del individuo y su conversión en un consumidor o creyente. El Sujeto se manifiesta en primer lugar y ante todo por la resistencia a ese desgarramiento, por el deseo de individualidad, es decir de reconocimiento de sí en cada conducta y relación social (Touraine, 1997, p. 85).

El Sujeto no es otra cosa que la resistencia, la voluntad y la felicidad del individuo que defiende y afirma su individualidad contra las leyes del mercado

y las de la comunidad. Entonces si el Sujeto se niega a reducir la organización social al mercado y la identidad a la comunidad. Touraine construye la idea de Sujeto, que a su vez hace posible la de actor social, porque es imposible aceptar la disociación completa del mercado y las comunidades.

Hoy por hoy, los “docentes”, alumnos y otros nuevos actores sociales se vuelven sujetos capaces de crear cambios, capaces de experimentar transformaciones a través de sus experiencias, éste mismo sujeto tiene una identidad que lo construye y/o transforma, lo define en el espacio que ocupa, donde dicha identidad desemboca en una identidad colectiva que genera grupos, y termina construyendo comunidades, no olvidemos que dichos grupos tienen un proyecto en construcción, el cual toma base en un sin fin de referentes sociales capaces de generar un punto de tensión, entre lo instituido y lo instituyente.

Si bien es cierto, debemos reconocer la gran diversidad de grupos y actores sociales existentes en nuestra realidad; éstos convergen y conviven dentro de la misma. Aceptar que existe una heterogeneidad que nos lleva a querer homogeneizar a los sujetos, a verlos únicamente como un sujeto reducido, simple y que siempre es igual, por tanto, también sus necesidades y deseos son siempre los mismos e iguales para todos. Es importante rescatar esta dimensión de sujeto, ya que los escenarios sociales generalmente carecen de éstos, no son reconocidos

en sus dinamismos constituyentes, realidades negadas por que difieren del discurso dominante.

Es más fácil hablar de un sujeto determinado y esperar que tengan siempre un mismo comportamiento, como ha sido el caso de los maestros, los cuales han sido tipificados y atrapados en un tiempo histórico. El sujeto en su capacidad de protagonista, centro de su proceso, sujeto autónomo que se resiste a ser aniquilado por una realidad impuesta, sujeto que se escapa de los esquemas teóricos y que tiene la posibilidad de construirse y construir su realidad, “...rescatar al sujeto como constructor de realidades, un sujeto capaz de dar formas diversas a los objetos que surgen en el proceso de desenvolvimiento histórico” (Zemeleman, 1996, p. 49).

Es obvio pensar que nociones como temporalidad, historia, memoria colectiva, la intervención institucional entre otras tienen que ser consideradas para dicha investigación y que habrá que trabajarlas con mayor detenimiento.

1.5 El humanismo: una antigua propuesta con mucho futuro.

El humanismo como se aclarará más adelante, ha sido un movimiento ondulatorio a lo largo de la historia: a veces se considera al ser humano como dueño de su destino, a veces siervo de sus debilidades o sometido a la estructura social. Arraigado profundamente en el pensamiento histórico occidental cobra fuerza en la tradición para

presentarse renovado como una alternativa a la crisis del ser humano contemporáneo.

La orientación humanista ha estado presente a lo largo de la Historia Occidental, a partir de la cultura griega, cuyo interés era el desarrollo de la *philantropia*, convivencia y amor, en el contexto de la naturaleza y la sociedad. En el pensamiento romano surge el término de *humanitas*, que expresa una oposición a lo bárbaro, con la intención de que el hombre alcance su esencia, sea humano, permanezca alejado de lo in-humano. En oposición al pensamiento medieval oscurantista, los pensadores renacentistas retoman las nociones grecolatinas; rompen con las posturas deterministas para afirmar la esencia humana en una dimensión de libertad. Los aportes recientes al humanismo provienen del pensamiento marxista, del humanismo cristiano y del existencialismo. De acuerdo con Marx, la característica fundamental del ser humano, su especificidad, es la capacidad de transformar la naturaleza por medio del trabajo.

A medida que la razón sustituye a Dios, y el saber científico se extiende, la crisis interna del hombre se hace más profunda. Pero la soberbia de la razón ha generado por sí misma su destrucción: primero la teoría de la evolución darwiniana y después el desarrollo del psicoanálisis han asestado golpes mortales a la visión optimista y progresista del humanismo antropocéntrico.

Para el humanismo existencialista el ser humano es contingente, está destinado a morir, arrojado al mundo sin haberlo elegido, en situación, en un tiempo y lugar dados, con un determinado cuerpo y en una determinada sociedad, interrogándose, “bajo un cielo vacío”. En “El existencialismo es un humanismo” Sartre, (1990) deja en un lugar central al hombre y su libertad, pero además invoca al compromiso militante en la sociedad y la lucha contra toda forma de alienación y de opresión. El hombre que se descubre a sí mismo inmediatamente descubre “al otro” a los demás y así la subjetividad, trae inmediatamente aparejada la intersubjetividad.

A pesar de las palpables diferencias entre estas tres posturas humanistas, tienen en común las siguientes características (Aguirre, 2002: 12):

1. Ubicación del ser humano como valor y preocupación central
2. Afirmación de la igualdad de todos los seres humanos
3. Reconocimiento de la diversidad personal y cultural
4. Tendencia al desarrollo del conocimiento por encima de las verdades consideradas como absolutas
5. Afirmación de la libertad de ideas y creencias
6. Repudio a la violencia
7. Relación consciente con la naturaleza.

Es claro que desde su origen, el humanismo ha estado vinculado a la educación en donde ésta se vislumbra

como la vía o el recurso más idóneo de contribuir en la formación del ser humano del porvenir.

a. El humanismo, centro de convergencia interdisciplinaria

Las ciencias humanas desbordan sus límites, arbitrariamente definidos. Es cada vez más evidente que su *objeto/sujeto* de estudio es complejo y que los enfoques reduccionistas están necesariamente condenados al fracaso. Firmemente asentado sobre sus bases filosóficas y después de haber demostrado su capacidad de renovación en su devenir histórico, ha encontrado apoyo en las diversas ciencias humanas, y ha sido desarrollado por ellas, facilitando su ubicación como punto de enlace.

En el espacio propiamente educativo destaca Freire (1971), con su interés en la toma de conciencia y la propuesta de una práctica abiertamente comprometida con la libertad. En las áreas de intersección disciplinar encontramos a Fromm (1984), a Morin (1999), a Rogers (1991), a Moscovici (1985), cuyas contribuciones son integradoras. Desde todos estos ángulos la propuesta humanista es deseable y viable, indispensable. Nuestro futuro como especie está en nuestras manos, y sucederá en el futuro cercano lo que hagamos o dejemos de hacer.

b. Una vía para la Educación Superior

No hay humanista sin compromiso social. La docencia, la investigación y la extensión deben

orientarse a la satisfacción de las necesidades crecientes de las mayorías.

La educación universitaria no es sólo para aquellos que directamente la reciben, sino para todos aquellos que se ven afectados por ella, para aquellos que podrían recibir sus beneficios, de una manera más amplia que solo como estudiantes. Es evidente para quienes vivimos en el ámbito universitario que todavía hay acciones pendientes para generar el tipo de persona que la sociedad y el momento histórico demandan. De manera controversial, podría plantearse que la economía neoliberal y los esquemas de competencia plantean justamente lo opuesto.

La tarea de la educación es humanizar, es decir, poner a los alumnos con las obras de la humanidad y los valores que ellas representan. Los alumnos necesitan aprender a pensar y a razonar, a comparar, a distinguir y analizar, a ser críticos con la información, a generar juicios y enriquecer su visión mental. Como bien lo mencionó Schiller en la octava carta sobre la educación estética del hombre:

La ilustración del entendimiento sólo merece respeto si se refleja en el carácter, pero con eso no basta: surge también, en cierto modo, de ese mismo carácter, porque el camino hacia el intelecto lo abre el corazón. La necesidad más apremiante de la época es, pues, la educación de la sensibilidad, y no sólo porque sea un medio para hacer efectiva en la vida una inteligencia más perfecta, sino también porque contribuye a perfeccionar esa inteligencia (Schiller. Primera carta sobre la educación estética del hombre –en línea-, 2009)

Hablar de humanizar no sólo atañe a las personas, porque se tiene que apostar por un humanismo social

buscando humanizar las estructuras sociales, de las condiciones de vida de las mayorías, de la economía, del comercio, del trabajo y de la empresa. Esto significa que la universidad y sus aulas no pueden ser espacios monopólicos y privilegiados del aprendizaje, los escenarios tienen que ampliarse a la comunidad. Por ello se entiende que el paradigma educativo humanista es dialógico, ya que se encuentra en permanente intercambio con la realidad y con seres humanos en constante transformación.

Este tipo de educación trasciende a la educación cognoscitiva o intelectual, para abarcar la educación de toda persona, incluyendo el crecimiento personal, el desarrollo de la personalidad y del aprendizaje orientado hacia uno mismo. Un modo existencial de vivir en el que la vida no sea estática, sino un proceso activo, flexible, de adaptación (Ramos, 1995: -en línea-).

La meta de una buena educación es facilitar el cambio y la comprensión. El único hombre educado es aquel que ha aprendido a aprender, a adaptarse, a cambiar, el que puede caer en la cuenta de que ningún conocimiento, es seguro, que lo más seguro es confiar en el «proceso» dinámico del que se educa.

La educación humanista en la universidad, no resta ni debe restar importancia al desarrollo cognoscitivo o intelectual, las condiciones deben facilitar este desarrollo afectivo o emocional, aspecto bastante abandonado y no tomado en cuenta en la medida necesaria, en la educación, Rogers (1984)

describe la educación del futuro de la siguiente manera:

Quando el facilitador crea, aunque no sea sino en un grado muy modesto, un clima de clase que se caracteriza por todo lo que él puede aportar de genuinidad, estima y empatía, cuando tiene fe en la tendencia constructiva del individuo y del grupo, entonces descubre que ha iniciado una revolución educativa. Se pone en marcha un aprendizaje de diferente calidad, que avanza a un ritmo distinto, con un mayor grado de entusiasmo. Los sentimientos (positivos, negativos, confusos) se convierten en una parte de la experiencia de clase. El aprender se conviene en vida, y en una vida muy auténtica, por cierto. El estudiante está en camino de convertirse en un ser que aprende, que cambia (Rogers, 1984: 86).

Para lograr una educación humanista, se requiere de personas que funcionen a plenitud, no mediatizados por intereses mezquinos y efímeros, que impidan cotejar la grandeza de su misión. El objeto de la educación debería ser el desarrollo de la persona de funcionamiento pleno, realizada a sí misma. Más allá del impartir conocimientos, datos e información, debe preocuparse por el desarrollo de las cualidades afectivas, emocionales y de relación con los individuos. Educar integralmente, con un aprendizaje que se relacione con el desarrollo de la persona como un todo, un aprendizaje significativo, personal, por experiencia. Esto ocurre, cuando el que aprende recibe la materia de estudio como relevante para sus propios fines. Las condiciones requeridas una vez más son: ser genuinamente realista, estima, aceptación y confianza en el que aprende y comprensión empática. Es necesario que el docente con estas características para la educación nueva, reformule todo lo anterior y desde la perspectiva que se viene exponiendo, se convierta en un educador motivador, de interrelación maestro-o-alumno,

facilitador de los aprendizajes, con recursos de fácil acceso, con una evaluación autodirigida, aun cuando se establezcan los criterios.

La educación superior se encuentra en una metamorfosis profunda, de niveles filosóficos esenciales cuya misión es formar seres humanos completos, integrados y ocupados por los retos de un planeta en franco deterioro ambiental, con una sociedad contrastante y llena de contradicciones. Pero así es este momento histórico y la única posibilidad de enfrentar y mejorar nuestra realidad es por medio de la educación, de modo que las universidades deben retomar la esencia de su raíz: la universalidad. Pero además es un deber de la sociedad ejercer el derecho a ésta y entender que es una obligación y que a todos nos involucra esta transformación.

En 1990 en Chicago, Illinois, un grupo de educadores holistas se reunieron para proclamar una visión alternativa de la educación: “Una educación que construya una respuesta vivificante y democrática a los retos de la actualidad”, *Global Alliance For Transforming Education* aportando diez principios básicos en su propuesta:

1. Una educación para el desarrollo humano.
2. Honrar a los estudiantes como individuos.
3. El papel central de la experiencia.
4. La educación holista.
5. Un nuevo papel para los educadores.
6. La libertad de escoger.

7. Educar para participar en la democracia.
8. Educar para ser ciudadanos globales.
9. Educar para una cultura planetaria.
10. Y espiritualidad (amor, compasión y libertad) y educación. (Patiño, Olmedo, 2008).

Al final, Bohoslavsky (1975), comentaba: “*Nuestro verdadero compromiso es triple: como científicos y educadores, crear una nueva imagen al hombre (rol desmitificante); como auténticos humanistas, crear la imagen de un hombre nuevo (rol reestructurante); como ciudadanos, contribuir al nacimiento de un hombre nuevo (rol revolucionario)*” (Bohoslavsky, 1975: 10).

Es así que hoy, el rol del “docente” construido a través de las representaciones sociales, asume el reto de reconfigurar un nuevo “imaginario social” que lo identifique y lo redefina en un ambiente social que lo requiere como ese actor social capaz de fomentar la transformación de su realidad a través del ejemplo y su labor diaria. Así también es importante reconocer los antecedentes que lo han construido, para visualizar los retos que tiene por delante y donde el educar pasa por una meta, el aprender a aprender juntos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. (2004). **La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder.** México. U.A.M.
2. Castoriadis, Cornelius. (1983). **La institución imaginaria de la sociedad, Vol.**

- 1 **Marxismo y Teoría Revolucionaria**,
Barcelona. Tusquets.
3. Castoriadis, Cornelius. (1983). **La institución imaginaria de la sociedad, Vol. 2 El imaginario social y la sociedad.**
Barcelona. Tusquets.
4. Castoriadis, Cornelius. (2001). *Institución primera de la sociedad e instituciones segundas*, en: **Figuras de lo Pensable.**
Buenos Aires, Argentina. FCE.
5. Castoriadis, Cornelious, (2001) “*Psique y Educación*” en: **Figuras de lo Pensable.**
México, FCE
6. Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?*, en: **Cuadernos de Discusión 6.**
México. SEP.
7. Larousse. (1999). **Diccionario Esencial de la Lengua Española.** México. Larousse Editorial.
8. Zarzar Charur, Carlos. (2000) **Temas de didáctica. Reflexiones sobre la función de la escuela y del profesor.** México. Progreso.

Recursos Electrónicos y Mesografía

1. **CONAPO.** Recuperado el 15 de noviembre de 2008, de <http://www.conapo.gob.mx/>
2. **Real Academia Española.** Recuperado el 5 de mayo de 2009, de <http://buscon.rae.es/draeI/>

El papel del profesor en la integración social áulica de niños con TDAH

Autores: Lizbet Vélez López*, Dra. Teresa Espinosa de los Monteros Zubieta**¹

Área de adscripción: Egresada de Pedagogía, Profesora de Carrera de Tiempo Completo Dirección Académica.

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2017

Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2017

RESUMEN

Se realizó una investigación de campo en una escuela inclusiva en la cual el alumno con TDAH es integrado a grupo requiriendo profesores capacitados para su desarrollo. Como resultado se pudo observar que cada día los facilitadores del aprendizaje cuentan con estrategias de enseñanza que hacen que los estudiantes con TDAH se integren con facilidad al sistema educativo.

Para tomar una decisión de hipótesis se aplicó la prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, esto con la finalidad de obtener una comparación de medias en cuanto al análisis de la evaluación que permitió la aplicación de la rúbrica a los docentes sobre la integración áulica en niños con trastorno por déficit de atención. Se acepta la hipótesis de investigación en la cual se plantea la importancia del profesor en el desarrollo cognitivo

de los estudiantes con TDAH en el sistema escolarizado, para lo cual se concluye que es indispensable la actualización continua del profesor dedicado a la enseñanza.

Palabras clave: TDAH, cognición, profesor.

ABSTRACT

A field study was conducted at an inclusive school in which the ADHD student is integrated into a group requiring teachers trained for their development. As a result it was observed that each day the learning facilitators have teaching strategies that make students with ADHD easily integrate into the education system.

In order to make a hypothesis decision, Student's parametric T test was applied for independent samples in order to obtain a comparison of means in the analysis of the evaluation that allowed the application of the rubric to the teachers on the aulic integration in children with Attention deficit disorder. The continuous updating of the teacher dedicated to teaching is indispensable. The research hypothesis is accepted in which the importance of the teacher in the cognitive development of students with ADHD in the school system is considered.

¹ * Autora de la investigación. Egresada de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Justo Sierra

** Asesora de la investigación. Docente de la Universidad Justo Sierra

Key words: ADHD, cognition, teacher.

INTRODUCCIÓN

La educación básica tiene como misión ofrecer un servicio educativo que asegure a los alumnos una formación suficiente y de calidad que contribuya como factor estratégico de justicia social, que los forme como sujetos competentes donde se favorezca el desarrollo de sus habilidades para acceder a mejores condiciones de vida, aprendan a vivir en forma solidaria y democrática y sean capaces de transformar su entorno.

Los alumnos de la Primaria Juventino Rosas de 3er grado presentan diferentes necesidades en la integración e inclusión social áulica ya que en los grupos se encuentran niños con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad el cual les dificulta la adaptación e integración al grupo, por lo cual los docentes a cargo de estos grupos deben implementar diferentes estrategias a diferencia de las que se manejan en grupos regulares.

En esta línea de ideas se trabajó con el siguiente objetivo general: Analizar el papel del profesor con la finalidad de evaluar su desempeño mediante la observación de la integración social áulica de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la Primaria Juventino Rosas.

Así mismo, se plantearon los siguientes objetivos específicos

- Recopilar información teórica en investigaciones sobre el comportamiento del profesor ante un niño con TDAH.

- Clasificar la información sobre las características del TDAH en el aula mediante la creación de un marco teórico.

- Obtener datos cuantitativos a partir de la observación áulica y aplicación de cuestionarios con la finalidad de observar el comportamiento que tiene el profesor ante un niño con TDAH.

- Analizar los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario y observación áulica a través del programa SPSS para determinar el comportamiento que tiene el profesor ante un niño con TDAH.

Resulta importante mencionar que los alumnos de la Primaria Juventino Rosas de 3er grado presentan diferentes necesidades en la integración e inclusión social áulica ya que en los grupos se encuentran niños con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad el cual les dificulta la adaptación e integración al grupo, por lo cual los docentes a cargo de estos grupos deben implementar diferentes estrategias a diferencia de las que se manejan en grupos regulares.

DESARROLLO

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
Existen diversos trastornos neuropsicológicos y del desarrollo que se presentan en niños y adolescentes, los cuales, en muchas ocasiones representan estos un gran desafío para las instituciones educativas públicas y privadas para proponer estrategias y soluciones que logren un adecuado favorecimiento en el desarrollo de la inclusión educativa haciendo

hincapié en los derechos del alumnado, sin embargo, hoy en día es muy común escuchar a docentes y mismos padres de familia estereotipar las conductas de cualquier niño (a) llamándolo: “Hiperactivo” al manifestarse distraído e irritable, el término “hiperactivo (a)” es ya muy aplicado a todos los (as) niños (as) en las instituciones educativas, como consecuencia de ello este tipo de estereotipos constituyen una especie de diagnóstico hecha por los mismos docentes y padres de familia sin haber previamente consultado a un especialista psicopedagógico que los oriente. Es por ello que se deben precisar los criterios que constituyen verdaderamente a un trastorno por déficit de atención e hiperactividad para desarrollar estrategias educativas y multidisciplinarias.

De acuerdo a estos enfoques en cuanto al origen del TDAH (Vázquez, J y Cárdenas, E. 2010, p. 8). definen al TDAH como.. “Una condición neuropsiquiátrica con etiología multifactorial y de inicio en la infancia, caracterizado por la dificultad para poner atención, hiperactividad y/o impulsividad que puede persistir hasta la edad adulta, impactando diferentes áreas como la académica, laboral y social”

Estudios indican que en la actualidad se tiene el conocimiento que de cada 100 niños en edad escolar, de 3 a 5 presentan TDAH, mientras que en la adolescencia se reportan diferencias por sexo, ya que de 100 hombres adolescentes de 1 a 6 lo presentan y de 100 mujeres adolescentes de 1 a 2 lo presentan.

La gran necesidad de implementar programas de intervención en la mejora del alumno (a) con TDAH, asimismo efectuar un adecuado y pronto diagnóstico para disminuir la probabilidad de comorbilidad con otros trastornos del desarrollo y no sea más complejo el tratamiento psicopedagógico a largo plazo. Para comenzar a desarrollar estrategias para la mejora del aprendizaje del alumno (a) con TDAH y evitar rezagos escolares se requieren tres tipos de evaluaciones, evaluación del ámbito familiar, evaluación escolar y por último una evaluación psicológica, en la primera, se requiere una entrevista detallada a los padres del niño (a) con TDAH, dónde se analice la historia del desarrollo, antecedentes del parto, desarrollo físico y cómo opera el ambiente en el niño fuera del salón de clases, Para la evaluación escolar se requiere investigar la historia académica y de comportamiento del niño en el aula, donde el trabajo multidisciplinario entre el profesional psicopedagógico y el docente adquiere una notable importancia, por último, la evaluación psicológica está centrada en el análisis del desarrollo cognitivo y emocional a través de distintas evaluaciones psicométricas adaptadas al TDAH.

Metodología

Tipo de investigación

- Cuantitativa: Es cuantitativa ya que al momento de observar el fenómeno que nos interesa conocer también lo describimos con base a los resultados obtenidos por la muestra por medio del programa SPSS.

Diseño de investigación

- Transversal: El diseño de la investigación es de tipo transversal ya que se pretende únicamente abarcar un periodo corto de tiempo y una sola aplicación del instrumento sin realizar intervención alguna
- Descriptiva: Es descriptiva porque se darán a conocer las características de la muestra y el fenómeno del TDAH en la sociabilización áulica.

Planteamiento del problema

¿Cuál es el papel del profesor en la integración social áulica de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad en 3er grado de la primaria Juventino Rosas?

Hipótesis

Hi: El papel del profesor influye en la integración social áulica de alumnos con TDAH

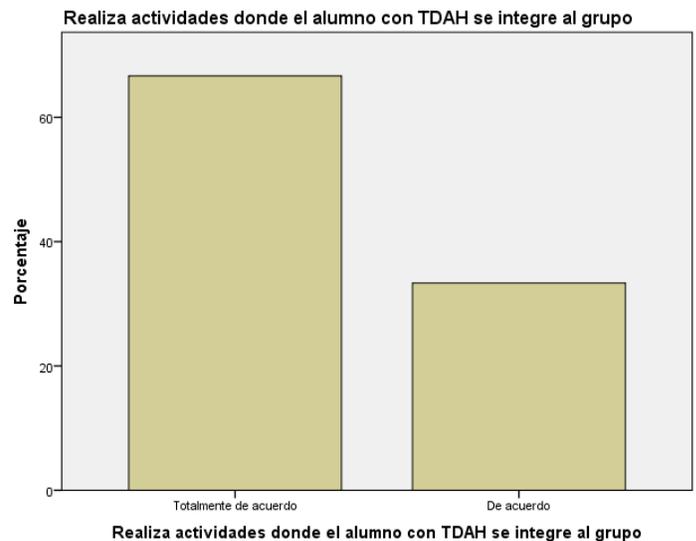
Ho: El papel del profesor no influye en la integración social áulica de alumnos con TDAH

Población y muestra

La muestra está constituida por tres grupos de primaria de 3er grado y 3 profesores los cuales se observaron y se evaluaron mediante una rúbrica, a los profesores se les aplicara un cuestionario evaluando sus capacidades para atender a niños con TDAH.

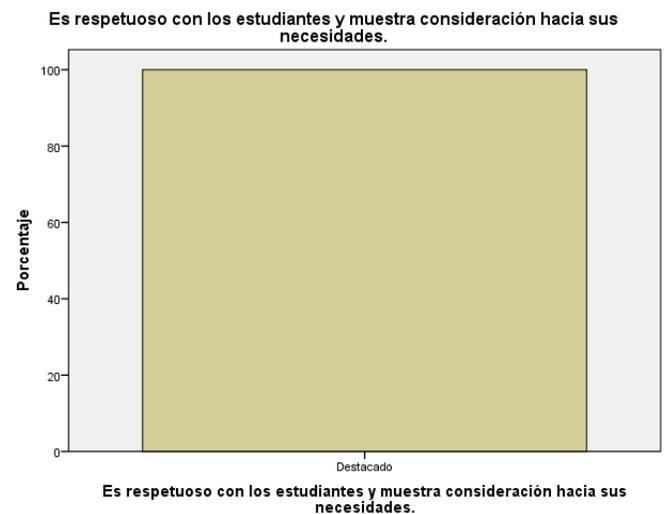
Análisis de resultados

ACCIONES DEL DOCENTE CON RESPECTO AL APRENDIZAJE DEL ALUMNO CON



TDAH

El 70% de los docentes están totalmente de acuerdo con que realizan actividades donde el alumno con TDAH se integre al grupo.



El 70% de los docentes están totalmente de acuerdo con la afirmación de hacer que el alumno participe constantemente en actividades escolares.

Además, se aprecia que el 100% de los docentes observados durante su clase tiene una evaluación destacada en el respeto y consideración que tiene con sus alumnos con TDAH.

CONCLUSIONES

El papel del docente en la integración áulica influye de manera positiva o negativa en sus alumnos, en este caso, con aquellos que tienen un diagnóstico de TDAH, es necesario dotar aún más de herramientas a los docentes a través de un programa de tratamiento escolar cognitivo conductual para poder trabajar de manera más eficiente con aquellos alumnos que lo requieren ya que en los resultados del cuestionario sobre integración áulica de niños con TDAH reflejó estas necesidades de los docentes en algunos procesos que requieren fortalecerse o capacitarse. Los resultados proporcionados en esta investigación abren un panorama para seguir el trabajo evaluativo y diagnóstico escolar para favorecer entornos inclusivos y no selectivos.

REFERENCIAS

Fundación Cantabria ayuda al déficit de Atención e Hiperactividad. (2010). TDAH en el aula. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; guía para docentes. Recuperado el 10 de Mayo de: <https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/tdahtdahok-111120161211-phpapp01.pdf>

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. (2010). Guía clínica para el trastorno por déficit de

atención e hiperactividad. Guías clínicas para la atención de trastornos mentales. México. Recuperado el 10 de mayo de: <http://eduteka.icesi.edu.co/gestorp/recUp/6e298670841ea945f54f05912ba4d885.pdf>

Visión asertiva de la Reforma Educativa

Autores: Dolores Vélez Jiménez y Luis Brandon Morquecho Escudero

Área de adscripción: Área de Ciencias Sociales, Administración y Derecho

Fecha de recepción: 7 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2017

RESUMEN

La presente investigación tiene un rigor metodológico social y hermenéutico. Además, es una investigación jurídica, político-social seria y exhaustiva respecto a la Reforma Educativa y sus consecuencias reales y actuales en México. El propósito consiste en aportar los elementos teórico-prácticos que permitan complementar la Reforma Educativa. Además, analizar el papel que ha desempeñado la Reforma Educativa constitucional y administrativamente, y finalmente revisar su evolución jurídico-política. La hipótesis prevé que la educación de calidad en México representa un sistema pluricompuesto y multifactorial, luego entonces, la existencia de leyes, instituciones y mecanismos integrales, que aseguren su cumplimiento con asertividad. En consecuencia, la investigación enfoca una visión asertiva de la educación en México, a través de dos etapas; la primera utiliza el método sociológico cuantitativo, de razonamiento deductivo aplicando una encuesta a actores educativos y la segunda, por medio del método de la Escuela de la Libre Investigación

Científica del Derecho, el cual, emplea un código amplio y profesional como instrumento de interpretación para formalizar la exégesis. Se concluye que la Reforma Educativa puede tener una visión asertiva desde los actores educativos y desde la exégesis de su marco jurídico para garantizar la calidad educativa, su integralidad y el actuar de las instituciones.

Palabras Clave: Reforma Educativa, Visión Asertiva, Calidad Educativa.

Abstract

The present investigation has a methodological social and hermeneutical rigor. In addition, it is a serious and exhaustive legal and social-political investigation regarding the Educational Reform and its real and current consequences in Mexico. The purpose is to provide theoretical and practical elements that complement the Educational Reform. In addition, analyze the role that the Educational Reform has played constitutionally and administratively, and finally review its legal-political evolution. The hypothesis foresees that quality education in Mexico represents a pluricomposite and multifactorial system, then, the existence of laws, institutions and integral mechanisms that ensure compliance with assertiveness. Consequently, the research focuses on an assertive vision of education in Mexico, through two stages; the first uses the quantitative sociological method, of deductive reasoning by applying a survey to educational actors and the second, by means of the method of the School

of Free Scientific Research of Law, which uses a broad and professional code as an instrument of interpretation for formalize the exegesis. It is concluded that the Educational Reform can have an assertive vision from the educational actors and from the exegesis of its legal framework to guarantee the educational quality, its integrality and the actions of the institutions.

Keywords: Educational Reform, Assertive Vision, Educational Quality.

Introducción

Los planteamientos realizados en materia Educativa por el hoy presidente de México durante su campaña presidencial, giraron en torno a consolidar un sistema de evaluación docente profesional y transparente; promover una evaluación del desempeño académico de los alumnos y maestros que den parámetros y referentes de la situación educativa del país; lograr un mejor desempeño educativo, y la creación de un organismo autónomo a fin de alcanzar una evaluación alejada de cualquier interés particular, que dé elementos al Estado a fin de promover políticas educativas eficaces para la calidad de la educación. (Centro de Estudios Educativos, 2012). En otro análisis (CSCE, 2015), esclarece los componentes del programa de la Reforma Educativa: atención de las carencias físicas de las escuelas públicas, el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar y el apoyo a supervisiones de zona que atienden a escuelas cuyas comunidades escolares sean beneficiarias por el programa de la misma Reforma.

El programa tiene por objetivo general contribuir a la disminución del rezago en las condiciones físicas de las escuelas y al fortalecimiento de la autonomía de gestión para mejorar la prestación del servicio educativo con calidad y equidad. Su cobertura es nacional y la población objetivo son las comunidades escolares de las escuelas públicas de educación básica en condiciones de rezago físico y las supervisiones de zona que atienden estas escuelas.

Por lo anterior, esta investigación tiene un rigor metodológico social y hermenéutico, el cual, persigue como fin desentrañar el sentido sistemático y literal de la ley para comparar los mismos y analizar su relativo encuadramiento y concordancia. Además, representa un trabajo de investigación jurídico, político y social serio y exhaustivo respecto a la Reforma Educativa y sus consecuencias reales y actuales en México.

Cabe destacar que esta inédita investigación se enfoca en una visión asertiva de la educación en México para coadyuvar con el cambio “de calidad” emprendido en la ley y el sistema educativo por el gobierno federal en la presente administración pública, esto con el principal motivo de incitar una nueva, necesaria y justa transformación en todas las instituciones públicas y privadas del país. El objeto de estudio es la Reforma Educativa y las Áreas del Derecho intrínsecamente ligadas con el mismo son el Derecho Constitucional y Administrativo. El Derecho Laboral no se considera intrínsecamente

ligado con el título de la investigación porque no se reformó directamente ninguna ley del Trabajo ni lo relativo a los derechos laborales y sindicales de los trabajadores de la Educación. Este señalamiento pretende apoyar una visión adecuada de la reforma.

El objetivo consiste en analizar el papel que ha desempeñado la Reforma Educativa constitucional y administrativamente, además revisar su evolución jurídico-política previa investigación exploratoria tanto en el aspecto empírico como en el aspecto documental jurídico. Por lo tanto, al indagar en el estudio de campo y exégesis de la última Reforma en materia educativa del gobierno federal, es necesario revisar y profundizar al respecto por medio de una investigación seria y comprometida para evitar la tergiversación de la misma y proveer un enfoque que justifica su existencia como tal y los beneficios en su implementación dada la asertividad con la que se puede modelar.

Esta investigación fue factible puesto que se acude a la fuente primaria que es el marco jurídico; así de forma paralela se realiza una etapa empírica con actores educativos que han evidenciado resultados positivos de la reforma por haber obtenido alta evaluación en sus planteles. Por lo anterior, esta investigación puede ser el sustento e impacto en el giro del enfoque social que se tiene respecto a esta reforma si nuestra Honorable Cámara de Diputados propone la visión asertiva, plenamente justificada en la profundidad de la exégesis a los artículos constitucionales y fracciones correspondientes, así

como la postura de actores educativos para demostrar los efectos positivos de la misma.

Marco Teórico

La educación no sólo ha de preparar para la vida, sino ser vida ella misma; la acción real y actual sobre el horizonte de lo existente, apropiándose por necesidad del pasado, es la mejor forma de prepararse para el futuro (Murrueta, 2004). La educación es: Un proceso de humanización para los individuos. Supone una acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y con su entorno. Se lleva a cabo de acuerdo con una escala de valores. Proporciona las bases de la integración social de los individuos. Constituye una dimensión básica de la cultura y garantiza la supervivencia de esta. Se trata de un proceso permanentemente inacabado (Sarramona, 2000).

La escuela es la institución social que, por su naturaleza, sus funciones y estructura, cumple como ninguna otra con objetivos políticos. El sistema escolar, de cualquier sociedad es reflejo fiel de la política e ideología de los grupos de los gobernantes o de los partidos políticos en el poder. (Gutiérrez, 2005). Es central para esta perspectiva la noción de cultura en la que la producción y consumo significativo están conectados con esferas sociales específicas. Por lo tanto la cultura es vista como un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social. Al igual que la cultura, la pobreza y la educación se relacionan de

múltiples formas. En parte la pobreza de los hogares en los que crecen los niños “causa” que éstos tengan pocas oportunidades educativas. A su vez, a medida que los hijos de los pobres desarrollan insuficientes destrezas y conocimiento para tener acceso a trabajos de alta productividad, sus bajos niveles educativos “causan” que la pobreza se reproduzca de una generación a otra. (Ornelas, 2001)

La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Más aún, provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica. (Giroux, 2004). Ningún otro aspecto de la educación se ve afectado de manera más clara y drástica por los objetivos fijados en escala nacional o local que la educación magisterial. Las innovaciones exitosas pueden terminarse con facilidad si las entidades que dictan las políticas nacionales o locales deciden que no son congruentes con los propósitos cambiantes de la educación en un determinado momento.

Un análisis de 310 estudios realizados acerca de la educación del magisterio desde 1980 revela pocos cambios en la estructura de la educación magisterial. La orientación predominante aún es técnica y refuerza los modelos de transición del aprendizaje. Durante los pasados 15 años, ha habido pocas innovaciones en los ámbitos de la enseñanza y el

aprendizaje (Tatto, 2004). La escuela se ha centrado en transmitir la parte cognoscitiva del valor como si se tratase de una disciplina más, cuando, en realidad, la educación en valores requiere de un conjunto de experiencias que han de ser vivenciadas por el alumno en su contexto más inmediato, no exclusivamente el familiar. El profesor ha de estar preparado para enfocar la asesoría como persona y no solo como profesional que cumple parte de las tareas propias de su oficio educativo. Debe tener una actitud abierta y no ser crítico, son sujetos procedentes de otro grupo de edad, de otra extracción social y con otros valores y actitudes. Ha de tener la capacidad de empatía, es decir, ser capaz de sentir y comprender el mundo privado del otro como si fuera el propio, pero sin ser arroyado por dicho mundo, y ha de saber comunicar esta comprensión en un lenguaje que el alumno sienta como adecuado y significativo para él.

Asertividad es una forma de expresión consciente, congruente, directa y equilibrada. (Flybusiness Training, S.L., 2017) Joseph Wolpe y Richard Lazarus en 1958 dan el primer concepto de Asertividad. Puede ser un modelo de relación interpersonal cuya finalidad es comunicar nuestras ideas y sentimientos o defender nuestros legítimos derechos sin la intención de herir o perjudicar. Es también una forma de expresión consciente, congruente, directa y equilibrada. También es una estrategia comunicativa que se ubica en un punto medio de dos conductas que resultan opuestas y que

son la pasividad y la agresividad (entre la culpa y rabia) (Viñuela, 2016).

Proceso Metodológico

En 2013 son modificados parcialmente los artículos 3° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, además, se crean leyes secundarias por iniciativa del ejecutivo Federal. Este hecho es conocido como la Reforma Educativa.

La investigación “La Reforma Educativa, el poder del Estado y la evaluación” señala que la reforma en materia educativa del año 2013 en México, se reduce en realidad a una serie de elementos de carácter técnico-evaluativos, (Coll, 2013) los cuales, representan la agresión más grave a la educación pública y a los derechos laborales y sindicales de los trabajadores de la educación en los últimos cien años. (López, 2013)

Según “La reforma educativa: La tensión entre su diseño y su instrumentación”, la Reforma Educativa actual no ha logrado atender los problemas manifiestos en la reforma preliminar en materia educativa. (Zorrilla, 2001). Verbigracia, un análisis de la iniciativa ciudadana “Mexicanos Primero”, la cual, alude que la SEP destina sólo 200 pesos a capacitación por cada maestro. (Hernández, 2015)

El análisis causa-efecto de esta investigación refleja como resultados de la creación de la misma, la evaluación al magisterio; mayor y mejor gestión en la administración e inversión de recursos económicos en educación; modificaciones a la Constitución política de los Estados Unidos

Mexicanos; la promulgación de leyes orgánicas (la Ley General del Servicio Profesional Docente y Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación); reformas a la Ley General de Educación y Ley de Coordinación Fiscal; manifestaciones masivas en 29 estados de la República Mexicana; despido a profesores, muertos e inconformidades sindicales; falta de capacitación y preparación magisterial; amparos masivos; inadecuado uso de la fuerza pública; cierre parcial y total de negocios, escuelas, vialidades urbanas y autopistas federales.

El Marco Jurídico quedó integrado por: La Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos (artículos 3° y artículo 73° Constitucionales); La ley General de Educación (artículos 20° y 21°); La Ley General del Servicio Profesional Docente (artículos 53°, 59° y 60°); Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (Capítulo I Disposiciones Generales (Artículos 1 al 9), Capítulo II Del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, sección primera, Del objeto, fines e integración del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (Artículos 10 al 13), Sección Segunda, De las competencias (Artículos 14 al 17), Sección Tercera De la Organización y Funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (Artículos 18 al 21), Capítulo III Del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, sección primera, De la Naturaleza, Objeto y Atribuciones del Instituto (Artículos 22 al 29), Sección Segunda Del Gobierno, Organización y Funcionamiento (Artículos 30 al 46), Sección Cuarta

De los Mecanismos de Colaboración y Coordinación (Artículos 52 al 55), Sección Quinta De la Información pública (Artículos 56 al 59) y la Ley General de Coordinación Fiscal (artículo 25) y la Tesis jurisprudencial número 2003881. IV.2o.A.15 K (10a.). Tribunales Colegiados de Circuito. Décima Época. Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Libro XXI, junio de 2013, Pág. 1289.

Partiendo de este Marco Jurídico se plantea la pregunta elemental acerca del tema y sus problemas. ¿La Reforma Educativa puede tener una visión asertiva desde los actores educativos y desde la exégesis de su marco jurídico para garantizar la calidad educativa, su integralidad y el actuar de las instituciones? Esta pregunta permite plantear la hipótesis: La educación de calidad en México representa un sistema pluricompuesto y multifactorial, luego entonces, la existencia de leyes, instituciones y mecanismos integrales, que aseguren su cumplimiento con asertividad.

Como parámetro de la Población de investigación se tomaron en cuenta los resultados de la prueba PLANEA 2016. (SEP, Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, 2017) Esta prueba se aplica en toda la República Mexicana con el fin de evaluar conocimientos tanto en Matemáticas como en Lenguaje y comunicación. La misma prueba tiene cuatro parámetros (nivel I, II, III y IV) que indican el nivel de conocimientos obtenidos por los alumnos; el nivel IV el más alto en conocimientos.

Por lo tanto, estos resultados indican cuáles fueron los Estados de la República mejor evaluados tanto en

educación básica como en educación Media Superior, los cuales son la CDMX, Puebla, Baja California y Sinaloa. Posteriormente, se tomó en cuenta cuáles son los tipos de escuelas públicas (en las que si aplica directamente la Reforma Educativa) con mejores resultados; estas son los bachilleratos cuyo sostenimiento es Federal con un promedio de 8.3% de alumnos con un nivel IV de conocimientos, dentro de los cuales, el mejor subsistema educativo evaluado fue el CETIS con un 35.7% de alumnos con un nivel IV de conocimientos. En base a este parámetro se aplicaron 12 instrumentos de investigación en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios Número 108 en Sinaloa por sus mayores resultados en el estado de Sinaloa con un promedio de 37.1% de alumnos evaluados (tanto en matemáticas como en lenguaje y comunicación) con un nivel IV de conocimientos. (SEP, Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes , 2017)

Lo mismo se realizó en primarias de la CDMX, entre las cuales, destacan las primarias Generales Públicas con un promedio 3.5% de alumnos con un nivel IV de conocimientos. Dentro de las mismas, una de las primarias con mejores resultados es la Escuela Primaria “Profesora Guadalupe Mayol de González”, con un promedio de 98% de sus alumnos con un nivel IV de conocimientos. En esta primaria se aplicaron 12 instrumentos.

Igualmente se realizó en secundarias de Puebla y la CDMX, entre las cuales, destacan las secundarias Generales Públicas con un promedio 4.05% y

secundarias técnicas con un promedio de 3.65% de alumnos con un nivel IV de conocimientos. Dentro de las mismas, una de las mejores fue la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior de México, con un promedio de 50.3% de sus alumnos con un nivel IV de conocimientos. En esta secundaria se aplicaron 47 instrumentos de investigación. En Puebla se aplicaron 2 instrumentos de investigación en la Escuela Secundaria Técnica Número 14 porque obtuvo un promedio de 80.4% de sus alumnos con un nivel IV de conocimientos.

Además, no sólo se aplicaron instrumentos de investigación en las escuelas mejores evaluadas de PLANEA, también se aplicaron instrumentos de investigación en escuelas con bajos resultados de la misma prueba PLANEA como en la Escuela Secundaria Diurna Número 169 “Carmen Serdán”, en la que se aplicaron 38 instrumentos de investigación y otros 2 instrumentos de investigación en dos bachilleratos más y un preescolar de la CDMX. Esto con el fin de dar contraste a la investigación.

En el Estado de Baja California no se pudieron aplicar los instrumentos de investigación por cuestión del fin de ciclo escolar y el periodo vacacional en las escuelas seleccionadas para la investigación.

El número de instrumentos aplicados fueron 114, de los cuáles, 4 se aplicaron a directores, 2 de Educación Básica y otros 2 a Educación Media Superior; otros 110 a profesores de los mismos niveles educativos. Los instrumentos de investigación se aplicaron en 8

escuelas de la República de Mexicana en los Estados de Sinaloa, Puebla y Ciudad de México. El número de instrumentos de investigación aplicados en cada una fueron decisión de los directivos. Por lo anterior, se conformó una muestra intencional y conceptualizada como significativa, por basarse en los perfiles de los participantes.

La aplicación de la técnica de encuesta sirvió como base para fundamentar posturas en donde se detectan actores educativos con aceptación y actitud de dedicación al trabajo, dados sus resultados en los procesos de evaluación. De la misma forma, es importante considerar los resultados de la exégesis a manera de interpretación jurídica de tipo pragmático para considerar el enfoque asertivo de las Leyes que contextualizan al objeto de estudio.

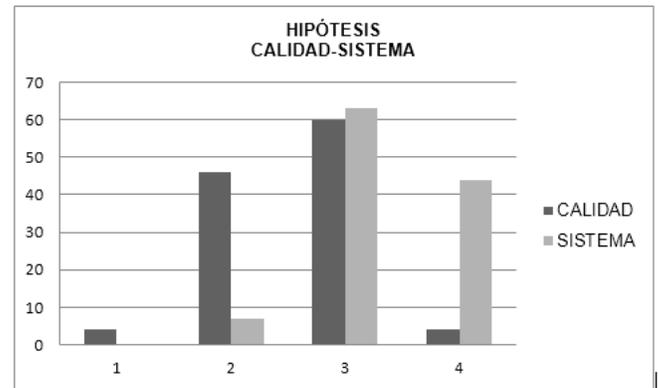
Resultados

A partir de los ocho ítem generados en el instrumento de investigación, se tiene que el 52% de los actores educativos participantes considera que la Educación que se imparte es de mucha calidad, sin embargo; el 48% la asume de poca calidad, esto último cambiaría con una visión asertiva de la Reforma Educativa. El 63% precisa que no se necesitan de leyes e instituciones para asegurar la calidad en la educación, los mismos aseveran que la Reforma Educativa impulsa poco la calidad, aunque el 37% de los encuestados señaló que impulsa en mucho la calidad. Este último resultado también aporta que existen actores educativos que están a favor de la Reforma Educativa porque obtienen

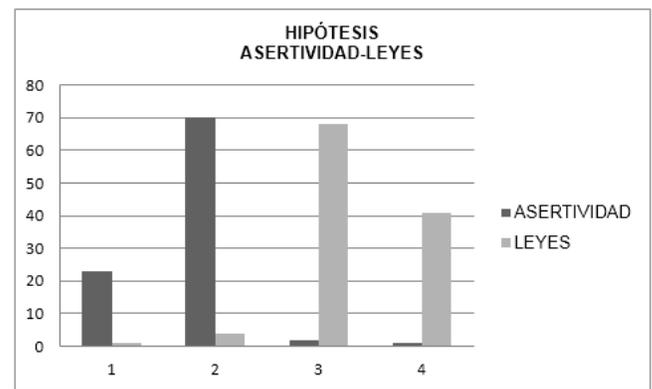
resultados favorables de acuerdo a sus planteamientos evaluativos.

El mismo 63% de los participantes emite que la Reforma Educativa es poco integral para un impacto positivo a futuro y que el sistema educativo trabaja con poca asertividad; no obstante, el 37% detecta asertividad y la considera fundamental para avanzar en esta visión. En el análisis general, los actores educativos reconocen en un bajo nivel, elementos cualificables para la Reforma Educativa, siendo estos la integralidad, el impulso y el impacto. También es importante mencionar a aquellos que a pesar del contexto socioeducativo reportan una postura asertiva ante el objeto de estudio, este tipo de actores educativos son quienes han aportado los resultados sobresalientes en las evaluaciones realizadas al magisterio.

En cuanto a la comprobación de hipótesis, la gráfica no. 1 hace evidente la postura general en un nivel de 3 que implica el paralelismo apreciado, lo cual puede aprovecharse como escenario para el convencimiento asertivo de los actores educativos frente a la Reforma Educativa. Se comprueba la hipótesis en cuanto a un sistema pluricompuesto y multifactorial de calidad. La gráfica no. 2 muestra determinantemente la falta de asertividad frente a una estructura de leyes que en mucho requiere de una difusión asertiva ante los actores educativos. Por lo tanto, en cuanto a la hipótesis, la implementación del marco legal requiere de asertividad.



Gráfica no. 1. Relación Calidad-Sistema. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica no. 2. Relación Asertividad-Leyes. Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presenta la aplicación de la metodología positivista exegética, en donde la ley es el objeto central para la interpretación tomando como base el precepto hipotético. La interpretación responde a una mirada integral y propositiva con recomendaciones frente a las Leyes que rigen el contexto educativo, dicha interpretación es el resultado de una matriz de contraste. Esto promueve el correcto entendimiento y por ende, la implementación para no generar conflictos de intereses que tanto perjudica a la Educación en México.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos refiere en su capítulo primero, de su artículo tercero, en su fracción segunda inciso d, que la educación “será de calidad”, y define a esta misma, “en base al mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”, por lo que, atendiendo al artículo primero, primer párrafo y el artículo tercero, fracción novena de nuestra Ley Suprema, surge el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y el Instituto Nacional para la Evaluación a la Educación, además, se modifican la Ley General de Educación y la Ley de Coordinación Fiscal, más aún, se crean nuevas leyes; la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación a la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente, por lo que, la hipótesis se cumple al señalar que la educación de calidad en México representa un sistema pluricompuesto y multifactorial, luego entonces, la existencia de leyes, instituciones y mecanismos integrales, que aseguren su cumplimiento con la debida asertividad; sin embargo, no se observa o se contempla dentro de la ley el modelo de asertividad previsto en el marco teórico, pues, la ley prepondera más la evaluación docente que su misma capacitación, ya que los organismos institucionales y los mecanismos jurídicos y socioeconómicos no son eficaces para capacitar integralmente al magisterio.

Esto en contraposición a la Ley General del Servicio Profesional Docente, en su artículo quincuagésimo tercero, quincuagésimo noveno y sexagésimo; la ley General de Educación en sus artículos vigésimo y

vigésimo primero y, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación a la Educación, en su artículo quinto, de su fracción vigésimo primera y en su artículo vigésimo séptimo, de su fracción tercera contemplen la formación continua, actualización y el desarrollo profesional docente; Además, no prevé la necesidad de integrar uniformemente a cada uno de los grupos a posteriori en el proceso educativo; tutores, asesores, psicólogos y autoridades relativas a impulsar y desarrollar totalmente al educando en aptitudes y actitudes tanto deportivas como tecnológicas.

Lo anterior, representa una omisión a lo dispuesto en la Carta Magna en su capítulo primero de su artículo segundo, en su apartado B, de su fracción segunda; además, en lo señalado en su artículo tercero de su fracción segunda, en su inciso b, de igual modo, en lo previsto en su artículo cuarto, de sus párrafos noveno, décimo primero, décimo segundo y décimo tercero; así como, de los principios de progresividad, universalidad y pro persona contemplados en la misma ley Suprema en su capítulo primero de su artículo primero, en su tercer párrafo y en la tesis jurisprudencial número 2003881. IV.2o.A.15 K (10a.). Tribunales Colegiados de Circuito. Décima Época. Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Libro XXI, junio de 2013, Pág. 1289.

Conclusiones

La Reforma Educativa ha provocado una masiva inconformidad en los sindicatos del sector magisterial y de los propios docentes en los Estados de Coahuila, Chihuahua, Campeche, Chiapas,

Colima, Jalisco, Hidalgo, Veracruz, Puebla, Nuevo León, Tamaulipas, Morelos, Tlaxcala, Quintana Roo, Sinaloa, Oaxaca, Baja California, Baja California Sur, Aguascalientes, Estado de México, Querétaro, Ciudad de México, Sonora, San Luis Potosí, Guanajuato, Guerrero, Michoacán, Durango y Zacatecas. Más aún, ha generado discordia constante por medio de múltiples y recurrentes manifestaciones que alteran el orden público y prohíben el tránsito libre en caminos federales y vialidades urbanas, esto, además es subyugado por el vandalismo, un anarquismo destructivo y un sinfín de arbitrariedades de facultades y funciones de autoridades estatales, municipales y federales, violando así, los derechos humanos. Por lo tanto, existe una contravención a lo expuesto, en el artículo tercero, segundo párrafo y, lo señalado en el mismo artículo, en su fracción segunda, inciso b, de la Ley de Leyes.

Atendiendo al capítulo primero del artículo cuarto Constitucional, en su párrafo décimo, se concluye que es imperioso que se exija el cumplimiento de estos derechos y principios, y así, reestructurar asertivamente la Reforma Educativa de modo tal que prevea como objetivo imprescindible el modelo interpersonal de relación, conducta y aprendizaje, teórico y práctico, objetivo, congruente y equilibrado; acorde a la necesidad actual de la sociedad mexicana e intrínsecamente ligado con lo dispuesto por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su título primero, de su capítulo primero, en su artículo primero, de su

párrafo tercero, lo cual, señala que “todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.” Y en su artículo tercero, de su noveno párrafo, “La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual registrará sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión”. Por consiguiente, tanto la evaluación como la capacitación docente y la inclusión de los grupos a posteriori en el proceso educativo son parte de una educación de calidad a la que todos tienen derecho.

Finalmente, se concluye que la Reforma Educativa puede tener una visión asertiva desde los actores educativos y desde la exégesis de su marco jurídico para garantizar la calidad educativa, su integralidad y el actuar de las instituciones.

Referencias

Centro de Estudios Educativos (2012). Observatorio de la propuesta educativa de los candidatos a la Presidencia en el periodo de intercampaña o veda electoral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27023323006>. Fecha de consulta: 26 de mayo de 2017.

Coll Lebedeff T (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *El Cotidiano*. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3252701200>

Fecha de consulta: 02 de junio de 2017.

Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2015). Para una mejora en la autogestión escolar: análisis de los programas de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México).

Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2704154300>

Fecha de consulta: 25 de mayo de 2017.

Diario Oficial de la Federación. (2016). Diario Oficial de la Federación. Disponible en:

[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

[8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf). Fecha

de consulta: 05 de junio de 2017.

Diputados, C. d. (2016). Cámara de Diputados.

Disponible en:

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf. Fecha de consulta: 07 de junio de 2017.

Flybusiness Training, S.L. (2017). Información sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Disponible en:

www.fundacioncadah.org. Fecha de consulta: 11 de junio de 2017.

Giroux, Henry A. (2004). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI, página 143.

Gobernación, S. d. (2017). Diario Oficial de la Federación. Disponible en:

www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=531384

Fecha de consulta: 06 de junio de 2017.

Gutiérrez, Francisco (2005). Educación como praxis política. México: Siglo XXI, página 17.

Hernández, L. (2015). Excélsior. Disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/05/1044042>. Fecha de consulta: 12 de junio de 2017.

Ley del Instituto Nacional para la Evaluación a la Educación (2013). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación a la Educación. Disponible en: www.inee.edu.mx/images/stories/2014/home/LeyI_NEE_web.pdf. Fecha de consulta: 14 de junio de 2017.

López Aguilar M d J (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. El Cotidiano. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3252701200> Fecha de consulta: 03 de junio de 2017.

Murueta, Marco E. (2004). Psicología y Praxis Educativa. México: AMAPSI, página 52.

Nación, S. C. (2016). Inicio Suprema Corte de Justicia de la Nación. Disponible en: <https://sjf.scjn.gob.mx/sjfsist/Documentos/Tesis/2003/2003881.pdf>. Fecha de consulta: 12 de junio de 2017.

Ornelas, Carlos (2001). Investigación y política educativas: Ensayos en honor a Pablo Latapi. México: Santillana, página 189.

Publica, S. d. (2017). El portal único del gobierno. Disponible en: <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21>

901/CTE_LINEAMIENTOS_B_SICA_2013-2014.pdf.

Fecha de consulta: 18 de junio de 2017.

Publica, S. d. (2017). El portal único del gobierno. Disponible en: <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/consejos-tecnicos-escolares-educacion-basica>. Fecha de consulta: 15 de junio de 2017.

Publica, S. d. (2017). Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.consejoscolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/437/1/images/Programa%20de%20Impulso%20a%20la%20const_%20de%20CEPS_%20Mtro_%20Lino.pdf. Fecha de consulta: 16 de junio de 2017.

Sarramona, Jaume (2000). Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica. Córcega: Ariel, página 14.

SC, N. I. (2017). El portal único del gobierno. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf Fecha de consulta: 18 de junio de 2017.

SEP. (01 de 01 de 2017). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. Obtenido de Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes: www.planea.sep.gob.mx/

Tatto, María T. (2004). La Educación magisterial. Su alcance en la era de la globalización. México: Santillana, página 25.

Viñuela, Alfonso (2016). Liderar desde el corazón. E-book: Bebookness.

Zorrilla M (2001). La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=9981793400> Fecha de consulta: 04 de junio de 2017.

El Juego y sus Implicaciones en el Desarrollo Infantil

Autor: Mtro. Juan Carlos Mazón Sánchez

Área de adscripción: Profesor de Carrera de Tiempo Completo Escuela de Psicología.

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 18 de diciembre de 2017

RESUMEN

El presente trabajo representa una revisión histórica y teórica en torno al estudio psicológico de la conducta de juego. A lo largo del texto se describen diversas teorías clásicas y contemporáneas sobre el estudio del juego. Además se discuten las implicaciones de este tipo de conducta en diversas áreas del desarrollo general de los niños.

PALABRAS CLAVE

Conducta de Juego, Desarrollo infantil, Juego simbólico

KEY WORDS

Game Behavior, Child Development, Symbolic Game.

ABSTRACT

This paper is an historical and theoretical review about the psychological study of the game behavior. The document describes several classic and contemporary theorists about the study of the game.

It also reflects on the implications of the game in various areas of the general development of children.

INTRODUCCIÓN

El juego es una actividad cardinal en la vida de los niños. Durante buena parte de la infancia, los niños dedican mucho de su tiempo a jugar. Desde hace algunas décadas, el juego representa una importante área de investigación en el desarrollo psicológico (Johnson, Christie & Yawkey, 1987). En las siguientes líneas se presenta una revisión de diversos aspectos teóricos relacionados al estudio del juego. Inicialmente, se expone una descripción de las teorías clásicas y contemporáneas que han tratado de explicar el juego. Posteriormente, se describen las principales características y tipos de juego. A continuación, se revisan modelos que pretenden dar cuenta de la forma en la que el juego se desarrolla a lo largo de la vida de los individuos. Finalmente, se presentan diversos estudios empíricos que muestran las implicaciones del juego para diversas áreas de desarrollo.

Antecedentes teóricos en el estudio de la conducta de juego

Las primeras teorías en torno al juego fueron propuestas por filósofos y pensadores, por lo que no se basaron en evidencia empírica que respaldara sus postulados. A continuación se describen cuatro teorías clásicas del juego:

a) *Teoría del Excedente de Energía*: El evolucionista Herbert Spencer proponía que cada organismo viviente necesita cierta cantidad de energía para sobrevivir. Sin embargo, cuando existe un nivel más alto de energía que la necesaria, los seres humanos y los animales la liberan a partir de conductas sin un propósito aparente, que comúnmente se conocen como “juego”. Además, esta teoría sostiene que a medida que la especie muestran un grado de evolución más sofisticado, necesitan menos energía para sobrevivir. Por tal motivo, especies como los seres humanos, los simios y otros mamíferos suelen dedicar mucho tiempo a jugar, en comparación con otras especies. Esta teoría puede explicar la razón por la que los niños juegan más que los adultos, simplemente porque los adultos tienen que dedicar más tiempo a actividades que les permitan sobrevivir (Johnson et al., 1987).

b) *Teoría de la Recreación*: Propuesta por Moritz Lazarus, esta teoría plantea que el juego es una forma en la que los organismos recuperan la energía perdida durante el trabajo. Es decir, el juego funge como un mecanismo para generar energía nueva en momentos de agotamiento. Esta teoría puede explicar por qué los adultos suelen mostrar gusto por desarrollar actividades recreativas durante sus tiempos de descanso (Johnson et al., 1987).

c) *Teoría de la Recapitulación*: Propuesta por el psicólogo americano Stanley Hall, esta teoría señala que durante el juego, los niños reviven los periodos de evolución de la Raza Humana. De esta forma, los niños más pequeños juegan de una forma física, corriendo o escalando objetos, tal lo hacían los primeros primates prehumanos. Posteriormente, los niños más grandes se involucran en grupos de juego, al igual que lo hacían los humanos en la época de las organizaciones tribales. Posteriormente, las actividades lúdicas de los niños mayores se vuelven más organizadas, como los juegos de fútbol o basquetbol, que de alguna forma representa las modernas sociedades contemporáneas (Johnson et al., 1987).

d) *Teoría de la Práctica*: El filósofo Karl Gross creía que la principal función del juego era ofrecer a los niños un medio para practicar las conductas que necesitaran más tarde como adultos. Por tanto, cuando los niños juegan a la comidita, a cuidar a bebés, o a desempeñar un trabajo, en realidad están ensayando diversas conductas que necesitaran cuando sean adultos (Johnson et al., 1987).

Johnson y sus colegas (1987) señalan que estas teorías clásicas muestran debilidades importantes, además de que cada una explica únicamente un rango muy limitado de la conducta de juego. A continuación se presentan otras teorías más recientes, provenientes de corrientes y enfoques psicológicos,

las cuales han pretendido analizar el juego desde una postura de desarrollo.

e) Teoría Psicodinámica: Freud (1960, citado en Johnson et al., 1987) pensaba que el juego era un medio por el cual los niños podían expresar, de forma catártica, emociones negativas ante situaciones traumáticas vividas. En la actualidad, diversos enfoques clínicos que utilizan el juego como herramienta de tratamiento con niños, suelen describirlo como un medio ideal de expresión emocional, en el cuál los niños pueden externalizar, manejar y resolver situaciones problemáticas (Cooper, 2000). Incluso diversos terapeutas de juego han señalado que el juego posee “poderes curativos”, los cuales permiten al niño sanar sus “heridas emocionales” (Shaefer & Drewes, 2012).

f) Teoría Cognitiva: Propuesta inicialmente por Piaget (1962, citado en Johnson et al., 1987), plantea que el desarrollo del juego está íntimamente relacionado con el desarrollo mental de los niños. Piaget sostenía que cada una de las etapas de desarrollo está caracterizadas por la aparición y desarrollo de un juego en específico. Durante la Etapa sensoriomotriz (0 meses a 2 años), el juego más típico es el juego de manipulación, que consiste en la ejecución de acciones que el niño pequeño repite una y otra vez, con el único objetivo de conocer los objetos con los

que juega, extrayendo información sensorial y estimulación de ellos. Durante la Etapa Preoperacional (2 a 5 años), el juego más frecuente es el juego simbólico, en el que los niños utilizan su imaginación para representar papeles o utilizar objetos fingiendo que son otros. Finalmente, durante la Etapa de las Operaciones Concretas (5 a 11 años), el juego más representativo es el juego con reglas, tales como juegos de mesa o juegos organizados como el fútbol.

Esta teoría señala que el juego está relacionado con diversas habilidades cognitivas. Por ejemplo, dentro del juego simbólico, los niños deben tener la capacidad de relacionar un objeto determinado con otro concepto o uso que no está presente. De esta forma, el niño puede imaginar que un palo de escoba es un caballo. En este proceso, el niño debe asociar las propiedades del caballo a las de la escoba. (Johnson et al., 1987).

Otros psicólogos, como Bruner (1972, citado en Johnson et al., 1987), han señalado que en el juego los medios son más importantes que los fines. Por ejemplo, durante el proceso de que el niño imagina que un palo es un caballo, todas las habilidades mentales que utiliza para lograrlo, son más importantes que lo que consigue (que sólo es montar un caballo imaginario). Este autor sostiene que el juego es una importante fuente de habilidades de resolución de problemas, de

creatividad y de flexibilidad, ya que el niño durante el juego busca diversas soluciones para enfrentar una situación determinada.

g) *Teoría de la Modulación de la Activación (Arousal)*: Desarrollada por Berlyne (1960 citado en Johnson et al., 1987) señala que el juego es una actividad cuyo objetivo principal es mantener el nivel de activación de los individuos en un nivel óptimo. Cuando el nivel de activación es demasiado alto, producido tal vez por la aparición de un objeto desconocido, la forma de disminuir esa activación es que el niño dedique tiempo a explorar dicho objeto. Del otro lado, cuando el nivel de activación es muy bajo, (como cuando el niño está aburrido) una forma de incrementarlo es comenzar a jugar.

Aun cuando los enfoques antes expuestos explican diversos aspectos o facetas del juego, poco coinciden proponer una definición específica. Cada planteamiento teórico conceptualiza el juego desde un punto de vista distinto. De esta forma, el juego ha sido definido como:

1. Un medio para enfrentar emociones negativas y estresantes, como lo señalan el enfoque psicodinámico.
2. Un medio de desarrollo de habilidades mentales, de resolución de problemas y creatividad, como lo muestra la postura cognitiva.

3. Un proceso relacionado con el nivel de activación fisiológica, tal como lo propone la Teoría de la Modulación de la Activación, y en mayor o menor medida las Teorías del Excedente de Energía y la Teoría de la Recreación.

Como se puede observar, la diversidad de teorías sobre el juego, evidencia que se trata de un fenómeno complejo. Johnson y sus colaboradores (1987) señalan que quizás sea más sencillo hablar sobre las características del juego y de los tipos de juego, para poder construir una definición más específica de la conducta de juego. Dichos elementos se revisan a continuación.

Características del juego

Existen diversos problemas para señalar cuales son las características fundamentales de la conducta de juego. En algunas ocasiones, el juego ha sido equiparado o conceptualizado como un tipo de la conducta de exploración, tal como lo muestra el siguiente apartado: El niño pequeño en buen estado de salud investiga, manipula y evalúa objetos y eventos en forma permanente. La mayor parte de sus conductas exploratoria recibe el nombre de juego (Bijou, 1982, p. 27)

¿Entonces, la conducta de juego y la conducta exploratoria poseen las mismas características? Johnson y sus colaboradores (1987) señalan que tanto el juego como la exploración son procesos que los niños ejecutan sin una motivación externa aparente. Sin embargo la exploración siempre está

orientada al objeto, mientras que el juego puede ocurrir sin objetos presentes.

Rubin, Fein y Vandenberg (1983, citado en Pellegrini, 2001) identifican algunas características importantes que permiten diferenciar la conducta de juego de otras actividades. Este trabajo ha sido citado en diversos estudios, por lo que se considera un referente importante para la investigación contemporánea sobre juego. Las características o aspectos disposicionales que los autores identifican sobre la conducta de juego son: a) flexibilidad, b) afecto positivo, c) motivación intrínseca y d) no-literalidad (Jenvey & Jenvey, 2002). A continuación se explican brevemente cada una de estas características:

a) Flexibilidad: Ésta tiene que ver con la facilidad para modificar las reglas durante los episodios de juego. Muchos juegos, sobre todo los de los niños pequeños, poseen muy pocas reglas. Comúnmente, éstas son acordadas por los jugadores con anterioridad, sin embargo, sobre la marcha del juego pueden ser modificadas sin dificultades. De esta forma, un grupo de niños que juegan a los piratas, pueden fácilmente transformar el juego y ponerse a jugar a los extraterrestres (Jenvey & Jenvey, 2002). Pellegrini, Kato, Blatchford y Baines (2002) señalan que algunos tipos de juego no se caracterizan por ser flexibles. Los juegos organizados, como los deportes (fútbol, basquetbol, beisbol, etc.) y los juegos de mesa, suelen tener reglas

estrictas que los jugadores deben cumplir mientras juegan. Estos últimos, como ya se señaló, son juegos en los que se involucran niños mayores.

b) Afecto positivo: Uno de los elementos más importantes que los niños muestran mientras juegan es la expresión de emociones positivas, como la risa y la diversión. Jenvey y Jenvey (2002) señalan que en momentos de observar la conducta de juego, la risa es un indicador importante que ayuda a identificar si un niño está jugando o no.

c) Motivación intrínseca: Esta cualidad tiene que ver con el hecho de que comúnmente los niños no esperan recibir una recompensa distinta al simple hecho de jugar. Esta característica se vincula al carácter voluntario del juego, y al hecho de que algunos autores señalan que en el juego el proceso es más importante que el resultado (Jenvey & Jenvey, 2002; Pellegrini, 2001). La motivación intrínseca del juego es sumamente importante, ya que el juego puede aportar esta motivación para otras áreas. Por ejemplo, en situaciones académicas, cuando se conjuga el juego con actividades de aprendizaje, el juego aporta una alta motivación para que los niños realicen las actividades, obteniendo resultados más favorables (Taneja et al., 2002).

d) No-literalidad: Está propiedad del juego está asociada al uso de la imaginación

(Jenvey & Jenvey, 2002). Mientras que juegan, los niños pueden utilizar juguetes y objetos de forma distinta a su uso real. Por ejemplo, podrían utilizar un zapato como teléfono o una zanahoria como espada. De la misma forma, podrían representar situaciones que no están ocurriendo en la realidad. Por ejemplo, jugar a que están volando, a que van conduciendo una moto o simplemente a hacer caras chistosas, para representar a otras personas. Todos estos elementos son muestras de no literalidad dentro del juego. Sin embargo, no todo el juego que hacen los niños es simbólico. Más adelante se exponen algunos tipos de juego, como el juego funcional o el de construcción, en los cuales la característica de no-literalidad no se encuentra presente.

Estas características han sido consideradas fundamentales al describir la conducta de juego. Sin embargo, no todas las formas de juego poseen las cuatro características. A pesar de ello, pueden aportar algunos lineamientos generales para describir la conducta de juego (Jenvey & Jenvey, 2002), y poder diferenciarla de otras actividades no estructuradas que ejecutan los niños en la vida diaria.

Jenvey y Jenvey (2002) llevaron a cabo un estudio cualitativo para evidenciar empíricamente las características de juego expuestas anteriormente. Especialmente, los autores deseaban identificar qué criterios utilizan las personas para catalogar una conducta infantil como juego. Para ello, pidieron a

un grupo de especialistas y de estudiantes de psicología, que observaran ocho videos de episodios de juego de niños pequeños, pidiéndoles que señalaran específicamente las conductas de los niños que les permitían saber si los niños jugaban o no. Los resultados mostraron que la externalización de emociones positivas era quizás el indicador más importante de la conducta de juego. Otro elemento detectado fue la no-literalidad: los participantes señalaban que se trataba de juego cuando los niños actuaban de forma figurada, haciendo voces y caras graciosas, o realizando acciones de pretensión, como pegar de a “mentiritas”. Otra característica del juego fue el hecho de que no existieran restricciones, es decir, se identificaron episodios en los que los niños podían realizar acciones, aun cuando los objetos por si mismos no dieran la oportunidad de realizarlas. Otros elementos encontrados fueron la alta motivación mostrada por los niños para jugar, el ensayo de roles o habilidades, altos niveles de interacción y comunicación entre los involucrados y una importante tendencia hacia la cooperación (Jenvey & Jenvey, 2002).

Tipos de juego

La investigación dentro del área ha identificado diversos tipos de juego. En primera instancia, se pueden identificar dos grandes tipos: el primero vinculado al juego físico, que involucra el uso de movimientos corporales, incluyendo al juego rudo y de “luchitas”, y el segundo vinculado al juego simbólico o de pretensión, que se caracteriza por el uso del juego de roles y de la imaginación (Jenvey &

Jenvey, 2002). Dentro de estas dos grandes categorías se pueden tipificar algunos otros subtipos de juego, los cuales se describen a continuación:

1. Juego Funcional: Es un tipo de juego físico, en algunos marcos teóricos se le considera como juego sensoriomotriz, juego de exploración o juego de manipulación. Tiene que ver con la manipulación intencional de objetos y juguetes, con el objetivo de conocer sus propiedades (Bornstein, Venuti & Hahn, 2002). Dentro de esta categoría de juego se incluyen acciones como tomar, arrojar, levantar, golpear o estirar objetos y juguetes. Rubin (2001) señala que este tipo de juego se describe como una actividad que llevan a cabo los niños por el disfrute de la sensación física que se crea. Es un tipo de juego muy frecuente en niños de pocos meses de edad. Comúnmente, los niños pequeños se involucran en una sola actividad, como hacer sonar una sonaja, escalar y bajar de una silla o poner agua de un contenedor a otro. El juego funcional también se ha definido como aquél en el que los niños utilizan juguetes según el objetivo para el cual fueron creados, contrasta con el juego simbólico, porque en este último los niños pueden utilizar objetos y juguetes pero imaginando que son otros objetos (Pellegrini, 2001).

2. Juego de Construcción: Probablemente, la evolución del juego funcional, sea el juego de

construcción. Éste tiene que ver con el uso de bloques u otros materiales para crear otros objetos más complejos. Se incluyen en este tipo de juego acciones como apilar, moldear, ordenar o amontonar objetos (Lindsey & Mize, 2001). Rubin (2001) señala que la principal distinción entre el juego funcional y el de construcción es el objetivo presente durante el juego. Un niño puede jugar con plastilina, palpando su forma y textura con los dedos, sin algún motivo aparente; en este caso, podría ser considerado como un ejemplo de juego funcional. Sin embargo, otro niño podría manipular la plastilina con el objetivo de hacer un pastel; en este caso, se catalogaría como juego de construcción, ya que las acciones del niño están orientadas al objetivo de hacer un pastel. Con ello, está generando un objeto más complejo que la simple barra de plastilina.

3. Juego Corporal y Rudo: Finalmente, otro tipo de juego físico es el que involucra el uso de movimientos corporales gruesos. Este tipo ha sido de interés para algunas líneas de investigación (p.e. Reed & Brown, 2000), que se han propuesto indagar sobre los beneficios que puede generar el uso de actividades vigorosas dentro del juego. El juego brusco y vigoroso (*Rough and Tumble Play*) aparece durante la edad preescolar, y se extiende a los años posteriores de la edad escolar (Reed & Brown, 2000). Es un tipo de juego que es más

frecuente en varones que en niñas. Este tipo de juego involucra actividades como las “luchitas”, empujones y jalones. A diferencia de la conducta agresiva, los niños que juegan rudo no poseen la intención de dañar o lastimar a los compañeros de juego. Este tipo de juego se ha asociado comúnmente con la conducta agresiva posterior de los niños. Sin embargo, estudios recientes (p.e. Dumont & Paquette, 2013) han arrojado evidencia de que cuando existe un cierto control y estructura, este tipo de juego se asocia con la adquisición de habilidades para la resolución de problemas, niveles más altos de desempeño académico, mejores estrategias de negociación, entre otros aspectos.

4. Juego simbólico. También llamado juego dramático, o juego de pretensión, este tipo de juego incluye aquellos episodios en los que los niños utilizan la imaginación para representar y simbolizar eventos, personajes u objetos. Este juego comienza a aparecer entre el segundo y tercer año de edad. Inicialmente, los niños representan escenas familiares, como dormir o comer, para posteriormente representar situaciones más complejas (Westby, 2000). Otra manifestación de este tipo de juego tiene que ver con los momentos en los que los niños utilizan ciertos objetos de forma distinta, a su uso original (fingir que una escoba es un caballo o un zapato es un teléfono)

(Pellegrini, 2001). Al final de la etapa preescolar, los niños suelen mostrar capacidades para incluir objetos y escenarios imaginarios en su juego, y para poder interactuar con otros niños dentro de estos “lugares imaginarios” (Westby, 2000).

Otra clasificación de los tipos de juego involucra el nivel de interacción mostrado durante los episodios de juego. De esta forma, el juego puede ser solitario, paralelo o social.

5. *Juego Solitario:* Este tipo de juego ocurre cuando el niño juega de forma independiente de otros niños, aun cuando se encuentre en compañía de ellos. Comúnmente, el niño juega utilizando juguetes, manipulándolos de diversas formas, prestando poca atención a las acciones de los otros niños (Rubin, 2001).

6. *Juego Paralelo:* En este tipo de juego, los niños juegan lo mismo o cosas similares que otros niños, pero sin que exista una interacción social entre ellos (Broadhead, 2001). Rubin (2001) señala que en el juego paralelo, el niño puede estar prestando atención al juego de otros niños, incluso, su juego se puede ver influido por esta observación, pero no existe una interacción directa entre los niños que juegan.

7. *Juego Social:* considerado como juego grupal o juego interactivo, este tipo se caracteriza porque existe una interacción durante el juego entre dos o más niños, los

niños juegan colectivamente persiguiendo un objetivo común (Rubin, 2001). Este autor señala que el juego puede ser funcional, de construcción o simbólico, pero los niños colaboran para conseguir un logro común. Broadhead (2001) señala que este nivel del juego se acompaña de otras conductas sociales, como pedir y compartir juguetes, ofrecer ayuda a otros niños, intercambio de sonrisas y verbalizaciones.

Rubin (2001) señala que estos tipos de juego pueden ser analizadas en dos ejes, uno referido a las funciones cognitivas que participan en el juego (juego funcional, juego de construcción y juego simbólico) y otro referido al nivel de interacción social mostrado dentro del juego (juego solitario, paralelo y grupal). Ambos pueden ser combinados para generar otros tipos de juego (p.e. juego solitario funcional, juego solitario de construcción...). Pellegrini (2001) muestra una matriz que ejemplifica este postulado (Ver Figura 1).

		Eje cognitivo		
		Funcional	De construcción	Simbólico
Eje de interacción Social	Solitario	Funcional-Solitario	Solitario de construcción	Simbólico-solitario
	Paralelo	Funcional-Paralelo	Paralelo de construcción	Simbólico-paralelo
	Grupal	Funcional-Grupal	Grupal de construcción	Simbólico-grupal

Figura 1. Esquema de clasificación de juego de Pellegrini (2001)

Definición de la conducta de juego

Hasta el momento, se han revisado diversos elementos teóricos que permiten proponer una

definición de conducta de juego, la cual se presenta a continuación:

El juego es una actividad de carácter libre, que es llevada a cabo por las personas, especialmente por los niños, sin un objetivo determinado, sino por el simple gusto de hacerlo. Esta actividad se caracteriza por generar emociones positivas, estar motivada intrínsecamente, ser flexible y estar acompañada de la fantasía. Puede ser clasificado según las funciones cognitivas que intervengan (juego funcional, simbólico, de construcción, brusco) y su nivel de interacción social (solitario, paralelo, social, cooperativo).

A continuación se describen algunos modelos teóricos que han pretendido explicar la forma en la que evoluciona el juego conforme al desarrollo del niño, cuando éste ocurre bajo condiciones normales. Se hace un énfasis especial en el juego simbólico, ya que éste representa un elemento importante en el desarrollo general de los niños

Desarrollo de la conducta de juego

Bornstein et al. (2002) señalan que el juego está altamente relacionado con el desarrollo físico y cognitivo de los niños. Las primeras muestras de juego son de un tipo sensoriomotriz (entre los 12 y los 24 meses), en las que el niño explora y manipula los objetos a su entorno (Saracho, 2002).

Posteriormente, el juego de los niños se vuelve más complejo, al incluir acciones de

pretensión y simulaciones, en las que representan situaciones de su vida cotidiana o acontecimientos familiares (Bornstein et al., 2002). La mayoría de los autores señala que el desarrollo simbólico aparece entre el segundo y el tercer año de edad (Saracho, 2002). Otro aspecto importante del juego se relaciona con la forma en la que el niño interactúa con los otros para jugar. Como se expuso con anterioridad, existen al menos tres niveles de interacción dentro del juego o juego social (solitario, paralelo, grupal).

Dentro del desarrollo del juego es importante describir la forma en la que evoluciona y también los elementos personales y ambientales que contribuyen a este proceso. Westby (2000) propone un modelo teórico que da cuenta de la forma en la que el juego simbólico se desarrolla desde los primeros meses hasta el final de la edad preescolar. Su propuesta fue construida a partir de la observación sistemática de niños en diferentes edades. En la Tabla 2 se muestran brevemente los postulados teóricos de esta autora.

El juego que hacen los niños entre los 8 y los 17 meses de edad, que Westby (2000) denomina juego pre-simbólico, se caracteriza porque los niños comúnmente exploran y manipulan los objetos y partes de ellos. Los niños menores de un año, comúnmente utilizan sus sentidos (manos y boca) para interactuar y manipular los juguetes. Habitualmente, el juego de esta etapa incluye

acciones como manipular, doblar, arrojar o estirar objetos.

A partir de los 17 meses de edad, los niños comienzan a desarrollar el juego simbólico, el cual se continuará desarrollando hasta los cinco años (Westby, 2000). Esta autora propone que existen ocho niveles distintos de juego simbólico (ver Tabla 2). El juego simbólico comienza por la representación de situaciones que el niño vive en la vida diaria, como comer o dormir. Inicialmente, el niño es el único agente que participa en el juego, y sólo representa una situación simultáneamente. Más adelante (19 a 22 meses de edad) los niños incrementan poco a poco las escenas y temas representados, ya son capaces de representar escenas simultáneas e incluyen a muñecos como participantes activos (p.e. el niño carga a una bebé y lo alimenta o lo abraza para que duerma).

A los dos años, las escenas que representan los niños en el juego simbólico suelen incluir más de dos acciones u objetos. Por ejemplo, pueden jugar utilizando una olla, rellenarla de cuentas, y fingir que las mezclan con una cuchara para hacer una sopa. Adicionalmente, comienzan a utilizar el lenguaje para incluir a otros en el juego y para añadir detalles (p.e. “la sopa está muy caliente”).

Tabla 2. Niveles de juego simbólico propuestos por Westby (2000)

Nivel de juego simbólico	Principales características
Nivel 1 (17-19 meses)	<ul style="list-style-type: none"> - Representación de acciones y eventos de la vida diaria (p.e. comer, dormir). - El niño utiliza a su persona para simbolizar. - Sólo se representa una acción. - Utilizan objetos como apoyo (cucharas, cepillos).
Nivel 2 (19 a 22 meses)	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento de acciones representadas. - Dos acciones simultáneamente. - Participan muñecos como personajes pasivos.
Nivel 3 (2 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones representadas se complejizan. - Incluyen a otros en el juego (“Yo juego contigo y tú juegas conmigo”). - Uso del lenguaje dentro del juego.
Nivel 4 (2 ½ años)	<ul style="list-style-type: none"> - Representación de eventos menos personales. - Capacidad para representar situaciones estresantes. - El lenguaje les permite comenzar a asignar roles (p.e. “Tú serás el doctor y yo seré el paciente).
Nivel 5 (3 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Juego compensatorio (representación de situaciones estresantes, pero con consecuencias favorables). - Secuencia más clara entre acciones y consecuencias. - Incluye a otros niños en el juego, pero sólo a nivel de juego paralelo.
Nivel 6 (3 a 3 ½ años)	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de juguetes miniatura (figuras Playmobil®, casas de muñecas, pueblos, aeropuertos). - Representación de eventos en los que el niño no ha sido un participante activo (p.e. jugar a los policías, bomberos). - Juego con otros niños, asignando roles, negociando papeles. - Inclusión de títeres y muñecos como personajes activos. - Uso de objetos distinto a su uso original (p.e un bloque puede ser una espada.
Nivel 7 (3 ½ a 4 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización del lenguaje para establecer escenas y roles. - Generan guiones o historias para representarlas jugando. - Un mismo niño o muñeco puede jugar diferentes papeles.
Nivel 8 (5 años)	<ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje genera la escena, los papeles y los soportes utilizados. - Utilizar guiones o historias simultáneos. - El juego colectivo se coordina con otros niños, para llegar a un objetivo común.

A los tres años ocurren importantes cambios para el desarrollo del juego simbólico. En esta edad los niños comienzan a utilizar juguetes miniatura, tales como muñecos para representar situaciones. El juego en el que se representan situaciones estresantes y se resuelven en el mismo juego, comienza a ser común en este periodo de edad. La estructura del juego, la secuencia, el uso de guiones (historias que los niños representan) así como el juego colectivo, se van incrementando significativamente entre los tres y los cinco años.

Westby (2000) señala que el lenguaje forma parte importante del juego simbólico durante la etapa preescolar. Los niños establecen escenas, papeles e incluso objetos imaginarios por medio del lenguaje. Sin embargo, en el juego simbólico también se utilizan objetos como apoyos para la representación.

Algunos estudios han señalado que existen algunos factores que afectan el desarrollo del juego de los niños. Por ejemplo, estudios realizados con niños depresivos, han mostrado que estos niños suelen tener un desarrollo menos acelerado del juego simbólico (Mol Lous, De Wit, De Bruyn & Riksen-Walraven, 2002). Por otro lado, la investigación también ha documentado que los niños con un desarrollo social atípico, también suelen mostrar dificultades para jugar de forma colectiva (Landy & Menna, 2001). En otro estudio, Darwish, Esquivel, Houtz, y Alfonso (2001) compararon el juego de un niños con historia de maltrato intrafamiliar, en relación a otro grupo de niños sin estas características. Sus resultados señalaron que los

niños maltratados mostraban importantes dificultades para jugar colectivamente y para iniciar interacciones con sus pares. El juego solitario de estos niños, mostró una relación negativa con las habilidades sociales de los niños participantes.

Beneficios del juego en otras áreas de desarrollo

Comúnmente, la conducta de juego ha sido estudiada en relación con otras áreas de desarrollo (social, emocional, lingüística). Muchas de los investigadores que se exponen en la presente sección, parten del supuesto de que el juego promueve un desarrollo más acelerado en los niños. Algunos estudios han arrojado evidencia sobre este planteamiento. Por ejemplo, Taneja et al. (2002) llevaron a cabo un estudio de intervención con un grupo de 30 niños (con un rango de edad entre 6 a 30 meses) habitantes de un orfanato en la India. Sus datos señalaron que todos los niños mostraban niveles de retraso considerables en el área cognitiva, social y de lenguaje, antes de la intervención. Los autores realizaron sesiones diarias de juego con los niños participantes durante doce semanas. La evaluación llevada a cabo después de la intervención mostró que todos los participantes obtuvieron beneficios en las áreas evaluadas previamente.

Otros estudios han mostrado las implicaciones para el desarrollo de diferentes tipos de juego. Como se expuso anteriormente, el juego simbólico y el juego social representan hitos importantes dentro del desarrollo general del juego.

Por lo que se agruparon los estudios en torno a estos dos tipos de juego.

El juego simbólico se ha relacionado con funciones importantes dentro del desarrollo cognitivo y la vida emocional de los niños, siendo en ocasiones un medio de catarsis, de resolución de conflictos y de fomento al pensamiento creativo (Pellegrini, 2001; Saracho, 2002; Schaefer & Drewes, 2012). Otras funciones del juego simbólico tienen que ver con la internalización de normas sociales, de adquisición de roles y la autorregulación (Elias & Berk, 2002).

Lewis, Boucher, Lupton y Watson (2000) llevaron a cabo un estudio para indagar sobre la forma en la que el juego simbólico se relaciona con el desarrollo del lenguaje en niños pequeños. La muestra estuvo compuesta por 40 niños ingleses con edades entre uno y seis años. Se les aplicaron pruebas de juego simbólico (Test of Pretended Play) y de lenguaje (Preschool Language Scale). Los resultados señalaron que existía una relación positiva entre el nivel de juego simbólico (tanto social como solitario) y el nivel del lenguaje, un efecto que era independiente de la edad cronológica de los niños. Esta relación fue registrada tanto para el lenguaje expresivo como para el receptivo.

Howe, Rinaldi, Jennings y Petracos (2002) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue observar la relación entre las estrategias de negociación mostradas dentro del juego simbólico y el manejo de conflictos dentro del sistema de pares. Para ello, fueron reclutadas 40 díadas de hermanos,

compuestas por al menos un niño en edad preescolar. Los investigadores videograbaron sesiones de 12 minutos de juego de cada par de hermanos participantes. Un grupo de expertos analizó las videograbaciones, enfocándose en el conflicto mostrado, el juego simbólico, y el nivel de negociación utilizado en situaciones de conflicto.

Se encontró una relación entre el juego simbólico y el manejo positivo de conflictos. Cuando un conflicto aparecía dentro de un episodio de juego simbólico, los hermanos mostraban mayor disposición para hablar sobre el problema y poder resolverlo negociando (Howe et al., 2002).

En otro estudio, Elias y Beck (2002) se propusieron evaluar la medida en la que el juego simbólico social puede contribuir al desarrollo de autorregulación y control de impulsos en niños preescolares. Para ello, observaron a 53 niños con un rango de edad entre 3 y 4 años. Cada niño fue videograbado por periodos de 10 minutos en tres situaciones distintas dentro de su centro escolar: a) juego libre, b) limpieza y c) actividades académicas. La situación de juego libre consistía en observar momentos en los que los niños tenían la oportunidad de jugar lo que ellos desearan, de forma solitaria o con sus pares. La situación de limpieza consistía de los momentos en los que ellos tenían que recoger los juguetes y materiales después de haberlos utilizado. Finalmente, la situación de actividades académicas se conformaba por episodios en los que los niños eran sentados en círculo para hacer actividades académicas diseñadas por las educadoras.

Los videos de las observaciones fueron analizados utilizando sistemas de categorías que hacían énfasis en el tipo de juego (p.e. solitario simbólico, social simbólico) y en conductas asociadas a la autorregulación (recoger juguetes, seguir instrucciones, etc.). Adicionalmente, los profesores y padres contestaron escalas de auto-reporte donde evaluaban la autorregulación de los niños. Hacia el final del ciclo escolar, se pudo establecer una relación positiva entre el juego simbólico social y el nivel de autorregulación en la situación de juego libre y de limpieza, es decir, los niños que jugaban más juego simbólico solían participar en acciones de recoger materiales y seguir las instrucciones de los adultos (Elias & Beck, 2002).

En otro estudio, Galyer y Evans (2001) pretendieron evaluar la relación entre el juego simbólico y la autorregulación en niños preescolares neozelandeses (4 y 5 años), a partir de generar una situación dramática con juguetes. La forma de evaluar el juego simbólico consistía en observar 20 minutos de juego en los que la autora principal jugaba con cada niño. Los 20 minutos eran divididos en tres partes, en los primeros cinco minutos se les presentaba el conjunto de juguetes que serían utilizados en la sesión. En los cinco minutos posteriores, el niño comenzaba a manipular y utilizar los juguetes. En los 10 minutos restantes, la investigadora manipulaba un títere en forma de cocodrilo que pretendía comerse a los juguetes con los que el niños estaba jugando. El juego simbólico y la activación emocional eran inferidos a partir de las

respuestas que el niño emitía. Se registró la forma en la que el niño enfrentaba la “amenaza” del cocodrilo. Los niños presentaban diversas formas de afrontar la situación: a) no hacer nada, b) sólo observar, c) enfrentar directamente al cocodrilo para continuar jugando. Adicionalmente, los padres y profesores de cada niño contestaron cuestionarios en los que señalaban la forma de regulación emocional de los pequeños.

Los niños que mostraban una forma activa de enfrentar al cocodrilo, mostraban puntuaciones mayores de regulación emocional, según el reporte de padres y profesores. Adicionalmente, estos niños mostraron tener mejores niveles de expresión emocional adaptativa, es decir, de empatía y de conciencia emocional en la vida diaria. Se observó una relación positiva entre la cantidad de juego simbólico y la regulación emocional. La frecuencia con la que los padres reportaban jugar simbólicamente con sus hijos, estuvo relacionada con el nivel de juego simbólico mostrado por los niños (Galyer y Evans, 2001). Los autores señalan que en la medida en la que los niños tengan mayores oportunidades de jugar simbólicamente, mostraran un mejor manejo de sus emociones.

En otro estudio, McKinney y Power (2012) entrevistaron a 328 estudiantes universitarios para conocer el tipo de paternidad y el tipo de juego que habían tenido cuando eran niños, así como su estado de salud mental en la actualidad. Los resultados señalaron que existía una correlación negativa entre el tiempo dedicado a jugar en la infancia y su reporte

actual de trastornos psicopatológicos. Es decir, en la medida en la que los participantes recordaban tener más oportunidades de juego durante la infancia, reportaban tener menos problemas conductuales y emocionales en la edad adulta. Sin embargo, los autores no reportaron la relación específicamente con el juego simbólico.

Como se puede ver, el juego simbólico está relacionado con diferentes conductas importantes en el desarrollo de los niños. Puede estar relacionado a un funcionamiento emocional más positivo y a un desarrollo más eficiente de la autorregulación. Dato que se corrobora con otros estudios, que han encontrado que el juego simbólico suele no desarrollarse de forma normal en niños que viven situaciones atípicas de desarrollo.

Estudios realizados con niños depresivos (Mol Lous, De Wit, De Bruyn, Riksen-Walraven & Rosti, 2000; Mol Lous, De Wit, De Bruyn y Riksen-Walraven, 2002) han mostrado que estos niños suelen mostrar menores niveles de juego simbólico, en comparación con niños normales y con niños con otras psicopatologías. Los estudios de estos autores incluían la observación de diferentes muestras de niños de entre 3 y 6 años de edad (deprimidos, con otras psicopatologías y normales) en diferentes tipos de juego (simbólico, solitario libre, de manipulación). Los resultados señalaron que los niños deprimidos jugaban menos tiempo que los otros niños evaluados. Sin embargo, esta diferencia se debía exclusivamente al juego simbólico.

Mol Lous y sus colaboradores (2000, 2002) concluyen que la disminución del juego simbólico en niños deprimidos se debe a que estos niños no son capaces de manejar las emociones y pensamientos que se expresan dentro de este tipo de juego. En contraste, los autores sostienen que la capacidad de poder manejar emociones y expresarlas de forma dinámica durante el juego, es un indicador de bienestar emocional en los niños.

En otro estudio, Landy y Menna (2001) observaron la interacción de díadas formadas por madres e hijos en edad preescolar (3 a 6 años de edad) en situaciones de juego libre. La mitad estaba constituida por niños agresivos, con altos niveles de conductas desafiantes. La otra mitad de niños, no reportaba tener problemas conductuales. Los autores registraron el tipo de juego mostrado por los niños y las respuestas que las mamás emitían ante las conductas de sus hijos.

El juego agresivo y la conducta disruptiva aparecían en ambos grupos de niños. Sin embargo, las respuestas de las mamás de ambos grupos fueron muy distintas. Las mamás de los niños no agresivos solían involucrarse más en el juego de sus hijos; cuando éstos comenzaban a jugar agresivamente, ellas trataban de darle un giro a las acciones de sus niños por medio del juego simbólico, promoviendo que jugaran de forma más relajada. En contraparte, las mamás de niños agresivos, solían emitir más juicios de valor (p.e. “no hagas eso”, “no juegues así”), detenían con más frecuencia el juego agresivo, se alejaban o lo ignoraban.

Las mamás de niños no agresivos se mostraron más felices y divertidas durante las observaciones. En cambio las mamás de niños agresivos, solían mostrarse menos responsivas, menos sensibles ante la interacción sus hijos, más negativas en la interacción, además de que externalizaban menos emociones positivas (Landy & Menna, 2001).

Al respecto del juego colectivo o grupal, algunos estudios han documentado las implicaciones de éste para otras áreas de desarrollo. En algunos estudios (Coolahan, Fantuzzo, Mendez & McDermott, 2000; Mendez & Fogle, 2002) se evalúa el juego colectivo a partir del reporte de los cuidadores de los niños, ya sean sus profesoras y sus padres. Las muestras de estos estudios comúnmente estuvieron conformadas por niños en edad preescolar (2 ½ a 5 años de edad). Los resultados han señalado que los niños con niveles más altos de juego grupal, suelen tener niveles más altos en el uso del lenguaje, tanto receptivo como expresivo (Mendez & Fogle, 2002), participan activamente en las tareas de aprendizaje dentro del aula, poseen más motivación, persistencia, atención y actitudes positivas hacia el aprendizaje (Coolahan et al., 2000).

En contraste, los niños que observan dificultades para jugar con otros, suelen mostrarse más aislados socialmente, muestran un desempeño académico menor e incluso pueden presentar conductas coercitivas en la interacción con sus pares (Coolahan et al., 2000; Mendez & Fogle, 2002).

Otros estudios han observado directamente el juego de los niños en situaciones sociales en escenarios naturales. Pellegrini, Kato, Blatchford & Baines, (2002) llevaron a cabo un estudio que tuvo dos objetivos: 1) describir la frecuencia del juego organizado en el patio de recreo, observando diferencias por sexos, y 2) documentar cómo influye la facilidad para el juego, en la competencia social y su subsecuente ajuste en la escuela. La muestra estuvo compuesta por 77 niños de primer grado escolar (30 fueron varones, edad promedio= 6.4 años). Los participantes pertenecían a dos escuelas ubicadas en una comunidad con altos niveles de marginación. Los autores observaron la actividad social de los niños en periodos de 10 minutos durante el recreo. Además, tomaron índices sociométricos sobre preferencia y popularidad social. Finalmente, los observadores calificaron a cada niño según su nivel de competencia social y de desempeño académico.

Los resultados señalaron que participar en juegos sociales durante el recreo fue un importante predictor de la competencia social y el ajuste académico de los niños. Esta relación fue más fuerte para los varones (Pellegrini et al., 2002).

Por otro lado, Flores, Bustos, Mercado y Covantes (2009) llevaron a cabo un estudio observacional con niños mexicanos, en el que observaron el juego colectivo de niños preescolares (de 41 a 77 meses) durante el recreo, por periodos de 15 minutos. Los autores utilizaron un repertorio conductual para registrar las acciones de los niños.

Se evaluó el nivel de desarrollo del lenguaje por medio de una prueba estandarizada.

Sus resultados mostraron que el juego grupal fue la conducta que los niños hacían con más frecuencia. En algunas ocasiones, los niños se ponían de acuerdo antes de jugar colectivamente, en otras, primero jugaban de forma solitaria, para después comenzar a jugar con otros. Una conducta que solía aparecer después del juego grupal era la conversación con otros niños. Adicionalmente, se pudo observar que los niños con niveles más altos de lenguaje, solían jugar más a menudo con otros niños (Flores et al., 2009).

Conclusiones

Como se puede observar, ambos tipos de juego, el simbólico y el grupal, han sido asociados a importantes beneficios en el desarrollo general de los niños, especialmente durante la edad preescolar. Como se mencionó anteriormente, el juego simbólico está asociado con el desarrollo cognitivo (Lewis et al., 2000), el manejo de conflictos (Howe et al., 2002), la autorregulación (Elias & Beck, 2002; Galyer & Evans, 2001) y el bienestar emocional (McKinney & Power, 2012; Mol Lous et al., 2000, 2002). Por lo que el estudio de este tipo de juego debería representar un hito importante en la literatura sobre desarrollo infantil.

Referencias

Bijou, S. (1982). *Psicología del desarrollo Infantil. La etapa básica de la niñez temprana*. México: Editorial Trillas.

- Bornstein, M., Venuti, P. & Hahn, C. (2002). Mother-child play in Italy: Regional variation, individual stability, and mutual dyadic influence. *Parenting: science and Practice*, 2(3), 273-301. doi: 10.1207/S15327922PAR0203_04
- Broadhead, P. (2001). Investigating sociability and cooperation in four and five year olds in reception class settings. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 23-35. doi: 10.1080/713670680
- Coolahan, K.C., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465. DOI: 10.1037/0022-0663.92.3.458
- Cooper, R. J. (2000). The impact of child abuse on children's play: A conceptual model. *Occupational Therapy International*, 7(4), 259-276. doi: 10.1002/oti.127
- Darwish, D., Esquivel, G., Houtz, J. & Alfonso, V. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 13-31. doi: 10.1016/S0145-2134(00)00228-3
- Dumont, C. & Paquette, D. (2013) What about the child's tie to the father? A new insight into fathering, father-child attachment, children's socio-emotional development and the

- activation relationship theory. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 430-446. doi: 10.1080/03004430.2012.711592
- Elias, C. L. & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00146-1
- Flores, L. M., Bustos, M., Mercado, S. y Covantes A. (2009). Desarrollo del juego aparente. Determinantes ambientales y personales. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 10(1y2), 179-190.
- Galyer, K. T. & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108. doi: 10.1080/0300443011660108
- Howe, N., Rinaldi, C. M., Jennings, M. & Petracos, H. (2002). "No! The lamps can stay out because they got cozies": Constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development*, 73(5), 1460-1473. doi: 10.1111/1467-8624.00483
- Jenvey, V. B. & Jenvey, H. L. (2002). Criteria used to categoriza children's play: Preliminary findings. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 733-740. doi: 10.2224/sbp.2002.30.8.733
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Landy, S. & Menna, R. (2001). Play between aggressive young children and their mothers. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(2), 223-239. doi: 10.1177/1359104501006002005.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L. & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 117-127.
- Lindsey, E. W. & Mize, J. (2001). Contextual differences in parent-child play: Implications for children's genderrole development. *Sex Roles*, 44(3/4), 155- 176. doi: 10.1023/A:1010950919451
- McKinney, C. & Power, L. (2012). Childhood playtime, parenting, and psychopathology in emerging adults: Implications for research and play therapists. *International Journal of Play Therapy*, 21(4), 215-231. doi: 10.1037/a0029172
- Mendez, J. L., & Fogle, L. M. (2002). Parental reports of preschool children's social behavior: Relations among peerplay, language competence and problem behavior. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 374-389. doi: 10.1177/073428290202000405

- Mol Lous, A., De Wit, C., De Bruyn, E., Riksen-Walraven, J. & Rosti, H. (2000). Depression and play in early childhood play behavior of depressed and nondepressed 3- to 6-year-olds in various play situations. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(4), 249-260. doi: 10.1177/106342660000800405
- Mol Lous, A., De Wit, C., De Bruyn, E. & Riksen-Walraven, J. (2002). Depression markers in young children's play: A comparison between depressed and nondepressed 3- to 6-year-olds in various play situations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1029-1038. doi: 10.1111/1469-7610.00230
- Pellegrini, A. (2001). Practitioner Review: The role of direct observation in the assessment of young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 861-869. doi: 10.1017/S002196300100765X
- Pellegrini, A., Kato, K., Blatchford, P. & Baines, E. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39(4), 991-1015. doi: 10.3102/00028312039004991
- Reed, T. & Brown, M. (2000) The expression of care in the rough and tumble play of boys. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 104-116. doi: 10.1080/02568540009594779
- Rubin, K. H. (2001). *The play observation scale (POS)*. Recuperado de: <http://www.rubin-lab.umd.edu/>
- Saracho, O. (2002). Young children's creativity and pretend play. *Early Child Development and Care*, 172(5), 431-438. doi: 10.1080/03004430214553.
- Schaefer, C. E. & Drewes, A. A. (2012). Poderes terapéuticos del juego y terapia de juego. En C. E. Schaefer (Ed.). *Fundamentos de Terapia de Juego* (pp. 15-26). México: Manual Moderno.
- Taneja, V., Sriram, S., Beri, R. S., Sreenivas, V., Aggarwal, R. & Kaur, R. & Puliyel, J. M. (2002). 'Not by bread alone': impact of a structured 90-minute play session on development of children in an orphanage. *Child: Care, Health & Development*, 28(1), 95-100. doi: 10.1046/j.1365-2214.2002.00246.x
- Westby, C. (2000). A scale for assessing development of children's play. En K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund & C. Schaefer (Ed.). *Play Diagnosis and Assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Las princesas de Disney en la configuración aspiracional de género en niñas de la calle

Autor: María Esther Chamosa Sandoval

Área de Adscripción: Profesor de Carrera de Tiempo Completo de la Dirección de Posgrado

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2017

Fecha de aceptación: 9 de noviembre 2017

RESUMEN

Esta investigación explora la perspectiva de ciertas chicas que se han encontrado en situación de calle, respecto a la configuración aspiracional de género, propiciada por las princesas de Disney.

Los resultados están integrados por una serie de prácticas de campo realizadas con jovencitas rescatadas por la asociación “Solidaridad con las niñas de la calle A.C.”. La recolección de datos se desarrolló a través de: a) dinámicas proyectivas dirigidas hacia lo femenino; b) aplicación de cuestionarios sobre la influencia generada por las princesas tradicionales de Disney c) grupos de enfoque mediante la proyección de fragmentos de películas de princesas.

ABSTRACT

This investigation explores the point of view of some girls, who found themselves living in the streets, over the

aspirational gender configuration made by Disney princesses.

The results come from a series of field practices made with rescued young girls from the “Solidaridad con las niñas de la calle A.C.” association. The data compilation was developed in three aspects: a) projective dynamics related with the female gender b) questionnaires about the influence of traditional Disney princesses c) focus groups with projections of princesses movies.

Palabras clave: Princesas, Disney, género, niñas de la calle

Keywords: Princesses, Disney, gender, street girls

Introducción

Se expone el planteamiento, desarrollo y resultados de una investigación cuyo objetivo general fue: explorar la perspectiva que tienen ciertas chicas que se han encontrado en situación de calle, en lo que refiere a la configuración aspiracional de género, a partir de estudios proyectivos sobre los estereotipos y arquetipos difundidos por los cuentos tradicionales de princesas de Walt Disney.

Los resultados que se muestran están integrados por una serie de prácticas de campo realizadas con niñas y jovencitas rescatadas por la asociación “Ayuda y Solidaridad con las niñas de la

calle A.C.”. La recolección de datos se desarrolló a través de: A) dinámicas proyectivas dirigidas hacia lo femenino; B) aplicación de cuestionarios sobre estereotipos y roles de género y la influencia generada por las princesas tradicionales de Disney C) grupos de enfoque mediante la proyección de fragmentos de películas de princesas. Importante mencionar que el total de la población abordada se dividió de la siguiente manera: 16 niñas entre 6 y 12 años y 14 chicas entre 13 y 17 años.

A partir de lo anterior se logran detectar aspiraciones y construcciones de lo femenino que se hermanan con las aspiraciones propagadas por el cine, como Medio Masivo de Comunicación, debido en gran medida a un haz de contrariedad y desencanto que en ocasiones ocasiona el “ser mujer” en una sociedad patriarcal que vulnera aún más a las mujeres que a los hombres ante circunstancias de pobreza y abandono.

Desarrollo

Aproximación a lo femenino: su estudio y estereotipos

Históricamente, las diferencias sexuales han implicado una desigualdad social. El uso de la categoría de género cuya comprensión implica la exploración entre la diferenciación de los cuerpos sexuados y los seres socialmente construidos, propicia un debate respecto a qué papel tienen las mujeres y los hombres en la sociedad. Las barreras que a lo largo de la historia se han observado en cuanto a género son resultado de una determinada arquitectura biológica, social, familiar, geográfica y

psicológica de la femineidad y la masculinidad. En los estudios de género hay una marcada tendencia a examinar dicotomías entre: biología-ideología, autonomismo-separatismo, mujerismo-feminismo; así como la situación de las mujeres en los diversos sistemas sociales.

El imaginario social en el tema de las mujeres se sustenta en un entendimiento que depende de cierta capacidad imaginativa, como invención o creación incesante, e implicaciones sociales-históricas y psíquicas de figuras, imágenes, y producción de significaciones colectivas. Existe una idea de lo que es la mujer y el ser femenino en el imaginario social, Ana María Fernández (1992) asegura que esta idea ha ido cambiando paulatinamente a partir de los años 50 debido a tres factores: a) prácticas transformadoras en la vida cotidiana de miles de mujeres anónimas, b) irrupción masiva de las mujeres en el campo laboral, c) transformaciones en los contratos conyugales. Sin embargo, a pesar de las mutaciones que en la práctica han experimentado tanto hombres como mujeres en su día a día, siguen prevaleciendo en el imaginario algunos elementos anacrónicos que generan una lucha constante entre los viejos paradigmas y los nuevos. Para ubicar, procesar y comprender los procedimientos de diferenciación, dominación y subordinación entre lo femenino y lo masculino es importante hacer un breve recorrido por algunos autores.

De acuerdo con Martín Caseres (2006) el concepto <<género>> como categoría antropológica fue manejado por primera vez en los años ochenta, y

se le usaba con el propósito de “.....referirse a la construcción social de la masculinidad y la feminidad en las diferentes culturas. La idea fundamental era subrayar que la posición de inferioridad de las mujeres se debía a razones sociales y no a la naturaleza humana...” (p. 38-39). Por su parte, Lourdes Benería define el término género como aquel “...conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características...” (Martín Caseres, 2006, p. 40).

Según indica Mirta González Suárez, existen grosso modo dos tipos de explicaciones teóricas sobre las conductas diferenciadas de los géneros: “1. Explicaciones basadas fundamentalmente en las diferencias fisiológicas. 2. Explicaciones basadas predominantemente en antecedentes históricos, culturales y educativos” (2004, p. 18).

Para Miriam y José Argüelles (1989), lo femenino y masculino da la imagen de la dinámica básica del funcionamiento interno, de la relación con el mundo y del mismo continuo proceso universal. Consideran que tanto lo femenino como lo masculino no es algo que se encuentre fuera del sujeto, sino que son características inherentes a la mente y al modo de ser y actuar en el mundo. La esencia de la energía masculina y femenina es para los autores el reflejo de la propia inteligencia y de la capacidad de comunicación de hombres y mujeres con el mundo exterior y sus respuestas emocionales. De alguna manera esta postura da por sentado que los roles y

estereotipos de género deben darse con cierta naturalidad en primera instancia por un origen provisto por la naturaleza.

Por otro lado, existen posturas como la de Simone de Beauvoir que de manera categórica aseguran que la mujer tal como se le entiende en el mundo contemporáneo es resultado de una serie de fenómenos y devenires histórico-culturales, esto en apego a los convencionalismos propios de una ideología de género hegemónica. En el “El segundo sexo”, Simone de Beauvoir explicaba que lo que se entiende por "mujer" (coqueta, frívola, caprichosa, salvaje o sumisa, obediente, cariñosa, etc.) es un producto cultural que se ha construido socialmente. La mujer se ha definido a lo largo de la historia siempre respecto a algo: como madre, esposa, hija, hermana. De acuerdo a lo que propone Beauvoir la mujer debe reconquistar su propia identidad específica y desde sus propios criterios. Muchas de las características que presentan las mujeres no les vienen dadas de su genética, sino de cómo han sido educadas y socializadas. Para Beauvoir no se nace mujer, se hace mujer. Y en este sentido hay que comprender la identidad tanto de hombres como mujeres a partir de abordajes psicológicos, históricos, antropológicos y biológicos, atendiendo incluso elementos relacionados con la reproducción y las relaciones afectivo-sexuales.

Estos preceptos que suponen la idea simbólica preconcebida de lo que deben ser los géneros se refuerzan con los postulados de Judith Butler quien asegura que la diferencia sexual se define de acuerdo con una serie de distinciones

materiales, las cuales se encuentran enmarcadas por las prácticas discursivas. Desde este punto de vista, Butler construye uno de sus principales discursos asegurando que el sexo, desde el comienzo de cada ser, está definido por situaciones de carácter discursivo. Butler (2006) considera al género como una forma de hacer, como una actividad performada, sin que en esta construcción intervenga la propia voluntad; es decir, para Butler el ser hombre o mujer no es una actividad automática o mecánica, es algo que viene de las imposiciones de la cultura. Se trata de un escenario construido por la sociedad, donde la configuración del propio género está más allá de la persona misma. Desde esta perspectiva son las normas sociales las que constituyen la existencia de cada ser y conllevan deseos que no se originan en la propia personalidad.

Retomando a Foucault, Butler explica la existencia del “sexo” y el “género” como un ideal regulatorio, donde el sexo no sólo funciona como una norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que hace que los cuerpos sean gobernados por una serie de construcciones sociales y culturales. Así, la autora se pronuncia en contra de los postulados que indican que el sexo tiene su origen en una serie de directrices naturales, es decir, establece que la cultura a través de su imposición discursiva precede a las presuntas formaciones naturales. Por tanto, se puede argumentar que la clásica asociación de feminidad y materialidad vinculada con la matriz y la fecundidad no es otra cosa que una construcción humana, ajena a la naturaleza *per se*; en consecuencia el género (con todo lo que implica) iría

más allá de una explicación evolucionista u orgánica, se trata de una construcción humana, de una imposición; en este sentido, las personas están constituidas por el discurso, la identidad es una función de un circuito de reconocimiento lingüístico (Butler, 2004). Y, evidentemente, tal como asegura González de Chávez (1998) esta serie de condiciones psicosociales que van conformando los rasgos genéricos con frecuencia devienen de las posiciones maternas y paternas.

Así, de acuerdo con María González de Chávez (1998) existe una serie de mitos y realidades en torno a lo imaginario de lo masculino y lo femenino, ya que el cuerpo femenino puede llegar a ser una fuente de poder, pues además de ser objeto de deseo (desde un enfoque natural) también posee una serie de efectos sobrenaturales que se le han atribuido, posiblemente para ocultar o denegar los poderes reales que se derivan de su propia anatomía sexual (por ejemplo, en las sociedades primitivas se daba una asociación de magia y poderes sobrenaturales relacionados con los genitales femeninos).

Más específicamente, Francesca Gargallo (2006) establece que revisar el feminismo en Latinoamérica implica un ejercicio de multiculturalismo y sin embargo indica que en estos países aún no hay respeto por la diferencia, ni por el pluralismo, ni por la construcción de diversidades culturales, por lo que en muchas ocasiones el feminismo latino se ha visto relacionado también con las luchas políticas. Por su parte, Brígida García (2000) expone con mucho detalle los antecedentes de

la mujer en México y las desigualdades de género que se pueden observar respecto a la población femenina en distintas regiones del país. García analiza desde un punto de vista sociodemográfico algunas implicaciones de las relaciones entre familia y género en México y afirma que tanto la formación, disolución y estructura de las familias y hogares guardan directa correspondencia con el reforzamiento o mutación de los roles de género; y es que las dinámicas familiares tienen gran influencia en las vivencias y representaciones que del ser mujer poseen las propias mujeres.

Estereotipos de género

Los estereotipos de género guardan una íntima relación con la identidad genérica y suponen una serie de disposiciones que anteceden al sujeto humano confinándole a un determinado tipo de comportamientos, actividades, usos y costumbres en general. Así, los estereotipos pueden ser definidos como "...hipótesis relativas a las características y comportamientos de los miembros de los grupos sociales" (Kite, deaux y Haynes, 2008, en Viladot, 2016, p. 30). Los estereotipos son, desde este punto de vista, estructuras cognitivas que tienden a manifestarse como una suerte de reglas simbólicas invisibles que suponen la presencia de rasgos característicos, idénticos o compartidos, entre cierto grupo social, sin tomar en cuenta las posibles diferencias. Cuando se habla de estereotipos de género se suelen ubicar distinciones entre características físicas (hombres más altos y/o fuertes que las mujeres), rasgos de personalidad (hombres

activos y agresivos, mujeres pasivas sensibles), etcétera.

Así, antes de nacer un niño o una niña ya existe una serie de libretos establecidos que deberá representar a lo largo de su vida. "Los estereotipos de género están tan profundamente arraigados en nuestra cultura que incluso existen alimentos típicamente femeninos y alimentos típicamente masculinos, así como bebidas, colores, deportes, coches, formas... (Viladot, 2016, p. 33).

De acuerdo con Allport, la principal función de los estereotipos es la "simplificación cognitiva", esto debido a que diariamente el cerebro se encuentra sometido a la recepción de enormes cantidades de información, de modo que los estereotipos suponen la posibilidad de abreviar procesos y evitar el sobregiro de información. En contraposición a Allport, Quin & McMahan aseguran que los estereotipos son "...simplificaciones reduccionistas del pensamiento. Cuesta menos esfuerzo pensar, razonar, crear y hacer juicios de valor basándonos en ellos. Como parece que funcionan sin tener que pensar mucho nos acostumbramos, nos inclinamos a utilizarlos y hacemos de ello un hábito" (Quin & McMahan, 1997, p 172).

Por otra parte, Prentice y Carranza (2002) establecen que hay dos tipos de estereotipos: los descriptivos (designan cómo son las mujeres y los hombres) y los prescriptivos (establecen cómo deberían ser hombres y mujeres). Y más aún:

...si se violan las expectativas basadas en estereotipos, las reacciones de los perceptores difieren sustancialmente dependiendo de si el estereotipo era

descriptivo o prescriptivo. Si se viola un estereotipo descriptivo la gente actúa con sorpresa. Sin embargo si se viola un estereotipo prescriptivo esto provoca desaprobación y menoscabo (Viladot, 2016, p. 69).

En este sentido, se espera que los varones cumplan con características tales como: don de mando, sujeto proveedor, figura de autoridad, etcétera; mientras que las mujeres tendrían que ser sumisas y encargarse del hogar y los hijos. Los estereotipos guardan íntima relación con los roles de género, los cuales pueden ser definidos como "...las expectativas compartidas socialmente sobre las conductas que deberían realizar las personas en función de su sexo" (Morales, 2007, p. 101). En sentido estricto, en la medida de que los roles se transforman, los estereotipos deberían irse adaptando también; sin embargo se puede indicar que a pesar de que los roles femeninos se han ampliado en los últimos 50 años, favoreciendo que los estereotipos femeninos hereden algunos rasgos de lo que otrora se consideraba privativo de lo masculino; por su parte los varones prácticamente no han adoptado roles o estereotipos que anteriormente fueran considerados únicamente femeninos.

Lo anterior deriva de una serie de constructos manifestados en estructuras sociales, usos y costumbres que se transmiten de generación en generación y que sostienen la dominación hegemónica del patriarcado. La incubación y asimilación de las construcciones discursivas de género se sucede desde la edad temprana, en el seno familiar o su sustituto, esto debido a que la infancia:

...es un periodo de gran asimilación de conceptos, estructuras y actitudes. Constituye, además, un momento en la vida de todo ser humano donde éste – por inexperiencia, inmadurez y dependencia- encuentra serias dificultades para cuestionar las pautas ofrecidas, las que tienden a aceptar como única verdad si provienen de una autoridad (González Suárez, 2004, p. 46).

Estereotipos de género y pobreza

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, "...en casi todas las culturas existen prejuicios y discriminaciones en contra de las mujeres, lo que provoca que los procesos que causan la pobreza afecten a los hombres y las mujeres de maneras diferentes" (Rodríguez, 2012, p. 182). La relación entre la mujer y la pobreza ha sido formalmente abordada desde la investigación etnográfica a nivel mundial desde los años 90. Para 1995, en el marco de la IV Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer desarrollada en Beijing se planteaba la necesidad de combatir los obstáculos que entorpecen el desarrollo de la mujer. Sin embargo hay que decir que este tipo de reuniones generalmente concluyen en las propuestas o promesas de los gobernantes, sin embargo para trascender esta problemática se requiere de cambios estructurales a nivel tanto macro como micro.

Y es que contrario a lo que podría pensarse, en las últimas décadas, se ha ampliado cada vez más la brecha que separa a varones y mujeres en el denominado ciclo de la pobreza, esto abre espacio a lo que desde los años 70 se comenzó a denominar "feminización de la pobreza", término acuñado en

EEUU que se refiere principalmente al crecimiento estadístico de los hogares jefaturados por mujeres y su correlación con el detrimento de sus condiciones de vida mínimamente dignas.

A partir de la década de los 90, “...la <<feminización de la pobreza>> se extiende con fuerza en el léxico del desarrollo y las políticas sociales a nivel global, circulando en el discurso y como requisito de financiamiento de diversos organismos internacionales” (Aguilar, 2011, p. 126). Cabe señalar que este término ha dado cabida a una serie de controversias y debates teórico-metodológicos, pues existe una marcada tendencia, como se ha mencionado ya, a hacer referencia a la pobreza creciente entre mujeres cabeza de familia sin contemplar también la pobreza de los menores de edad y/o ancianos, por ejemplo; por ello han surgido posturas como la de Chant (2005) que prefieren referirse al término “feminización de la responsabilidad”, lo que lleva justamente hacia esferas más profundas de la pobreza. “Otra propuesta para hacer más fructífero el concepto de <<feminización>>, es el acento que Medeiros y Costa proponen a partir de pensar en una <<feminización de las causas>> de la pobreza” (Aguilar, 2011, p. 131). Estas dos últimas propuestas van encaminadas a ampliar más la perspectiva de análisis, de tal modo que se observen las demás variables más allá de la mera jefatura de hogar. Sin embargo, tal como indica Rodríguez (2012), la postura ortodoxa planteada de inicio “...ha sido positiva para otorgar visibilidad a la situación particular de la pobreza femenina y para hacer de este

punto el objeto de la preocupación de los discursos <<políticamente correctos>> de gobiernos nacionales y organismos internacionales (p. 185).

Pobreza femenina en México

En el caso de México, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), con apoyo del Gobierno Federal, ha realizado uno de los pocos estudios sobre pobreza desde una perspectiva de género que transversaliza la perspectiva de los exámenes económicos y políticos. Generalmente los estudios sobre pobreza que se efectúan en el país suelen anclarse a indicadores de análisis especialmente de bienestar y variables geográficas. El Comité Técnico para la Medición de la Pobreza (CTMP) refiere resultados calculados a partir de la indagación del ingreso neto total per cápita de los hogares y de ahí se analiza el poder adquisitivo mínimo de las familias, tomando también en consideración servicios de salud, espacios de las viviendas y acceso a la alimentación; pero todo ello de manera global, sin diferenciar los géneros.

Por lo anterior el INMUJERES, en colaboración con el INEGI y otras agrupaciones, se ha dado a la tarea de proponer instrumentos que ayuden a obtener y analizar datos estadísticos que evidencien las distinciones de género en el tema de la pobreza, pues la estratificación de la pobreza guardan íntima relación con los constructos sociales que generan desigualdad. Entre las pesquisas preliminares, el INMUJERES ha revelado que:

La situación de desventaja de las mujeres se refleja no sólo en el mayor rezago en los indicadores de bienestar, sino de forma preocupante en el menor acceso a los

beneficios de programas sociales o de seguridad social (...) En la actualidad, 37% de las jefas de hogar en condiciones de pobreza carecen de este tipo de beneficios, en comparación con sus homólogos hombres (29%) (INMUJERES, 2010, p. 6).

Otro dato importante que ofrece el INMUJERES es que las mujeres presentan más necesidades médicas y de atención social que los varones y en la mayoría de los casos no se cuenta con ello. En el 2010, el gasto trimestral destinado a aspectos de salud por parte de hogares en situación de pobreza fue de 170 pesos para las mujeres y 303 para los hombres, lo anterior deja al descubierto que se le da prioridad a la salud masculina. Por otro lado, a pesar de que las mujeres reciben un constante bombardeo mediático relacionado con los estereotipos de belleza y por tanto la delgadez, en México ellas presentan 12% más obesidad que los hombres, lo que genera a su vez depresión y desilusión al no alcanzar la meta estereotípica.

El acceso a la educación es otro indicador de diferenciación de género, pues se suele destinar mayores cantidades de dinero a la formación de los varones que de las mujeres, ya que se considera que ellos deberán ser cabeza de familia en un futuro, por tanto requieren acceder a las mejores oportunidades posibles. Por otro lado, los gastos de vestido y calzado también muestran diferencias, el mismo estudio publicado en el 2010 indicó que:

El gasto destinado a artículos para el cuidado personal de las mujeres es mayor que el de los hombres (61.5% contra 37.2%). La diferencia puede atribuirse a estereotipos de género que han creado necesidades para las mujeres con miras a tener una mejor apariencia física (INMUJERES, 2010, p. 13).

Lo anterior deja al descubierto que mientras existe una tendencia para que los varones sean instruidos con el propósito de que obtengan la mejor educación posible con miras a un mejor futuro, las aspiraciones para las mujeres radican en que cumplan con los estereotipos físicos y estéticos para que puedan acomodarse mejor; lo cual genera un mayor rezago educativo en ellas.

A partir de los estudios diferenciados que se han comenzado a realizar en México, en 2008 se demostró que dos millones más de mujeres que hombres vivían en condiciones de pobreza multidimensional, es decir pobreza tanto desde el enfoque del bienestar, carencias sociales, como de los derechos, que puede ser, además pobreza multidimensional moderada o pobreza multidimensional extrema. A esto se le suma que "...hay un mayor número de hogares jefaturados por mujeres que carecen de seguridad social y programas sociales, en relación con los jefaturados por hombres (INMUJERES, 2010, p. 15), lo que ayudaría a suponer que efectivamente en México se observa la presencia del concepto mencionado al inicio de este apartado: <<feminización de la pobreza>> o de la <<responsabilidad>>, como se le prefiera enunciar.

En el caso de infantes y adolescentes, de acuerdo con información presentada por la UNICEF, los menores de edad representan el grupo más vulnerable de la sociedad al sufrir carencias y privaciones. Para el 2014 en México se contabilizaron más de 20 millones de menores en situación de pobreza; al finalizar el 2015 la misma instancia reportó que se habían alcanzado los 39.2

millones de menores en dicha condición. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL):

...la inversión en la atención de la niñez de 0 a 5 años de edad en México se sitúa por debajo de otros países de América Latina como porcentaje del PIB (0.8 por ciento en 2013), en tanto que en países como Honduras, Costa Rica y Argentina fue superior a 1 por ciento del PIB en ese año (1.6, 1.5 y 1.3 por ciento, respectivamente). Cuando se estima la proporción del gasto público total en este grupo de edad, México sigue estando por debajo de países como Honduras y Guatemala, y una tendencia similar se observa al analizar el gasto en la primera infancia como porcentaje del gasto público social, que en México fue de 7.6 por ciento, pero en Honduras fue de 14.1 y en Costa Rica de 13.3 por ciento (2014, p. 29).

Para el año 2013, la Comisión de Derechos de la Niñez informó que en México había un aproximado de 95 mil niños de ambos sexos en situación de calle. A pesar de que se trata de una problemática social delicada, es importante mencionar que:

Las circunstancias de las niñas y mujeres que habitan las calles son doblemente complejas, ya que tanto por ser mujeres, como pobres las coloca en una posición de mayor vulnerabilidad ante la misoginia y el abuso, informa el Capítulo 31 del Diagnóstico de Derechos Humanos del Distrito Federal. (Rivas, 2009, p. 1).

Entre los principales riesgos que enfrentan las mujeres y niñas en situación de calle resalta:

- Anonimato jurídico, lo que deviene en la ausencia de protección legal,
- Mayor riesgo que otros grupos de mujeres a sufrir violaciones o ataques de índole sexual,
- Explotación sexual,

- Vulnerabilidad sanitaria y riesgo a contraer enfermedades venéreas ante el abuso y vida sexual sin protección,
- Ausencia de atención médica,
- Constantes violaciones a los derechos humanos más fundamentales.

Procesos de identificación y estereotipos de género en el cine

El cine en los sujetos contemporáneos ha propiciado el desarrollo de a) procesos de identificación, y b) modelos de comportamiento, transmisión de mensajes y sugerencias aspiracionales. De acuerdo con Juan Antonio de la Riva: el cine tiene gran poder hipnótico, capaz de introducirse en cualquier espectador, hasta el punto de esperar pacientemente el momento o circunstancia para poder reproducir en carne propia, aquella escena que tanto le ha impactado (2011). En este tenor, afirma Alejandro Rosado: “Como en la sala de espejos, asomarse al cine puede ser un encuentro desconcertante con uno mismo” (Rosado, 1992, p. 13).

Proceso de identificación y proyección en el cine

Edgar Morin (2001) ha dicho que el cine “es una extraña evidencia de lo cotidiano”; de ahí que los espectadores experimenten una extraña evidencia de su ser y estar en el mundo mientras se someten a la serie de estímulos que supone una proyección cinematográfica. Por lo anterior Morin asegura que uno de los muchos rostros de la humanidad contemporánea es *Homo Cinematographicus*, es

decir aquellos sujetos íntimamente influidos por el cine.

Por influencia del cine, mujeres de todo el mundo de diversas edades sueñan con encontrar al amor de su vida; fantasean con un hombre capaz de atravesar las tinieblas para librarlas de algún problema, o al menos de la dolorosa falta de pareja o de <<oportunidades>>; sueñan con un sujeto capacitado para enfrentar todo tipo de desastres naturales, ataques terroristas o invasiones extraterrestres, y todo ello, para verlas aunque sea por un segundo; sueñan que les llevan serenata y se baten a duelo por ellas; pero en realidad no esperan a un hombre de carne y hueso, sino a un personaje de película. Lo peligroso, es que ciertos elementos que configuran la identidad de género, y que favorecen el enfrentamiento entre sexos se transmiten o refuerzan por medio de las narrativas del cine.

Por su parte, la identificación es un concepto inherente al proceso cinematográfico. El término identificación ha sido utilizado por diversos autores que han dado raíz a los estudios formales del cine, tal es el caso de Christian Metz, Jacques Aumont, Rudolf Arnheim, y Edgar Morin. Christian Metz (2002) indaga sobre la vinculación entre el espectador fílmico y la serie de procesos que experimenta, entre los que resalta el de la identificación. Jacques Aumont (1996) explica con mucho detalle la relación del cine y su espectador a partir de la identificación y sus múltiples manifestaciones y relaciones. Por su parte, Rudolf Arnheim hace referencia a la identificación espontánea como comparación directa que plantea el

espectador ante un “personaje que le es similar”. Ahora bien, tanto Aumont como Metz y Arnheim retoman este enfoque en dos vertientes a) se basan en el modelo freudiano y recuperan los conceptos: identificación primaria e identificación secundaria (quien las maneja más apegado a la génesis freudiana es Aumont) y b) Retoman también “El espejo” de Jacques Lacan. En el caso de Morin, él hace detallada referencia a lo que denominó procesos de identificación-proyección.

De acuerdo con lo anterior, el cine le presta sus oídos al espectador para que se escuche a sí mismo y así, desde la obscuridad cómplice de la sala de exhibición o la sala de su casa, establezca un diálogo íntimo entre su ser y los personajes que le ponen en evidencia desde la pantalla; de aquí el mayor sortilegio del cine.

Cada proyección fílmica ofrece al espectador la posibilidad de iniciar un viaje hacia lo inexplorado, que puede desembocar en la observación de territorios geográficos lejanos, o bien, en un complicado pero excitante juego de espejos donde el espectador se disuelve, se desprende de su cuerpo, se funde con la pantalla y entra, sin desearlo siquiera, en una dimensión que en apariencia, sólo en apariencia, no le corresponde: entra a un discontinuo juego de espejos, para después regresar a su propio cuerpo reencarnado en sí mismo. Una vez terminada la película, el espectador ha adquirido una nueva dosis de emociones y experiencias que aunque no le fueron propias, las hace suyas, como si eso le hiciera más pleno, o más desdichado al ver las evidencias de su felicidad o de su infelicidad.

Importante mencionar que los juegos de espejos en que se llega a ver inmerso el espectador se desencadenan a partir de una serie de procesos afectivos que pueden ser voluntarios o no, pero que marcan las rutas de un proceso activo y continuo que experimenta el público de un filme.

El juego de espejos más común en el cine es el de la proyección y la identificación. Ambos fenómenos se despliegan como un proceso universal y variado revelando su naturaleza energética a través del antropomorfismo (se provee de características humanas a objetos inanimados, como las tazas de la Bella y la Bestia) y el cosmomorfismo (se otorgan características humanas a elementos de la naturaleza, tales como la pasión de dos amantes representada a partir de la furia de las olas del mar). Así, la identificación con el mundo puede ampliarse hasta tornar cosmomorfismo provocando que el espectador se considere y asuma como un microcosmos que se relaciona con lo macro. Por su parte, la proyección más primitiva es la que lleva al sujeto a ponerse en el lugar de, "...es una identificación de mí que facilita y reclama la identificación de él conmigo: él se ha hecho asimilable" (Morin, 2001, p. 83), a esto se le llama automorfismo, el cual supone que el sujeto le atribuye a un personaje sus mismos rasgos de carácter o tendencias actitudinales; en este sentido, Gressey afirma que la "...identificación incorpora en el yo el ambiente que le rodea y lo integra afectivamente" (Gressey, 1938, p. 50, en Morin, 2001, p. 82).

Todos estos fenómenos se suceden y desencadenan dentro del espectro subjetivo-afectivo,

que para Morin es lo mismo que la esfera mágico-afectiva, dicho de otro modo:

...el estado subjetivo y la cosa mágica son dos momentos de la proyección-identificación. Uno es el momento naciente, difuminado, vaporoso, inefable. El otro es el momento en que la identificación se toma literalmente, sustancializada, en que la proyección alienada, perdida, fijada, fetichizada, se hace cosa; se cree verdaderamente en los dobles, en los espíritus, en los dioses, en el hechizo, en la posesión, en la metamorfosis (Morin, 2001, p. 83).

Como se puede apreciar, tanto la proyección, como la identificación habitan el universo de las participaciones afectivas, y éstas son justamente el motor que agita la intervención activa del espectador. Algo muy importante, y que no hay que dejar de lado, es que los procesos de proyección-identificación no son privativos del cine ni han encontrado en éste su génesis, se trata de fenómenos ya conocidos por otras manifestaciones comunicativas como la pintura o la foto fija, sin embargo el cine ha desarrollado mayor alcance y poder de sensibilización gracias a lo vívido de la imagen en movimiento,

En este complejo y dinámico juego de espejos, según estudios de Lazarsfeld, indica Morin, a los hombres les agradan los relatos de los héroes masculinos, mientras que las mujeres prefieren a las princesas o vedettes, los maduros desean presenciar historias protagonizadas por personajes de más edad, y los adolescentes urbanos gustan de cintas juveniles. Loa anterior pone en evidencia que el espectador disfruta más de un relato con el que pueda identificarse y así dirigirse a la introspección debido a que "...el espectador tiende a incorporarse y a incorporar en él a los personajes de la pantalla en

función de las semejanzas físicas o morales que les encuentra” (Morin, 2001, p. 97). Y es que la obra fílmica ofrece al individuo la posibilidad de sacar a volar sus represiones, de vivir a través de alguien que se le parece, o a quien se quisiera parecer, todo en el más absoluto secreto, así, en la obscuridad y aparente soledad de la sala, el espectador puede soñar despierto, imaginar que es él quien pelea por el amor de una princesa, que es ella quien baila y canta mientras todos la contemplan extasiados; pueden entonces haber, como indica Edgar Morin; “...presumidas mujeres enamoradas del vagabundo al que ellas mismas echarían a la calle, industriales y generales llenos de tierna amistad por el vagabundo cuya existencia real está incluso por debajo de su desprecio” (Morin, 2001, p. 98);

Hay que apuntar también que las identificaciones que suscita la obra fílmica no se limitan únicamente a la relación similar, sino también a la desigual, es decir, el público puede sentirse identificado con un extraño al que no le podría transferir su automorfismo; es ese tipo de personajes que actúan “...no sólo para el héroe de mi semejanza, sino para el héroe a mi desemejanza; él, simpático, aventurero, libre y jovial...” (Morin, 2001, p. 98).

Estos procesos de identificación-proyección se hallan en el corazón del cine y, por ende, en el corazón de la vida, es decir, en el núcleo de los desarrollos del campo de la experiencia y del horizonte de la expectativa del sujeto común y, en ese sentido, el cine ofrece un mundo aparte al alcance de la mano. Todo este proceso de participación, es

consecuencia de la exhibición de situaciones, estados anímicos, estímulos contextuales, sentimientos, sueños, obsesiones, aprehensiones y deseos ficcionados, con apariencia vívida, real, que pueden relacionarse con la vida cotidiana, con lo auténtico que se vive y respira; esta impresión de observar experiencias que, se cree, se han vivido, o que, se piensa, se podrían vivir, fluye en el ambiente, penetra en los canales afectivos del espectador y lo inunda de posibilidades antropomórficas, cosmomórficas, automórficas, que lo llevan a identificarse o proyectarse en un movimiento incesante de su psiquismo con las imágenes, las voces, los sonidos, el movimiento

Estereotipos de género en el cine

Además de la convivencia cotidiana directa, la transmisión y reforzamiento discursivo de los roles y estereotipos de género viajan también a través de los medios masivos de comunicación, tal es el caso del cine, el cual como se ha dicho líneas arriba posee gran poder en la emotividad y configuración de la ideología de los espectadores. Así, los modelos tanto descriptivos como prescriptivos de los géneros se insertan con mayor profundidad en el inconsciente colectivo. Al respecto, Ángeles Cruzado asegura que:

En la era de los *mass media*, el cine es uno de los más potentes transmisores de ideología, debido a su capacidad de convertir la mera sucesión de luces y sombras en un significante tan verosímil que se confunde con la realidad misma. Construye así significados que para nada son neutrales, pero les confiere una gran sensación de veracidad (2009, p. 53).

Toda película, sin importar que ésta sea comercial o de arte, expone dos tipos de contenidos discursivos que los espectadores absorben e internalizan: a) las ideologías dominantes que provienen del contexto en que la obra ha sido generada, por ejemplo los roles de género a través de las vivencias y acciones de los personajes, b) las modas en cuanto a vestimenta, peinados, maquillaje, etcétera; así como los estereotipos dominantes de belleza. Y es que el cine muestra todo el tiempo, ya sea de manera explícita o implícita, los principales detalles de los usos y costumbres de las distintas realidades sociales.

Uno de los principales constructos de la configuración de lo femenino difundido a través del séptimo arte es que por un lado se le exige a las mujeres que sean dóciles, tiernas, pudorosas pero por el otro se las ubica en contextos hipersexualizados. Así, el mensaje viaja en dos vertientes: si son discretas y aguantan todo lo que el destino tiene preparado para ellas serán recompensadas al final de la película; pero si se rebelan ante los lineamientos y rompen los roles prescriptivos a través de cualquier manifestación de libertad, entonces habrán de recibir su merecido.

Desde la percepción de Ángeles Cruzado (2009) el cuerpo femenino en el cine es creado por y para el hombre, así asegura que:

El cine, como ningún otro medio, contribuye a perpetuar la opresión de la mujer mediante la presentación de cuerpos femeninos creados por el hombre y destinados a la satisfacción de los deseos eróticos masculinos. Al hacer hincapié en los aspectos más carnales de esa supuesta feminidad, se ahonda en la tradicional dualidad que

identifica a la mujer con la materia y al hombre con el espíritu y el pensamiento (p. 56).

En lo que se refiere a la representación hegemónica de la belleza, "...el cine se ha convertido en transmisor de unos cánones estéticos que no son representativos de la mayor parte de la población femenina. Se instaura así una tiranía de la belleza..." (Cruzado, 2009, p. 58).

Otro detalle muy importante a considerar es que desde sus inicios, el cine se ha caracterizado por ser un medio de comunicación que transmite en su mayoría discursos elaborados por varones. Un alto porcentaje de los directores de cine a nivel mundial corresponde a hombres, por tanto la perspectiva de género y la construcción de personajes femeninos en el cine se inclina más hacia una tendencia falocentrista. Y a pesar de ello: "...la mujer disfruta con ese cine que la presenta como objeto y construye su sexualidad desde un punto de vista masculino" (Cruzado, 2009, p. 55). Lo anterior genera otro fenómeno: la construcción de discursos aspiracionales, con los que las espectadoras sueñan cumplir algún día, pues ya sean jóvenes de campo, de ciudad o princesas del algún reino muy lejano, el cine le ha enseñado a las mujeres que si son pacientes y saben esperar y aguantar podrán "...encontrar al Hombre de su vida, su esposo para siempre, su Príncipe Azul" (Aparici, 2010, s/p.). La inserción de este tipo de mensajes va generando y enraizando en la mente de niñas y jóvenes, e incluso de mujeres adultas, la fantasía de un día alcanzar roles aspiracionales, tales como modelos de belleza,

calidad de vida, comodidades, admiración, amor, etcétera.

Princesas de Disney, roles y estereotipos

Las películas de Disney difunden primordialmente dos tipos de discursos: a) valores positivos como fraternidad, esperanza, solidaridad, amistad, bondad, comprensión, humildad, responsabilidad, valentía, búsqueda de la verdad, etcétera, y b) estereotipos descriptivos y prescriptivos de género.

Las películas con las cuales los niños están en contacto generalmente reproducen la idea de transmitir los valores tradicionales que se deben de seguir como patrones de vivencia. En ellas se muestran la familia perfecta en donde el rol del hombre es proveer al hogar, mientras la mujer desempeña el papel de encargada de los labores del hogar. Esto invita a los niños a crear una visión acerca de las diferencias de género (González, Villasuso, Rivera, 2012, p. 1523)

Los roles de las princesas de Disney tradicionalmente han estado fuertemente estereotipados a través de la personificación de niñas o jovencitas que esperan, incluso dormidas, a que su príncipe azul las despierte y rescate del infortunio. Durante varias décadas las películas de princesas han difundido estereotipos relacionados con la raza, apariencia física, compleción, color y estilo del cabello, vestimenta y accesorios; así como cierto tipo de rasgos de personalidad, ambiciones y maneras de relacionarse con sus padres, hermanos, naturaleza y pareja.

A pesar de que a partir de los años 90 la realeza de Disney comenzó a <<actualizarse>> hasta llegar a lo que algunos autores han denominado el

<<empoderamiento de las Princesas>>, aún existe una fuerte carga estereotípica que lanza discursos sexistas a niños y niñas que consumen estas historias. De ahí que Delicia Aguado & Patricia Martínez aseguren que en las primeras historias de princesas se encontraba un tipo de patriarcado coercitivo, mientras que las princesas <<empoderadas>> se internan en un "...patriarcado del consentimiento mucho más sutil que se esconde tras personajes y tramas que van ganando complejidad" (2015, p.54). Es que se trata de una aparente liberación que tarde o temprano regresa a los preceptos tradicionales, pues el "...universo Disney continúa naturalizando ciertos roles que recluyen a las mujeres en el hogar pues, tras su aventura, todas terminan en el punto de partida" (Aguado & Martínez, 2015, p. 55).

Aspiraciones de género y sueños de princesas: un abordaje con niñas rescatadas de situaciones de calle o abandono

Ante las problemáticas derivadas de la pobreza y vulnerabilidad de niñas y adolescentes en situación de calle o abandono, en México han surgido algunas asociaciones que buscan darles apoyo, tal es el caso de Ayuda y Solidaridad con las niñas de la calle A.C, fundada en la Ciudad de México en 1993, que actualmente "...brindan casa-hogar y atención digna e integral a más de cien niñas y jóvenes en situación de abandono de cuidados" (Ayuda y Solidaridad, párr. 1).

Ayuda y Solidaridad con las niñas de la calle procura brindar a sus integrantes una oportunidad para acceder a una mejor vida a través del

“...reforzamiento de aspectos emotivos, cognitivos, sociales y espirituales en niñas y jóvenes en riesgo de calle” (párr. 3); esto con la intención de que las chicas logren convertirse en mujeres independientes y responsables capaces de valerse por sí mismas.

En este sentido, la Misión de Ayuda y Solidaridad es: *Brindar atención y un ambiente de cariño a niñas y jóvenes en situación de abandono de cuidados y riesgo social a través de programas de casa-hogar, salud, formación y gestiones que contribuyan digna e integralmente para su autonomía, desarrollo bio-psicosocial y espiritual.*

Los valores con los que trabaja esta asociación son: amor, respeto, lealtad, honestidad, solidaridad. Y cuentan con 5 programas de intervención: hogar, salud, formación (apoyo académico y para las mayores capacitación laboral), responsabilidad social y gestiones legales.

Con el propósito de explorar la perspectiva que tienen estas niñas y adolescentes respecto a ciertos estereotipos de género y manifestaciones aspiracionales difundidas por los cuentos tradicionales de princesas de Walt Disney, se realizó en las instalaciones de la asociación, ubicada en la Colonia Santa María Insurgentes, Delegación Cuauhtémoc, el siguiente trabajo de campo: A) dinámicas proyectivas dirigidas hacia lo femenino; B) aplicación de cuestionarios sobre estereotipos y roles de género y la influencia generada por las princesas tradicionales de Disney C) grupos de enfoque mediante la proyección de fragmentos de películas de princesas. Importante mencionar que el total de la población abordada se dividió de la

siguiente manera: 16 niñas entre 6 y 12 años y 14 chicas entre 13 y 17 años. A continuación se exponen los principales resultados obtenidos durante cada dinámica.

A) Las dinámicas proyectivas tuvieron como propósito explorar la introyección de roles y estereotipos de género a través de los cuales se configura la concepción de lo femenino entre las entrevistadas. La metodología cualitativa a través de la combinación de distintas técnicas como la observación y la entrevista, siendo la principal el Análisis Semántico basado en imágenes (ASBI), el cual suministra información sobre el ambiente simbólico, así como información social y cultural sobre algún acontecimiento. Lo anterior se concretó a través de la aplicación de la presentación de diversos estímulos visuales. Se recolectó información entre las chicas de más edad (14 chicas entre 13 y 17 años). Las categorías de análisis fueron concentradas en los siguientes grupos: a) apariencia física, b) roles y rasgos de personalidad, c) motivaciones aspiracionales.

El procedimiento fue el siguiente:

1. Se seleccionó exposición de las imágenes se les una serie de imágenes de películas tanto mexicanas como estadounidenses donde se evidenciaran los estereotipos de belleza y arreglo personal (apariencia física), y los roles y rasgos de personalidad en determinadas acciones o circunstancias.
2. Durante la aplicación de la técnica se colocaron ante las participantes, en una mesa, las tarjetas agrupadas por cada una de las categorías, y se les dio

la instrucción de observarlas y separarlas de acuerdo con las instrucciones que se les fueron planteando.

3. La dinámica se realizó en tres equipos de entre 5 y 4 participantes cada uno; se decidió hacerlo de manera grupal para que al seleccionar las imágenes se pudieran apreciar los argumentos a través de los cuales cada una proponía incluir o excluir cierta imagen.

4. La primera instrucción fue: <<separen aquellas tarjetas donde se aprecien mujeres muy femeninas y coloquen en otra fila las que consideren poco femeninas de acuerdo con su apariencia física >>.

Después de observar unos segundos, las chicas del primer grupo comenzaron su selección de manera rápida y con mucho consenso, para definir las tarjetas “femeninas”, las cuales fueron clasificadas de acuerdo con lo que ellas definieron como: rasgos físicos suaves, elegancia, posturas graciosas, agradables, manos pequeñas, delgadas y caras bonitas (la selección final estuvo lista a los 3 minutos). El segundo grupo estuvo más dividido y tardó 2 minutos más que el anterior, después de debatir sobre algunos criterios de belleza estuvieron de acuerdo con una selección que definieron bajo lo siguiente: rasgos finitos, bonitas, delgadas, amables, vestidos femeninos, güeritas, coquetas, sonrientes. Por su parte el tercer equipo se organizó rápidamente bajo la tutela de dos chicas que fungieron como líderes a las que el resto del equipo daban la razón y complementaban con comentarios afirmativos; terminaron en 3 minutos; los rasgos que tomaron en cuenta fueron: delgadas, elegantes, bonitos peinados, manos delicadas, cabello bien cuidado y largo y

accesorios de moda. Cabe resaltar que en su gran mayoría eligieron imágenes de cine estadounidense y hubo una marcada tendencia a rechazar aquellas que se apreciaran muy mexicanas.

5. La segunda instrucción fue: <<separen aquellas tarjetas donde se aprecien mujeres muy femeninas y coloquen en otra fila las que consideren poco femeninas de acuerdo con la actividad que están realizando>>. En los tres casos seleccionaron prácticamente las mismas tarjetas, supusieron como femeninas actividades como: cargar bebés, cocinar, limpiar, cuidar enfermos, rechazaron imágenes donde las mujeres conducían vehículos, usaban armas de fuego o bebían alcohol con sus amigas.

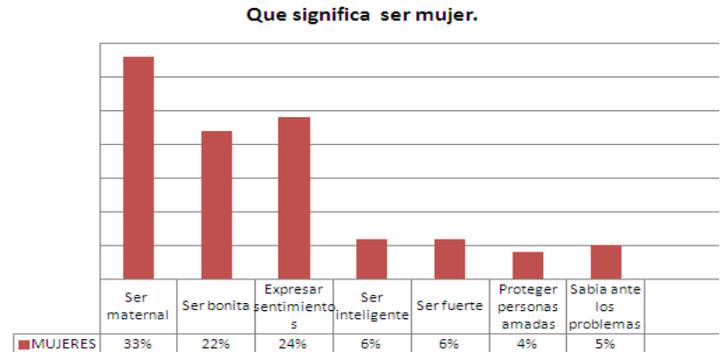
6. La tercera instrucción fue: <<separen aquellas tarjetas donde aparezcan chicas a las que ustedes desearían parecerse físicamente>>. El primer grupo discutió más que los otros dos, ya que en algunos casos las chicas elegían tarjetas por sus características físicas como facciones finas, cuerpo esbelto y otras preferían criterios de arreglo elegante, vestidos llamativos y accesorios vistosos; finalmente seleccionaron la mitad de un criterio y la mitad del otro. El segundo equipo se puso de acuerdo más rápidamente que el anterior y ubicaron preferentemente tarjetas que mostraban mujeres en situaciones de descanso, viajes, vacaciones, sin importar si estaban o no arregladas. El tercer equipo prefirió tarjetas con mujeres vestidas de fiesta, usando joyería vistosa, con cabello largo y bien arreglado (este mismo grupo en la primera instrucción fue el que mostró preferencia por chicas de cabello largo y bien peinado para definir las muy

femeninas). A partir de estos resultados se extrae lo siguiente:

Cuadro 1. Elementos considerados femeninos por las entrevistadas

Apariencia física	roles y rasgos de personalidad,	Motivaciones aspiracionales
Facciones suaves o finas	Maternidad	Descanso, vacaciones
Complexión delgada	Actividades de limpieza	Buenos vestidos y joyería vistosa
Cabello güero, largo y bien arreglado	Cuidado de los demás	Figura esbelta
Manos pequeñas	Coquetería	Facciones finas
Elegancia, uso de accesorios de moda y vestidos lindos	Actitud, amable, agradable y sonriente	

B) El cuestionario que cubrió la fase cuantitativa del estudio exploró aspectos relacionados con las opiniones de las chicas de las edades anteriores, lo cual permitió complementar los resultados del segmento anterior (que a través de las pruebas proyectivas evidenciaron percepciones y reacciones ante estímulos visuales). Se buscó evidenciar la presencia de estereotipos físicos, roles de género y sus relaciones con las princesas de Disney, entre las principales respuestas resalta lo siguiente:

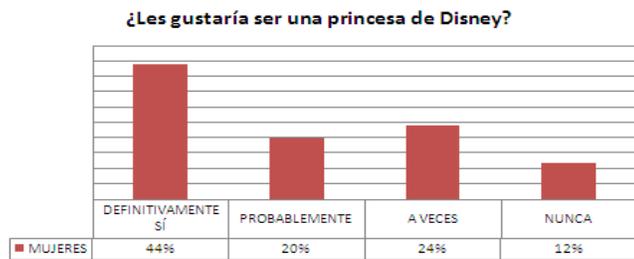


Tal como se puede apreciar en la gráfica anterior, el 33% de las entrevistadas relacionan el “ser mujer” con la maternidad, seguido de las cualidades estéticas físicas y la capacidad de expresar sentimientos; llama la atención que sólo el 6% considere propio de la mujer ser fuerte e inteligente y doten de un 4% a la categoría “proteger personas amadas”.



La segunda gráfica pone al descubierto que, de acuerdo con todo lo enunciado en apartados anteriores de este documento, de pronto “ser mujer” es complicado, de ahí que el 32% haya dejado ver que “a veces” les gusta ser mujeres. Únicamente el 32% declaró agrado absoluto al ser mujeres. El 24% que respondió “probablemente” podría inclinarse en un momento dado hacia arriba o hacia abajo. Ya se ha mencionado que las condiciones de pobreza son más difíciles para las mujeres, desde esta vulnerabilidad y las vivencias que han

experimentado estas chicas resulta pesada la identidad de género.



Con esta grafica queda claro el agrado por el mundo de las princesas, el cual es apreciado justamente por las cualidades mencionadas en las pruebas proyectivas. Con lo expuesto hasta el momento, respecto a los estereotipos y roles de género, si bien éstos someten a las mujeres ante el dominio hegemónico del patriarcado, y se podría pensar que las mujeres jóvenes pugnarán por una liberación de dicho yugo, las jóvenes que han sufrido historias de vida especialmente complicadas, ante todo desearían salir de sus conflictos, olvidarse del abandono, de la discriminación, de las humillaciones, las burlas, de las actividades pesadas y disfrutar de las comodidades y amor que rodea a las princesas.

C) Grupos de enfoque. Si se parte de que los sujetos se relacionan entre sí a partir de la comunicación, la cual puede aparecer en escena a partir de la conversación, las sesiones de grupo favorecen la discusión de ciertos temas entre las participantes, ya que se ponen en evidencia tópicos relacionados con las formaciones simbólicas y sociales de lo femenino. Antes de ver el collage de películas, se buscó este acercamiento desde su experiencia personal, propiciando el diálogo al respecto, una vez

terminada la exhibición, se procedió a emprender un diálogo con relación a las formaciones sociales y simbólicas de lo femenino en las historias; todo esto desde una perspectiva dialéctica donde el investigador u observador no controlara la palabra. Así, los grupos de enfoque se realizaron con tres equipos organizados de la siguiente manera: A) niñas entre 6 y 9 años, B) niñas entre 10 y 13, C) Jóvenes de entre 14 y 17. La primera fase de los tres grupos de enfoque consistió en una plática previa en la que se les preguntaba si les gusta el cine, las películas y las princesas de Disney; los tres grupos coincidieron en que les “gustaban mucho” tanto el cine como las princesas. El primer grupo, integrado por las participantes menores, mencionaron su gusto por las canciones, los vestidos, los animalitos y los bailes de dicho tipo de cine (princesas). El segundo grupo hizo hincapié en los vestidos y los peinados, así como en las canciones y en los príncipes y bromeaban sobre cuáles les parecen más guapos. El tercer grupo hizo referencia a los vestidos, su cabello de las princesas, los palacios, pero también había una insistente atención sobre la “vida cómoda”, “sin problemas”, donde “nadie les molesta”. La segunda fase consistió en proyectar una edición-collage de las escenas más representativas de “Cenicienta”, “La bella durmiente”, “Blanca Nieves”, “La sirenita”, “La bella y la bestia”. En general se apreció bastante aceptación hacia las películas, tanto las chicas mayores como las menores coreaban las canciones, en algunos casos aplaudían, y mostraban un ambiente de alegría y emoción: ojos brillantes, suspiros, lágrimas, pequeños gritos, interacciones con los

personajes (dirigiéndose a la pantalla como si pudieran hablar con ellos), etcétera.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se pudo cotejar que las niñas y adolescentes estudiadas han sido fuertemente intervenidas por la conformación de prescripciones discursivas tradicionales que las insertan en un universo hegemónico patriarcal, donde ser mujer resulta difícil y en ocasiones la única esperanza de acceder a una vida mejor es el aguardo del Príncipe Azul. Evidentemente en este caso en específico, además de la esfera discursiva a la que se exponen todos los menores durante su configuración cultural de género, queda claro que las experiencias límite que han vivido las chicas estudiadas les genera una necesidad mayor de soñar con un mundo ideal, un mundo diferente, donde no se les ataque sólo por ser mujeres, por ser pobres y por no contar con padres o tutores que den la cara por ellas.

Por otro lado, es importante recalcar que el cine refuerza o internaliza aspiraciones y expectativas, diálogos, ademanes, tendencias en arreglo personal y prácticas sociales se distribuidas a través de sus historias. Las películas de Disney suelen influir con mayor fuerza debido a que en su mayoría van dirigidas a menores que absorben prácticamente sin filtro los discursos que se les presentan. La manera en que el cine muestra los roles y estereotipos de lo femenino, con relación a lo masculino, supone una relación en espiral, de ida y vuelta.

En virtud de la polarización histórica de los roles del hombre y la mujer, lo femenino ha sido frecuentemente estereotipado como lo intuitivo, emocional y subordinado, y lo masculino como lo egoísta, lógico y dominante. Bajo estas creencias populares subyace un deseo de igualar o de subvertir los roles sociales aceptados... (Argüelles, 1989, p. 115).

Por ende, no resulta extraño que las niñas y jóvenes que crecen bajo la narración de género representada por princesas perfectamente “femeninas” y que además “vivieron felices para siempre”, tengan el deseo o aspiración de “igualar las vidas de las princesas”. A pesar de que durante las últimas décadas los roles y estereotipos de género de las Princesas se han ido <<actualizando>>, siguen prevaleciendo los estereotipos de belleza y las normas de la hegemonía patriarcal aunque más sutiles siguen vigentes en el discurso cinematográfico de Disney.

Referencias

Referencias Impresas

- Argüelles, M. & Argüelles, J. (1989). *Lo femenino*. España: Editorial Kairós.
- Arriaga, M., Ortiz, A., Huerta, N., Brone, R., Silva, V., Cruzado, A. (2009). *Comunicación y Género*. España: ArCiBel Editores.
- Aumont, J., Bergala, A., Vernet, M. (1996). *Análisis del filme*, España
- Beauvoir, S. (2015). *El segundo sexo*. (6ta edición). España: Ediciones Cátedra.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Argentina: Paidós.

Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. España: Paidós.

Fernández, A. (1992). *Las mujeres en la imaginación colectiva*. México: Paidós.

González, M. (2004). *El sexismo en la educación: discriminación cotidiana*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Lamas, Martha (compiladora). (1996). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa.

García, B. (2000). *Mujer, género y población en México*. México: El Colegio de México.

Gargallo, F. (2006). *Ideas feministas latinoamericanas*. Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.

González de Chávez, María. (1998). *Feminidad y masculinidad, subjetividad y orden simbólico*. España: Editorial Biblioteca Nueva.

Martín Casares, A. (2006). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine*. España: Paidós Comunicación.

Morales, E. (2007). *El poder en las relaciones de género*. España: Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia.

Morin, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*, Barcelona: Seix Barral.

Navarro, M. & Stimpson, C. (compiladoras). (1998). *¿Qué son los estudios de mujeres?* México: FCE.

Quin, R. & McMahon, B. (1997). *Historias y estereotipos*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Suárez, J., Guadarrama, L., Valero, J., Panarese, P. (2017). *La desigualdad de género invisibilizada en la comunicación. Aportaciones al III Congreso internacional de Comunicación y Género y al Congreso Internacional de Micromachismo en la Comunicación*. Madrid: Editorial Dykinson.

Viladot, M. (2016). *Estereotipos de género en el trabajo*. Barcelona: Editorial UOC.

Referencias electrónicas

Aguado, D. & Martínez, P. ¿Se ha vuelto Disney feminista? Un nuevo modelo de princesas empoderadas. *Revista Área Abierta*. Universidad del País Vasco. 15(2) pp. 49-61.

Aguilar, P. (2011). *La feminización de la pobreza: conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas*. Argentina: Universidad de Buenos Aires. scielo.br

fecha de consulta: 11 enero 2018

Aparici, R. (2010). *La construcción de la realidad en los medios de comunicación*. Madrid: UNED. Unidad Didáctica.

[https://books.google.com.mx/books?id=wc2RPpWlp2MC&pg=PT83&dq=roles+de+genero+cine&hl=es-](https://books.google.com.mx/books?id=wc2RPpWlp2MC&pg=PT83&dq=roles+de+genero+cine&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiJyYHBzN3YAhVs3IMKHSvTAVY4FBD0AQhIMAY#v=onepage&q=roles%20de%20genero%20cine&f=false)

[419&sa=X&ved=0ahUKEwiJyYHBzN3YAhVs3IMKHSvTAVY4FBD0AQhIMAY#v=onepage&q=roles%20de%20genero%20cine&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=wc2RPpWlp2MC&pg=PT83&dq=roles+de+genero+cine&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiJyYHBzN3YAhVs3IMKHSvTAVY4FBD0AQhIMAY#v=onepage&q=roles%20de%20genero%20cine&f=false)

fecha de consulta: 19 diciembre 2017

CONEVAL & UNICEF. (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes POBR en México, 2014*.

<https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Estudio-Pobreza-Coneval-Unicef.pdf>

Fecha de consulta: 11 enero 2018

González, M., Villasuso, M., Rivera, T. (2012). Las princesas de Disney: lo que aprenden las niñas mexicanas a través de las películas. Sevilla:

Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales

[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/364](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/36496/Pages%20from%209-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

96/Pages%20from%209-

6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fecha de consulta: 4 enero 2018

INMUJERES. (2010). Pobreza y género. Una aproximación a la forma diferencial en que afecta la pobreza a mujeres y hombres en México. México: Gobierno Federal, Instituto Nacional de las Mujeres México.

Ovsyg.ujed.mx

Fecha de consulta: 4 enero 2018

Rivas Ayala, P. (2009). *Niñas y mujeres en situación de calle*.

Cimacnoticias.com.mx

Fecha de consulta: 11 enero 2018

Rodríguez, K. (2012). *¿Existe feminización de la pobreza en México? La evidencia a partir de un cambio del modelo unitario al modelo colectivo del hogar*. Revista Razón y Palabra, México, 18(72). Pp. 181-212.

Repositorio.gire.org.mx

Fecha de consulta: 7 diciembre 2017

Voces visibles (2010). La feminización de la pobreza: ¿desigualdad de género reducida a la pobreza?

Vocesvisibles.com

Fecha de consulta: 12 enero 2018

Propuesta metodológica para la utilización de herramientas multimedia a nivel Universitario

Autor: Rosa Luz Flores Martínez

Área de Adscripción: Profesor de Carrera de Tiempo Completo

Fecha de recepción: 9 de noviembre de 2017

Fecha de aceptación: 2 de diciembre 2017

RESUMEN

Este trabajo incluye algunas propuestas para el uso de herramientas multimedia en apoyo a la Educación. En primera instancia, para comprender el papel de los multimedios como apoyo educativo, se revisan algunas rutas teóricas esbozadas por la Comunicación Educativa. Posteriormente, se establece la necesidad de vincular los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que con fines educativos, formativos o instruccionales se pretende manejar, con el lenguaje multimediativo cotidiano de los alumnos universitarios; siempre en íntima dependencia con las necesidades reales del destinatario-alumno.

PALABRAS CLAVE: Multimedios, Comunicación Educativa, alumnos universitarios.

ABSTRACT: This work includes some proposals for the use of multimedia tools in support of Education. Some theoretical routes related to Educational Communication are reviewed, this with the intention of understanding the role of multimedia in education support. Subsequently, it is proposed to link the conceptual, procedural and attitudinal education with everyday language multimediativ university students; always in compliance with the real needs of recipient-student.

KEYWORDS: KEY WORDS: Multimedia, Educational Communication, university students.

INTRODUCCIÓN

En los albores de este siglo, se sucedieron progresos inusitados en materia de Tecnología, gracias a los cuales, las aplicaciones comunicativas cobraron impulso a través de lo que se denomina Convergencia Mediática y Transmedialización. Cada vez más se difunde aquella clasificación propuesta

por Marc Prensky en el 2001, donde se clasificaba a los sujetos a partir de su relación con las tecnologías digitales. Aquellos chicos que han nacido a partir de 1980 son, en automático, considerados “nativos digitales”, después están los “migrantes digitales”, es decir quienes nacieron antes de los ochenta y vivieron el éxodo de lo análogo a lo digital, ellos debieron aprender a usar las tecnologías.

El contexto actual en que se desenvuelven los alumnos del nuevo milenio, cada vez más está invadido por aplicaciones multimedia, por todas partes hay pantallas plenas de imágenes en movimiento. Los docentes de hoy en día se enfrentan a una serie de distractores permanentes que amenazan con robar la atención de los alumnos.

Tradicionalmente, existen dos posturas ante las tecnologías de la información, o a lo que diversos teóricos llaman “Sociedad de la Información”. Por un lado están los triunfalistas que aseguran que la tecnología supone el cumplimiento de las utopías del confort; por el otro están los distópicos que aseguran que la humanidad va rumbo a la autodestrucción. Aquí se trata de mediar, de tomar lo bueno de los multimedios y utilizarlo en favor del bien común, del fin más noble que éstos podrían tener: la Educación.

A lo largo de este trabajo se establece que para acercarse a la Educación apoyada en herramientas multimedia, el primer paso es establecer el contenido, discurso y acción que con fines educativos, formativos o instruccionales se pretende realizar; posteriormente se elige el soporte pertinente, siempre en íntima dependencia con las necesidades reales del destinatario-alumno. Para comprender exactamente cómo es que funcionan los multimedios como apoyo educativo, se propone considerar algunas rutas teóricas esbozadas por la Comunicación Educativa.

COMUNICACIÓN EDUCATIVA COMO SUSTENTO TEÓRICO:

Lo primero que hay que establecer es la ineludible relación entre Comunicación y Educación. La Comunicación, entendida como resultado del fenómeno civilizatorio, se origina con el lenguaje. Las prácticas comunicativas se han ido especializando gracias al paulatino desarrollo tecnocientífico.

La otra entidad importante a considerar es la Educación, con un elaborado estatuto epistémico desde los antiguos griegos, quienes la consideraron como una práctica orientada siempre al desarrollo de las más altas virtudes humanas. Pitágoras se refirió a la Educación como aquella acción de templar el alma

para las futuras dificultades de la vida. Para Savater, “...la educación es el momento adecuado de la ética... algo de lo cual hay que hablarle a los jóvenes... como una preparación necesaria para entrar en el mundo de la ciudadanía” (2012, p. 23). Se infiere que la Educación no es mero cumplimiento de normas en provecho de un interés particular, sino que tiene una función en beneficio social.

La Educación Formal es una práctica sistematizada de la que despuntan dos frutos: la capacitación y la formación. Se trata de una práctica dependiente de un plan o sistema pre-definido porque se la entiende como una labor que realizan agentes especializados sobre una materia prima (estudiantes) con instrumentos adecuados. Los agentes especializados son los docentes o educadores.

Se entiende por capacitación la adquisición por parte del alumno de conceptos, procedimientos, informaciones, etc., que van a permitir su desempeño en una actividad determinada. Según Domingo F. Sarmiento, en su libro Educación Popular, este efecto de la Educación se denomina instrucción. La instrucción desarrolla la inteligencia individual, transmite conocimientos y forma la razón. En cambio, la formación implica la adquisición de actitudes, normas, valores, y un código ético y moral; es decir, la adquisición de una actitud: la de ver la realidad de una manera socialmente aceptada, lo cual posibilita al alumno adaptarse a aquello que es normativo en una sociedad.

Así, el vínculo entre Comunicación y Educación es una constante histórica en la cual, la primera es condición indispensable de la segunda, sin embargo, hasta principios del siglo XX no existía una conexión directa. Como objeto de estudio diferenciado, la Comunicación Educativa tiene sus orígenes en la segunda década del siglo pasado, a partir de que se le descubre y estudia por separado y se reconocen las posibilidades que ofrecen los instrumentos de Comunicación Masiva aplicados a la Educación. “La comunicación educativa revaloriza la relación entre comunicación y educación, e incorpora la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje como el caso de la televisión” (Chávez, 2004). Inicialmente se le distinguía como Comunicación Audiovisual o auxiliares de la enseñanza y no es hasta los años 70 cuando adopta el nombre de Comunicación Educativa.

Al respecto, Francisco Sierra afirma que:

La Comunicación Educativa ha sido, el marco de trabajo académico que ha tratado la compleja integración entre información, tecnología, educación y cultura, a partir de las relaciones existentes en esta materia iniciada con los programas de educación en sobre, a través y con los medios y modernas tecnologías electrónicas de comunicación por el sistema formal de enseñanza (Sierra, 2006, p. 78).

En este nuevo paradigma que involucra a la Educación con la Tecnología, la Educación se sirve de los medios de comunicación para incidir en un mayor número de personas, bajo condiciones espacio temporales accesibles y a partir de un lenguaje verbo audio visual. Los medios electrónicos no necesitan

mayor instrucción para ser decodificados, de tal suerte que permiten difundir mensajes que de otro modo y por diversas cuestiones (geográficas, económicas o culturales) no hubiera sido posible.

Tecnología Educativa y generación de Herramientas Multimedia

Si se habla de Tecnología Educativa, hay que conceptuar. Según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, la técnica es aquel “...conjunto de procedimientos y recursos de que sirve una ciencia o un arte // Pericia o habilidad para usar esos procedimientos y recursos” (2014, p. 371). Por otro lado, Jaume Sarramona, se refiere a la técnica como un hecho social que se perfila como parte del patrimonio cultural colectivo y la define como: “...un producto humano surgido para facilitar la vida humana, desencadenador de progreso que supone no estar totalmente a merced de los condicionamientos de la naturaleza” (Sarramona, 2007, p. 31). En pocas palabras, se puede indicar que la técnica busca proporcionar acciones y procedimientos delimitados y coordinados en pos de la resolución de problemáticas reales y específicas.

Por su parte, la tecnología, según Antonio Colom, “...es un instrumento eficaz para el logro explicativo de una situación e incluso de un proceso...” (2010, p. 23). Si la tecnología es un instrumento eficaz que busca alcanzar el logro explicativo de una situación o incluso de un proceso, la Tecnología Educativa incluye todas aquellas herramientas o instrumentos que persiguen el logro explicativo del proceso

enseñanza-aprendizaje. ¿Cuáles son esas tecnologías? Todos aquellos soportes didácticos (que funjan como canales comunicativos) que apoyen al docente en su exposición. Las Tecnologías Educativas, entonces, son aquellas herramientas que buscan el logro explicativo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las características que se pueden encontrar en la aplicación de las Tecnologías Educativas son: la necesidad de concretar ideas, el desarrollo de la capacidad de creación de imágenes y contenidos conceptuales y significativos, la tendencia hacia el realismo, entre otras no menos importantes. Justamente, en esta esfera de la Tecnología Educativa, habría que insertar las herramientas multimedia con fines de apoyo didáctico. Y, a todo esto: ¿Qué es una herramienta multimedia? Primero hay que indicar que el concepto multimedia proviene del: “...vocablo muchos medios (...) se trata de la confluencia de medios que permiten la presentación al sujeto de diferentes tipos de códigos y lenguajes, que van desde los textuales hasta los icónicos sonoros e icónicos visuales...” (2012, p. 193-194).

Una herramienta multimedia, entonces, debe: 1. Facilitar (Comprensión y apropiación de contenidos conceptuales), 2. Coordinar (Desarrollo de habilidades actitudinales), 3. Proporcionar (Un entorno de trabajo que fortalezca los contenidos procedimentales).

Se debe buscar el facilitar el acceso a la información y la apropiación del conocimiento a través de: Interactividad, presentaciones no lineales, presentación secuencial, dinamismo, concreción

Propuesta de procedimiento para desarrollar Herramientas Multimedia

Ahora bien, específicamente, en lo que respecta a la planificación, generación y uso de multimedia en apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje, hay que tomar en cuenta, antes que nada, que se trata de un “acto comunicativo” lo que supone la “necesidad irrefutable” de generar un mensaje potencialmente comprensible, para lo cual hay que utilizar códigos que resulten comunes entre el emisor y el receptor; lo cual podría favorecer una comunicación significativa y, por tanto un adecuado aprendizaje.

En esta línea de ideas, dice Juan de Pablo Pons que los roles a cumplir por el educador en relación a los medios audiovisuales se relacionan con:

...el dominio de los lenguajes y códigos audiovisuales, la integración curricular de los medios en el proyecto educativo de los centros, las modalidades de producción de materiales, la adaptación de éstos a las diferentes realidades educativas y el desarrollo de una actitud crítica y por tanto renovadora de los profesores en relación a los medios (2000, P. 4).

Así, el ideal es desarrollar la capacidad de creación de imágenes (audiovisuales) que coincidan con contenidos conceptuales significativos para los alumnos (destinatarios del mensaje educativo). Pero

¿Qué tipo de Multimedia se pueden aplicar al servicio de la Comunicación Educativa? A continuación se proponen las siguientes rutas: a) Multimedia como apoyo al aprendizaje de contenidos conceptuales, c) Multimedia como apoyo a la labor formativa actitudinal, y d) Multimedia para la capacitación procedimental. Lo que en definitiva define si se trata o no de un multimedia educativo es el contexto, la intencionalidad y el proceso en que se desarrolló y transmite su discurso. A continuación se presenta una propuesta para sistematizar la elaboración de herramientas multimedia:

❖ Primera Fase Planificación

- a. Elegir el tema o unidad de aprendizaje
- b. Diferenciar si se trata de un contenido conceptual, procedimental o actitudinal y generar a partir de ello la discriminación específica de los temas o contenidos a incluir.
- c. Concretar el tipo de herramienta multimedia ideal para dicho tema a partir de una aproximación con los alumnos (se recomienda realizar un sondeo o encuesta para identificar la compatibilidad entre tema, herramienta seleccionada y alumno-destinatario, y para ubicar las necesidades reales del destinatario-alumno, de lo contrario se puede desperdiciar un desarrollo tecnológico o generarlo de manera errónea)

❖ Segunda Fase Redacción del guión

- a. Realizar una sinopsis o resumen del contenido global
- b. Selección de información
- c. Redactar el texto relacionado con la información a transmitir
- d. Desarrollar un guión técnico donde se especifique el uso de elementos gráficos, sonoros y/o visuales

❖ **Tercera Fase Selección de materiales imágenes, gráficos, etc.**

❖ **Cuarta Fase Elaboración de la herramienta**

❖ **Quinta Fase Piloteo de la herramienta.**

Es indispensable que antes de utilizar de manera definitiva una herramienta multimedia se pruebe su viabilidad directamente con un grupo de enfoque, esto con la intención de asegurarse de que se ha realizado un trabajo adecuado con dicho diseño.

❖ **Sexta Fase Implementación**

❖ **Séptima Fase Evaluación y actualización**

Como se puede observar, es indispensable una auténtica planificación. Los estudiantes universitarios hoy día presentan un dominio tecnológico derivado de su identidad como nativos digitales, si en un momento dado el docente utiliza herramientas mal planificadas, donde se aprecie la falta de dominio del medio, se corre el riesgo de que el alumno se disperse.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como se ha podido apreciar, a través de la integración de distintos formatos (textos, gráficos, videos, sonidos) se puede manejar grandes volúmenes de información. Sin embargo, hay que evitar perderse, dispersarse. El uso de las herramientas multimedia debe ser sistemático y bien estructurado.

Resulta imprescindible lograr una compatibilidad entre el medio seleccionado (piénsese por ejemplo en un video o una presentación con diapositivas interactivas) y la exposición del propio docente o el uso específico que se le da a la herramienta multimedia. Resulta común que ciertos docentes recurran al uso de herramientas tan simples como Power Point, que llenen las diapositivas de información textual y que proyecten su material mientras “leen” el contenido que los propios alumnos tienen ante sus ojos. Se requiere que desde la planeación, hasta la utilización de una herramienta multimedia existan dominio y autenticación del material y su aplicabilidad, de ahí la propuesta de pilotear los materiales antes de establecerlos como una herramienta didáctica de cabecera.

Es importante tener en cuenta que para planificar, generar y aplicar herramientas multimedia se requiere de software y equipos de reproducción o plataformas especiales para cada tipo de mensaje o producto multimedia; lo que hace referencia a las necesidades tecnológicas. En este tenor, es indispensable que el docente forme parte de un

programa de alfabetización tecnológica que le permita:

1. Perder el miedo a la tecnología, si el docente no es un nativo digital deberá buscar la mejor manera para hacer una adecuada migración.
2. Conocer las distintas herramientas multimedia y sus posibilidades comunicativas
3. Acceder a los procedimientos teórico-metodológicos que le permitan diseñar contenidos a través de herramientas multimedia.
4. Estar al tanto de los usos que los jóvenes universitarios dan a las distintas tecnologías para así poder extraer las cualidades de los usos comerciales y aplicarlas a favor de los contenidos educativos.
5. Tener muy claro que cada medio tiene un lenguaje y una serie de convenciones que hay que seguir para no entorpecer la comunicación,

- ❖ Jaume Sarramona, (2007). Presente y futuro de la Tecnología Educativa. Revista Comunicación y Tecnología. No. 23.
- ❖ Juan de Pablos Pons, (2000). Los medios como objeto de estudio preferente para la tecnología educativa.
- ❖ Sierra, F. (2006). Introducción a la Teoría de la Comunicación Educativa, Madrid: Editorial Sevilla.

REFERENCIAS

- ❖ Colom, A. (2010). Pensamiento tecnológico y teoría de la educación. Colombia: Universidad de Antioquía.
- ❖ Chávez, A. (2004). Televisión Educativa o Televisión para aprender, www.razonypalabra.org.mx/antiores. Consultado en julio del 2015.
- ❖ Cabero, J. (2006) Tecnología Educativa (diseño y utilización de medios en la enseñanza). Universidad de Sevilla. http://mc142.uib.es:8080/rid=1JGRDVCYP-22JJ5G2-V10/Capitulo_Muestra_Cabero_8448156137.pdf. Consultado en julio del 2015.

Repercusión de los cambios hormonales en el PH salival en pacientes no gestantantes

Autor: Ma. Magdalena Soto Flores

Área de Adscripción: Profesor de Carrera de Tiempo Completo de la Escuela de Estomatología

Fecha de recepción: 2 de diciembre de 2017

Fecha de aceptación: 18 de diciembre 2017

RESUMEN

La saliva es una secreción compleja proveniente de las glándulas salivales mayores que producen el 93% de su volumen y de las menores que producen el 7% restante. La composición de la saliva varía entre cada individuo de acuerdo a diferentes situaciones como son la hora del día, la proximidad a las horas de ingesta de alimentos, nivel de hidratación, dieta diaria, consumo de alimentos, cambios hormonales en mujeres y el compromiso general sistémico del individuo.

El objetivo de este artículo es mostrar el resultado de un trabajo de investigación de tipo cualitativo, descriptivo, longitudinal prospectivo de campo, que consistió en determinar los cambios de pH de la saliva de un grupo de 15 mujeres sanas que tienen entre 19 y 30 años de edad. En el estudio, se tomaron muestras de saliva total sin estimular, se recogieron por salivación directa durante 5 minutos en vasos desechables, se realizaron determinaciones

cuantitativas de pH en 2 momentos diferentes, el primer registro fue el primer día del último periodo de menstruación, y la segunda medición se hizo en los días próximos a la ovulación, mediante el uso de un medidor de pH digital calibrado se registraron los datos obtenidos.

Los resultados obtenidos en todas las muestras sugieren que en las fechas cercanas a la ovulación el pH salival se encuentra ligeramente alcalino, mientras que las muestras obtenidas cercanas al periodo menstrual o durante la menstruación

Los hallazgos del presente estudio muestran que en poblaciones con características particulares como la estudiada, el pH salival se puede considerar como un factor de riesgo que sumado a otros como la mala higiene y la dieta convierte a las mujeres en una población susceptible a tener más lesiones cariosas.

ABSTRACT

Saliva is a complex secretion that comes from major salivary glands and produce 93% of its volumen, while minor salivary glands produce the remaining 7%. Saliva's composition varies from person to person according to different situations such as time of the day, proximity to meal times, hydration level, daily diet, food consumption, hormonal changes in women and general systemic status of the individual.

The objective of this paper is to show the result of a research of a qualitative, descriptive and longitudinal prospective field work consisting in determining saliva pH changes among 15 healthy women between 19 and 30 years of age. During the study samples of total saliva without stimulation were taken, and were gathered in disposable cups through direct salivation for 5 minutes. pH quantitative determinations were taken in 2 different times. The first measurement was performed during the first day of the last menstruation period, and the second measurement was taken 2 days before the ovulation. Measurements were taken with a calibrated digital pH meter and recorded in a log. Results in all samples suggest that saliva's pH is slightly alkaline in the days before ovulation, while during menstruation it turns slightly acid. These results are similar to the research performed by Cornejo in 2008, where he states that women have an added risk factor that makes them more prone to develop more carious lesions.

Findings of the present study show that in populations with characteristics like the one studied, salivary pH is considered to be a risk factor that added to others like bad hygiene and dietary habits make women more susceptible to develop carious lesions.

PALABRAS CLAVE

Saliva, caries, pH, ovulación, menstruación, ácido, alcalino

KEY WORDS

Saliva, caries, pH, ovulation, menstruation, acid, alkaline

INTRODUCCIÓN

La saliva es una secreción compleja proveniente de las glándulas salivales mayores en el 93% de su volumen y de las menores en el 7% restante, las cuales se extienden por todas las regiones de la boca excepto en la encía y en la porción anterior del paladar duro. Es estéril cuando sale de las glándulas salivales, pero deja de serlo inmediatamente cuando se mezcla con el fluido crevicular, restos de alimentos, microorganismos, células descamadas de la mucosa oral, hormonas, metabolitos etc.

La saliva contiene material proveniente del surco gingival, de importancia diagnóstica en lo referente a marcadores de destrucción periodontal. La composición de la saliva varía de sitio a otro dentro de la boca de cada individuo de acuerdo a diferentes situaciones, y cambia según la hora del día y la proximidad a las horas de ingesta de comida, las propiedades de la saliva son afectadas por el nivel de hidratación y la salud general del individuo, las características de la saliva en los diferentes etapas de la vida son un factor determinante para la salud bucal, este hecho hace que la saliva sea un fluido que requiera de mayor atención para su estudio. Las hormonas del sexo femenino pueden aumentar el flujo salival en reposo, lo cual explica porque a menudo aumenta durante el embarazo, cambia en diferentes situaciones hormonales como la

menstruación o la ovulación y disminuye durante la menopausia. (Walsh, L. 2008).

El objetivo de este artículo es mostrar el resultado de un trabajo de una investigación de tipo cualitativo, descriptivo, longitudinal de campo, que consistió en determinar los posibles cambios de pH de la saliva durante el periodo de ovulación en una población de pacientes de género femenino sin compromiso sistémico que tienen entre 19 y 30 años de edad.

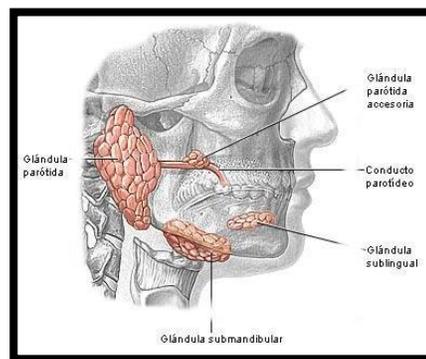


Fig. 1 Glándulas salivales

Desarrollo

La saliva es una secreción compleja proveniente de las glándulas salivales mayores f en el 93% de su volumen y de las menores en el 7% restante, las cuales se extienden por todas las regiones de la boca excepto en la encía y en la porción anterior del paladar duro. Es estéril cuando sale de las glándulas salivales, pero deja de serlo inmediatamente cuando se mezcla con el fluido crevicular, restos de alimentos, microorganismos, células descamadas de la mucosa oral.

Las glándulas salivales (Figura 1) están formadas por células acinares y ductales, las células acinares de la parótida producen una secreción esencialmente serosa y en ella se sintetiza mayoritariamente la alfa amilasa, esta glándula produce menos calcio que la submandibular, las mucinas proceden sobre todo de las glándulas submandibular y sublingual y las proteínas ricas en prolina e histamina de la parótida y de la submandibular. Las glándulas salivales menores son esencialmente mucosas.

La hora del día tiene una influencia considerable sobre la proporción del flujo salival en reposo. La tasa del flujo en reposo disminuye durante el sueño y aumenta durante las horas en que se está despierto, la proporción máxima del flujo salival en reposo ocurre a mediados de la tarde. Es esencial comprender este patrón al evaluar el flujo salival en reposo en el marco clínico. (Walsh, L. 2008)

La secreción diaria oscila entre 500 y 700 ml, con un volumen medio en la boca de 1,1 ml. El mayor volumen salival se produce antes, durante y después de las comidas, alcanza su pico máximo alrededor de las 12 del mediodía y disminuye de forma muy considerable por la noche, durante el sueño. (Llena, C. 2006)

Con un flujo en reposo típico de la secreción oscila entre 0,25 y 0,35 ml/minuto, la cantidad total de saliva secretada procede sobre todo de las glándulas submandibulares y sublinguales. Durante 8 horas de sueño será sólo de 15 mL, mientras que en las dos horas de flujo estimulado durante comidas, y 14

horas adicionales al estar despiertos, el flujo que se produce puede ser de unos 700 a 1000 mL adicionales. Los nervios autónomos parasimpáticos y simpáticos regulan la actividad de secreción de la glándula salival.

Para el sentido del gusto, estímulos táctiles de la lengua y mucosa oral, y estímulos propioceptivos de los músculos masticadores y del ligamento periodontal, incitan a los núcleos salivales inferiores y superiores dentro del cerebro. Estos núcleos están también influenciados por la corteza cerebral. Estas influencias neurológicas secundan el efecto del estado psicológico en la tasa del flujo salival en reposo.

La estimulación de los nervios parasimpáticos causa la liberación de agua e iones, pero no de proteínas; mientras que la estimulación de los nervios simpáticos produce la liberación de proteínas empaquetadas dentro de las células acinares. Estos mecanismos funcionan conjuntamente en el control del flujo salival.

La estimulación mecánica directa dentro y alrededor de la boca, es un método eficaz para incitar a salivación. Por esta razón, es esencial evaluar el flujo salival en reposo al inicio de una consulta, y antes de realizar cualquier procedimiento odontológico.

Una variedad de hormonas pueden influir en el flujo salival (y por ende su composición) al actuar directamente sobre elementos acinares o ductales dentro de las glándulas salivales.

Estos mecanismos ahorradores de agua secundan los grandes efectos de hidratación del cuerpo durante el flujo salival en reposo. Un equilibrio negativo de fluido y deshidratación sistémica, disminuyen el flujo salival en reposo.

Como consecuencia, un volumen reducido y aumento en la viscosidad de la saliva en el piso anterior de la boca, contribuyen a una sensación de sed. No obstante, la sed misma es un indicador imperfecto del equilibrio de fluido en el cuerpo.

Las hormonas del sexo femenino pueden aumentar también el flujo salival en reposo. Esto explica por qué el flujo salival en reposo a menudo aumenta durante el embarazo y disminuye durante la menopausia. Igualmente, se sabe que la hormona del sexo masculino testosterona, aumenta también el flujo salival en reposo. (Walsh, L. 2008)

La saliva como fluido, es un compuesto de las secreciones de las glándulas salivares mayores y menores. La saliva contiene también material proveniente del surco gingival, de importancia diagnóstica en lo referente a marcadores de destrucción periodontal. La composición de la saliva varía de sitio a sitio dentro de la boca de cada individuo de acuerdo a diferentes situaciones, y cambia según la hora del día y la proximidad a las horas de las comidas. Sus propiedades son afectadas por el nivel de hidratación y la salud general del individuo.

La saliva puede ser considerada como un filtrado del suero puesto que se deriva de la sangre. Resulta que el proceso de producción de saliva está unido al equilibrio del fluido corporal en su totalidad, y que el flujo de sangre a través de los tejidos de las glándulas salivares (de ramas de las arterias maxilares y otras) tiene un efecto mayor sobre la producción de saliva. El 99% del volumen de la saliva es agua, y sirve como solvente para otros componentes que la forman.

La saliva es un fluido biológico tan complejo que es casi imposible reproducirlo a partir de componentes individuales. No es de sorprender que la mayoría de sus componentes sean hidrofílicos (afines al agua); sin embargo, también se presentan algunos componentes hidrofóbicos. El más notable de éstos es la enzima lipasa, que se secreta de las glándulas de von Ebner localizadas en el dorso de la lengua. La lipasa, al ser hidrofóbica, puede introducir glóbulos de grasa en donde descompone los ácidos grasos. La función predigestiva de la saliva está mediada por un número de enzimas, incluyendo la amilasa, la lipasa, y una gama de proteasas y nucleasas. La amilasa puede descomponer féculas y glicógenos en componentes más pequeños, como las dextrinas límite y la maltosa. Al descomponer carbohidratos complejos, que pueden adherirse a los dientes, la amilasa puede tener un papel protector limitado.

Las mucinas de la saliva son glicoproteínas con varios residuos de oligosacáridos cortos en cada molécula. Por interacciones hidrofílicas, enlazan agua que es esencial para mantener la hidratación de

la mucosa oral. Las mucinas salivales existen en ambas formas de peso molecular bajo y alto. Las sulfomucinas de peso molecular bajo ayudan a limpiar la cavidad oral de bacterias al unirse con microorganismos y al aglutinarlos. Los niveles de mucinas de peso molecular bajo (como MG2) en la saliva en reposo, disminuyen con la edad.

La interacción entre el agua y las mucinas tiene un gran efecto sobre la viscosidad de la saliva, particularmente para las secreciones de la glándula salival submandibular. La reducción de agua resulta en un aumento relativo de la concentración de mucinas, haciendo a la saliva de consistencia más viscosa y de naturaleza pegajosa.

Las mucinas son esenciales para las funciones de lubricación de la saliva. Cuando la proporción del flujo salival es baja, el uso de dentaduras mandibulares se transforma en un gran problema debido a trauma de la mucosidad que soporta la dentadura. Con una dentadura superior completa, son comunes la falta de retención (debido a la pérdida de cohesión) y las infecciones crónicas fungosas.

Además de lubricar la cavidad oral y de prevenir la deshidratación de la mucosa oral, las mucinas salivales cumplen otras funciones. Éstas protegen la superficie mucosa y limitan el alcance de abrasión de las células epiteliales de la mucosa oral causada por una función masticadora normal. Una capa uniforme de mucinas da también una superficie más lisa para el flujo de aire al hablar.

La saliva contiene una gran variedad de agentes antibacterianos. La inmunoglobulina A (IgA) es un componente importante de las proteínas salivales, y es capaz de aglutinar bacteria e impedir la adhesión. IgG y otras inmunoglobulinas derivadas del surco gingival están también presentes en la saliva; sin embargo, es poca la fijación de complemento en la saliva puesto que los niveles de componentes clave complementarios son demasiado bajos. La contribución del flujo gingival del surco al flujo salival en reposo es muy baja, del orden de 10-100 $\mu\text{L/hr}$.

La enzima amilasa puede restringir el crecimiento de algunas especies de bacterias. La lisozima descompone el peptidoglicano en la pared de la célula de algunas bacterias positivas Gram e inclusive el estreptococo mutans. La lactoperoxidasa cataliza la oxidación de tiocianato salival por peróxido de hidrogeno a la molécula tóxica hipotiocianato, que desactiva las enzimas bacterianas. Las histatinas son proteínas ricas en histidine que inhiben el crecimiento de *Candida albicans* y *Streptococo mutans*.

La lactoferrina une iones férricos y por eso impide que las bacterias obtengan el nutriente esencial de hierro. Puede ser degradada por algunas proteasas bacterianas. La molécula afín apolactoferrin, ejerce también efectos antimicrobianos sobre una variedad de microorganismos, incluso sobre el *Streptococo mutans*.

En estado saludable, el pH de la saliva en reposo se mantiene en un estrecho rango entre 6.7 y 7.4. El

principal sistema amortiguador presente en la saliva es el bicarbonato (HCO_3^-). Como en la sangre periférica, la combinación de bicarbonato sódico, ácido carbónico, y dióxido de carbono gaseoso, es un medio eficaz para eliminar protones (iones hidrógeno) del sistema. Al considerar la dinámica de este sistema amortiguador, debería recordarse que la saliva tiene un nivel más alto de dióxido de carbono disuelto que el aire normal en una habitación (5% en comparación a menos del 1%), y éste contiene bicarbonato ($\text{H}_2\text{O} + \text{CO}_2 \rightleftharpoons \text{H}_2\text{CO}_3 \rightleftharpoons \text{HCO}_3^- + \text{H}^+$) y gas CO_2 disuelto.

La concentración de iones bicarbonato en la saliva en reposo es de aproximadamente 1mmol/L, y bajo estímulo ésta aumenta a más de 50 mmol/L. Al aumentar la concentración de bicarbonato, también se incrementa el pH y la capacidad amortiguadora de la saliva. Este es un punto clave para interpretar las pruebas de diagnóstico salival. Debido a variaciones diurnas en la proporción del flujo en reposo se presentan variaciones correspondientes en los niveles de bicarbonato y por ende en el pH y la capacidad amortiguadora. El pH en reposo será más bajo al dormir e inmediatamente al despertar. Luego aumenta durante las horas en que se está despierto.

El aumento de los niveles de bicarbonato en la saliva, aumentará no sólo el pH salival y la capacidad amortiguadora, facilitando la remineralización, sino que ejercerá también efectos ecológicos sobre la flora oral. Un mayor pH salival eliminará la tendencia al crecimiento de los microorganismos acidúricos

(tolerantes al ácido), en particular los estreptococo mutans cariogénicos y la *Candida albicans*.

La masticación de alimentos y chicle, es un fuerte estímulo para la secreción de bicarbonato sódico en la saliva parótida. Los ácidos fuertes son importantes estímulos gustatorios de secreción salival, como se puede ver clínicamente cuando residuos de ácido fosfórico o productos de fluoruro acidulado entran en contacto con la lengua.

Los componentes salados, dulces y amargos son estimulantes de secreción salival menos efectivos que los ácidos. Mientras que el aumento del flujo salival como respuesta reflejo a los ácidos tiene una obvia función protectora en individuos normales, el efecto estimulador de los ácidos tiene poco valor terapéutico, si acaso alguno, en el cuidado de los pacientes. En realidad, el uso frecuente de gotas o golosinas conteniendo ácido cítrico, como base para estimular el flujo salival, está contraindicado en pacientes con disfunción de la glándula salival debido a la limitada capacidad amortiguadora de la saliva resultante.

El fosfato también contribuye a las capacidades amortiguadoras de la saliva, particularmente en situaciones de saliva en reposo. Una variedad de proteínas en la saliva desempeñan un papel amortiguador menor. Además de estas proteínas, los péptidos tales como la sialina ayudan a promover la producción de aminas (que ejercen un efecto alcalinizador) a partir de la descomposición enzimática de proteínas salivales y por bacterias

orales. De forma parecida, la urea en la saliva puede ser descompuesta en amoníaco. (Walsh, L. 2008)

Funciones de la saliva

- Lubricar los tejidos orales (para tragar y hablar)
- Ayudar al sentido del gusto, al actuar como solvente para iones, y a través de proteínas tales como la gustina
- Mantener la salud de la mucosa oral, mediante factores de crecimiento que fomentan la cicatrización de heridas, y cistatinas que inhiben las enzimas destructivas tales como las cisteína proteasas
- Ayudar en la digestión, mediante amilasa y lipasa
- Diluir y limpiar material de la cavidad oral
- Amortiguar los ácidos de la placa dental y de los alimentos y bebidas ingeridos, y prevenir la erosión causada por episodios de exposición prolongada a los ácidos débiles (como vinos y refrescos de cola negra) o exposición a corto plazo a los ácidos fuertes (como reflujo y vómito)
- Servir como depósito para iones (calcio, fósforo, y fluoruro) para la re mineralización
- Controlar la microflora oral, mediante mediadores inmunológicos (IgA), enzimáticos, pépticos y químicos (Walsh, L. 2008)



Fig. 2 Funciones

Relación de la saliva con el mantenimiento de la salud bucal

Si bien la cantidad de saliva es importante, también lo es la calidad de la misma, ya que cada uno de sus componentes desempeña una serie de funciones específicas.

La cantidad normal de saliva puede verse disminuida, se habla entonces de hipo salivación, esta disminución afecta de manera muy significativa a la calidad de vida de un individuo así como a su salud bucal.

Los principales síntomas asociados a la hipofunción salival son:

- Sensación de boca seca o xerostomía
- Sed frecuente
- Dificultad para tragar
- Dificultad para hablar
- Dificultad para comer alimentos secos
- Necesidad de beber agua frecuentemente

- Dificultad para llevar prótesis
- Dolor e irritación de las mucosas
- Sensación de quemazón en la lengua
- Disgeusia.

Los signos más frecuentemente encontrados son:

- Pérdida del brillo de la mucosa oral
- Sequedad de las mucosas que se vuelven finas y friables
- Fisuras en el dorso de la lengua
- Queilitis angular
- Saliva espesa
- Aumento de la frecuencia de infecciones orales, especialmente por Candida
- Presencia de caries en lugares atípicos
- Aumento de tamaño de las glándulas salivales mayores.

El diagnóstico de la hipofunción de las glándulas salivales se basa en datos derivados de la sintomatología que refiere el paciente, de la exploración clínica, mediante la constatación de los signos clínicos expuestos y de la medición del flujo salival o sialometría cuantitativa. La determinación etiológica de dicha hipofunción requiere, en ocasiones, de exploraciones complementarias de diagnóstico por imagen, hoy por hoy básicamente la resonancia magnética (RM) o de la realización de un estudio histológico precedido por una biopsia.

Aunque con menor frecuencia, la secreción salival puede verse aumentada, a esta situación se le denomina hipersialia, sialorrea o ptialismo y puede ser fisiológica o patológica. El diagnóstico se realiza por la sintomatología que refiere el paciente, el cual experimenta la incomodidad de tener que deglutir constantemente la saliva o bien en los paráliticos cerebrales o pacientes que presentan otros trastornos neurológicos graves se produce un babeo constante que ocasiona frecuentes lesiones erosivas en los labios, y en la piel de la cara y del cuello, que pueden sobre infectarse.

Materiales y Métodos

El presente trabajo es un trabajo de investigación descriptivo, longitudinal de campo

El universo de trabajo fueron 15 alumnas de entre 19 y 30 años de edad que dieron su consentimiento para utilizar la información obtenida de sus registros. Los criterios de inclusión fueron que fuera mujer, que tuviera entre 19 y 30 años, sin compromiso sistémico.

Para la recolección de muestras se emplearon medidas de control de infecciones, se pidió a las pacientes colaboradoras que se lavaran los dientes con la pasta de dientes que se les distribuyó para que el ambiente bucal fuera el mismo, con la técnica de

Stillman modificado, se solicitó que no consumieran ni líquidos ni alimentos los siguientes 10 minutos.

La toma de muestra se realizó estando las pacientes sentadas en posición cómoda, se les pidió que vertieran la saliva producida por los siguientes 6 minutos sin ningún tipo de estímulo en un vaso desechable.

Los materiales que se utilizaron para la obtención de saliva fueron los siguientes:

- ° Guantes
- ° medidor de pH
- ° Vasos para recolección muestra

Se eliminó la espuma de la muestra obtenida y se hizo la lectura



Fig. 3 Toma de lectura con medidor de pH digital



Tabla 1. Resultados obtenidos

Registro	1era lectura pH 1er día de menstruación	2da lectura pH Días próximos a ovulación
1	6	8
2	5	9
3	5	9
4	5	8
5	4	10
6	6	9
7	5	9
8	6	8
9	5	8
10	4	7
11	5	10
12	6	9
13	6	8
14	6	8
15	5	8

Si bien es conocido que la enfermedad de caries es multifactorial y depende en gran medida de las condiciones socioculturales, también resulta de gran importancia la influencia de la saliva en el inicio y la evolución de esta enfermedad.

González en 2001 publicó que los cambios presentes en la composición de la saliva de las gestantes posiblemente coadyuven a la severidad en las alteraciones presentes en cavidad bucal de estas pacientes, ya que al existir una alteración en la composición de la misma, la función homeostática de la saliva se ve mermada.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

En las muestras obtenidas se observó que al llegar o estar cerca del periodo de ovulación el pH salival se encontraba en su mayoría ligeramente alcalino o neutro de acuerdo a la escala de pH. (Figura 6) y ligeramente ácido al llegar al periodo de menstruación.

CONCLUSIÓN

De acuerdo a los datos obtenidos podemos concluir que cercana a la fecha de ovulación el pH salival se encuentra ligeramente alcalino, por el contrario al estar cerca de la fecha de menstruación el pH es ligeramente ácido lo cual lo hace un factor de riesgo para las mujeres si no se toman las medidas

necesarias durante este periodo. Los hallazgos del presente estudio muestran que en poblaciones con características particulares como la estudiada, el pH salival se puede considerar como un factor de riesgo que sumado a otros como la mala higiene y la dieta convierte a las mujeres en una población susceptible a tener más lesiones cariosas.

REFERENCIAS

- Astudillo, M., Chinchilla, D., Sarabia, L. (2015). Mala praxis odontológica. Revista Venezolana de investigación odontológica. 3(2). Pp. 146-170
- Barriga, A., Hernández, E. (2016). Utilidad de las muestras de saliva en el diagnóstico. Revista latinoamericana de Patología Clínica. 63(1). Pp 13-18.
- Blasco, S. (2009). Estudio sobre los factores de riesgo de caries y evaluación de un test indicador del pH y revelado de la placa y la capacidad tampón de la saliva. Rev Pediatr Aten Primaria. 11. pp 33-47.
- Colatra, L. (2014). La saliva: una ventana para el diagnóstico. Revista Venezolana. 2(2). Pp. 67-74.
- Cornejo, L., Brunotto, M., Hilas, E. (2008) Factores salivales asociados a prevalencia e incremento de caries dental en escolares rurales. Revista Saude Publica. 42(1). Pp. 19-25
- Díaz, S. (2014). Odontología con enfoque en salud familiar. Rev. Cubana Salud Pública. 40(3). Pp. 397-405.
- González, M., Montes de Oca, L., (2001). Cambios en la composición de la saliva de pacientes gestantes y no gestantes. Perinatol Reproeduc Hum. 15(1). Pp. 195-201.
- Llana, C. (2006) La saliva en el mantenimiento de la salud oral y como ayuda en el diagnóstico de algunas patologías. Revista medicina oral. 11. Pp. 449-455.
- Martínez, M., (2014). Características físico-químicas y microbiológicas de la saliva durante y después del embarazo. Revista de Salud Pública. 16(1). Pp 128-138.
- Muñoz, L. Marvaez, C. (2012) pH salival, capacidad buffer, proteínas totales y flujo salival en el paciente hipertenso controlados. Revista Int. J. Odontostomat. 6(1). Pp. 11-17.
- Sánchez, P. (2013). La saliva como fluido diagnóstico. Educación continuada en el laboratorio clínico comité de educación. 4(1). Pp. 1-16.
- Walsh, L. (2008) Aspectos clínicos de biología salival para el clínico dental. Revista de mínima intervención en odo