

# resDanza





Estimados lectores.

Les damos la bienvenida al número 22 de la revista resDanza. Continuamos siendo un medio de comunicación y vinculación del quehacer artístico, un recurso de continuo intercambio de saberes entre investigadores, estudiantes, docentes, egresados, bailarines y coreógrafos.

En esta ocasión les presentamos: La profundidad del cuerpo en la pantalla: dispositivo móvil; Diagnóstico sobre la Atención a la Diversidad Estudiantil en Danza en Educación Superior; Estudio sobre el bienestar en una Educación para el Desarrollo Social Sostenible; Hablemos de Guillermina Bravo: pilar de la danza moderna en México.

Agradecemos a todos los que colaboraron con su trabajo y dedicación para este nuevo número, y como siempre es grato mencionar que sin el apoyo conjunto de los integrantes del comité editorial y el liderazgo del departamento Editorial de la UACH este proyecto no continuaría.

Invitamos a la comunidad académica, científica y áreas afines a la danza y otras artes a someter sus artículos a publicación.

Sin más, esperando que esta revista sea de su agrado...¡Damos la Tercera Llamada, Tercera Llamada, ¡COMENZAMOS!

Comité Directivo

# RES DANZA



**M.D. Luis Alfonso Rivera campos**  
Rector

**Dra. Georgina Alejandra Bujanda Ríos**  
Secretaría General

**Dra. Ruth del Carmen Grajeda González**  
Directora de Extensión y Difusión Cultural

**Lic. Ramón Alberto Rangel Flores**  
Jefe del Departamento Editorial

**M.A. Jesús Xavier Venegas Aragonés**  
Director

**M.A. Hugo Fernando de León Flores**  
Secretario Académico

**M.A.P. Carolina María Aguirre Prado**  
Secretaria Administrativa

**M.A. Evelyn Rocío Girón Velázquez**  
Secretaria de Investigación y Posgrado

**M.A. Marcia Pamela Martínez Navarro**  
Secretaria de Extensión y Difusión

**M.A. Miguel Hernández Andrade**  
Secretario de Planeación

#### Comité Directivo

Yeny Ávila García, Universidad Autónoma de Chihuahua.  
Gabriela Ruiz González, Universidad Autónoma de Chihuahua.  
Blanca Laura Lee, Universidad Autónoma de Chihuahua.

#### Comité Académico

Ruth Mora Ordoñez, Universidad Autónoma de Chihuahua.  
Rubén Abraham Quintero Gómez, Universidad Autónoma de Chihuahua.

#### Comité Editorial Nacional

Ana Lucía Piñan Elizondo, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.  
Rocío del Carmen Luna Urdaibay, Universidad Michoacana de SNH, Michoacán.  
Rosalinda Rivas Castilla, Universidad Autónoma de Chihuahua.  
Verónica Hernández López, Instituto Politécnico Nacional, CDMX.  
Alejandra Olvera Rabadán, Universidad Michoacana de SNH, Michoacán.  
Liliana Aide Galicia Alarcón, Benemérita Escuela Normal Veracruzana.  
Ana Cristina Medellín Gómez, Universidad Autónoma de Querétaro.

#### Comité Editorial Internacional

Lucrecia Aquino, Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, Argentina.  
Dolores Madrid Vivar, Universidad de Málaga, España.  
Jorge Zuzulich, Universidad Nacional de las Artes, Argentina.  
Martin Aiello, Universidad de Palermo, Argentina.  
Marcelo Isse Moyano, Universidad Nacional de las Artes, Argentina.  
Carmen del Rocío León Ortiz, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.  
María Pía Carrizo Guglielmino, Universidad de Palermo, Argentina.  
Stella Maris Diez, Universidad de Palermo, Argentina.  
Ana González Vañek, Artes Escénicas y Comunicación, Argentina.  
Mailyn Castillo Laffita, Universidad de la Habana, Cuba.  
Viviana E. Vásquez, Universidad de las Artes, Buenos Aires, Argentina.

#### Comité de traducción

Marai Garay Coyac, Somerset Community College.  
Georgina Montoya Campos, Universidad Autónoma de Chihuahua.

#### Comité de sistema

Octavio Ernesto Burrola Muñoz, Universidad Autónoma de Chihuahua.

#### Diseño editorial y maquetación

CA-156



**ResDanza**, año 11, número 22, es una publicación semestral enero-junio 2025, editada por la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua dirección: Escorza 900, Colonia Centro, C.p: 31000, Chihuahua, Chih., tel. (+52) (614) 439 1850 ext. 4400, URL: <https://uach.mx/fa/revistas/resdanza/>. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-051112242700-203; ISSN 2594- 2794 por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Lic. Ernesto Burrola Muñoz, Campus 1, Av. Universidad s/n, C.P. 31170, Chihuahua, Chih., tel. (+52) (614) 439 1850 ext. 4426, fecha de término de edición: mayo del 2025. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del editor.

3

TERCERA LLAMADA \_\_

7

DANZA UNIVERSITARIA \_\_

**La profundidad del cuerpo en la pantalla: dispositivo móvil.**

Ana Lucia Piñan Elizondo

Facultad de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México (BUAP).

EVOLUCIÓN \_\_

11

**Diagnóstico sobre la Atención a la Diversidad Estudiantil en Danza en Educación Superior**

Yeny Avila García

Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua

Sergio Raúl Herrera Meza, Centro Universitario CIFE, México

21

**Estudio sobre el bienestar en una Educación para el Desarrollo Social Sostenible**

Blanca Laura Lee

Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua

Josemanuel Luna Nemecio

Centro Universitario CIFE, México

31

CIERRA TELÓN \_\_

**Guillermina Bravo: pilar de la danza moderna en México.**

Gabriela Ruiz Gonzalez

Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua

35

GALERÍA EN MOVIMIENTO \_\_

Ruth Mora

**IMÁGENES EN PORTADA Y FORROS**

Cortesía de Ruth Mora



# La profundidad del cuerpo en la pantalla: dispositivo móvil

Ana Lucía Piñan Elizondo

Facultad de Artes

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México  
(BUAP)



En 2016 comencé formalmente una investigación doctoral en torno a la percepción y la presencia del cuerpo en la sociedad de la pantalla, proponiendo para esto un dispositivo escénico que terminó por evidenciar a los teléfonos móviles como posibles escenarios para la danza.

Toda la investigación partió de que los nuevos medios modifican la percepción del tiempo y del espacio; considerando que la presencia es entendida como ‘estar en’ o ‘compartir un’ aquí (espacio) y un ahora (tiempo), los nuevos medios estarían modificando el entendimiento de la presencia.

Viniendo del mundo de la danza y entendiéndola como ‘el arte de la presencia’ (idea que tomo de algún curso con Emilio Rosales), parecía que la esencia de dicho arte estaba siendo trastocada con la aparición de cada nuevo dispositivo que fuera capaz de ofrecernos el mundo en la palma de la mano (cada vez más pequeño, más móvil, con más funciones, con mayor cobertura y conexión).

Si bien nada de esto resulta nuevo, visto bajo la lupa de la actualidad, me gusta pensar que la investigación comenzó desde otro sitio, uno cercano a las teorías de los medios y el impacto que estos tienen en nuestro sistema perceptivo, es decir, en cómo nos percibimos a nosotros mismos y en cómo percibimos el mundo desde nosotros. Me refiero

a los cambios en las autorreferencias del mundo o del tránsito de un cronotopo a otro, de lo que ya han hablado, y con mucha más elegancia, autores como Flusser (2002), Manovich (2005) o Gumbrecht (2016), pero puesto aquí al servicio de la danza.

La investigación se convirtió, paralelamente a la indagación respecto a los tiempos posibles que los nuevos medios permiten en relación a espacios también posibles (el tiempo real, el espacio digital, el tiempo real digital, etc.), una reflexión respecto a la profundidad -su pérdida- del cuerpo provocada por los dispositivos móviles, reflexión que comienza en la residencia de creación de la obra “4 en presente continuo, cuarteto unipersonal de danza para dispositivo móvil”, realizada en el Centro Coreográfico La Gomera (2019) y que, bajo una perspectiva performativa y completamente sumergida en la autoetnografía como principal herramienta de investigación, centra la atención en el sujeto de investigación, permitiéndome con esto hablar desde mi cuerpo y mi experiencia.

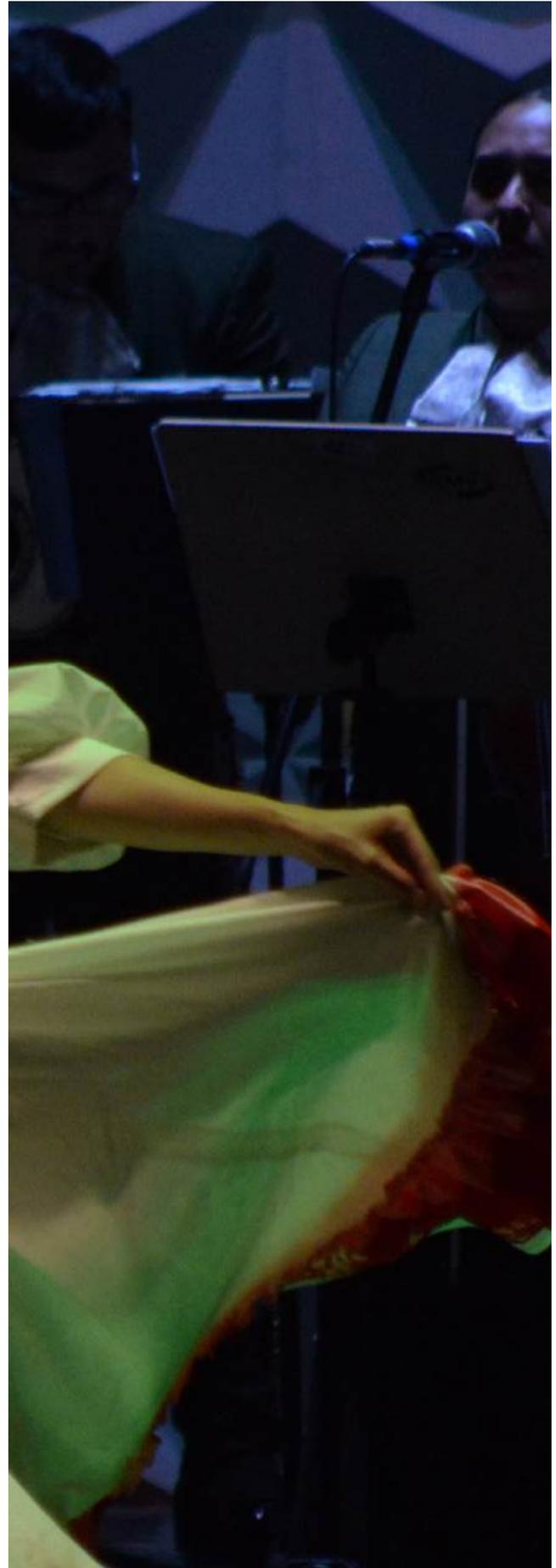
Mi cuerpo se desdobló en otros. El desarrollo de un dispositivo escénico me permitió estar simultáneamente en diferentes ‘niveles’ o ‘estados’ de presencia (cada uno de los cuales ameritaría una publicación particular). Estaba ahí, en un “espacio real” físicamente presente, palpablemente presente, pero siendo vista a través de la pantalla de un te-

léfono móvil junto a otros yo's posibles: uno como presencia aumenta (a partir de una app de realidad aumentada), uno en circuito cerrado y otro proyectado como videodanza. Yo, en todos los casos. Mi(s) cuerpo(s) digitalizado(s), bailando una coreografía grupal en ese nuevo escenario que resultó el móvil. En ese nuevo escenario, mi cuerpo -todos los posibles-, diferenciados por la naturaleza del tiempo y del espacio en que eran producidos, tenían algo en común: resultaban bidimensionales. Escribiendo desde la experiencia, resultó que el cuerpo físicamente palpable buscaba aplanarse, perder volumen para igualarse de alguna forma a aquellos con los que compartía escena; quizá el cuerpo ya podía percibirse como aquella imagen que, cada vez más, está acostumbrado a relacionar consigo mismo.

Hablamos de un cuerpo que se vivencia desde la cultura del selfie, en un plano vertical y cada vez menos consciente de la sagitalidad que le pertenece por derecho, depositando esta pérdida en la búsqueda de ser digital por la aceptación de la pantalla del dispositivo móvil (o cualquiera).

Aún no nos alcanzaba la pandemia actual cuando estas reflexiones iniciaron; la danza aún no era sometida a la alfabetización digital que pareció sorprenderla con la estética multipantalla de zoom o la necesidad de interacción vía streaming. Tras inicial resistencia a que el cuerpo fuera contenido por los nuevos medios de pantalla, en los inicios del confinamiento parecía ser un problema de espacio; no lográbamos vernos completos hacia arriba o hacia abajo, no lográbamos que nuestra derecha y nuestra izquierda entraran simultáneamente en esos pequeños dispositivos, no parecía un problema de profundidad, ni siquiera de presencialidad. Quizá, si acaso, resultaba uno de tactilidad. No podíamos tocar al otro, pero sí nos asumíamos co-presentes dentro de un espacio digital, siempre que fuera en tiempo real. Pero ¿y la tridimensionalidad?

¿hubieron preguntas por el volumen? Al parecer, en la frontalidad a la que nos obligan la pantallas, simplemente se asume la existencia de un 'atrás' (que cada vez sabemos menos como se siente o cómo se ve), pero difícilmente se sigue considerando el 'entre'; ese espacio que sucede entre la imagen plana (o ese fragmento de cuerpo al que accede el otro como imagen de nuestro yo) y aquel 'atrás' asumido pero olvidado; ese 'entre', que es donde realmente sucede el cuerpo, con sus tejidos, sus órganos, sus fluidos, sus pulsos... ese debe ser puesto en el centro



de la discusión.

El dispositivo móvil resulta un nuevo escenario para la danza, uno brutalmente potente y aún lleno de posibilidades (pese al desbordamiento de propuestas derivadas del confinamiento) pero, el cómo habitarlo, y más importante aún, el cómo habitarlo dentro de él, parece demandar una atención que aún no es vista de 'frente' y que debe dimensionarse en su justa medida desde las prácticas artísticas corporales.





# Diagnóstico sobre la Atención a la Diversidad Estudiantil en Danza en Educación Superior

Yeny Avila García

Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua,  
México

yavila@uach.mx

Sergio Raúl Herrera Meza Centro Universitario CIFE, México  
sergioherrera@cife.edu.mx

## Resumen

La inclusión en el ámbito educativo de la danza es un tema controversial y sensible que manifiesta lo complejo que resulta brindar atención a la diversidad en el ámbito dancístico. El objetivo fue realizar un diagnóstico de la percepción que tienen los estudiantes de danza sobre la diversidad para conocer qué tanta disposición existe hacia la diversidad. Participaron 453 estudiantes de danza procedentes de cuatro universidades de México. Se aplicó el Cuestionario para Evaluar la Atención a la Diversidad Estudiantil en Danza (CEADED), se comprobó su nivel de confiabilidad y consistencia interna, se llevó a cabo un análisis de las frecuencias y porcentajes, y se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis. Los resultados muestran una fuerte tendencia a la confusión, la indecisión y el rechazo de la diversidad. En este sentido, se concluye que se requiere la disposición de todos los protagonistas del mundo dancístico, especialmente el sector más joven para empujar cambios desde abajo que permitan modificar la cultura de las universidades mexicanas hacia un desarrollo serio de las prácticas inclusivas. Además, sería interesante conocer la disposición que tiene la sociedad hacia la diversidad en danza.

**Palabras clave:** atención a la diversidad, danza e inclusión, danza universitaria, perfil docente, prácticas inclusivas

## Abstract

The inclusion in the educational field of dance is a controversial and sensitive issue that shows how complex it is to pay attention to diversity in the dance field since traditionally prevail criteria of perfection and excellence for its development. The objective was to make a diagnosis of the perception that dance students have about diversity to know how much disposition there is towards diversity. The study involved 453 dance students from four universities in Mexico. The Questionnaire to Evaluate Attention to Student Diversity in Dance (CEADED) was applied, its level of reliability and internal consistency was verified, an analysis of frequencies and percentages was carried out, and the Kruskal-Wallis test was used. The results show a strong

tendency to confusion, indecision and rejection of diversity. Even when an important adherence to the traditional practice is identified, a great effort is observed to develop competences oriented to the attention of diversity. In this sense, it is concluded that the disposition of all the protagonists of the dance world is required, especially the youngest sector to push changes from below that allow modifying the culture of Mexican universities towards a serious development of inclusive practices. It would also be interesting to know the disposition that society has towards diversity in dance.

**Keywords:** attention to diversity, dance and inclusion, university dance, teaching profile, inclusive practices

## 1.-Introducción.

Hablar de inclusión, envuelve un conjunto de fenómenos históricos que marcan la desigualdad en la sociedad. En un mundo globalizado como el actual, se promueven discursos que favorecen y apoyan la inclusión desde una serie de organizaciones como la ONU y la UNESCO que inducen grandes cambios a favor de la dignidad, la igualdad, la consideración, el reconocimiento y el respeto de cada persona. Actualmente, en la educación se emplea con frecuencia el término inclusión con la meta de incluir con igualdad a todas las personas a la vida estudiantil. A esto, se une el concepto de diversidad, el cual no sólo apunta a los aspectos de procedencia, lenguas, géneros, edades, condición económica, religión y cultura, sino que representa de manera general las diferencias que existen entre los seres humanos, incluyendo las distintas condiciones biológicas (Arroyo, 2013). En la educación, el concepto de diversidad tradicionalmente se gestiona desde la teoría del déficit, pretendiendo impulsar una enseñanza niveladora en busca de mantener las diferencias ocultas y controladas, pero bajo la implementación de modelos educativos intentar justificar la exclusión educativa y social. Así, la promoción de una educación para todos, donde la diversidad muestra la realidad social supone una práctica educativa inclusiva que promue-

va la igualdad de oportunidades, independientemente de las características y necesidades de cada individuo. Justamente, uno de los objetivos propuestos para el desarrollo sostenible es garantizar y promover una educación inclusiva y equitativa para todos (UNESCO, 2016). Esto implica no excluir a ninguna persona del derecho de formación, por eso las discusiones en torno a la inclusión plantean la configuración de propuestas que necesariamente modifican el contexto educativo en sus aspectos epistemológicos, pedagógicos y logísticos. Para ello, las instancias educativas deben propiciar las condiciones organizativas y del entorno acordes a una cultura inclusiva para abordar la problemática de la diversidad y enfrentar los riesgos. En las universidades de México, las prácticas inclusivas han crecido de manera considerable en los últimos años, se destaca un aumento en las demandas de políticas institucionales y normativas que intentan dar una respuesta positiva y pertinente en atención a la diversidad (Cornejo, 2017). Sin embargo, la búsqueda constante del ideal de la inclusión en las universidades mexicanas, de cierto modo atropellada e impositiva, no se ha logrado consumir, ya que vienen presentando dificultades y conflictos de enseñanza que han limitado

en gran medida el aprendizaje de los estudiantes. La cuestión es que se pretende combatir con políticas de inclusión y atención a la diversidad la discriminación y los problemas sociales, cuando en muchas ocasiones estas acciones terminan reforzando y convalidando los procesos de exclusión. Invariablemente, el encuentro con personas de características o capacidades diferentes en el ámbito cotidiano ha generado conflictos que revelan la existencia de un profundo desconocimiento y grande prejuicio hacia la diferencia. Aunque el tema de la inclusión en la diversidad se enfoca en condiciones muy variadas de la humanidad, la sociedad y la educación relacionados con aspectos culturales, de origen, sexo, género, condición económica y religión, entre otros, el interés de este estudio está centrado específicamente en la diversidad de habilidades y capacidades físicas que pueden presentar los estudiantes de danza, como la flexibilidad, la fuerza, la coordinación y el ritmo, entre otras cualidades que atañen a la formación tradicional.

### 1.1.-Dilema entre perfección e inclusión.

En el campo de la danza, los procesos de innovación educativa inclusiva no parecen convencer del todo. El referente pedagógico sobre la formación de bailarines desde una perspectiva tradicionalista alimenta la idea de

que el bailarín debe convertir su cuerpo en una máquina de perfección técnica y, desde la mirada inclusiva, el componente clave para abordar la formación profesional plantea el desarrollo de las potencialidades de la persona sin importar sus condiciones reales. Autores como Campo, Palys, Passo y Tamayo (2018), aseguran que a lo largo del proceso evolutivo de la danza se ha perseguido el talento corporal a través de hábitos repetitivos, patrones bien definidos, técnicas rigurosas y movimientos bien codificados con un alto nivel de exigencias físicas. La práctica de estos modelos ha desplazado, de cierta manera, la importancia del cuerpo y, sobre todo, antepone la ejecución técnica majestuosa al cuidado integral de las personas. Sin importar el estilo dancístico que se practique de forma profesional, el intenso y complejo entrenamiento físico puede impactar de forma negativa en la salud del individuo, sufrir bajos niveles de motivación debido al cansancio extremo, provocar lesiones irreparables y crear conductas alimentarias represivas para disminuir el peso corporal (Corrales, Mena, García & López, 2017). Esta postura imponente y exigente que se manifiesta durante el proceso formativo impone rasgos de violencia. Heridas y dolor en el cuerpo que llevan a los límites físicos y psicológicos. A modo de metáfora, Brozas-Polo y Vicente-Pedraz (2017) comparan las cualidades motrices del bailarín con el movimiento de un títere, refiriendo que la búsqueda del virtuosismo técnico del cuerpo jamás culmina, pues la marioneta representa a un ser con una cualidad física superior a la del bailarín al ser capaz de obedecer y hacer de manera inmediata cualquier movimiento, por lo tanto, es inalcanzable en la realidad. El enfrentamiento de la danza con la inclusión sitúa a los docentes y a las instituciones en desventaja para hacer frente a las dificultades y pone de manifiesto la necesidad de aceptar la imperfección como ventaja para reivindicar la importancia del cuerpo.

### 1.2.-Estudios sobre inclusión y atención a la diversidad en danza.

Existen investigaciones científicas que abordan la inclusión educativa y la atención a la diversidad en el ámbito universitario, sin embargo, los estudios sobre inclusión en la danza abordan de manera fundamental lo relacionado con la diversidad corporal, la inclusión de la danza en la sociedad como estrategia para sensibilizar a la humanidad, y la interacción de la danza con personas que sufren alguna discapacidad notoria. Son mínimos los estudios de diagnóstico desarrollados en el campo de la formación dancística. Se deben efectuar los cambios necesarios para solucionar la situación de exclusión educativa, comenzando por la transformación en los contenidos y las estrategias; además de buscar,

proponer y utilizar enfoques pedagógicos apropiados al educando desde una concepción humanista basada en la dignidad humana, en el respeto por la vida, la solidaridad y la responsabilidad social. En este sentido, de acuerdo con Tobón (2017), el enfoque socioformativo se suma a la agenda de la educación para el desarrollo sostenible, promueve el talento humano, el trabajo colaborativo e impulsa la igualdad entre las personas, ya que, independientemente de las condiciones socio-culturales, cognitivas, económicas y físicas que tengan, lo que todo proceso formativo pretende es contribuir a que las personas logren desarrollarse y alcanzar los proyectos de vida que se propongan. Si bien, entre sus líneas de investigación está el de la inclusión, en el campo de la danza aún no ha incursionado. Por ello, la naturaleza de esta investigación radica en asumir la inclusión y atención a la diversidad desde la socioformación en el ámbito educativo en danza y tiene como propósito realizar un diagnóstico de la percepción que tiene el alumnado de danza sobre la diversidad para conocer qué tanta disposición existe hacia la atención a la diversidad; entendiendo esta, como la actitud que se manifiesta hacia la inclusión y diversidad, una postura que permite escuchar y dialogar a través del trato amable, mostrar sensibilidad ante la diversidad, tener apertura a relacionarse con otras personas, no imponer, ser abiertos al cambio y capaces de romper con el pesimismo.

### **1.3.-Componentes fundamentales de la atención a la diversidad en danza.**

Con base a la información recabada y en función del propósito de investigación, se establecieron los componentes fundamentales para evaluar el constructo atención a la diversidad en danza (Figura 1). En concreto, se ubicaron los elementos más relevantes que ayudan a entender la percepción que tiene el alumnado sobre la diversidad, además de conocer a) qué hábitos y características provienen del origen de la danza; b) cómo se concilia la formación dancística con el cuidado del cuerpo; c) hasta qué punto la práctica docente incide en el cuidado integral del alumnado; d) qué alternativas socioformativas pueden implementarse en la práctica dancística; e) cuáles factores facilitan o dificultan la atención a la diversidad en danza; y f) qué estrategias y herramientas didácticas pueden ayudar a reducir las lesiones en los estudiantes (Avila-García & Veytia-Bucheli, 2019).

Este estudio se enfocó en las siguientes metas: 1) Realizar un diagnóstico sobre las disposiciones generales de los estudiantes de danza hacia la atención a la diversidad y la inclusión, además de evaluar las actuaciones de los docentes desde la perspectiva de los estudian-

tes; 2) identificar si existe alguna diferencia estadísticamente significativa en la postura de los estudiantes de las diversas áreas dancísticas (contemporánea, clásica y folklórica) ante la inclusión.

## **2.-Metodología.**

### **2.1.-Tipo de estudio.**

Se trata de un estudio con enfoque cuantitativo, diseño transversal y alcance descriptivo porque busca especificar los rasgos más peculiares o diferenciados entre la población de estudio y ofrecer un diagnóstico de la situación.

### **2.2.-Instrumentos.**

Se empleó el CEADED (Cuestionario para Evaluar la Atención a la Diversidad Estudiantil en Danza), que fue diseñado y validado específicamente para el estudio (en prensa). Aporta un sistema de 43 indicadores diseñados para evaluar la atención a la diversidad dentro del marco de la inclusión educativa. Se trata de dos escalas, una primera, de opinión tipo Likert de cinco puntos, con opciones de respuesta: "Totalmente en desacuerdo/En desacuerdo/No lo sé/De acuerdo/Totalmente de acuerdo", y la segunda, de frecuencia con las opciones: "Nunca/Casi nunca/Algunas veces/Casi siempre/Siempre". Los 43 indicadores pertenecen a ocho factores: competencias docentes (10 ítems); concepción sobre diversidad (6 ítems), interés hacia la inclusión (4 ítems), estrategias didácticas (4 ítems), institución (5 ítems), competencias integradoras (4 ítems), currículo (4 ítems) y actitud docente (6 ítems).

### **2.3.-Propiedades psicométricas del instrumento.**

El instrumento fue validado por juicio de expertos, obteniendo valores V de Aiken superiores a 0.75 en todos los ítems, criterio mínimo contemplado para aceptar la permanencia de cada ítem dentro del instrumento. La evaluación del constructo mediante el análisis factorial exploratorio iterado con rotación Oblimin Directo resultó en una estructura de ocho factores que explican el 65.260 % de la varianza con autovalores iniciales de entre 15.747 y 1.092. En una primera etapa, el instrumento fue probado en una aplicación a un grupo piloto integrado por 50 estudiantes de danza que dio un alfa de Cronbach de 0.923 y la aplicación diagnóstica en 453 reveló confiabilidad con un alfa de Cronbach de 0.957.

### **2.4.-Participantes.**

La muestra del estudio fue conformada de manera intencional por un total de 453 estudiantes de licenciatura en danza de cuatro universidades de la República Mexicana, con edades comprendidas entre 17 y 26 años que cursaban entre el segundo y décimo semestre de la

carrera durante el período enero-julio 2019, restringido a las áreas de danza contemporánea, ballet clásico y danza folklórica (Tabla 1).

Una parte de los participantes fueron invitados a través de una convocatoria directa a través de correo electrónico y redes sociales, y la otra de manera personal con el apoyo de colegas docentes y representantes de las instituciones.

Características	Datos
n	453
a) Sexo	Mujeres 79% Hombres 21%
b) Edad	Media 20.64, d. e. ±2.7611
c) Institución Educativa (IE)	IE1 31% IE2 41% IE3 18% IE4 10%
d) Área de estudios	Danza Contemporánea 47% Danza Clásica 30% Danza Folklórica 23%

*Elaboración propia*

### 2.5.-Procedimiento.

- a) Se aplicó el instrumento a una muestra de 453 estudiantes de danza, a través de la colaboración de docentes y directamente utilizando la modalidad de formulario electrónico y cuestionario impreso.
- b) Se comprobó el nivel de confiabilidad mediante el coeficiente de alfa de Cronbach.
- c) Se analizaron las frecuencias y porcentajes de respuestas en cada una de las opciones en cada uno de los ítems.
- d) Se efectuó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las submuestras de estudiantes, conformadas por la variable área de estudios, respecto a la disposición que muestran hacia la diversidad, esto en virtud de que la variable aleatoria es ordinal, lo cual no permitiría emplear otros análisis paramétricos. Se empleó el software estadístico SPSS.

### 2.6.-Consideraciones éticas.

Previo a la aplicación del cuestionario, se hizo contacto vía correo electrónico o en persona con docentes, estudiantes y representantes de las instituciones con la intención de presentar el objetivo del estudio y resaltar que la participación era de carácter voluntario y que no se pretendía juzgar el comportamiento de las instituciones, ni de la práctica docente, y que la información proporcionada sería tratada confidencialmente, así como los resultados eran únicamente con fines de investigación y no tendrán incidencia alguna en su labor.

A fin de guardar la confidencialidad, el cuestionario fue anónimo y los datos personales solicitados no fueron publicados ni expuestos, sólo fue analizada por el equipo investigador, esto, en cumplimiento con la Ley Federal de Protección de Datos Personales vigente en la República Mexicana y fundamentado en los principios éticos que propone el manual APA para el tratado de información derivada de instrumentos de evaluación.

### 3.-Resultados.

Se muestran las lecturas más relevantes en apego a los objetivos del estudio. Con la finalidad de examinar el comportamiento de las variables y confirmar la consistencia interna del instrumento y la confiabilidad de la aplicación se empleó el estadístico alfa de Cronbach (Tabla 2).

Tabla 2.-Nivel de confiabilidad.

Factores	α	Variables
Competencias docentes.	.926	10
Concepción sobre diversidad.	.899	6
Interés hacia la inclusión.	.860	4
Estrategias didácticas.	.858	4
Institución	.979	5
Competencias integradoras.	.839	4
Curriculo.	.828	4
Actitud docente.	.882	6
Cuestionario completo	.957	43

*Elaboración propia*

### 3.1.-Frecuencia porcentual. Tendencia global hacia la diversidad.

Se procedió a realizar el análisis de las frecuencias porcentuales (%f) registradas en cada una de las cinco opciones de respuesta por cada uno de los 43 ítems que configuran los ocho factores. Se muestran de manera general los resultados de la media de cada uno de los ítems. La valoración máxima corresponde al mayor grado de disposición hacia la inclusión desde la perspectiva de los estudiantes. En la tabla 3, se presentan los resultados obtenidos de los factores 1, 4 y 6 que ilustran desde la perspectiva del alumnado la medida con que los docentes recurren al uso de estrategias y recursos para dar respuesta a las demandas específicas de la diversidad estudiantil.

Tabla 3.-Valoración de las competencias de los docentes desde la perspectiva de los estudiantes.

	Ítem	Media (d.e)	1. Totalmente en desacuerdo/Nunca	2. En desacuerdo/Casi nunca	3. No lo sé/Algunas veces	4. De acuerdo / Casi siempre
Práctica docente	1. Los docentes desarrollan sus clases de acuerdo a las necesidades del alumnado	3.68 (±1.37)	13.7%	8.4%	14.6%	30.5%
	2. Los docentes refuerzan la atención educativa a estudiantes rezagados	3.5 (±1.27)	9.9%	7.5%	29.7%	21.6%
	3. Los docentes permiten que todos expresen su opinión	3.88 (±1.11)	4.9%	4.6%	24.7%	28.3%
	4. Los docentes realizan una evaluación diagnóstica previa a la clase	3.72 (±1.22)	4.9%	16.3%	15.0%	29.4%
	5. Ante estudiantes con escasas cualidades físicas los docentes muestran incomodidad	3.46 (±1.37)	13.9%	10.2%	22.1%	23.6%
	6. Para el desarrollo de proyectos, los docentes toman en cuenta a todos por igual	3.57 (±1.36)	10.6%	14.3%	17%	23.4%
	7. Los docentes priorizan que se cumplan al máximo los aprendizajes prácticos	3.85 (±1.21)	6.4%	12.1%	7.3%	38%
	8. Los docentes respetan el ritmo de aprendizaje de cada estudiante	3.60 (±1.15)	6.4%	10.2%	24.7%	33.8%
	9. Los docentes crean un clima de respeto y valoración por la diversidad	3.81 (±1.22)	6.2%	11.7%	14.3%	30.5%
	10. Los docentes realizan prácticas fuera del aula	3.82 (±1.19)	6.0%	9.1%	18.5%	29.4%
Estrategias didácticas	21. Los docentes utilizan diferentes instrumentos de evaluación para valorar el progreso de cada estudiante	3.56 (±1.17)	4.9%	15.7%	23.8%	29.8%
	22. Los docentes comprenden al estudiante cuando debe tomar un descanso por lesión o cansancio	3.50 (±1.26)	6.6%	20.3%	15.9%	30%
	23. Los docentes evitan mensajes descalificadores o situaciones comparativas entre estudiantes	3.59 (±1.16)	4.4%	17.4%	17.7%	35.1%
	24. Los docentes invitan a otros colegas para que observen la clase y den sus comentarios	3.72 (±1.24)	7.7%	10.6%	16.6%	31.3%
Competencias Integradoras	30. Los docentes valoran la opinión de cada estudiante sobre su propio aprendizaje	3.68 (±1.20)	6.8%	9.1%	24.7%	27.6%
	31. Los docentes integran equipos con estudiantes de diferentes niveles y capacidades	3.65 (±1.22)	5.7%	15.9%	16.3%	31.3%
	32. Los docentes promueven la resolución de problemas a partir del análisis y la reflexión	3.77 (±1.14)	3.5%	12.4%	20.5%	30.2%
	33. Los docentes utilizan un vocabulario adecuado para dar las instrucciones y correcciones	3.87 (±1.26)	7.9%	9.5%	10.8%	30.5%

Elaboración propia



Considerando que las opciones 4 y 5 expresan alto nivel de acuerdo con la afirmación, se puede constatar que el aspecto que tiene el más alto índice de aceptación es la priorización del cumplimiento de los aprendizajes prácticos y funcionales (ítem 7: 72.2%) y que la valoración de la diversidad (ítem 9: 67.8%) por parte de los docentes también es una constante bastante alta, lo cual contrasta con la apreciación que tienen los encuestados acerca de la atención que los docentes dan a los estudiantes en situación especial (ítem 2: 52.9%), que aunque aún es un porcentaje por encima de la mitad, es notablemente más bajo que en otros rubros. A ello se suma que en este rubro se presenta el porcentaje más alto de respuestas indefinidas (No lo sé/Algunas veces), equivalente a casi la tercera parte de los encuestados (29.7%). Ello sugiere una tendencia notable menor que otros puntos que probablemente sean menos representativos de la sensibilidad por la inclusión por parte de los docentes, desde la apreciación de los estudiantes, como el permitir la expresión de las opiniones (ítem 3:65.8%), las prácticas extras (ítem 10:66.5%) y el respeto a los diferentes ritmos (ítem 8: 63.4%).

En la tabla 4, se indica la medida en cuanto a la concepción que tiene el alumnado sobre la diversidad, así como su aplicación en la danza y la postura de los docentes ante el fenómeno de inclusión.

Tabla 4.-Valoración de la postura del estudiantado hacia la inclusión y atención a la diversidad.

Ítem	Media (d.e)	1. Totalmente en desacuerdo/Nunca			
		2. En desacuerdo/Casi nunca	3. No lo sé/Algunas veces	4. De acuerdo / Casi siempre	
<b>Concepto</b>					
11. La diversidad constituye un aspecto positivo y enriquecedor para la danza	4.07 (±1.21)	7.9%	5.1%	7.9%	29.8%
12. La diversidad del alumnado de danza es común en nuestra institución	3.88 (±1.22)	8.8%	6.6%	7.7%	40.6%
13. La atención a la diversidad ocupa un papel importante en la práctica docente	3.98 (±1.31)	9.5%	8.4%	4.9%	28.7%
14. La diversidad nos remite al hecho de que el alumnado tiene necesidades propias y específicas	4.07 (±1.24)	7.5%	8.6%	3.1%	30.9%
15. La diversidad se constituye por las diferencias físicas, de edad, sexo, religión y otras	4.04 (±1.30)	9.3%	8.2%	3.1%	27.6%
16. La diversidad física retrasa el proceso formativo homogéneo	3.70 (±1.27)	7.7%	16.1%	5.5%	39.5%
<b>Disposición</b>					
17. Estoy a favor de la inclusión en danza, de la diversidad corporal	3.68 (±1.35)	11%	11.3%	12.8%	27.8%
18. La carrera en danza debe adaptarse a las nuevas generaciones	3.63 (±1.33)	9.9%	12.2%	17.9%	24.9%
19. No se deben admitir personas con escasas cualidades físicas para la danza	3.84 (±1.28)	7.1%	13.2%	9.1%	28.9%
20. No sugiero la inclusión en danza, un bailarín debe tener una técnica y figura perfectas	3.08 (±1.34)	11.3%	27.9%	27.2%	8.4%
<b>Actitud docente</b>					
38. Los docentes motivan a los estudiantes reforzando sus logros	3.76 (±1.27)	7.5%	11.7%	14.8%	28.5%
39. Los docentes facilitan la solución de conflictos mediante el diálogo	3.89 (±1.14)	6.2%	6.6%	14.3%	37.1%
40. Los docentes priorizan la evaluación de los logros técnicos corporales	3.75 (±1.16)	3.5%	15.5%	15.5%	32.7%
41. Los docentes muestran un comportamiento excluyente con algunos estudiantes	3.56 (±1.31)	11.5%	8.4%	24.3%	24.1%
42. Los docentes trabajan en colaboración con otros colegas	3.76 (±1.27)	7.5%	11.7%	14.8%	28.5%
43. Los docentes promueven la coevaluación como estrategia para sensibilizar a los estudiantes	3.89 (±1.14)	6.2%	6.6%	14.3%	37.1%

*Elaboración propia*

Como se puede apreciar, los ítems 11, 13, 14 y 15 que expresan sensibilidad hacia la inclusión, presentan en promedio las frecuencias porcentuales más altas (79.15%), lo cual contrasta con la idea que tienen los estudiantes acerca de no admitir personas con escasas cualidades físicas (ítem 19: 70.6%), y al mismo tiempo estar a favor de aceptar personas con diversidad anatómica, fisiológica e intelectual en esta carrera (ítem 17: 64.9%). En los ítems 17 (64.9%) y 19 (70.6%) se denota una distribución semejante de respuestas a pesar de ser opuestas en su sentido, revelando que, aunque hay tendencias de opiniones favorables respecto a prácticas inclusivas, la respuesta a la propuesta radical de “no aceptar personas con escasas cualidades físicas” recibe un notable grado de aceptación. Esto es posible que responda a que la expresión “escasas cualidades físicas” puede ser asociada más a causas voluntarias por falta de empeño o cultivo de las cualidades por parte del sujeto, mientras que el tema de la inclusión y la diversidad denota, más bien, impedimentos congénitos, no voluntarios.

En la tabla 5, se muestra la medida con que el alumnado percibe el tratamiento que la institución y el currículo brinda al fortalecimiento de la atención a la diversidad. Tabla 5.-Valoración sobre la postura de la institución y el currículo.

Ítem	Media (d.e)	1. Totalmente en desacuerdo/Nunca			
		2. En desacuerdo/Casi nunca	3. No lo sé/Algunas veces	4. De acuerdo / Casi siempre	
<b>Institución</b>					
25. La institución ofrece capacitación y apoyo para reforzar la atención a la diversidad	3.83 (±1.34)	11.7%	8.6%	4%	35.8%
26. Las aulas están distribuidas según las necesidades de cada grupo	3.29 (±1.37)	12.6%	23.6%	8.2%	33.3%
27. La institución promueve una organización inclusiva, mediante proyectos colaborativos	3.51 (±1.36)	13.5%	13.9%	7.1%	39.1%
28. La institución promueve una cultura de atención y respeto a la diversidad	3.81 (±1.31)	10.4%	8.8%	8.4%	34%
29. Las condiciones arquitectónicas favorecen el acceso a todas las áreas	3.55 (±1.40)	12.8%	15.7%	8.6%	28.7%
34. El currículo es flexible, permite la adaptación y el ajuste necesario	3.77 (±1.20)	7.3%	10.4%	11.5%	39.3%
35. Los criterios de selección para entrar a danza están regidos principalmente por las condiciones físicas	3.73 (±1.32)	10.2%	13%	5.1%	37.1%
<b>Currículo</b>					
36. La licenciatura en danza permite el acceso a todos los interesados en el área	3.74 (±1.34)	11.3%	10.6%	7.5%	33.8%
37. Los estudiantes con necesidades específicas reciben la misma clase que el resto de sus compañeros	3.49 (±1.28)	10.2%	15%	14.1%	36.9%

*Elaboración propia*

cultura de atención y respeto a la diversidad (ítem 28: 72.4%), lo cual, se asemeja a la opinión en lo que respecta a los criterios de selección para entrar a la carrera que refieren estar mayormente enfocados a las condiciones físicas (ítem 35:71.8%). Algo a resaltar, son los altos niveles de acuerdo en el último factor, relacionado con los aspectos curriculares de la institución, según lo entienden los estudiantes (ítems 34 a 37), y el notablemente más bajo nivel de acuerdo respecto a la atención que reciben los compañeros con necesidades específicas.

### 3.2.-Prueba de Kruskal-Wallis: área de estudios.

Con el propósito de conocer si el área de estudio a la que pertenecen los estudiantes (danza clásica [DC], danza contemporánea [DCo] y danza folklórica [DF]) establece diferencias en cuanto a la disposición que muestran hacia la diversidad, se recurrió a la revisión del comportamiento de las frecuencias porcentuales y se aplicó la prueba de hipótesis de Kruskal Wallis al factor 3, disposición hacia la diversidad, conformado por las variables 17, 18, 19 y 20 (Tablas 6 y 7). Cabe mencionar que los ítems 19 y 20 contienen proposiciones contrarias a la inclusión, por lo que los valores altos expresan posturas de desacuerdo con la inclusión y la atención a la diversidad. Se estableció como hipótesis de investigación que en cada uno de las cuatro variables aleatorias (postura favorable a la inclusión en la danza, necesidad de adaptación de la danza a las nuevas generaciones, rechazo a admitir personas con escasas cualidades físicas en la danza y desacuerdo con la inclusión de personas con condiciones diferentes en la danza) existen diferencias estadísticamente significativas asociadas al área dancística (variable de agrupación).

Tabla 6.-Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.

Submuestra		Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20
Danza Clásica (Ballet)	Media	1.9058	1.9493	3.8623	4.3696
	N	138	138	138	138
	Desv. tip.	.79126	.77669	.81224	.48445
	Mediana	2.0000	2.0000	4.0000	4.0000
Danza Contemporánea	Media	4.7887	4.7465	1.1127	1.7512
	N	213	213	213	213
	Desv. tip.	.40917	.43605	.31694	.87365
	Mediana	5.0000	5.0000	1.0000	1.0000
Danza Folklórica	Media	3.7941	3.5784	2.0000	3.3824
	N	102	102	102	102
	Desv. tip.	.40634	.49625	.00000	.48836
	Mediana	4.0000	4.0000	2.0000	3.0000
Total	Media	3.6865	3.6313	2.1501	2.9161
	N	453	453	453	453
	Desv. tip.	1.35957	1.33323	1.28624	1.34757
	Mediana	4.0000	4.0000	2.0000	3.0000

Elaboración propia

N total	453			
Estadístico de prueba	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20
	379.672 ?	372.743 ?	400.206 ?	351.332 ?
Grados de libertad	2	2	2	2
Significación asintótica (prueba bilateral)	.000	.000	.000	.000

Elaboración propia

( $p=0.05$ ), por tanto, la prueba sugiere aceptar las hipótesis de trabajo para cada ítem. Se puede asumir que la diferencia es significativa entre las distintas submuestras, siendo la submuestra de danza clásica donde hay menor disposición hacia la inclusión.

### 4.-Conclusión.

El presente estudio ha analizado la opinión de estudiantes de danza en cuatro universidades de México sobre un tema muy controversial en el campo de las artes: la inclusión y atención a la diversidad. Con base en los resultados obtenidos, se identifican aspectos muy importantes que dan respuesta a las metas de este estudio. Se pudo diagnosticar la disposición general del alumnado de danza hacia la atención a la diversidad e inclusión y, desde la perspectiva personal de cada uno, se pudieron identificar las actuaciones y posturas más recurrentes de los docentes e instituciones ante esta temática, así como determinar si el área dancística de formación incide en las actitudes hacia la diversidad. Así pues, en primer lugar, hay elementos para considerar que existen algunas contradicciones en el hecho de que las frecuencias porcentuales sean más altas en algunos ítems que reflejan sensibilidad hacia la diversidad, mientras en otros también sensibles reflejan la actitud contraria; entre otras situaciones, estar a favor de la inclusión y de aceptar personas con diversidad corporal, pero al mismo tiempo estar en desacuerdo de la inclusión de personas con escasas cualidades físicas para la danza. Por otro lado, se pudo percibir que los estudiantes de danza poseen un alto grado de conocimiento acerca de los conceptos de diversidad e inclusión, lo que estos implican para la danza y el lugar que debería tener dentro de la práctica cotidiana; sin embargo, a pesar de ser un gran número de encuestados los que asumen con disposición el tema, otro tanto apoya la idea de que las diferentes cualidades físicas y habilidades que presentan algunos estudiantes son un factor que puede retrasar el proceso de enseñanza y aprendizaje del resto del grupo. Asimismo, gran parte de ellos considera necesario que la danza se adapte a las nuevas generaciones, es decir, a los nuevos cuerpos, pensamientos y necesidades de cada individuo, pero no sugieren del todo la inclusión de personas en con-

diciones de diversidad dentro de la danza profesional, ya que, en proporciones prácticamente equivalentes, unos aseguran que el bailarín debe mantener una impecable calidad técnica y una figura corporal perfecta, otros no tienen clara una decisión absoluta y otros más están en desacuerdo totalmente. En segundo lugar, sobresale el hecho de centrar la atención a la búsqueda de la perfección técnica corporal, lo que refuerza una importante tendencia a la práctica tradicional. Asimismo, desde la perspectiva del alumnado, prevalece en los docentes un comportamiento excluyente poco ajustado a la práctica de una cátedra inclusiva, que sin duda requiere de la capacidad de respetar las características propias de cada persona y comprender que las habilidades de cada una son diferentes (Males & Díaz, 2017). Lamentablemente, la construcción de políticas que pretenden combatir la discriminación para impulsar la tolerancia y el respeto, terminan siendo una obra de teatro donde se actúa con la lógica del disimulo, es decir, se continúa discriminando, pero se oculta. De nada sirven los objetivos propuestos para el desarrollo sostenible si sólo se advierten en textos o exposiciones llenos de tinta o discurso; es necesaria la práctica sensata y honesta. Por otra parte, una tercera conclusión es que se requiere fomentar el uso de instrumentos de evaluación en el área de la danza. Por ello, sería conveniente promover las ventajas que ofrece el enfoque socioformativo en los procesos de evaluación para la construcción de rúbricas socioformativas en atención a las necesidades propias de la danza, y lograr al igual que otros estudios como los de Loera-Ramírez y Parra- Acosta (2017); y Rodríguez y Caiza (2019), promover el desarrollo de profesionales competentes, con valores comunitarios, reflexivos, comprometidos y comprensivos. Una cuarta situación, es que en la población estudiantil encuestada existe mucha confusión e indecisión sobre si apoyar o no la diversidad. Hay una fuerte tendencia a rechazar la diversidad en danza y latentes dudas al respecto, sobre todo en el área específica de la danza clásica, seguida por el área de danza contemporánea y folklor. Esto resalta la idea de que los diversos motivos, oportunidades, necesidades y expresiones existentes de la diversidad en estudiantes universitarios pueden ser una oportunidad para estimular la innovación educativa en el área de la danza, y dejar de pensar en el individuo ideal que niega la existencia de la diversidad con una pretensión homogeneizadora. Se manifiesta lo complejo que resulta brindar atención a la diversidad en el área de la danza, ya que priman criterios muy particulares para su desarrollo, entre los cuales, la perfección corporal suele revestir una importancia substancial. Por lo tanto, la educación inclusiva que busca respon-

der a las diferentes necesidades del alumnado como prioridad, contrapone la estructura tradicional con la que se han formado miles de generaciones de bailarines, pues es difícil imaginar a un grupo de bailarinas en escena sin formas virtuosas y perfectas.

Con estos primeros resultados, se observa un gran esfuerzo por desarrollar competencias orientadas a la atención de la diversidad. Aunque las exigencias institucionales demanden fines políticos que no siempre advierten apoyo y asesoría para fortalecer el entorno, y los docentes recurran a la práctica tradicional por inercia, por desconocer otras alternativas o por resistencia a la innovación, existe una gran responsabilidad profesional que, hoy en día, no puede ser soslayada. Es momento de que los procesos formativos en danza comiencen a promover una práctica inclusiva, generar espacios incluyentes que reúnan grupos heterogéneos, promover la sensibilización, y enriquecer el aprendizaje a partir de las propias diferencias y la igualdad de oportunidades. Cumplir con esta importante misión hacia la atención a la diversidad en danza requiere de constantes esfuerzos. Se requiere la disposición de todos los protagonistas del mundo dancístico, especialmente el sector más joven, que es el que puede ir empujando los cambios desde abajo y asimismo permitir buscar soluciones y cambios progresivos que ayuden a modificar la cultura de las universidades mexicanas hacia un desarrollo serio de las prácticas inclusivas. Seguramente, la capacidad de querer conseguirlo está presente, pero la energía destinada para que esa capacidad se desarrolle no llegará sola; se requieren mecanismos tangibles que pongan en marcha su funcionalidad (Bartolomé, 2017). Por otro lado, se considera que la implementación de modificaciones curriculares o metodológicas en los programas de estudio no es suficiente, se deben implementar procesos de investigación que promuevan el desarrollo humano, la construcción de instrumentos evaluativos que sintonicen con las realidades del contexto y sobre todo, que ofrezcan insumos para tomar decisiones reales; sería importante conocer lo que la sociedad opina sobre la diversidad en danza, pues finalmente los bailarines se entregan al público, expresan en escena la vida social y cultural de todo un pueblo, y esperan los aplausos del público como premio a sus esfuerzos. Por ello, sería interesante saber la disposición que tiene la sociedad en aceptar la diversidad, saber si están dispuestos a entender la complejidad diversa y cualidades técnicas no tan perfectas en la danza; realmente ¿disfrutarían y consumirían de igual forma una danza en la diversidad?, en definitiva, la inclusión educativa no es una meta sino un proceso de cambio, una nueva forma de ser, estar y hacer.

Finalmente, se sugiere la aplicación del instrumento en

diversas instituciones, o bien el diseño de instrumentos que permitan la autoevaluación y sensibilización para la búsqueda de formas creativas e innovadoras de implementación de la inclusión de personas en situación de diversidad en la formación dancística profesional, que sostenga simultáneamente la calidad de las ejecuciones y el desarrollo del talento de los profesionales a partir de sus propias condiciones personales.

## 5.-Referencias.

Avila García, Y., y Veytia Bucheli, M. (2019). Análisis documental sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje de la danza. *Educación y Humanismo*, 21(37), 67-85. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3410>

Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>

Campo, L., Palys, A. M., Passo, P., y Tamayo S. (2018). Diálogos en movimiento: Reflexiones teórico-metodológicas de la danza como recurso de investigación interdisciplinar. Barcelona, España: GRAFO working papers, 7, 1-37.

<https://doi.org/10.5565/rev/grafowp.32>

Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 75-94. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413651843005.pdf>

Corrales, A., Mena, M., García, J. J., y López Liria, R. (2017). Prevención de las principales lesiones en la danza y mecanismos de producción. *INFAD, Revista de Psicología*, 2(1), 239-248. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.936>

Loera Ramírez, M. O., y Parra Acosta, H. (2017). Aprendizaje de la enfermedad pulmonar obstructiva crónica utilizando Aprendizaje Basado en Problemas. Un estudio comparativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 61-65. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/40/40\\_Loera.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_Loera.pdf)

Males, V. H., y Díaz, A. (2017). Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación inmersas en el currículo oculto en las prácticas de formación de docentes en los grupos artísticos de danzas folclóricas a nivel universitario. *Biumar*, 1(1), 156-162. Recuperado de: <http://ito.mx/Ljyb>

Rodríguez, J., y Caiza, M. (2019). Formación de gestores comunicacionales de salud comunitaria mediante integración universitaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (7), 84-93. Recuperado de: <https://bit.ly/2LuEqUC>

Tobón, S. (2017). Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación. Mount Dora: Kresearch. Recuperado de: <https://bit.ly/2Cc1KA5>

UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. (página web). Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa/PD-F/245656spa.pdf.mu](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PD-F/245656spa.pdf.mu) Iti





# Estudio sobre el bienestar en una Educación para el Desarrollo Social Sostenible

Blanca Laura Lee  
 Facultad de Artes, UACH, México  
 blee@uach.mx  
 Josemanuel Luna Nemecio  
 Centro Universitario CIFE, México  
 josmaluna2@gmail.com

## Resumen

En la actualidad al hablar de salud no se puede dejar de lado el concepto de bienestar psicológico, por ello, en el presente artículo se analizan temas de impacto para la procuración de espacios educativos congruentes con la necesidad de ofrecer una educación integral que involucre el desarrollo de competencias emocionales y las fortalezas humanas que puedan construir un blindaje contra algunas de las enfermedades mentales de nuestro tiempo como son depresión, ansiedad y estrés, y que deben promover además la formación de una sociedad dirigida hacia un desarrollo social sostenible logrando bienestar común y armonía a partir de vivir la gratitud, la compasión, las emociones positivas, visualizando el futuro con esperanza. La metodología empleada fue el análisis documental para lo cual se revisaron artículos científicos que datan desde el año 2005 a 2018.

Uno de los objetivos de este estudio es buscar los puntos de convergencia entre la psicología positiva, la socioformación y la educación emocional, para dar respuesta a las necesidades actuales de la educación a nivel superior.

**Palabras clave:** bienestar, educación emocional, fortalezas humanas, psicología positiva, socioformación.

## Abstract

Nowadays, when we talk about health it is impossible to leave aside the concept of psychological well-being, therefore, this article analyzes the impact on obtaining educational spaces that meet the need for comprehensive education involving the development of emotional skills and human strengths with which to build a shield against some of the mental illnesses of our time such as depression, anxiety and stress. These spaces should also promote the formation of a society oriented to a sustainable social development, achieving common welfare and harmony by exercising gratitude, compassion, positive emotions and visualizing the future with hope. The methodology used was documentary analysis, for which scientific articles dating from 2005 to 2018 were reviewed.

One of the objectives of this study is to look for points of convergence between positive psychology, socioformation and emotional education, in order to respond to the current needs of higher education.

**Keywords:** emotional education, human strengths, positive psychology, socioformation, well-being.



## Introducción

El bienestar es un componente del concepto de salud, el cual abarca varios aspectos del ser humano: desde lo material hasta lo espiritual. En el presente artículo se considera importante explorar el bienestar mental o psicológico ya que este tiene importantes implicaciones en el desarrollo pleno de las personas. Aunque el estudio del bienestar ha sido tema de reflexión desde la antigüedad, su análisis dentro de la Psicología se introduce en la década de los años sesenta y en ese camino se han generado dos grandes tradiciones. Entre ellas, el bienestar psicológico que ha centrado su interés en el desarrollo personal, en el estilo y manera de afrontar los retos vitales, en el esfuerzo y el afán por conseguir metas personales (Blanco & Díaz, 2005).

Por otra parte, la sociedad enfrenta hoy profundos problemas para lograr ese bienestar psicológico, la felicidad cada día se percibe como una meta que se aleja y a la cual es difícil acceder; la depresión acecha a la humanidad sin distinción de tal suerte que podría llegar a ser considerada como la segunda causa de discapacidad para el año 2020. En la población estudiantil en particular, se estima que las condiciones de salud mental al ingresar a la universidad pueden verse afectadas por diversas circunstancias, entre ellas: las exigencias académicas y sociales, el ritmo de estudio, las horas requeridas para tareas académicas, los cambios de horarios, las dificultades económicas, entre otras. Gutiérrez (2010), considera que estos factores tienen efectos en el desempeño y logro de las competencias establecidas en los programas académicos.

Puesto que se ha podido detectar un alto índice de depresión, ansiedad y estrés en la población estudiantil, lo que incide negativamente en su desempeño académico y por ende, en los índices de reprobación y deserción, se observa la necesidad de analizar los nuevos paradigmas propuestos por la Psicología así como analizar y redefinir el papel de la educación en el desarrollo integral y saludable de los estudiantes. Identificar elementos de la psicología positiva y de la educación emocional que se puedan integrar a la práctica docente y que favorezcan este desarrollo integral del estudiantado, puede centrar el foco de atención en aquellas competencias emocionales relacionadas con los saberes del ser (Bisquerra, 2005). Estas competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

El abordaje del presente tema adquiere relevancia al ofrecer nuevos paradigmas, como lo es el de la Psicología positiva, nuevo paradigma propuesto por Seligman en 1998 y Padrós, et al. (2010), el cual parte del

desarrollo de una personalidad saludable y no del paradigma de la enfermedad, es decir, se parte del estudio de aquello que nos perfila hacia una personalidad en equilibrio, más que permanecer en el ámbito de la enfermedad, en el que a partir de la patología o el desequilibrio se busca la cura. De la investigación teórica en esta área se desprenden una extensa variedad de estrategias de intervención, incorporando variables como el optimismo, el humor o las emociones positivas para el logro de un estado de bienestar (Vera, 2006). El presente estudio permitirá impulsar intervenciones a nivel educativo que faciliten el tránsito de los estudiantes por las aulas universitarias con mejores resultados académicos y el fortalecimiento de las competencias que les permitan tener una vida plena.

De acuerdo con lo expuesto, las metas del presente trabajo son:

- 1) Explorar el concepto de bienestar psicológico y sus dimensiones.
- 2) Analizar a profundidad los fundamentos tanto de la Psicología positiva como de la educación emocional, y el coaching socioformativo.
- 3) Identificar dentro de los estudios de la psicología positiva y de la educación emocional estrategias que apoyen a las y los docentes en su labor dentro del desarrollo integral de los estudiantes, con el fin de favorecer la permanencia del alumnado dentro de la universidad, así como su buen desempeño académico y logro de sus metas personales, aportando a un desarrollo social sostenible y a la construcción de una comunidad más empática consigo misma y con el entorno.

A partir de la revisión documental realizada, en el presente apartado se exponen los resultados obtenidos y se presentan los datos que se obtuvieron agrupados de acuerdo con las categorías de análisis.

### Salud, bienestar y bienestar psicológico y social

A partir de las preguntas rectoras ¿Cómo se define la salud y qué elementos la componen?, y ¿Cómo se define el bienestar y cuáles son sus dimensiones?, se obtuvieron los siguientes resultados:

La Organización Mundial de la Salud (1948), señala en el preámbulo de su Constitución la siguiente definición de Salud:

La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (p. 1). Para el presente análisis se destaca el término bienestar y, específicamente, el bienestar psicológico (Alcántara, 2008).

De esta definición se desprende que el bienestar es algo más que la mera ausencia de enfermedad, lo cual demanda que cualquier intervención dirigida a restablecer la salud deberá procurar no solamente eliminar las afecciones propias de la enfermedad sino que debe

generar un nivel de bienestar, para lo cual se hace necesario evaluar qué es lo que lo construye y cuáles son las dimensiones o componentes.

De acuerdo a Almedón y Glandón (2007), (citado por Agudelo, et al., 2008) la salud mental o bienestar psicológico está relacionado con desarrollar una serie de recursos que le permitan a la persona afrontar con éxito las situaciones adversas que la vida le presente. Para Fredrickson (2009), citado por Agudelo (2008), este estado de bienestar además favorecerá un mayor desarrollo psicológico social y comunitario.

Ahora bien, ¿qué elementos o dimensiones componen este bienestar social? Por bienestar social se entiende la valoración que cada persona hace de sus circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad, es decir, cuán satisfecha se considera una persona con su vida. (Keyes 1998) citado por Blanco & Díaz (2005) establece cinco dimensiones para definir el bienestar social:

Tabla 1. Dimensiones para definir el bienestar social

DIMENSION	DESCRIPCION
1. Integración Social	Tiene que ver con el sentido de pertenencia y la capacidad para desarrollar un vínculo positivo con las personas de su entorno; familia, amigos, vecinos, compañeros de escuela o trabajo etc.
2. Aceptación social	Aceptación social: Más allá de la inserción en un grupo social, este sentido de pertenencia deberá tener tres cualidades; confianza, aceptación y actitudes positivas hacia los otros, así como aceptación de los aspectos positivos y negativos de la vida personal.
3. Contribución social	Contribución social. Generar un sentimiento de utilidad, la persona ha de saberse valiosa para el grupo al cual pertenece.
4. Actualización social	Una persona saludable muestra confianza en el futuro de la sociedad, en su potencial de crecimiento y desarrollo y en su capacidad para producir bienestar.
5. Coherencia Social	Se refleja en un interés por conocer lo que acontece a nuestro alrededor, entenderlo y contribuir en su desarrollo, encontrando un sentido lógico a lo que sucede en nuestro entorno.

Por otra parte, Diener, et al. (1985), citados por Watanabe (2005), destacaron que el bienestar subjetivo aquel que tiene que ver con el proceso de percepción de la propia vida está constituido por tres componentes; el afecto positivo, la ausencia de afecto negativo y la satisfacción por la vida como un todo.

Psicología positiva y bienestar psicológico

El bienestar subjetivo ha logrado colocarse recientemente como un objeto relevante de estudio para la Psicología, así como la exploración de las fortalezas humanas y de los factores que puedan contribuir al logro de un estado de felicidad en los seres humanos (Vázquez, 2009). Surge la Psicología positiva y para introducirse en este campo también denominada ciencia de la felicidad o del bienestar, se hace necesario hablar del trabajo de Seligman (2004), a quien se considera precursor de esta vertiente de la disciplina, en el año 1998 y siendo presidente de la Asociación Americana de Psicología. El concepto surge con el propósito de incrementar la eficacia de las intervenciones terapéuticas que hasta entonces se realizaban y que partían del paradigma de la enfermedad, de la patología, de reparar lo que estaba mal, poniendo en la mesa nuevas técnicas que emergen de la posibilidad de analizar lo que hacen las personas sanas (Martínez, 2006). De esta manera se abre el espectro de posibilidades para intervenir y prevenir la enfermedad, las psicopatologías y el sufrimiento que ello conlleva y mejorar así la calidad de vida de las personas (Vera, 2006), pues surge la posibilidad de construir una personalidad saludable dado que se conoce el funcionamiento óptimo del ser humano (Lupano & Castro, 2010).

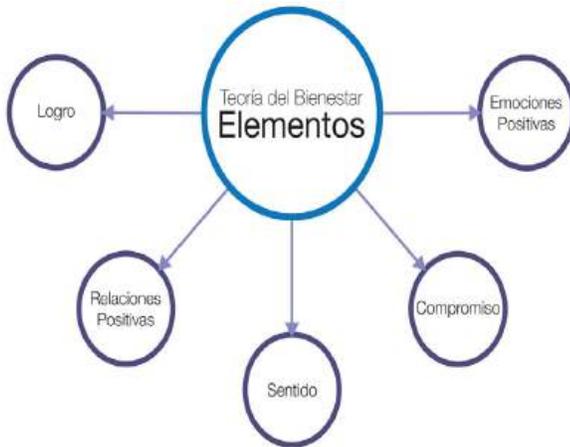
La definición de Psicología positiva presentada en 2001 por Sheldon y King dice que es el estudio de las fuerzas y virtudes humanas naturales, una disciplina que se pregunta cuál es la naturaleza de la eficacia del funcionamiento del ser humano, centrandó la atención en los potenciales, motivos y capacidades de éste (citados por Padrós, et al., 2014, p. 32). Continuando con las ideas de Padrós et al, plantean que de esta definición se desprende como uno de los objetos centrales de estudio de esta disciplina son los procesos y variables que se relacionan con el funcionamiento óptimo, es decir, con la experiencia del bienestar subjetivo y el bienestar personal de acuerdo con Alarcón (2017), la Psicología positiva no se centra únicamente el estudio de los factores que intervienen en la percepción de tener una vida satisfactoria, plena, sino que busca desarrollar intervenciones que le permitan al ser humano aumentar sus niveles de bienestar.

Cabe destacar que además de los objetivos mencionados, la Psicología positiva estudia las instituciones que facilitan el desarrollo óptimo de las personas y los programas que pueden potenciar el bienestar buscando identificar cuáles son las características que permiten a estas instituciones favorecer un desarrollo pleno y saludable de sus integrantes (Contreras & Esquerro, 2006). Seligman (2014) contempla que el tema central de la Teoría del bienestar se refiere a un constructo el cual a su vez tiene varios constructos mesurables y cada uno

contribuye al bienestar, aunque ninguno lo define por sí solo. Cada elemento de este constructo deberá tener tres propiedades:

- 1) Contribuir al bienestar.
- 2) Muchas personas lo buscan por sí mismo.
- 3) Se define independientemente de los demás elementos.

Esquema 1. La Teoría del bienestar propone 5 elementos; Seligman, (2002, p. 103.)



Ahora bien, a partir de los estudios de la Psicología positiva se percibe la posibilidad de desarrollar habilidades del bienestar, es decir, enseñar a los estudiantes a tener mayormente emociones positivas, más sentido de vida, mejores relaciones y mayores logros (Seligman, 2014). Así, uno de los aspectos más útiles de esta joven disciplina es el tratar de generar y poner a prueba técnicas y protocolos de intervención con el objetivo de aumentar los niveles de bienestar, entre las técnicas implementadas con este objetivo destacan la expresión de gratitud, cultivar el optimismo, practicar la amabilidad, fortalecer las relaciones sociales positivas, cultivar las fortalezas humanas (Padrós, et al., 2010).

Una de las premisas de la Psicología positiva es que el bienestar o la felicidad se determina por la combinación tanto de aspectos genéticos y de personalidad y hace referencia a características muy estables de esta, como lo podrían ser la extraversión o introversión, así como circunstanciales que se refiere a aspectos socio-demográficos que implica variables como raza, sexo, ocupación, nivel socioeconómico, entre otras. La actividad intencional, es el conjunto de actividades en las que nos involucramos voluntariamente y que abren una ventana para construir el bienestar (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

La gratitud en la Psicología positiva es la capacidad que le permite a una persona reconocer cualquier as-

pecto positivo en su vida pasada o presente y que le ha permitido vivir una experiencia agradable en su existencia. Esta experiencia de tener una vida agradable y que genera un sentimiento de gratitud se ha asociado con cierta disposición a generar conductas prosociales, emociones positivas, optimismo, vitalidad y una percepción subjetiva de felicidad, disminuyendo el riesgo de desarrollar desórdenes psicológicos como depresión, ansiedad o consumo de sustancias (Manríquez-Betanzos et al., 2017).

Los estudios científicos acerca de la gratitud se empezaron a realizar con el surgimiento de la Psicología positiva identificándola como una de las fortalezas humanas derivada de la virtud de la trascendencia la cual conecta al ser humano con el universo y le permite dar un significado a la vida. (Peterson & Seligman, 2004) citados por Moyano (2011) en su definición de gratitud resaltan la importancia de no dar por sentadas las cosas positivas en la vida, así como expresar esa gratitud.

### Análisis de las fortalezas psicológicas.

El estudio de las fortalezas humanas ha permitido el desarrollo de una psicología centrada en los rasgos positivos, Peterson y Seligman (2004) citados por Giménez et al. (2010) han propuesto una taxonomía formada por veinticuatro fortalezas humanas correspondientes a seis virtudes. A continuación, se presenta una tabla para el análisis de las fortalezas.

Tabla 2. Virtudes Humanas y Definición de las Fortalezas

Virtud	Fortaleza Humana
Sabiduría	1. Creatividad: Pensar nuevas y productivas formas de conceptualizar y hacer las cosas; incluye la creatividad artística, pero no se limita a ésta.
	2. Curiosidad / Interés Interesarse por el mundo, encontrar temas de interés, estar abierto a la experiencia, explorar y descubrir.
	3. Deseo de aprender Deseo de conocer, mejorar, manejar nuevas habilidades.
	4. Apertura a la experiencia Examinar bajo diferentes puntos de vista, tener en cuenta todas las características de la situación antes de opinar sobre ellas o tomar una decisión y ser capaz de cambiar de opinión ante la evidencia.
	5. Perspectiva Ser capaz de proporcionar un sabio consejo a los demás, tener maneras de ver el mundo que hace que tenga sentido para uno mismo y para los otros.

Vitalidad	6. Vitalidad / Vitalista No sufre estrés por el mundo, los cambios, las dificultades o el tener; defender lo que es justo a pesar de la oposición y actuar de acuerdo a los principios cuando estos sean apropiados.
	7. Perseverancia Afrontar lo que una empresa percibe en una acción a pesar de las vibraciones, concentrarse en lo que se hace y dedicar esfuerzos, estrategias al objetivo.
	8. Integridad Darle la verdad, vivir de forma personal y académica y ser responsable de los propios sentimientos y acciones.
	9. Vitalidad Vive en forma espontánea y con alegría, como si la vida fuera una aventura.
	10. Introversión Amor y respeto amor, respetar las relaciones y profundas con los demás, ser cercano a la gente.
Autoconciencia	14. Autoconciencia Hacer frente a los otros, aceptarlos y cambiarlos.
	12. Vitaligencia social Conocimiento de uno mismo y de los demás, conocer cómo actuar en las situaciones sociales y cómo hacer que los otros se sientan bien.
Justicia	13. Oportunista Trabaja para ser mejor, ser feliz y lograr los objetivos personales.

Templanza	14. Justicia Tratar a todo el mundo con los mismos criterios de justicia; no permitir que los sentimientos personales interfieran con las actuaciones con los demás.
	15. Liderazgo Animar al grupo para conseguir juntos los objetivos propuestos, manteniendo al mismo tiempo buenas relaciones con él.
	16. Capacidad de perdonar Olvídate lo que otros nos han hecho y hecho; dales una segunda oportunidad; no ser vengativo.
	17. Humildad No intentar ser el centro de atención; no tratarse a uno mismo como más especial de lo que se es.
	18. Prudencia Ser cauto a la hora de tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios.
Trascendencia	19. Auto-regulación Regular lo que uno siente o piensa; ser disciplinado; controlar los apetitos y necesidades.
	20. Apreciación de la belleza Facilitar y apreciar la belleza o excelencia de cualquier faceta de la vida.
	21. Gratitud Ser consciente de las cosas buenas que suceden y dar gracias por ellas; dedicando tiempo a expresarlo.

	22. Optimismo / Esperanza Esperar lo mejor del futuro y trabajar para lograrlo; confiar en que el futuro depara buenas cosas.
	23. Humor Tendencia a reír y sonreír; hacer reír a otras personas; ver el lado cómico de lo que sucede.
	24. Espiritualidad Poseer creencias fuertes y coherentes sobre la razón y significado trascendente del universo; saber cuál es su lugar en el orden universal; apoyarse en estas creencias para actuar y sentirse reconfortado.

Como ya se mencionó, parece existir una relación positiva significativa entre las fortalezas y satisfacción con la vida, autoestima y afecto positivo, así como relaciones negativas con estados patológicos como la depresión, la ansiedad, el estrés, lo cual puede cobrar relevancia en la etapa de la adolescencia aportando elementos que permitan a quienes acompañan al adolescente contar con herramientas que coadyuven a su buen desarrollo. Sin embargo, pocos son los estudios que al respecto existen y que aborden el desarrollo de las fortalezas personales en este período crítico de la vida siendo esta una etapa de construcción de identidad, nuevas formas de pensamiento, de razonamiento moral y de fortalecimiento de relaciones sociales, se convierte en una oportunidad para consolidar dichas fortalezas (Giménez et al., 2010).

### Psicología positiva e inteligencia emocional

La puesta en práctica de las fortalezas humanas de las que habla la Psicología positiva genera en la persona un estado de bienestar y de emociones positivas, siendo este el punto de encuentro con el campo de estudio que se ha generado alrededor de la Inteligencia emocional. Sin embargo, conviene visualizar con claridad cuál es la delimitación en el campo de estudio de cada una de estas disciplinas. La Psicología positiva se enfoca en las emociones positivas como parte importante del bienestar para la inteligencia emocional, las emociones se convierten en su objeto central de estudio analizando tanto emociones positivas como negativas. La Inteligencia emocional analiza el procesamiento de la información afectiva utilizándola para definir nuestra actividad cognitiva enfocada a la solución de problemas y tiene que ver con una habilidad para razonar sobre las emociones y su capacidad para mejorar y guiar el pensamiento (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

### La Socioformación en el contexto del desarrollo del bienestar psicológico

La escuela enfrenta en la actualidad el reto de renovarse para dar respuesta a las necesidades de una sociedad que ha cambiado y sigue cambiando de forma vertiginosa. Esta nueva sociedad exige nuevos paradigmas en el ámbito educativo que coadyuven al desarrollo integral del ser humano que tenga en perspectiva todas sus dimensiones; intelectual, social, física, afectiva y espiritual. Ante esta necesidad, surge como una innovación pedagógica la Socioformación, cuya esencia se nutre del espíritu humanista, del pensamiento complejo, visualizando al individuo en su contexto con capacidad para hacer frente a los problemas reales de su entorno aportando soluciones de impacto para su

comunidad (Prado, 2018).

Tobón (citado en Prado, 2018) establece dentro de las principales características de la socioformación el proyecto ético de vida como un aspecto necesario para integrar la vivencia de los valores universales en diversos contextos de una manera equilibrada, actuando con principios éticos que a su vez pueden contribuir en procesos de equidad, solidaridad y respeto dentro de cualquier comunidad.

Es en este proyecto ético de vida dónde la socioformación podría estrechar lazos con las propuestas de la Psicología positiva y del trabajo en el desarrollo de la Inteligencia emocional. Puede resultar relevante un trabajo paralelo en cuanto al desarrollo de proyectos de impacto social con el trabajo del afianzamiento de las fortalezas humanas promoviendo así un sentido de pertenencia y de una vida con significado que a su vez impactará en un sentido de bienestar, de felicidad, construyendo un autoconcepto positivo y una alta autoestima lo cual se convierte en un preventivo para el desarrollo de trastornos emocionales como la depresión, la ansiedad o el estrés, aumentando la motivación del estudiante para hacer frente a los obstáculos desarrollando respuestas resilientes.

### **Depresión, ansiedad y estrés**

Los síntomas, trastornos depresivos y ansiedad, son trastornos psiquiátricos de alta prevalencia en el mundo (Osada, Rojas, Rosales y Vega, 2010). Se han convertido en los problemas de salud mental más comunes y pueden llegar a afectar severamente la calidad de vida de las personas así como su bienestar, convirtiéndose en un problema de salud relevante dentro de la población de adolescentes. En la actualidad, se pueden encontrar indicios respecto a que los adolescentes representan un sector de la población que estarían presentando estas dificultades con mayor frecuencia que en el pasado (Cova, Melipillan y Valdivia, 2007). Al respecto, Gutiérrez, Montoya y Toro (2010) revelan que las condiciones de salud mental de los estudiantes que ingresan a la universidad pueden verse comprometidas por las propias exigencias académicas, los horarios de estudio extendidos, exigencias de los docentes, presiones de grupo y competitividad, cambios en los hábitos alimentarios y de descanso, siendo la depresión una de las afecciones que con mayor frecuencia presenta el alumnado. Al respecto, los autores mencionan que: La depresión podría llegar a ser considerada en el año 2020 la segunda causa de discapacidad en los países industrializados (4). Múltiples estudios han encontrado que la prevalencia de depresión leve oscila entre 9% y 24%, la depresión moderada entre el 5% y el 15% y la severa entre el 2% y el 6,3%. En todos los estudios es

evidente el predominio del género femenino, (Gutiérrez, Montoya y Toro 2010, p.9).

Considerando los datos anteriores se hace evidente la necesidad de desarrollar programa de atención a los estudiantes universitarios enfocados a prevenir este tipo de desórdenes mentales que afectarán su desempeño académico, pero sobre todo, incidirá en sus niveles de bienestar, de felicidad, en su sentido de pertenencia y por tanto, en su disposición para colaborar en el desarrollo de su comunidad, en su disposición para comprometerse con el bienestar del prójimo.

**Hacia una educación para el desarrollo del bienestar:** ¿Implementar estrategias de la Psicología positiva desde la socioformación favorecerá el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan al estudiante universitario hacer frente a estados como la depresión, ansiedad, estrés y lograr un mejor desempeño académico?

Desde la Psicología positiva, el bienestar debería ser la meta más importante de la educación, sin embargo, son pocos los modelos educativos que dan prioridad a este importante objetivo anteponiendo la formación de seres que se integren a un sistema de producción y consume permanente. Adler, A. (2017). Bisquerra & Hernández (2017). Tanto la Psicología positiva como la Inteligencia emocional proponen modelos que se centran en el desarrollo de estilos de vida saludable. Prieto (2018).

Bisquerra (citado por Cebolla, Enrique, Alvear, Soler y García-Campayo, 2017) enuncia como los objetivos generales de la educación emocional el adquirir un mayor y mejor conocimiento de las propias emociones, así mismo, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, también desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, fluir, estrategias entre las que se puede mencionar el mindfulness técnica que desarrolla la atención plena en el momento presente de forma activa y reflexiva basada en la meditación. Vallejo, (2006) expresa que Jon Kabat-Zinn impulsó el uso de la meditación mindfulness como intervención en trastornos psicofisiológicos o psicosomáticos y creador del Centro Mindfulness en la Facultad de Medicina de la Universidad de Massachusetts.

Así pues, si en la educación universitaria se implementan programas que desarrollen las competencias emocionales no solo se le estará aportando al estudiante herramientas para que enfrente su quehacer profesional sino que se estará poniendo en sus manos habilidades para optimizar su bienestar personal y social (Águi-

la, 2016) y se estará trabajando desde la prevención los estados depresivos, de ansiedad y estrés.

### DESARROLLO SOCIAL SOSTENIBLE

En 1987 aparece por primera vez de manera oficial el término desarrollo sostenible en el informe Brundtland (Comisión mundial del medio ambiente y desarrollo, 1987). De cara al evidente deterioro ambiental producido por la actividad económica del ser humano se plantea la necesidad de buscar un equilibrio entre el crecimiento económico y la preservación del medio ambiente (Artazáz, 2002). Bojo, Maker y Unemo (1990) por su parte sostienen que el desarrollo sostenible se refiere al logro de la sostenibilidad de todos los recursos, tanto humanos, físicos, ambientales y recursos agotables. Como dimensiones del desarrollo sostenible se han identificado el desarrollo económico, ecológico y social, como indicadores del desarrollo social. Artaraz (2002), identifica la equidad, la salud, la educación, el alojamiento, el crimen y la población.

Retomando la salud como indicador del desarrollo social y parte del desarrollo sostenible, en el documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en el año 2012 establece que la salud es una condición previa así como un resultado e indicador de las tres dimensiones del desarrollo sostenible ya mencionadas, visualizando una relación bidireccional entre el desarrollo sostenible y la salud Arce, (Palma y Urrutia, 2017).

Así en este flujo en el cual las personas influyen en el cuidado o deterioro del ambiente y el ambiente impacta en la salud de las personas el esfuerzo de los profesionales de la salud y la educación, tendrían que orientarse a crear conciencia y educar a la sociedad en la comprensión de que el cuidado del ambiente es también cuestión de auto-cuidado y si queremos lograr un bienestar social y psicológico, no podemos dejar de lado el desarrollo social sostenible como destaca Murga-Menoyo (2015) la formación de competencias para la sostenibilidad se ha convertido en una meta educativa ineludible.

### Conclusiones

A partir del análisis documental realizado en torno a la pertinencia del estudio sobre el Bienestar en una Educación para el Desarrollo Humano Saludable, se puede considerar como una primera conclusión la necesidad de generar consciencia respecto a lo que implica el estado de salud y bienestar, pues éste va más allá de la ausencia de cualquier afección física, involucrando un sentido de plenitud y de satisfacción con la vida. (Alcántara, 2008).



Como una segunda conclusión puede advertirse que resulta imperativo concatenar los esfuerzos que desde diversas disciplinas se empiezan a gestar para lograr generar los cambios necesarios para lograr una educación centrada en el desarrollo integral de los nuevos ciudadanos del mundo, esfuerzos como los que se están haciendo desde la trinchera de la Socioformación, la Educación emocional y la Psicología positiva. Sin embargo, como refiere Giménez, Vázquez y Hervás, (2010) y Moyano (2009) se advierte también la necesidad de generar un estudio científico de estos enfoques, específicamente en los que se refiere a las fortalezas humanas y la gratitud.

La tercera conclusión se enfoca en la pertinencia de desarrollar intervenciones desde los nuevos paradigmas de la Psicología y de la Educación para afrontar la problemática que presentan los estudiantes a nivel universitario sobre todo atender a los alumnos de nuevo ingreso con una perspectiva de prevención ya que aunque hay estudios que dan cuenta del creciente número de estudiantes que manifiestan desordenes psicológicos como la depresión, la ansiedad y el estrés, ha sido difícil encontrar estudios que den cuenta de la respuesta de las instituciones a dicha problemática (Rodas, Vélez e Isaza, 2010).

Por último, cabe destacar pues que, si se pretende un desarrollo social sostenible bajo la premisa de generar un bienestar social sin detrimento del entorno, la educación se tendrá que reorientar hacia el fortalecimiento de habilidades socio emocionales que permitan incrementar los niveles de bienestar psicológico.

## Referencias

Adler, A. (2017) Educación positiva: educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 50-57. <http://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2821>

Agudelo, D. Casadiegos, C. Sánchez, D. (2008) Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34 – 39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023503006> > ISSN 2011-2084

Águila, A., Ordan, A., & Colunga, S (2016). Acercaamiento Teórico a la formación de competencias en los alumnos de la carrera de arte danzario perfil ballet. *Revista Didasc@lia:D&E*, 8(1), 61-74. <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/1668/916>

Alcántara, G. (2008) La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Vol. 9 Nº 1 pp. 93 – 107. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135004>

Alarcón, R. (2017) En torno a los fundamentos filosóficos de la psicología positiva. Universidad Ricardo Palma Lima, Perú. Doi: <https://doi.org/10.26439/persona2017.n20.1737>

Arce, G. Palma, M. y Urrutia, M. (2017) Desarrollo Sustentable desde el enfoque de Autocuidado: un aporte a la práctica de enfermería sustentable. *Horizonte de Enfermería*. Vol. 28(3) pp. 22-32 ISSN: 0719-6946

Artaraz, M. 2002. Teoría de las tres dimensiones de desarrollo sostenible. *Ecosistemas* 2002/2 (URL: <http://www.aeet.org/ecosistemas/022/informe1.htm>)

Bisquerra, R. & Hernández, S. (2017) Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo* Vol. 38 (1) pp. 58 – 65 <http://www.papelesdel psicologo.es>

Blanco, A. Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*. Vol. 17, Nº 4, pp. 582-589 <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717407>> ISSN 0214-9915

Cebolla, A. Enrique, A. Alvear, D, Soler J. y García-Campayo, J. (2017) Psicología Positiva Contemplativa Integrando Mindfulness en la Psicología positiva. *Papeles del psicólogo* Vol. 38(1) pp. 12-18. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2816>

Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo. 1987. *Our Common Future*. Oxford University Press. Oxford.

Contreras, F y Esquerra, G (2006). Psicología positiva una nueva perspectiva en psicología. *Revista Diversita perspectivas en psicología*. Vol. 2. Núm. 2. Pp311 -319 ISSN: 1794 – 9998

Cova, F. Melpillan, R. Valdivia, M. Bravo, E. y Valenzuela B. (2007) Sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de enseñanza media. *Revista chilena de pediátrica*. Vol. 78 Núm. 2, pp. 151-159: <http://dx.doi.org/10.4067/50370-41062007000200005>

Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 23, Núm. 3, pp. 85-108: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066006>> ISSN 0213-8646

Giménez, M. Vázquez, C y Hervás, G (2010) El análisis de las fortalezas psicológicas: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society & Education*. Vol. 2, Núm. 2, pp. 97 – 116 ISSN 2171 – 2085 (Impreso) ISSN 1989 – 709X (online)

Gutiérrez, J. Montoya, L. Toro, B. Briñón, M. Rosas, E. y Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, 24(1), 7-17. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid)

Lupano, M. L. y Castro, A (2010) Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Prensa médica latinoameri-*



- cana Vol. IV (1) pp43 – 56 ISSN 1688-09
- Manríquez-Betanzos, J.C. Corral-Verdugo, V. Fraijo-Sing, B. S. (2017) Influencia de factores positivos, motivacionales y temporales sobre el ahorro del agua. *Quaderns de Psicologia*. Vol. 19, Núm. 2, pp137 -149: <http://doi.org/10.5556/rev/qosicologia.1382>
- Martínez, M. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la psicología positiva. *Clínica y salud*. Vol. 17. Núm. 3. pp. 245-258 ISSN1135-0806.
- Montoya, L.M. Gutiérrez, J.A. Toro, B.E. Briñón M.A. Rosas, E. y Salazar, L.E. (2010) Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*; 24(1): pp. 7-17. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid)
- Moyano, N. (2011) Gratitud en la psicología positiva. *Psicodebate* 10. Psicología, cultura y sociedad. Núm. 11(1), pp. 103-117.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Formar para transformar: Hacia una práctica docente orientada al desarrollo sostenible. Presentación. *Foro de Educación*, 13(19), 13-18. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.001>
- Osada, J. Rojas, M. Rosales, C y Vega-Dienstainer, J (2010) Sintomatología ansiosa y depresiva en estudiantes de medicina. *Revista de Neuro-Psiquiatría* Vol. 73 Núm. 1 pp 15 -19 ISSN: 0034 – 8597
- Padrós, F. Martínez, M. y Gutiérrez, C, (2014) La Psicología Positiva, Una joven disciplina científica que tiene como objeto de estudio un viejo tema, la Felicidad. *Uaricha Revista de Psicología*. Vol. 14, pp. 30-40. [https://www.researchgate.net/profile/Ferran\\_Padros/publication](https://www.researchgate.net/profile/Ferran_Padros/publication)
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320, doi: 10.5944/educXX1.16058
- Seligman, M (2014). *Florecer. La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. México: Océano.
- Seligman, M (2002). *La Auténtica Felicidad*. España, Zeta.
- Vallejo, M.A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 27(2). Pp.92 -99 <http://cop.es/papeles>
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), pp. 1-2.
- Vázquez, C. Herváz, G. Rohana, J. y Gómez, D. (2009) Bienestar psicológico y salud; aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología clínica y de la salud*. Vol. 5, pp. 15-28. <http://institucionales.us.es/apcs/doc/APCS>
- Vera Poseck, B. (2006) Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 27, Núm. 1, pp. 3-8: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827102>> ISSN 0214-7823
- Watanabe, B. (2005). Satisfacción por la vida y teoría



# Guillermina Bravo: pilar de la danza moderna en México



Gabriela Ruiz González  
Facultad de Artes  
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Los inicios de la danza mexicana nacen en los tiempos post revolucionarios donde los artistas lucharon por encontrar sus raíces y apropiarse de ellas, dando una identidad al pueblo. Se fusionaron las tradiciones extranjeras y las costumbres de todo el país; la música, las danzas nacionales, el lenguaje popular, las canciones locales y regionales, fueron las bases para el nacimiento de una nueva visión, una evolución que permitió el desarrollo de lo que hoy conocemos como danza contemporánea.

El arte y la cultura ayudaron a consolidar la nación, fundando así las primeras instituciones culturales como la Dirección General de Bellas Artes en 1915 e incorporando a la educación escolarizada la materia de danzas regionales.

Para 1921, José Vasconcelos logra crear la Secretaría de Educación Pública (SEP) y queda como rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de Bellas Artes. Dentro de su proyecto se logró la salvación y regeneración cultural del país. Se adoptaron medidas artísticas a través de las cuales se observaban y aprendían las costumbres de las diferentes comunidades indígenas para luego enseñarlas en la ciudad en otros sectores, transformándolas y fusionándolas para las necesidades sociales del momento.

Existían también maestros que trabajan aisladamente en otros estilos de danza, que sin llegar a ser famosos, sin duda fueron importantes figuras en México. Algunos de ellos como Stanislava Moll Potapovich (Escuela de Varsovia), Carol Adamchewsky (Escuela de Petersburgo), las hermanas Linda, Amelia y Adela Acosta (maestras Italianas), Armen Ohanian (bailarina persa que daba clases de danzas interpretativas en el Conservatorio Nacional de Música), Letie Carroll (maestra norteamericana de ballet), maestras mexicanas como Carmen Galé, Eleonor Wallace (formada en la Escuela de Opera de Paris), Estrella Morales (preparada en Alemania con alumnas de Isadora Duncan).

Dentro de los grandes impulsores y reconocidos artistas de la danza moderna en México fueron destacados Ana Sokolow, importante alumna de Martha Graham y que en 1940 forma su propia compañía con bailarinas

de la Escuela Nacional de Danza llamada La Paloma Azul, integrada principalmente por Rosa Reyna, Ana Mérida, Estela Garfias y Guillermina Bravo.

También fue de gran relevancia José Limón, así como la bailarina y coreógrafa Waldeen la cual por invitación del Departamento de Bellas Artes de la SEP en 1939 inmigra a México y forma una compañía que sería un éxito por sus coreografías, escenografías, vestuarios y música, impregnadas de completa esencia mexicana.

Waldeen y Sokolow, dos artistas norteamericanas, dignas representantes del movimiento nacionalista en México transmitieron a sus bailarinas el espíritu de la danza moderna e introdujeron la técnica Graham al país. Ambas se mantuvieron en constante competencia y promovieron la transformación radical respecto a la visión de la danza académica que se tenía.

Amalia Hernández, Josefina Lavalle y Guillermina Bravo, siendo esta última uno de los personajes más significativos en el panorama dancístico, se convirtió también en alumna de la maestra de ballet Estrella Morales, quien enseñaba eso que llamaban duncanismo.

Guillermina continuó su formación como coreógrafa de manera autodidacta, de ahí llamada "La abuela de la Coreografía". Su mente creadora por naturaleza vio y observó detenidamente los diversos temas para encontrar nuevos vértices que le incitaran a hacer otras formulaciones.

La dedicación e investigación junto con el objetivo claro de la enseñanza, mantuvieron su mente en constante creación ya que el arte implica más que una sola disciplina, engloba valores culturales, sociales y de grupo a un nivel universal; el panorama es muy amplio y las obras suelen estar llenas de contenidos de la propia personalidad e identidad. En el arte nos enseñan verdades sobre lo humano, que solo desde esa perspectiva pueden ser descubiertas.

Siempre a la cabeza en la investigación y en contacto con las raíces de los pueblos indígenas, en 1947 Guillermina toma la dirección de la Academia de la Danza Mexicana con la subdirección de Ana Mérida, adopta la visión socializante y renovadora de la educación con la admiración y el auspicio de José Vasconcelos e incluye en esta escuela (formadora de bailarines dentro del

ideal nacionalista) el estudio libre de las danzas autóctonas y la danza moderna.

En 1948 Guillermina en colaboración con Josefina Lavalle fundó el Ballet Nacional de México (BNM) como grupo autónomo para difundir la danza contemporánea fuera de cualquier restricción gubernamental en su anhelo más importante: "La libertad del artista para la creación de su obra"(Scheker). Donde sus primeras coreografías fueron catalogadas por los críticos como nacionalistas, luego vinieron los temas sociales, los mágico-rituales (tomados de mitos indígenas), composiciones para solistas, piezas sobre el amor, la muerte, y las propuestas didácticas.

Aunque en un principio, el ballet colaboró con la formación de bailarines, escenógrafos, músicos, dramaturgos y pintores, no contaba con un entrenamiento técnico adecuado para las exigencias de la creación coreográfica y el desarrollo de la danza contemporánea mexicana. La meta más importante para Guillermina era poseer bailarines con una formación técnica, puesto que se entrenaban con lo que sabían y cada uno había aprendido de sus maestros. Partiendo de esta necesidad se va logrando, mediante cursos de maestros extranjeros y viajes de investigación, la creación de una generación de bailarines contemporáneos que dieron nueva vida a la danza.

Fue el grupo independiente más sólido del país y tuvo como premisa la misión de coadyuvar al desarrollo y la integración cultural, social y nacional de México, así como comunicarse a través de un nuevo lenguaje dancístico, conocido posteriormente como danza contemporánea. Logró también grandes e importantes aportaciones como la sistematización en la enseñanza profesional de la danza, tomando así la técnica Graham como base para formar a sus bailarines.

En sus casi seis décadas de existencia el BNM, hasta su desintegración en 2006, Guillermina logra la mayor parte de su trabajo coreográfico y crea alrededor de sesenta obras, que fueron evolucionando por etapas y caracterizadas por la universalidad de sus temas y búsqueda constante de los valores nacionales; una característica que compartió con otros artistas del movimiento.

Oscar Flores cita una entrevista realizada por Tibol (1956) a Guillermina sobre su creación "Sé que los temas no son nuevos y que lo que importa es la manera cómo esos temas se expresan. Trato de que mi lenguaje pertenezca a la época, a la sociedad en que estoy, que logre el nivel indispensable a cualquier obra de arte, que no sea obvio ni cursi y que sea danza" (Martinez).

Se reconoce a Guillermina como la primera coreógrafa de vanguardia en México, que pasó del nacionalismo a una nueva época de la abstracción total de la composición, ya que prescindió de las anécdotas y brinco a la contemporaneidad.

Guillermina en su anhelo por ver crecer la danza contemporánea y debido a las exigencias de profesionalización que demanda el mundo contemporáneo y la deficiencia en la formación de artistas de la danza, en

1991 concibe el proyecto más importante de su creación artística y educativa: el Centro Nacional de Danza Contemporánea (CENEDAC) en Querétaro, aún en funcionamiento.

A lo largo de su quehacer en la danza, Guillermina Nicolasa Bravo Canales reunió reconocimientos como el Premio Nacional de Arte, como artista y creadora (1979) que por primera vez se le asignó a una mujer. La Universidad Veracruzana le otorga el Doctorado de Honoris Causa (1996) y durante la Sexta Temporada Internacional de Danza Contemporánea de Medellín (Colombia), la condecoración Estudio de Antioquia, categoría oro.

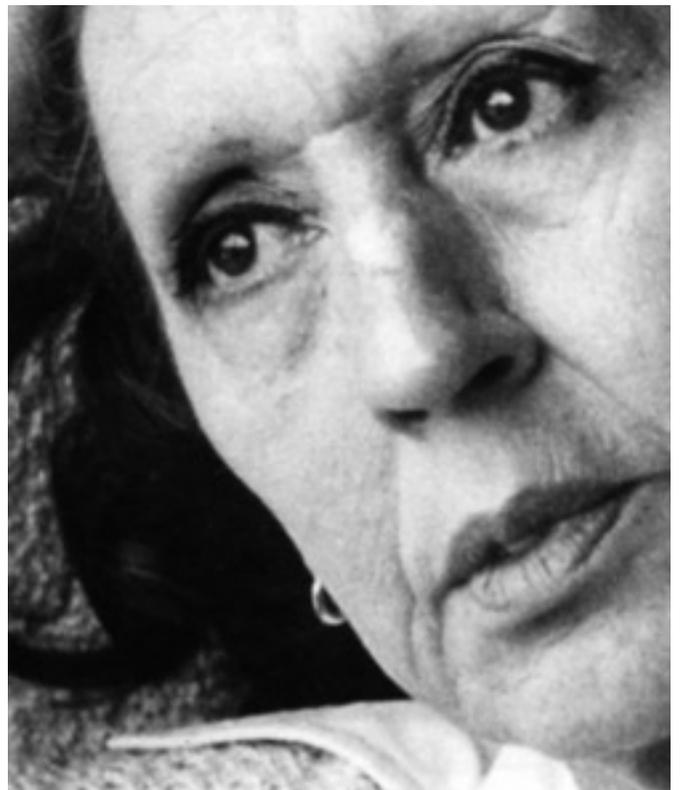
Sin duda una importante y reconocida artista dentro del movimiento mexicano de la danza moderna, una mujer de enorme visión, incansable y trabajadora que dio tanto a la comunidad artística fue, Guillermina Bravo, ubicada por Alberto Dallal como "La figura preponderante de la danza mexicana de concierto en la segunda mitad del siglo XX y primeros años del siglo XXI" (Quijas).

Guillermina será recordada por sus múltiples quehaceres dentro de la danza como bailarina, maestra, coreógrafa y promotora, indudablemente como una artista perseguidora de ideales, con voluntad y formadora de grandes bailarines y coreógrafos en una total disciplina. Auténtica mujer que deja su legado y visión de lo que significa ser profesional y trabajar inteligentemente.

"La danza es mi vida, nada existe fuera de ello"

Guillermina Bravo

Nacida el 13 de noviembre de 1920 –Veracruz, 7 noviembre de 2013.

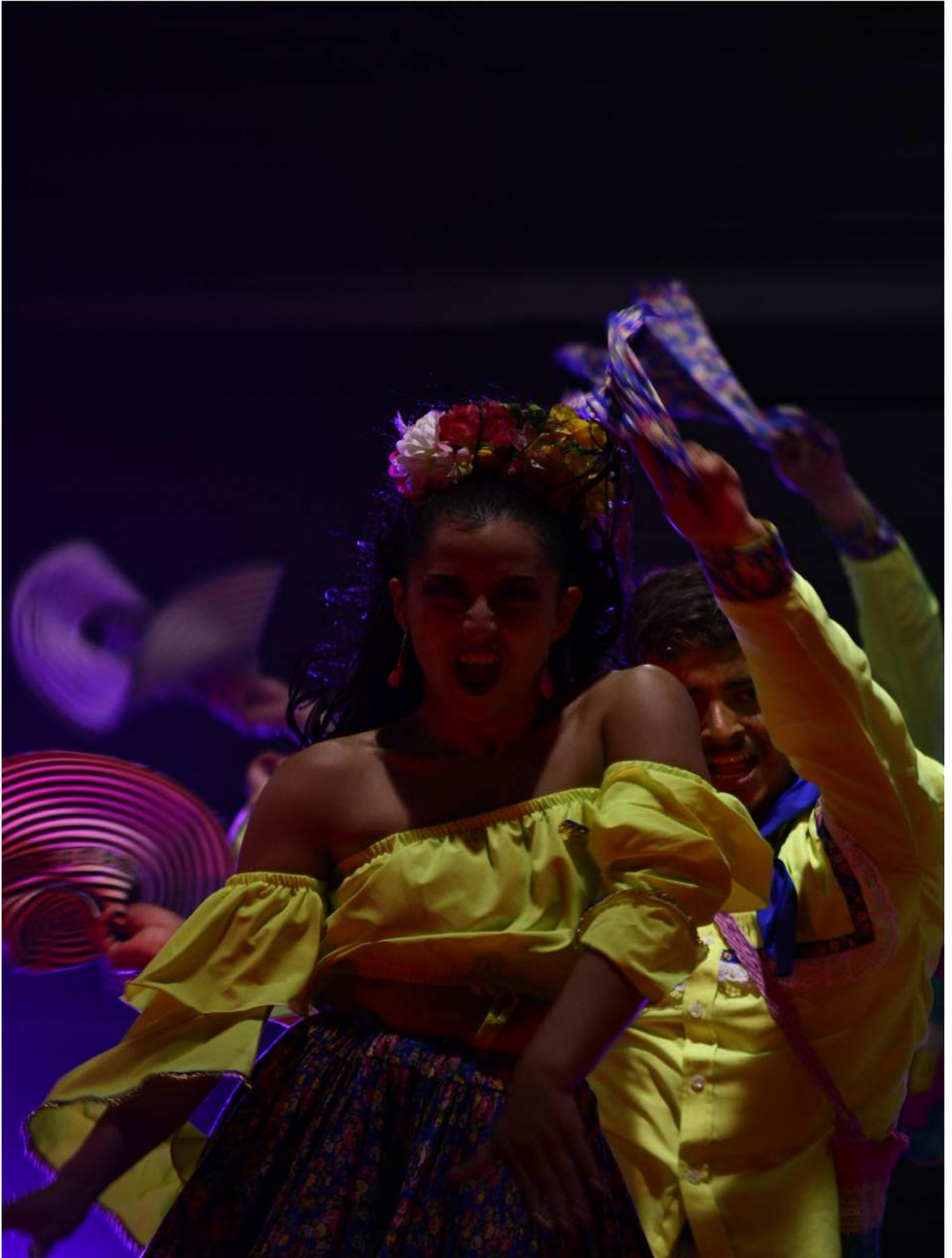




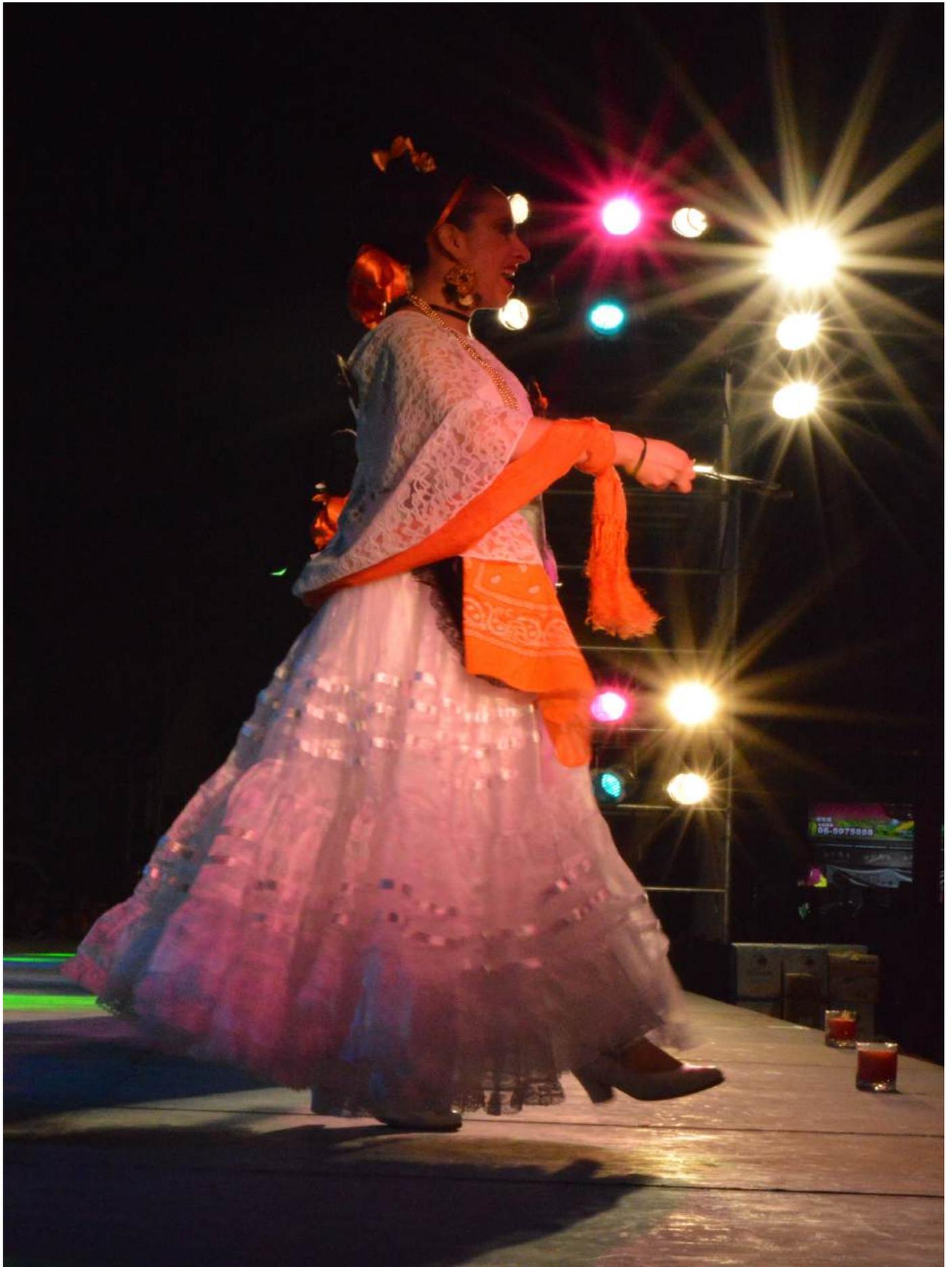


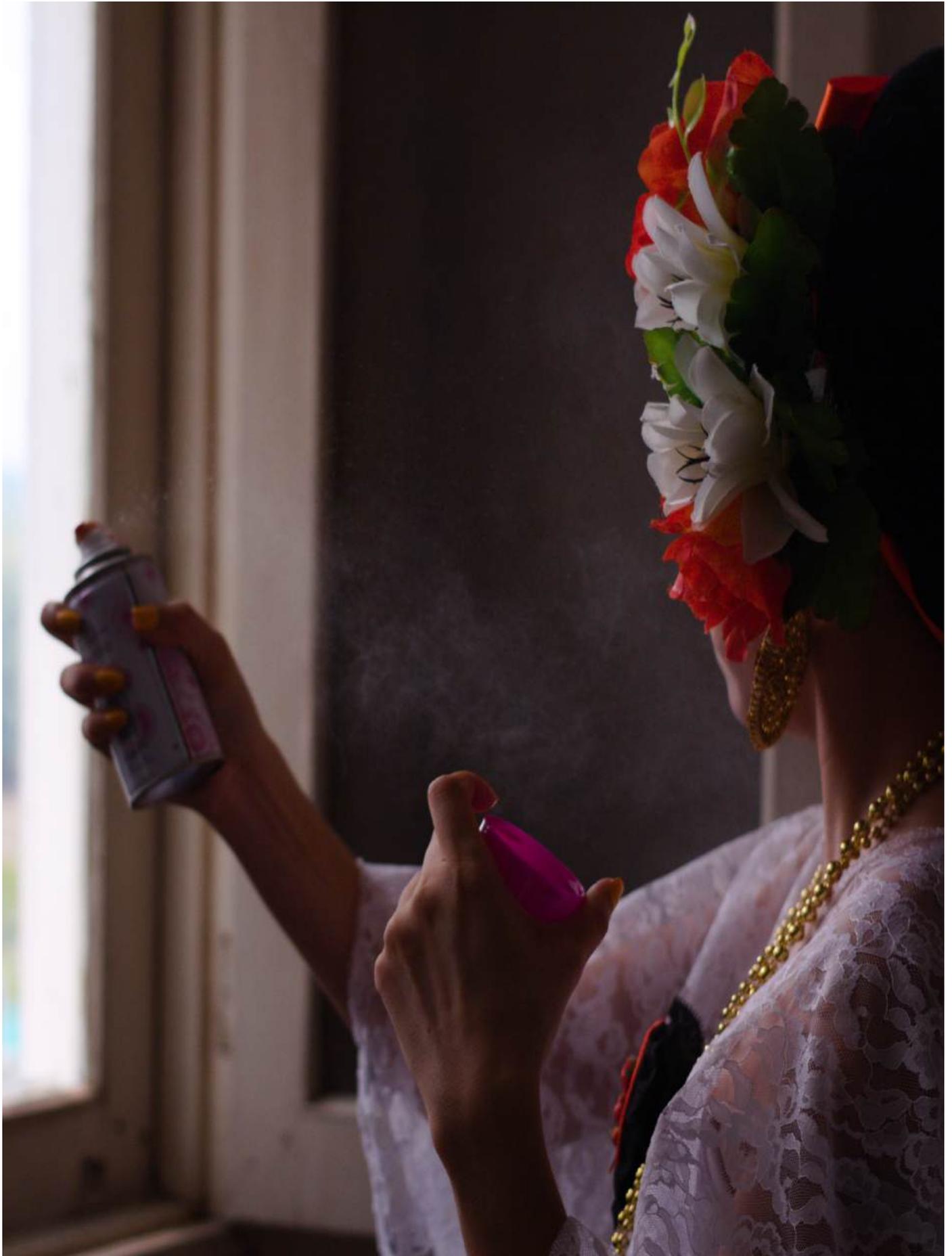






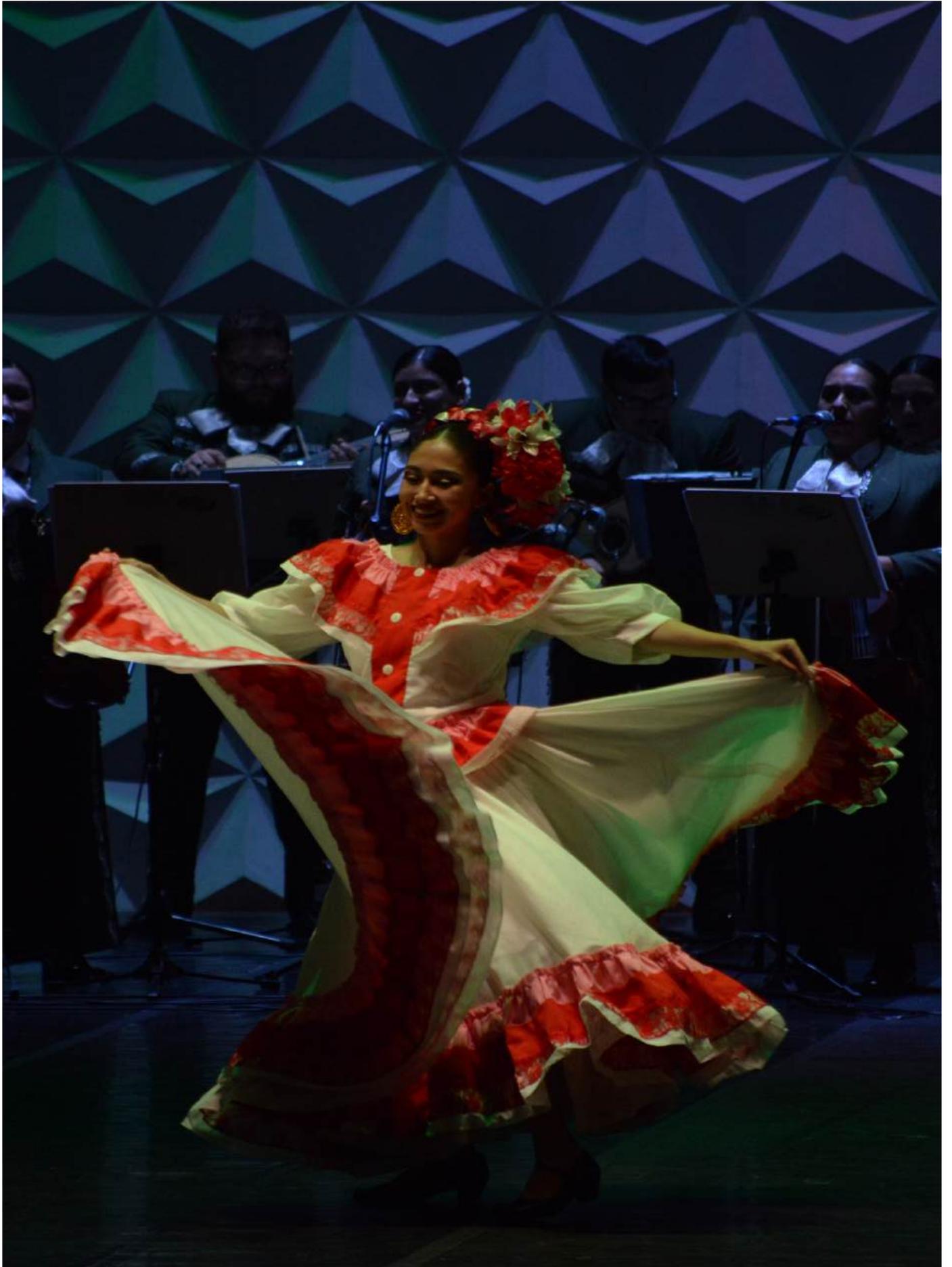














UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
CHIHUAHUA



Facultad de  
**Artes**



Equipo de Desarrollo Educativo y Desarrollo de la Fuerza