



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
UNIDAD AJUSCO**

## **TESIS**

**“ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO DOCENTE Y SU  
RELACIÓN CON LA CREATIVIDAD EN LA DANZA”**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA PRESENTA:**

**SOIZIC ÁVILA MOUSSIÉ**

**ASESOR: DRA. ALMA DZIB AGUILAR**

**JUNIO 2009**

## Agradecimientos

A mi asesora Alma Dzib Aguilar por creer y dirigirme en este proyecto, ya que gracias a su conocimiento y experiencia logramos salir adelante.

A Jaime Martínez Sánchez, coordinador de maestros de danza de la Reforma de Educación Secundaria, por su confianza e incondicional apoyo.

A los maestros de danza de Educación Secundaria quienes abrieron sus aulas y me permitieron trabajar con sus alumnos. Por su gran esfuerzo diario en enseñar el arte de la Danza.

A Gustavo Martínez Tejeda por iniciarme en este proyecto.

A mis padres, Edith y Miguel, que me apoyan y motivan en mi educación.

A mi hermano Julien por creer en mí.

A mi complice en la vida, Gabriel, por estar en cada momento conmigo.

A la Danza que para mí es una liberación estética del cuerpo, una obra de arte en movimiento y porque también, podemos hacer danzar cuerpos en la oscuridad, en ausencia de toda luz.

Gracias

*Quisera dedicar de manera especial este trabajo, a la memoria de mi abuela Francisca y de mi tía Irma, quienes creyeron en la labor educativa en México y en la familia. De alguna manera me inspiraron y siguen presentes.*

## ÍNDICE:

Introducción	5
<b>PARTE 1. MARCO CONCEPTUAL</b>	
ESTILOS DE LIDERAZGO DOCENTE.....	11
El liderazgo docente.....	13
La creatividad de los grupos y estilos de liderazgo docente.....	18
Importancia de la creatividad en educación social.....	24
La danza como experiencia educativa psicosocial y la cultura escolar.....	30
La danza como mecanismo para la educación del ciudadano y la formación del individuo.....	32
Actividades sociales.....	34
El alumno coreógrafo.....	37
Los elementos de la coreografía.....	38
Elaborar un proyecto coreográfico.....	40
Grupos de danza.....	42
La coreografía como actividad creativa.....	43
La creación de una coreografía.....	45
<b>PARTE 2. MÉTODO</b>	
Formulación de la pregunta de investigación.....	47
Hipótesis y objetivos del trabajo de investigación.....	47
Participantes.....	47
Instrumentos (Fase 1).....	48
Instrumentos (Fase 2).....	50
Procedimiento.....	51
Presentación de datos y resultados obtenidos (Fase 1).....	54
Presentación de datos y resultados obtenidos (Fase 2).....	61
Análisis de datos de los instrumentos de la investigación.....	66
Discusión y conclusión.....	76
<b>REFERENCIAS</b> .....	82
<b>ANEXOS</b> .....	85

## RESUMEN

En las Artes, como lo es la *danza*, se conjugan habilidades de sensibilidad, percepción y creatividad, que a su vez propician un tipo de pensamiento, actitudes y valores que resultan deseables en el mundo actual. Todo esto en un contexto escolar, posibilita el desarrollo de la mente de los estudiantes por medio de experiencias que combinan materiales y recursos propios de las artes con un fin común: favorecer la sensibilidad, la percepción estética, la imaginación y la creatividad.

El estrecho lazo maestro- alumno es importante para el desarrollo de competencias como la creatividad. De ahí, la influencia del estilo de liderazgo docente en el desempeño con autonomía y responsabilidad de los alumnos en la sociedad presente.

A partir de la afirmación anterior, se articula el presente trabajo: el *análisis de los estilos de liderazgo docente y su relación con la creatividad en la danza*.

Para ello se diseñó una investigación en dos fases. En la Fase 1 del trabajo, los alumnos tienen el mismo grado de creatividad (línea base), lo cual permitió para la Fase 2 considerar el nivel creativo de los alumnos en la elaboración de una coreografía bajo el efecto del estilo de liderazgo docente. Una vez aplicados los instrumentos de la Fase 2, los resultados sobre la evaluación de la coreografía no son los mismos: el grupo de liderazgo democrático obtuvo mayor puntuación que el grupo de liderazgo autoritario.

Esto significa que el grado de creatividad de los alumnos del grupo con liderazgo democrático fue superior al del otro.

Con esto, se puede afirmar ya que hay una gran diferencia de puntaje entre los dos grupos después de la evaluación.

“El creador no es aquel que inventa o demuestra, sino aquel que hace devenir”

Saint-Exupery

## **INTRODUCCIÓN**

El impacto social de la educación secundaria en México, señaló la importancia de ofrecer una formación que tomara cuenta de los rasgos específicos y las necesidades educativas de la población adolescente. Con esta decisión, la secundaria se articuló a la primaria y al preescolar, con un enfoque centrado en reconocer los saberes y las experiencias previas de los estudiantes.

Los objetivos principales eran propiciar la reflexión y la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para la convivencia democrática y la participación. De manera relevante, se buscó desarrollar capacidades y competencias como la creatividad.

A fin de superar este objetivo, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, planteó la necesidad de reformar nuevamente la educación secundaria, enfatizando en transformaciones que además de incidir favorablemente en lo curricular lograran mejorar las condiciones indispensables para una práctica docente efectiva y de aprendizaje significativo para los estudiantes.

Con éste objetivo dio inicio en el año 2002, la Reforma de la Educación Secundaria. La Secretaría de Educación Pública, edita entonces los cuadernos *Fundamentación Curricular* dirigidos a maestros de Educación Secundaria.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2005), el gobierno Federal plantea la necesidad de reformar la educación secundaria. En dicho documento se expresa con claridad el reto que enfrenta la escuela secundaria y los propósitos que se buscan alcanzar mediante su reforma. Para cumplir con este compromiso, desde el año 2002, la Secretaría de Educación Pública se dio a la tarea de convocar a diversos interlocutores con el fin de que juntos construyeran una propuesta de cambio para la educación secundaria en el país.

Así, en un ejercicio participativo, autoridades educativas de todos los estados de la República Mexicana, académicos e investigadores en distintas especialidades, junto con profesores y directivos de escuelas secundarias e instituciones interesadas en el ámbito educativo, se sumaron al esfuerzo de definición del nuevo proyecto para la educación secundaria.

El Programa Nacional de Educación se manifiesta como una propuesta de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), en la cual, se considera indispensable modificar diversos ámbitos del sistema educativo y de las escuelas.

A partir del año 2002, la propuesta de la RIES fue piloteada en cerca de 150 comunidades educativas del país, donde se implementaron los nuevos programas de estudio. El resultado de esta primera etapa, permitió obtener información relevante para modificar y enriquecer los programas propuestos.

Al término de dos años de trabajo con grupos pilotos de educación secundaria; el Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006, planteó la necesidad de reformar nuevamente la educación secundaria con el fin de mejorar las condiciones indispensables para desarrollar una práctica docente efectiva y lograr aprendizajes significativos. Así, dio inicio en el año 2002, la Reforma de la Educación Secundaria (RES) (SEP, 2006).

La clave para lograr las modificaciones pretendidas es el currículo, ya que éste actúa como el elemento articulador de la vida escolar. El cambio de dicho currículo se plantea entonces, como un elemento fundamental para transformar la organización y el funcionamiento de la escuela.

Dentro del Programa Nacional de Educación se diseñaron contenidos para cada disciplina de formación artística: danza, *teatro*, *música* y *artes visuales*.

Todas estas modificaciones fueron también piloteadas dentro de las comunidades contempladas en la primera etapa del RIES.

Por ello, los programas de formación artística se proponen con un carácter nacional. Sin embargo, son flexibles para que cada escuela, a partir de las posibilidades y los recursos con que cuente, imparta la o las disciplinas que considere pertinentes. En escuelas donde se ofrezcan dos o más programas artísticos, se sugiere que los alumnos elijan una opción en función de sus propias inclinaciones e intereses. El diseño del mapa curricular del nuevo plan de estudios para la educación secundaria, propone que en primer grado se impartan dos horas a la semana en artes (música, danza, teatro ó artes visuales) como materia obligatoria, dentro de un total de 35 horas en la jornada semanal (SEP Reforma de la Educación Secundaria Fundamentación Curricular Artes, 2006).

En las Artes, como lo es la *danza*, se conjugan habilidades de sensibilidad, percepción y creatividad, que a su vez propician un tipo de pensamiento, actitudes y valores que resultan deseables en el mundo actual. Todo esto en un contexto escolar, posibilita el desarrollo de la mente de los estudiantes por medio de experiencias que combinan materiales y recursos propios de las artes con un fin común: favorecer la sensibilidad, la percepción estética, la imaginación, y la creatividad.

El estrecho lazo maestro- alumno es importante para el desarrollo de competencias como la creatividad. De ahí, la influencia del estilo de liderazgo docente en el desempeño con autonomía y responsabilidad de los alumnos en la sociedad presente.

Por esto, para Dadamia (2001), la acción educativa se desarrolla en la sociedad; el mismo acto educativo en cuanto a diálogo entre educando y educador se produce en la sociedad, aunque su finalidad trascienda la sociedad, porque tiene que ver con la persona como valor y el ambiente educará o no en la medida en que las personas comprometidas con la educación lo interpreten.

En este sentido se puede decir que “La escuela no podría realizar adecuadamente su función mientras no se abra al mundo, mientras no tome en consideración la integridad del niño y del adolescente, estimule su creatividad y el

conjunto de sus potencialidades” (Romain, 2003). La escuela es una realidad inserta en un medio social, cuyos integrantes participan de valores, creencias, actitudes que impregnan la cultura social. La cultura, producto de la creatividad humana, es el elemento que facilita a los educadores que los educandos asuman sus valores, que serán auténticamente significativos si están relacionados con sus conocimientos y experiencias previas. La articulación de experiencias, conocimientos, valores, cultura, ayuda a los niños y jóvenes a adquirir un mundo significativo.

A partir de la afirmación anterior, se articula el presente trabajo: el *análisis de los estilos de liderazgo docente y su relación con la creatividad en la danza*.

El presente trabajo busca mostrar en qué sentido la práctica de la danza escolar propicia en los alumnos un proceso de creación artística.

El argumento central de esta tesis, propone que por medio de las artes es posible estimular la creatividad de los adolescentes e incidir de manera positiva en su desarrollo cognitivo y afectivo.

Para esto, es crucial el efecto del liderazgo docente en la enseñanza de la danza; para que se logren traducir los contenidos del programa en experiencias de aprendizaje interesantes para los alumnos, que planteen retos y los motiven a encontrar sus propias soluciones.

Para dar sustento al trabajo, se realizó una entrevista al personal de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública en Mayo del 2006 (ver anexo número 4). En particular, se revisó la postura del personal encargado de diseñar el programa curricular de danza con el propósito de entender la importancia de la educación artística.



De acuerdo con la información obtenida en la entrevista, se subrayan tres aspectos fundamentales<sup>1</sup>:

1. La educación artística deja de ser una actividad de desarrollo y se considera ya una asignatura dentro del plan de estudios de la educación secundaria.
2. El desarrollo de la Artes en la escuela Básica contribuye a que el estudiante encuentre soluciones propias, creativas y críticas cuando se enfrente a problemas estéticos concretos o bien con problemas de la vida cotidiana.
3. Que el maestro sepa crear situaciones de aprendizaje para la construcción de conocimientos, mejorar la calidad de la enseñanza y así poder ampliar las posibilidades creativas en los alumnos.

Implementar la materia de danza en la escuela secundaria implica importantes retos como la responsabilidad de los docentes en esta etapa de piloteo, con el propósito de alcanzar mediante el ejercicio de la danza beneficios a nivel psico-social y psico-pedagógico en los alumnos.

Este trabajo, manifiesta la inquietud de aportar a los interesados en el desarrollo curricular de la danza, la influencia del tipo de liderazgo en el desarrollo creativo para la elaboración de una coreografía.

De acuerdo a los tres aspectos rescatados de la entrevista, es pertinente indagar en el papel del liderazgo docente. La pregunta central que intenta responder la presente investigación es: ¿Hay relación de los estilos de liderazgo, ya sea democrático o autoritario en el grado de creatividad al elaborar una coreografía?

La hipótesis sostiene que los maestros con un perfil de liderazgo más democrático potencian la capacidad creativa de sus alumnos, mientras que el liderazgo autoritario inhibe el potencial creativo de los mismos.

De tal manera, las prácticas pedagógicas de los docentes influyen en la creatividad de los alumnos.

---

<sup>1</sup> Ver entrevista completa en anexo 1.

El objetivo principal del presente trabajo es analizar el impacto de los diferentes estilos de liderazgo sobre el grado de creatividad en la coreografía de los alumnos de secundaria.

En la primera parte del presente trabajo, se habla de los diferentes estilos de liderazgo docente para poder determinar la importancia del liderazgo dentro del proceso de enseñanza. Se incluye una propuesta sobre la importancia creativa en la educación social, y se recalca el papel de la coreografía como experiencia educativa psicosocial en la educación secundaria en México. Lo anterior se expone con el fin de sustentar la importancia tanto del liderazgo como de la creatividad en el proceso dancístico.

El objetivo final busca realizar mejores propuestas a los talleres de danza de la SEP y así poder consolidar el trabajo del bailarín dentro del aula escolar y entender la importancia del efecto del liderazgo docente sobre el grado de creatividad de los alumnos en la educación secundaria.

La segunda parte contiene el método: la formulación de la pregunta de investigación así como la hipótesis y objetivos del trabajo de investigación, la selección de sujetos, instrumentos y procedimiento.

Finalmente, se presenta, el análisis e interpretación de resultados, discusión y conclusiones del trabajo de investigación.

## **CAPÍTULO 1**

### **ESTILOS DE LIDERAZGO DOCENTE**

El liderazgo se entiende como simple ejercicio de autoridad, es decir, la preeminencia de los más fuertes, influyentes, sagaces y hábiles para encumbrarse en la pirámide social (Yurén, 2003). Esa es, en efecto, una de las modalidades del liderazgo en general; tiene una gran tradición y aún se expresa en muchos de nuestros espacios sociales.

Conviene adelantar, para los efectos de esta propuesta, que el liderazgo, entendido de una manera constructiva, requiere de una cierta preparación previa tanto del líder como de los integrantes del grupo. Esto refiere a la importancia de la formación docente para el logro de los objetivos educativos. El docente debería conocer los diferentes estilos de liderazgo y adecuar su autoridad según las necesidades de enseñanza, ya que por su lado, los alumnos deberían hacer consciencia de su aprendizaje para lograr una construcción de conocimiento significativo.

El líder es el jefe o dirigente de un grupo y la función que ejerce se denomina liderazgo (Béranger, 2000), este se refiere por lo general al ejercicio de una autoridad que ha sido aceptada por el grupo, y se supone que el líder de alguna manera es reconocido por sus capacidades, autoridad, o porque así lo determina la convención del grupo. Desde luego, el líder debe tener, o representar, un conjunto de capacidades reconocidas por los integrantes del grupo de referencia.

En la medida en que el líder despliega sus capacidades, de manera acorde a las expectativas del grupo, se incrementa el grado de reconocimiento por parte de sus integrantes otorgándole al docente autoridad. Debido al conjunto de mediaciones que hacen presencia en los procesos educativos actuales, no puede remitirse al simple ejercicio de autoridad, ya sea proveniente de la función específica, en rango

de autoridad, o de la función designada por la convención del propio grupo (Yurén, 2003).

Desde una concepción ampliada, el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen, son capaces de motivar, dirigir y apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos.

Es cierto que la estabilidad y continuidad de la organización exige unas posiciones formales. Pero el cambio y la renovación en una organización implican que puedan emerger diferentes liderazgos, al margen de dicha posición institucional (Bolman y Deal, 1994).

El ejercicio del liderazgo docente es también, inevitablemente, político, ya que debe lidiar usualmente, entre diferentes puntos de vista enfrentados, intentando por diversas estrategias o acuerdos, que las tareas de la organización puedan ser productivas.

El ejercicio del liderazgo docente es contextual, de ahí la importancia para los líderes de comprender profundamente la cultura en que trabajan. Por eso un liderazgo efectivo requiere una cultura organizativa de base, y una cultura escolar fuerte requiere un liderazgo. En fin, como hemos aprendido desde un enfoque cultural y por transferencia de nuevos modos de gestionar las organizaciones, lo más propio del líder es articular una visión conjunta en pro de una meta, e implicar a los miembros en dicha misión.

Entre 1939 y 1940 Moscovici realizó investigaciones para analizar la interacción entre el tipo de mando y los fenómenos de grupo (Moscovici, 1985). Dichos estudios arrojaron como resultado tres tipos de liderazgo que corresponden a los comportamientos del responsable del grupo:

- *Liderazgo autoritario*: las decisiones acerca del trabajo y la organización del grupo son tomadas únicamente por el responsable a medida en que

evolucionan las actividades. Las decisiones no son justificadas ni explicitadas en relación con una progresión. Los criterios de evaluación del jefe no son conocidos. Por último, éste permanece separado de la vida de grupo, interviniendo tan sólo para canalizar el trabajo o llevar a cabo demostraciones en caso de dificultad.

- *Liderazgo democrático*: las decisiones son el resultado de discusiones provocadas por el líder y por lo tanto, tienen en cuenta la opinión del grupo. Son articuladas de acuerdo con una progresión, en la que cada etapa es situada y finalizada con claridad. Por otra parte, el líder explicita los juicios que hace y los justifica. Cuando se plantea un problema, el líder siempre sugiere varias alternativas, entre las que el grupo debe elegir. El líder se esfuerza por integrarse a la vida del grupo, pero sin participar demasiado en las actividades.
- *Liderazgo de dejar hacer*: tras haber precisado los medios y el material de que dispone el grupo, el jefe adopta un comportamiento pasivo. De ésta forma, el grupo goza de una completa libertad, aunque sabe que puede recurrir al responsable. Este último no juzga ni evalúa. Su presencia es amistosa, pero no interviene más que a petición del grupo, y toma un mínimo de iniciativas.

Estos son los diferentes estilos de liderazgo y sus descripciones que pueden ayudar a mostrar que el tipo de liderazgo adoptado en un grupo determina el conjunto de sus comportamientos emocionales, sociales y cognitivos.

A continuación se señala el desempeño docente en la actividad educativa.

### ***El liderazgo del docente***

El ejercicio del liderazgo en el ámbito educativo guarda una estrecha relación con su aceptación por parte de los integrantes de un grupo. Si bien, la figura de autoridad del profesor sustituye al liderazgo aceptado, no resulta suficiente como para

prescindir de la capacidad de aceptación, y un grado de convencimiento por parte del grupo. El docente desempeña una función educativa efectiva dejando atrás su papel de agente transmisor de normas y conocimientos para convertirse en agente autor y actor de las transformaciones (Moscovici, 1986).

Lo anterior significa, desde la perspectiva de Berger (1993), que el docente es actor por ser responsable de la acción y autor por ser intérprete del libreto educativo. Se le considera como actor ya que dispone de cierta flexibilidad y autonomía profesional que les permite interpretar los programas y asumir el rol de manera personalizada, innovando y recreando situaciones de aprendizaje y de interacción. También, se le considera como autor porque supone un proceso de elaboración y de construcción del sentido de la obra, forma como se interpreta, así como la organización del trabajo en el aula y la relación con el entorno.

En este sentido, el docente como autor y actor contribuye a transformar la cultura de la escuela. Por lo que, la organización escolar constituye uno de los rasgos principales de lo que se ha denominado el liderazgo transformacional. En este tipo de liderazgo una o más personas se comprometen con otras en tal forma que los líderes y los seguidores alcanzan niveles de motivación más altos, estimulándose mutuamente.

La base del liderazgo docente está en analizar cuidadosamente la misión y visión de la organización, definirla y fijarla de manera clara y visible. El líder fija metas y prioridades, establece las normas y las mantiene. Por consiguiente, los líderes establecen una relación con los miembros de la organización, que se sienten más comprometidos, lo cual los impulsa a auto-superarse y a ser más activos. Igualmente, son capaces de sobreponerse a los problemas cotidianos presentes en los procesos de una organización (grande o pequeña, simple o compleja), y de concentrarse en el fortalecimiento de un espíritu de creación colectiva, en el desarrollo de una conciencia de equipo que conduzca al cambio, a una nueva situación, en la cual se hayan superado los problemas (Barboni, Gache y Ronin, 2003).

Los cambios en la educación se seguirán produciendo por todos los espacios de la institución escolar. Si éstas son inevitables, es necesaria una actitud de liderazgo, comprensión e innovación para orientar las transformaciones. En este sentido, Fuguet (1995) señala que el docente debe guiarse por el nuevo perfil que lo pondrá en un papel protagónico de cambio social, de liderazgo de actor-autor o creador de los cambios y las transformaciones. Además, agrega que, es la concepción de un ser docente transformador que sea capaz de llevar a los entes vinculados con el quehacer educativo, habilidades para pensar, crear, diseñar, resolver, interactuar, manejar, usar, producir y comunicar información.

En suma, es posible definir que el rol del profesor será el de ayudar a la regulación del funcionamiento del grupo y de participar a la búsqueda de las soluciones más eficaces. Tratará de favorecer los intercambios de roles anteriormente mencionados. El profesor juega un rol de *guía* en donde acompaña y refuerza al alumno, pero sobre todo dónde permite la elaboración por los alumnos de proyectos reales coreográficos partiendo de sus encuentros, con el propósito de desarrollar su capacidad de creatividad así como su autonomía (Romain, 2001).

En este sentido, los métodos didácticos son indudablemente el camino que permite cumplir con las funciones de la educación. La educación es un proceso que aspira a preparar a las nuevas generaciones. Tiene como finalidad llevar al individuo a desarrollar su personalidad. Esto se logra si se desarrolla un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las tareas del maestro, que consisten esencialmente en el empleo de diversos métodos dirigidos a poner en marcha los procesos de aprendizaje.

Es entonces que las estrategias de dirección en el aula pueden considerarse como condiciones necesarias, *preventivas*, para asegurar el funcionamiento de las estrategias instructivas (Montero, 1992). Por otro lado, las investigaciones sobre estilos de enseñanza suponen un avance en el estudio de la eficacia docente, en el sentido de que pretendían aunar una serie de comportamientos en dimensiones o

patrones que demostraran alguna relación con los resultados de los aprendizajes de los alumnos. Estas investigaciones, a pesar de que enfatizan los procesos o estrategias instructivas, tienen su origen en los trabajos de Lippit y White (1943) sobre los estilos de dirección del aula (autocrático, democrático y *laissez-faire*).

El estilo de liderazgo en el aula, no sólo es importante porque desarrolla las estrategias de instrucción, sino también porque probablemente esté relacionado con el tipo de motivación y creatividad que presente el alumno en su aprendizaje. De esta forma, puede que algunos comportamientos de dirección favorezcan el desarrollo de la creatividad.

Por otro lado, el conocer los estilos de liderazgo en el aula no siempre implica el ser capaz de adecuarlas a las distintas situaciones que se pueden generar en una clase. (Carreras de Alba, Guil y Mestre, 1999).

Esta capacidad está relacionada con lo que actualmente se ha venido a llamar inteligencia emocional. *La inteligencia emocional* es un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás (empatía), discriminar entre ellas y usar la información para guiar las acciones y las emociones de uno, así como para controlar las relaciones (Mayer y Salovey, 1993); que son habilidades necesarias para ejercer liderazgo y eficacia interpersonal. Estas habilidades son muy importantes en la labor del docente.

Si bien el liderazgo docente es una forma especial de influencia relativa para inducir a otros al cambio voluntario de preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes, cabe poner el acento en las cualidades del líder como clave de éste poder de influencia, en la propia situación, o si pudiera haber estructuras y procesos que posibilitaran un ejercicio múltiple y dinámico del liderazgo (Bolívar, 1997).



En este último sentido, el objetivo es que cada profesor llegue a ser un líder. Se trata de que los valores, prácticas y normas del grupo vayan generando procesos hacia la mejora y cambio.

Sin embargo las competencias y estilos de liderazgo docente tienen que estar contextualizados en el ambiente en el que se desarrollen. Por lo general, las características de cada uno de los estilos de liderazgo, son generados en los países desarrollados y trasladados a los países en desarrollo sin la crítica y la revisión de la cual, ya han sido o están siendo objeto en los primeros, autores como Barth; Beare y Slaughter; Fullan; Hargreaves y Hopkins; Hargreaves (citados por Bolívar, 1997) han desarrollado algunos modelos explicativos.

La crítica a la *lógica de los listados* sin embargo, destaca precisamente el simplismo respecto del cambio educativo que subyace a menudo detrás de dichos listados, su pretendida validez universal, así como el hecho de que se limitan a describir un conjunto de características deseables pero no proveen elementos que ayuden a definir cómo construir esas características en situaciones concretas. En este caso, el listado por sí mismo no dice nada respecto de qué clase de formación y qué condiciones de trabajo docente son necesarias para lograr el aprendizaje y uso efectivo de tales competencias.

Por este motivo, el presente trabajo se centra en el plan de estudios de la SEP 2006, en el que se enfatiza la relación entre los estilos de liderazgo docente y creatividad de los grupos con el propósito de ayudar a establecer con mayor precisión algunas características para la mejora de las condiciones y logro del trabajo docente.

## ***La creatividad de los grupos y estilos de liderazgo docente***

Los modelos de enseñanza son una actividad generalizada ya que todos los días los docentes de todos los niveles educativos abordan sus procesos de enseñanza-aprendizaje desde ciertos modelos. Dichos modelos están articulados y se fundamentan en teorías que permiten a los profesores, con mayor o menor éxito, ejercer su profesión. Estas teorías de la práctica están articuladas difusamente y pueden obedecer a múltiples necesidades emanadas de campos completamente distintos (Dadamia, 2001).

Se define como *creatividad* al proceso mediante el cual un individuo o un grupo, en un contexto determinado, elabora un producto nuevo u original, adaptado a las coacciones y finalidad de la situación. En consecuencia, se puede considerar que un individuo es más o menos creativo dependiendo de sus capacidades para llevar a cabo este proceso (Espíndola, 1996).

Se establece que, cuando un grupo compuesto por personas de opiniones divergentes es llevado a discutir una situación, elige soluciones más arriesgadas de las que propondrían los individuos que constituyen el grupo. Este aumento de la toma de riesgos en grupo en ciertas situaciones constituye un factor favorable para la creatividad, ya que permite que el grupo elija soluciones menos banales y más originales por ser más arriesgadas.

En relación a la creatividad, Guilford (citado por Moscovici, 1985) considera que ésta se encuentra presente a diversos niveles en todos los individuos, y que el proceso creativo puede ser reproducido de manera voluntaria y puede ser enseñado y desarrollado entre un gran número de individuos. En consecuencia, la creatividad puede encontrarse en situaciones más favorables de acuerdo a las características del grupo (Osborn, citado por Moscovici, 1985).

Por ejemplo, en los grupos con un mando autoritario predominan comportamientos de apatía o agresividad. El clima socio-afectivo es negativo, la cohesión débil, las tensiones internas fuertes. Al no poder liberar la agresividad contra el responsable, ésta es desviada hacia ciertos miembros del grupo o hacia el exterior. Por lo que se refiere al trabajo, se puede constatar que el rendimiento es bueno, pero presenta una fuerte tendencia a la uniformidad, reduciendo al máximo las diferencias interindividuales. Además, en ausencia del jefe, este rendimiento se hunde y el grupo abandona a partir de ese momento toda responsabilidad o iniciativa (Flores, 2004).

Por el contrario, en los grupos con un mando democrático, el rendimiento es elevado y permanece estable, incluso si el líder abandona el grupo (Tozzi, 2002). Esta situación permite, por otra parte, una expresión muy amplia de las diferencias individuales, siendo así los productos de calidad, pero menos uniformes que en la situación autoritaria.

La satisfacción de los miembros del grupo es elevada y el clima socio-afectivo positivo, puesto que la cohesión es fuerte. A diferencia de los demás grupos, aquellos que cuentan con un tipo de liderazgo democrático suelen resistir en mayor medida las tentativas de división provenientes del exterior. La agresión contra el jefe puede expresarse de forma directa y así no produce tensiones internas que se manifiesten dentro del grupo, como sucede en el caso anterior.

Los grupos con un mando de *dejar hacer*, son los que tienen el peor rendimiento sin que la presencia o ausencia del jefe desempeñe un papel particular. Estos grupos pueden calificarse de activos improductivos. El clima socio-afectivo del grupo es sumamente negativo, al igual que la cohesión y el nivel de satisfacción. De la misma forma, en los grupos autoritarios aparecen comportamientos agresivos contra los demás, pero también hacia el exterior (Moscovici, 1985).

Esto no quiere decir que un determinado tipo de mando sea mejor que otro, sino que cada tipo de mando produce un clima social particular y un cierto tipo de rendimiento.

La naturaleza de la creatividad es una cuestión complicada. Para plantear el desarrollo de la creatividad es fundamental conocer ¿cuál es su naturaleza?, ¿cuáles son los elementos que la constituyen?, identificar las características que hacen que un producto o un proceso pueda categorizarse como creativo, ¿qué funciones cognitivas se presentan o se requieren para llegar a la creatividad?, ¿qué tipo de contextos escolares favorecen el que la creatividad se enriquezca?, ¿cuáles son los pasos o las etapas que recorre el proceso de la producción creativa?, entre otros planteamientos igualmente importantes (Casillas, 2000).

La creatividad es una característica del pensamiento (Dadamia, 2001), que tiene que trabajarse en todas las personas, independientemente de cuánta *dotación* de creatividad tenga en ese preciso momento; existen también algunos planteamientos que afirman que la creatividad tiene que trabajarse de manera paralela a los espacios curriculares, sin conexión entre ambos, como si estuviera aislada del perfil intelectual que se requiere como sociedad y que se forma en la escuela.

Por otro lado, es necesario entender los periodos evolutivos del niño en función de la creatividad. De una forma muy esquemática, se retoman los estudios longitudinales de Torrance (citado por Dadamia, 2001), sobre la evolución de la creatividad, en la cual se presenta la línea de continuidad que debe seguirse para estimular la capacidad creativa y adecuarla a la hora de realizar un programa educativo. Partiendo de los cero, hasta los quince años (periodo de la adolescencia) es posible distinguir cinco periodos evolutivos que, se denominan:

- Multisensorial o polisensorial
- Simbólico
- Intuitivo
- Creativo
- Operativo

Es interesante observar que las edades reseñadas no se deben considerar como departamentos estancos y definitivos, ya que dependen de una serie de variables endógenas y exógenas (social, cultural...).

El periodo en el cual se encuentra el alumno de secundaria es el operativo, motivo por el cual se describirá con más detalle.

El periodo operativo de Torrance (citado por Dadamia, 2001), se encuentra entre los diez y los quince años (periodo de la adolescencia). En esta fase evolutiva es importante colaborar para que el niño aprenda a estructurar y operar con su pensamiento para hacerlo más productivo y mejorar su posibilidad de razonamiento. El objetivo de este periodo es el de desarrollar la inteligencia, para lo cual, se utilizará la posibilidad que tiene la persona de formular sus propias hipótesis, que aunque sean erróneas, se debe dejar que él misma las compruebe. De lo contrario, se limitaría la posibilidad de asumir sus propios errores y fracasos; debe agilizarse el pensamiento e impedir la rigidez mental.

En este sentido, Dadamia (2001) explica que se pueden utilizar ejercitaciones de solución a problemas, estrategias mentales y otras, que cultiven la capacidad de reflexión y creación, la toma de decisiones y el autoaprendizaje.

Se debería entonces de partir del supuesto que la escuela no debe pretender “convertir” a todos los estudiantes en genios creadores; no obstante, no debe olvidarse que todos los seres humanos se hallan en posesión de un cierto grado de potencial creativo.

En el periodo de la adolescencia, los niños suelen ser muy creativos y expresan sin inhibiciones sus ideas y mundos inventados (Torrance citado por Dadamia, 2001). Ser creativos es para ellos algo natural, que no necesita esfuerzo ni análisis. A medida que los seres humanos avanzan en edad, la habilidad de expresar la creatividad suele disminuir o hasta desaparecer. Algunas de las razones pueden ser internas- como prejuicios y autoestima baja, pueden ser externas,

presión de grupo, ambiente social negativo o podría ser una combinación de estos factores.

En la etapa de la adolescencia es cuando se suele dejar atrás la libertad creativa de la que se disfrutaba en la niñez (Hausner, Lee y Scholosberg, 2000). Al suceder esto, se puede detener el desarrollo de este aspecto tan importante de la personalidad o quedar prácticamente nulo, lo cual privaría al individuo de las ventajas que ser una persona creativa puede traerle.

Durante la etapa de la adolescencia, el individuo presenta una serie de cambios que se reflejan en un conflicto interno en el que la persona inicia la búsqueda de su libertad, para tratar de construir una nueva ideología, al mismo tiempo que sufre cambios corporales, despertando una nueva fase de sexualidad, todo lo cual utilizará para interactuar con otros adolescentes y con el resto del mundo exterior, en búsqueda de su identidad adulta.

Por este motivo es que ser creativos y desarrollar la creatividad en los alumnos representa una gran ventaja en el desarrollo de la personalidad de los jóvenes.

La creatividad es algo que se tiene en diferente medida, no es un calificativo fijo, se puede desarrollar en grados variables; esto es identificable cuando la gente intenta hacer las cosas de una manera diferente, cuando aceptan los retos para solucionar problemas que afectan directamente su vida. La atención debe estar en el estudio y propuesta de desarrollo de todos nuestros alumnos, ya que son los que tendrán la responsabilidad de manejar este país en un futuro.

El objetivo ideal sería que todos los maestros quisieran que sus alumnos al finalizar el curso, pudieran ser capaces de generar ideas creativas, ya que los tiempos actuales, requieren de personas capaces de transformar las condiciones actuales.

Por otra parte, una característica importante en el pensamiento creativo es la elaboración, ya que a partir de su utilización es como han avanzado más la industria, la ciencia y las artes.

Por otra parte, la inteligencia juega un papel importante en la creatividad, ya que permite generar ideas, redefinir problemas y buscar ideas que funcionen. La inteligencia es la que aporta elementos importantes para el análisis de la información, como la codificación selectiva, la combinación selectiva y la comparación selectiva, requeridas en un pensador creativo (Lubart, 2003).

Además es importante saber qué idea es buena y cuál no lo es. La creatividad exige no sólo proponer ideas buenas sino saber en dónde existe un problema interesante, qué recursos hay que asignar para su solución, cómo abordarlo y cómo evaluar la intervención.

Todo esto lo proporciona la parte analítica de la inteligencia y la parte práctica de la misma permite reconocer cuándo las ideas funcionan y cuáles pueden estar destinadas al fracaso.

Por otro lado, para ser creativo, es fundamental poseer conocimiento formal e informal de nuestro campo. Esto significa que si se desea innovar, por lo menos se debe conocer qué es lo que existe como antecedente para nuestra propuesta, de otra suerte podemos hacer planteamientos que ya han sido superados. El propósito es permitir que una persona centre su atención en generar ideas innovadoras y no pierda tiempo en cuestiones básicas (Espíndola, 1996).

El conocimiento juega un papel importante en la creatividad porque las ideas originales surgen, en muchas ocasiones, al establecer nuevas relaciones con ideas existentes, transformando la información establecida o añadiendo detalles a situaciones conocidas (Dadamia, 2001).

La motivación es otro factor importante porque es el motor que genera la energía suficiente para profundizar en los trabajos, que de otra manera causarían cansancio con facilidad. La motivación elevada provoca entusiasmo y placer no sólo en la tarea, sino también en las metas (Dadamia, 2001).

Las personas creativas se manifiestan de esta manera en campos que son de su interés, tienen una motivación intrínseca capaz de llevarlos a terminar trabajos complejos, encontrar más de una salida a problemas o completar tareas en menos tiempo que el usual.

Por ello, el entorno y la creatividad son dos elementos unidos por una relación estrecha. El entorno debe presentar problemáticas que motiven al trabajo creativo; esto significa que sean requeridos para generar ideas creativas, pero también, se requiere de entornos retadores y alentadores del pensamiento creativo, con condiciones que permitan florecer y crecer las ideas creativas, que no las aniquilen antes de madurar.

### ***Importancia de la creatividad en la educación social*** (Moscovici, 1985).

La escuela tiene que constituirse en un entorno provocador de la expresión creativa, para ello se requieren contextos abiertos a la opinión de todos los participantes, consignas claras y ambiciosas que generen ideas diferentes. Nadie puede negar la importancia del contexto en el desarrollo de la creatividad pero a su vez, la escuela tiene que modificarse para lograr incorporar a la creatividad como una de sus principales metas.

Es posible reflexionar respecto a alguno de los roles del psicólogo social educativo (Ovejero citado por Alvaro, et al, 1996) como por ejemplo el de establecer las relaciones de distintas disciplinas para que el alumno se desarrolle hasta convertirse en un individuo creativo (Vanegas, 2006). Además, el alumno tiene que



aprender a encontrarse con su entorno de manera abierta y sin prejuicios, afrontar las distintas vías posibles y abordar esas vías y accesos desde los distintos sectores que en su mundo experimenta.

Finalmente, uno de los objetivos de la educación es el desarrollo de habilidades, potencialidades y valores tanto personales como sociales. Las técnicas de sensibilización en expresión global, que incluyen las Artes, la creatividad cognoscitiva y verbal, concebida en un marco filosófico y metodológico deberían ocupar un lugar tan importante en el currículo como las matemáticas, porque cumplen también con el objetivo anteriormente citado.

A continuación, se expondrán los procesos que intervienen en la creatividad de los grupos. Como se mencionó anteriormente, el rol del profesor es ayudar a la regulación del funcionamiento del grupo y participar en la búsqueda de las soluciones más eficaces, así como favorecer el intercambio de roles (Blanchard, 1994). En éste sentido, el papel del líder resulta determinante en la dinámica y la creatividad de dicho grupo.

La danza mantiene gran afinidad con los objetivos y funciones educativas, por ejemplo el potencial creativo para el niño al interpretar el papel que tiene en los procesos de simbolización (Vigotsky citado por Moraleda 1999), en donde el juego simbólico lo inicia en la construcción de un sistema de significantes adaptables a sus deseos y necesidades conformando la representación interna del mundo exterior, la cual, puede ser manejada en la imaginación.

De ahí la importancia de incorporar las actividades que permiten las disciplinas artísticas y una nueva actitud lúdica para rescatar en los procesos de aprendizaje no sólo la reflexión, sino el fortalecimiento del proceso creativo (Acha, 1992).

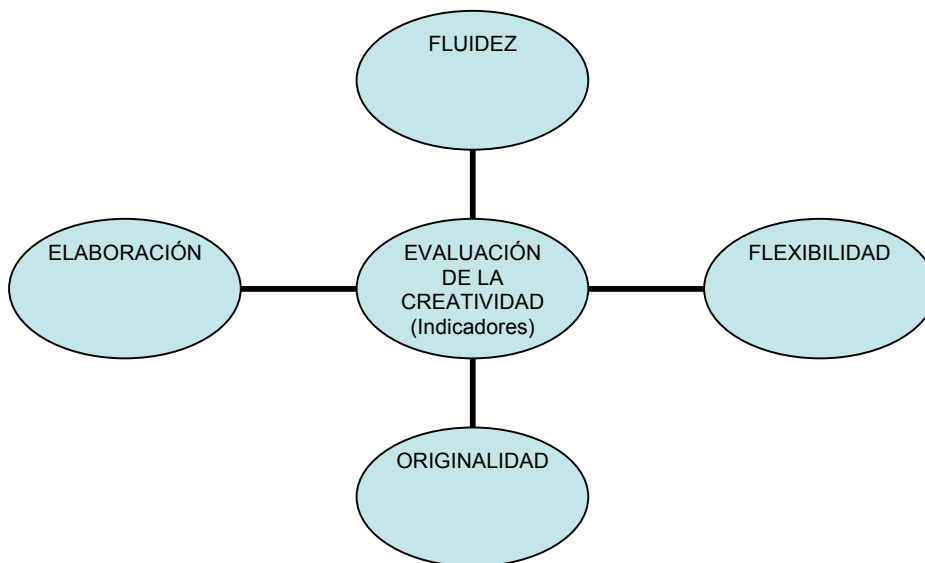
Uno de los innovadores del pensamiento creativo es Lambert (citado por Moscovici 1985). Este autor describe la creatividad como una forma de pensamiento que tiene su inicio en la manera en que un sujeto aborda un problema.

Al respecto, Guilford (citado por Moscovici 1985), advierte la existencia de cuatro características en todo proceso creativo: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. A esto le llama Producción Divergente (ver cuadro 1).

Adicionalmente, los estudios de Lubart (2003) comprueban que un individuo creativo posee una apreciación más amplia de los problemas y comprende los mismos buscando soluciones con mayor facilidad.

El cuadro 1 permite analizar 4 indicadores fundamentales de la creatividad que se tomarán en cuenta en el siguiente trabajo para su evaluación.

**Cuadro 1:** Los cuatro elementos de la evaluación del nivel de creatividad



Este cuadro fue elaborado por Guilford (citado por Moscovici, 1985).

- *Fluidez*: habilidad que permite emitir un rápido flujo de ideas, considerar un mayor número de soluciones a un problema planteado.  
Ej.: ¿Quién puede encontrar más ideas acerca de...?
- *Flexibilidad*: capacidad de encontrar una diversidad de enfoques para abordar una situación.  
Ej.: ¿De qué otras maneras..? ¿Qué diferentes clases...?
- *Originalidad*: capacidad de producir asociaciones, ofrecer soluciones hábiles y astutas fuera de lo común en relación con el problema planteado.

Ej.: Piensa en algo original e interesante.

- *Elaboración*: habilidad que permite desarrollar y añadir con facilidad detalles y considerar soluciones de una manera más extensa.

Ej.: Puedes desarrollar...?

A partir de la descripción de los modelos de liderazgo y sus resultados de investigación (Lippit y White, citados por Moscovici, 1985), resulta probable que si el objetivo del grupo es la creatividad, un mando de tipo democrático será el que ofrezca un mayor rendimiento, permitiendo la convergencia de puntos de vista diferentes, cuya expresión y utilización en un proceso común suponen un clima positivo.

De tal manera, se pueden hallar formas concretas de este tipo de mando dictadas, lógicamente, por las coacciones de la tarea y del entorno social. El desarrollo de la creatividad de un grupo supone, en todo caso, que las nociones de autoridad y de jefe sean sustituidas por las de animador y regulador.

En este sentido, para Dadamia (2001), un paradigma de evaluación de la creatividad debe tomar en cuenta las distintas variables que intervienen en el proceso de creatividad. No acepta que la evaluación de la creatividad sea exclusivamente unidireccional, sino que se conjuguen las apreciaciones de todos los elementos personales que intervienen en el proceso, en dónde pone énfasis en la auto evaluación, no sólo del niño sino también del profesor. Por lo anterior, defiende la evaluación de la creatividad a partir tanto del profesor, como de los miembros del grupo.

Recordemos que el propósito de este trabajo se centra, únicamente en los estilos de liderazgo democrático y autoritario sin incluir el estilo *dejar hacer* (por motivo de los resultados de investigación de bajo rendimiento y clima socio-afectivo del grupo negativo) y su influencia en el grado de creatividad en la elaboración de una coreografía.

Para lograr este objetivo de estudio, es importante describir la naturaleza de las intervenciones que tiene el líder en la evolución del *proyecto coreográfico* (Romain, 2003) desde su construcción hasta su presentación final. Este autor describe en cinco fases (ver cuadro 2), la participación del docente en el desarrollo del proyecto coreográfico (conjunto de figuras y evoluciones de la construcción coreográfica) de sus alumnos.

El contenido del cuadro 2 es una referencia de las actividades básicas que realizan los docentes con sus grupos de danza durante este proceso.

*Cuadro 2- Naturaleza de las intervenciones del líder en función de las fases de evolución del proyecto coreográfico (Romain, 2003).*

#### *Fase I. De búsqueda*

1. Incitar, guiar y poner en confianza. *El docente explica la actividad, comunica a los alumnos el objetivo de la actividad. Ej.: El día de hoy haremos un paso de danza, siéntanse cómodos...*
2. Proponer situaciones para hacer emerger ideas o formas corporales. *El docente propone una lluvia de ideas, o define la actividad. Ej.: Cómo se imaginan que se hace éste paso?*
3. Enseñar a los grupos a organizarse. *El docente distribuye al grupo dependiendo de la actividad. Ej.: Pónganse en parejas.*
4. Facilitar la toma de decisiones. El docente ayuda y apoya a los alumnos. Ej.: Junta a dos alumnos para la actividad.

#### *Fase II. Toma de decisiones*

1. Ayudar al grupo a poner en forma su proyecto. El docente termina de colocar a los alumnos para la actividad. *Ej.: Ahora que ya están colocados vamos a empezar con la actividad.*
2. Supervisar el respeto a las reglas y a las exigencias. El docente lleva a cabo junto con el grupo el comienzo la actividad bajo las explicaciones previas a la actividad. *Ej.: Recuerden que tienen que tomarse de las manos.*

### *Fase III. De construcción*

1. Proponer procesos coreográficos. El docente explica el paso dancístico dentro de la coreografía. *Ej.: Ese paso requiere de una vuelta de derecha a izquierda.*
2. Supervisar el tiempo. El docente establece los tiempos de la actividad. *Ej.: tienen 2 minutos más para lograr la vuelta.*
3. Tener el rol de persona ayudante. El docente pregunta si hay dudas. *Ej.: alguien tiene alguna pregunta o duda?*
4. Aconsejar, proponer. El docente interviene en función de las necesidades que el grupo tenga. *Ej.: ustedes tienen que ir más a la derecha*

### *Fase IV. De transformación*

1. Proponer ejercicios o improvisaciones dirigidas. El docente establece una nueva actividad de apoyo. *Ej.: la pareja 5, hagan el giro una vez frente al grupo.*
2. Observar y evaluar las dificultades. El docente observa el comportamiento del grupo e identifica las necesidades del grupo.
3. Favorecer la búsqueda de medios. El docente explica el espacio escénico del giro en el pizarrón.
4. Ser el modelo si es necesario. El docente hace el movimiento como ejemplo.

### *Fase V. De presentación*

1. Organizar. El docente termina de estructurar la actividad. *Ej.: El docente asegura la correcta estructura final de su proyecto.*
2. Favorecer intercambios de puntos de vista. El docente pide la opinión de los alumnos. *Ej.: Qué les pareció el giro?*
3. Evaluar solo ó con los alumnos. El docente explica el resultado de la actividad.
4. Presentación del proyecto final. El docente presenta como proyecto del trabajo, un producto final. *Ej.: el proyecto puede ser presentado en público ó para representación.*

Es así, como la naturaleza de las intervenciones del líder en la elaboración de un proyecto coreográfico anteriormente descritas, tienen como propósito por un lado, orientar el aprendizaje de los alumnos en la danza y por otro lado desde la

práctica educativa de la danza desarrollar una educación integral del alumno (SEP, 2005). Es así que la enseñanza de la danza en la escuela contribuye al desarrollo psicosocial de los alumnos.

### ***La danza como experiencia educativa psicosocial y cultura escolar***

Es posible identificar la importancia de la danza y su práctica educativa en la escuela desde distintas perspectivas.

Dar una cultura escolar es permitir a todos los alumnos iniciarse a distintas prácticas culturales y artísticas. Es situarlos en el dominio de la percepción y de la sensibilidad (Romain, 2003), es decir, establecer una relación subjetiva con el mundo como una posibilidad distinta de acercamiento racional y utilitario. Poder desarrollar en el alumno, una mirada distinta del mundo, es en danza, favorecer un acercamiento sensible del cuerpo, complementaria a los acercamientos científicos.

Con el propósito de contar con evidencias sobre la pertinencia de los contenidos y de los enfoques para su enseñanza, así como de las implicaciones que tiene aplicar una nueva propuesta curricular en la organización de las escuelas y en las prácticas de los maestros, durante el ciclo 2005-2006 se desarrolló en escuelas secundarias de 30 entidades federativas la Primera Etapa de Implementación (PEI) del nuevo currículo. Los resultados del seguimiento a esa experiencia permiten atender con mejores recursos la generalización de la reforma curricular a todas las escuelas del país.

Desde 1993, como resultado de la reformulación del enfoque pedagógico de la educación artística en la educación básica, se realizó una importante producción de materiales didácticos para favorecer la enseñanza de la música, las artes visuales, el teatro y la danza en la escuela.

Con la intención de orientar el trabajo de la educación artística en la escuela secundaria se establece el documento mencionado (RES), el cual implicó la observación y el análisis de las diversas experiencias que se verifican en las escuelas mexicanas; la comparación y el estudio de diferentes tendencias curriculares internacionales; la revisión de los avances de la literatura especializada en artes, pedagogía y la recopilación de las opiniones expresadas por docentes, jefes de enseñanza y especialistas vinculados con las artes en la escuela y fuera de ella.

Una de las modificaciones más significativas es que la educación artística deja de ser una actividad de desarrollo y se considera ya una asignatura dentro del plan de estudios de la educación secundaria, cuya denominación será Artes. Con esta designación se busca expresar que el arte constituye un campo de conocimiento humano (SEP Reforma de la Educación Secundaria, Fundamentación curricular, 2006).

Las escuelas podrán optar por la o las disciplinas que les sean más factible implementar, considerando las condiciones y los recursos con los que cuenten, las características de la población escolar y la comunidad, así como de la conveniencia de que el docente de artes imparta la disciplina que conoce mejor y en la cual posee mayor experiencia y seguridad. Para enseñar a pensar y desarrollarse, es importante que el docente posea las habilidades que se involucran en estos procesos, lo que requiere en el caso de la danza, conocimiento previo.

Se busca que el docente supere la visión que considera la educación artística como una ocupación destinada a producir manualidades, a montar espectáculos para festividades escolares o a la repetición de ejercicios.

A través de los contenidos se establece una vinculación entre las disciplinas artísticas y la escuela, aunque no se trate de una preparación altamente especializada ni profesional del arte, sino más bien de un acercamiento que permitirá

al alumno reconocer la naturaleza distintiva de las artes respecto a las manifestaciones culturales, así como involucrarse activamente en algunos de sus procesos. Por lo tanto, la SEP consideró la necesidad de elaborar un documento curricular que sea vigente respecto a las necesidades sociales y las tendencias pedagógicas de la actualidad, sin perder de vista que las teorías y las prácticas obligarán en algún momento a una nueva revisión.

### ***La danza como mecanismo para la educación del ciudadano y formación del individuo***

La práctica de la danza, contribuye de igual manera a la educación del ciudadano desarrollando su curiosidad por el patrimonio de diferentes culturas (Gómez, 2001). Además de que permite intercambiar y confrontar puntos de vista a propósito de las prácticas artísticas y los códigos estéticos también enriquece la visión del mundo al permitir apertura y tolerancia.

En este sentido la práctica de la danza en la escuela desarrolla el poder expresivo del cuerpo y permite acceder a otro tipo de lenguaje para construir una representación social; simbólica y comunicable a los demás (RIES, 2002).

La formación del individuo por medio de la danza participa a la construcción de la identidad de género masculino y femenino, que ayuda al individuo a situarse con respecto a las normas sociales prevalecientes. Pero también, la danza conforta la autonomía de cada uno otorgando un deseo de crear, expresarse, practicar actividades artísticas y participar a su evolución (Vázquez, 2001).

En su libro *Consideraciones sobre la Educación Artística*, Arnheim (1989), sitúa la percepción y la creación artística en el centro del proceso educativo. Entre las ideas más relevantes por su repercusión en la teoría educativa y en la práctica en el aula, destaca que interpretación y significado conforman un aspecto indivisible de



la visión, y que el proceso educativo puede frustrar o potencia estas habilidades humanas, sin dejar de lado el hecho de que, en la raíz del conocimiento, hay un mundo sensible que se experimenta. Cabe resaltar que la percepción se concibe como un hecho cognitivo, por lo cual los sentidos tienen en este proceso un papel crucial, de ahí que propiciar el uso inteligente de los mismos, encaminado hacia un desarrollo consciente del ciudadano debería ser un compromiso educativo.

Para Arnheim (1989), la percepción colabora en el desarrollo de procesos como: discriminación, análisis, argumentación y pensamiento crítico. En ese sentido, la percepción en construcción, inteligencia y proceso dinámico, así que el acto de ver es una función de la inteligencia, de ahí que la percepción y creación del arte sean considerados agentes primarios en el desarrollo de la mente.

Estos procesos son particularmente relevantes en el contexto escolar. El enfoque que en la actualidad se propone para el trabajo con la educación artística, recupera la importancia de la percepción tanto en los procesos de cognición como en los de creación y apreciación artística del ciudadano.

La percepción se concibe no sólo como un mecanismo sensorial, sino también como un proceso influido por la cultura, la sociedad y el ciudadano mediante el cual se constituyen concepciones, creencias, valores y conductas que son indispensables en la conformación de la estructura del pensamiento.

Lo que se busca con la inclusión de las artes en la escuela es ampliar la capacidad de percibir las cosas, de identificar sus significados culturales, personales y sociales, de comparar y sacar conclusiones.

En conclusión, la educación del ciudadano a través del arte tiene relevancia para la escuela porque constituye una manera de explorar y conocer al mundo, porque detona procesos mentales como la clasificación y el análisis, a la vez que favorece el desarrollo del pensamiento crítico (SEP, 2006).

A continuación, se analizará la influencia del arte en las actividades sociales de los alumnos así como del desarrollo de su expresividad en un contexto social.

### ***Actividades sociales***

La propuesta educativa de la RES destaca múltiples funciones sociales que cumple la danza, cuya práctica es fuente de aprendizaje para el alumno. Por ejemplo: confrontar un alumno a la danza implica que comunique con el mundo externo desde el placer de convencer al espectador para mantener su mirada y atención.

A través del proyecto coreográfico (Romain, 2003), se establece una vinculación entre la disciplina artística y la escuela que permite a los alumnos involucrarse activamente en actividades sociales (Gómez, 2001) a través de tres roles sociales:

1. Bailarín: protagonista del proyecto coreográfico. Quien lleva a cabo la actividad coreográfica.
2. Coreógrafo: diseñador del proyecto coreográfico. Quien es en este caso el docente con el apoyo de sus alumnos.
3. Espectador: observador del proyecto coreográfico. Quienes pueden ser los padres, ó público en general que observa el trabajo coreográfico.

Estos son los roles con los que puede jugar el alumno en el desarrollo de actividades de la danza en la escuela.

La práctica de la enseñanza de la danza en la escuela ofrece por lo tanto al alumno la posibilidad de desarrollar habilidades creativas a través de distintas actividades sociales como protagonista, diseñador y observador.

Es este sentido, es posible acercarse a un desarrollo de la tendencia expresiva del alumno que tiene como objetivo la integración del individuo a la sociedad.

Los principales representantes de la corriente expresiva son Herbert Read y Viktor Lowenfeld (citados por SEP, 2006). El primero concibe al arte como un proceso que libera el espíritu y ofrece una salida constructiva y positiva para la expresión de ideas y sentimientos. Read sostiene que el arte es producto de la espontaneidad, la creatividad y el talento individual. Su punto de partida es la sensibilidad estética y su finalidad es la de desarrollar una personalidad integrada que permite al individuo moverse con libertad, independencia y solidaridad en la sociedad.

Por su parte, Lowenfeld (año 2001), destaca la importancia de que el niño adquiera libertad para expresarse; retoma la teoría del desarrollo psicogenético de Jean Piaget y realiza el primer intento por traducir estos principios al campo del arte. Además, concibe la estética como un medio de organización del pensamiento, de los sentimientos y de las percepciones como una forma de expresión que permite comunicar a otros esos mismos pensamientos y sentimientos, de tal modo que “el niño dibuja su experiencia subjetiva. Esto refuerza una vez más la intencionalidad didáctica de las actividades y los procesos sistemáticos de la práctica docente para el desarrollo social de los alumnos.

Por otro lado, Gardner (citado por SEP, 2006), autor de la teoría de las Inteligencias Múltiples, se ha dedicado al estudio de los procesos cognitivos superiores y del papel de la creatividad en el arte, basándose en la psicología del desarrollo y en la psicología cognitiva.

Para Gardner (citado por SEP, 2006), hay varias inteligencias que consisten en un conjunto de habilidades, talentos y capacidades mentales que determinan la competencia cognitiva del hombre. Así mismo, estas inteligencias implican la

habilidad necesaria para resolver problemas y elaborar productos relevantes en un contexto determinado.

El reto de la educación artística consistiría entonces en relacionar de forma eficaz los valores de la cultura, los medios para la enseñanza y la evaluación de las artes, con los perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes. Advierte también que las habilidades artísticas son actividades de la mente que involucran el uso y la transformación de diversas clases de símbolos, y que es preciso contar con los profesores formados en arte, tanto en aspectos disciplinares como técnico-pedagógicos.

Como se ha visto en los últimos 50 años se ha venido desarrollando una tradición de pensamiento que asigna a la educación artística un valor cognitivo. Si bien la trayectoria de ésta se ha mantenido constante desde entonces, Gardner (citado por SEP, 2006), establece que se pueden identificar enfoques particulares que apuntan hacia aspectos diversos, como la percepción, los mecanismos del pensamiento que involucran el trabajo con el arte y la lectura de los sistemas simbólicos característicos de las artes.

A continuación, se describirá el papel del alumno en la danza en la escuela.

## ***El alumno coreógrafo***

Si bien el alumno participa en el acto coreográfico, es también quien articula la estructura de la actividad con su cuerpo. Es por esta razón que se conoce como el *alumno coreográfico*, ya que se sitúa en un rol específico en la danza.

El alumno participa en la composición de coreografías para elaborar un espectáculo (Romain, 2003). Para ello, el alumno desempeña las siguientes funciones:

- Aprender a desarrollar una idea, un propósito según un modo de composición: (1) *un proyecto de expresión y de comunicación* (ver cuadro 1). Es decir que el alumno desarrolla a partir de las instrucciones señaladas por el docente, cierta creatividad para resolver la actividad propuesta y poder exteriorizarla con sus compañeros o maestro.
- Descubrir cómo reforzar la idea coreográfica por medio de elementos escénicos:
  - a. *En un espacio particular como por ejemplo el salón de clases.*
  - b. *En función de una escenografía que podría ser la de un bosque (que es el espacio en el que se desarrolla la actividad dancística).*
  - c. *Con respecto al mundo sonoro que es la música que guía la coreografía.*
- Utilizar el espacio escénico, sus dimensiones, su forma, las entradas y las salidas, los lugares de los bailarines y su evolución, y contribuir a hacer visible el propósito desarrollado por la coreografía.
  - d. *Con cierto número de bailarines (número de alumnos en la actividad).*
  - e. *Con la intención de ofrecer al espectador el trabajo realizado en clase y comunicarlo a otras personas.*

*f. Sobre un tema en específico (establecido por el docente y conocido por los alumnos desde el principio de la actividad.*

*g. Dependiendo de una duración, ya que una representación dancística tiene una duración específica basada generalmente en las canciones que se bailan.*

- Poner en escena, organizar el espacio escénico y distribuir los roles.

*h. Con la ayuda de una motricidad estilizada, esto se refiere a la expresividad de los movimientos de los alumnos.*

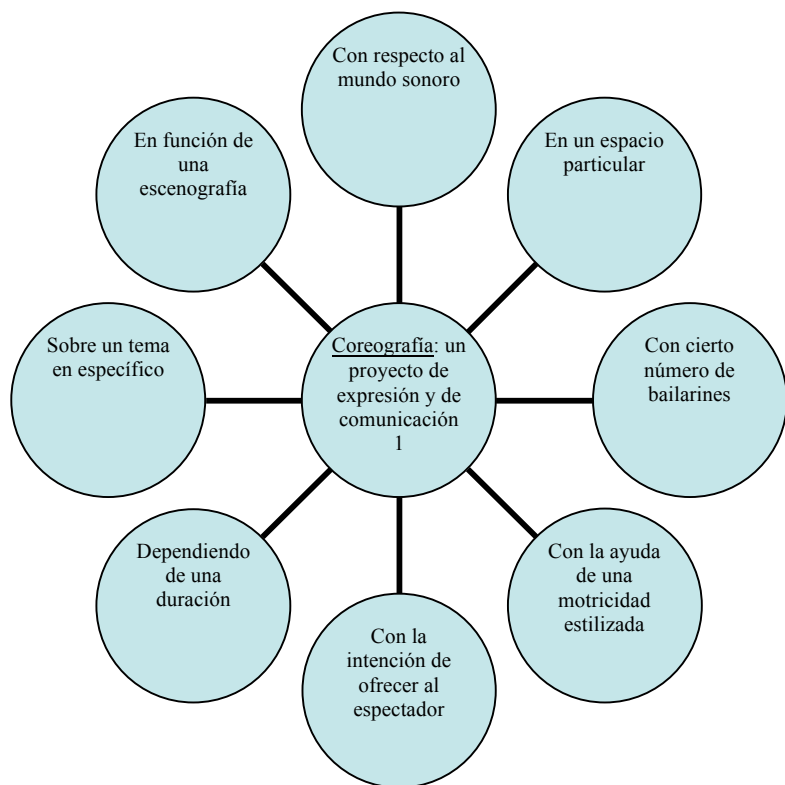
Estas son las situaciones en las que se encuentra el alumno en una clase de danza. No solamente como actor de una coreografía, sino también como organizador de su propio trabajo en donde puede intervenir la creatividad misma del alumno. A continuación se describen las características generales de la coreografía como proyecto dancístico.

### ***Los elementos de la coreografía***

La coreografía es literalmente la *escritura de la danza*. Es el Arte de crear estructuras en las que suceden movimientos. Se lo define como el inventar así como el entrenar de movimientos determinados, en la mayoría de los casos en combinación con un baile. De esta manera llegamos entonces a poder definir la danza como el desplazamiento efectuado en el espacio por una o todas las partes del cuerpo del bailarín, diseñando una forma, impulsado por una energía propia, con un ritmo determinado, durante un tiempo de mayor o menor duración.

La coreografía cuenta con distintos elementos que se describen en el cuadro 3:

**CUADRO 3: La coreografía**



Este cuadro fue extraído de Romain (2003)

Nota. El cuadro puede leerse desde el centro hacia sus extensiones en el orden que se desee. Este cuadro ilustra los elementos a ser tomados en cuenta en la elaboración de un proyecto coreográfico. El propósito de éste cuadro es el entender cuáles son los aspectos de relevancia y la estructura de una coreografía. Así, es posible destacar el rol del docente, de los alumnos y también de los elementos externos necesarios a su realización como son la música y el espacio escénico.

El cuadro 3 ilustra la estructura de los elementos necesarios a la elaboración de un proyecto coreográfico que deben ser tomados en cuenta por el docente y por el alumno en la construcción del proyecto final. Estos elementos forman parte también, de los criterios de evaluación de los expertos en danza del proyecto final.

Si bien el objetivo es acercar a los estudiantes al reconocimiento del cuerpo y del movimiento como un medio personal y social de expresión y comunicación lo es

también como una forma estética que les permitirá conocer y comprender diversas formas de ver e interpretar el mundo sobre un tema (cuadro 3).

De acuerdo con lo anterior, la coreografía se orienta a estimular los adolescentes (*con un cierto número de bailarines*, cuadro 3): la curiosidad por observar el cuerpo y el movimiento (*con la ayuda de una motricidad estilizada* cuadro 3), como parte de la actividad humana en diferentes contextos históricos y culturales; brindar a los estudiantes los elementos propios del lenguaje de la danza que les permitan reconocer las formas corporales presentes en la realidad (*en una espacio particular* cuadro 3), así como de proporcionarles los conocimientos que favorezcan la comunicación de sus ideas, pensamientos y emociones personales (*con la intención de ofrecer al espectador* cuadro 3). Se busca constituir una forma de sentir, actuar y pensar que ponga en juego habilidades cognitivas, motrices y sensibles, con el fin de que los estudiantes se adentren en el conocimiento de sí mismos y de los otros a través de la danza, en un tiempo específico (*dependiendo de una duración*, cuadro 3), en un espacio definido (*en función de una escenografía*, cuadro 3) sin perder de vista el respeto y la comprensión de formas similares y diferentes de representar la realidad, tanto de personas como de grupos sociales.

Si bien se establecen los elementos necesarios a ser tomados en cuenta en la coreografía como actividad de danza en la escuela secundaria, ahora se analizará cuál es el proceso de elaboración de la coreografía.

### ***Elaborar un proyecto coreográfico***

La organización de un proyecto coreográfico implica la presentación de las finalidades pedagógicas, con la idea de que tanto el maestro como los alumnos conozcan los aspectos generales de la propuesta de formación del proyecto, así como las condiciones, los contextos y las experiencias que se pretenden llevar a cabo para orientar el trabajo en el aula.



Con la ayuda de los docentes, los alumnos van a convertirse en coreógrafos, y aprenderán a:

1. Desarrollar una idea y su estructura a partir de modelos de composición (escenario, variaciones sobre el tema).
2. Utilizar elementos de la coreografía con la intención de ofrecer a los espectadores efectos destinados a sorprenderlos, a hacerlos reír o para suscitar en ellos un modo de la lectura del espectáculo: invitarlos a seguir el desarrollo cronológico de una historia o solicitar su imaginario para que ellos participen libremente.
3. Escoger un acompañamiento sonoro con relación al movimiento.
4. Resolver los problemas de puesta en escena como son la orientación de los trayectos o la elección de elementos escénicos.

En este proceso, se alternan momentos de improvisación para probar las ideas propuestas y momentos de estructuración.

El trabajo colectivo busca en el alumno el nivel de interpretación borrando los gestos innecesarios, para retener las formas más precisas, las más originales. El trabajo individual permite a cada uno de afirmar su estilo y firmar su prestación en una coreografía de grupo: en grupos de danza.

Las actividades se orientan al desarrollo de la expresión corporal de los estudiantes, así como al reconocimiento de sus elementos formales y socioculturales. Este trabajo constituye una experiencia fundamental que permitirá a los alumnos explorar de manera libre y lúdica las posibilidades expresivas de sus movimientos, además de considerarse una puerta de entrada para el trabajo que se desarrolla en la educación secundaria.

En un primer momento, los contenidos se orientan más al conocimiento del propio cuerpo y a la exploración de los movimientos. Acercar a los estudiantes al

reconocimiento del cuerpo y del movimiento, como un medio personal y social de expresión y comunicación. Como una forma estética que les permitirá conocer y comprender diversas maneras de ver e interpretar el mundo. (SEP, 2006).

En segundo lugar, se busca que el alumno se apropie de elementos básicos de la expresión corporal que le permitan manifestar lo que siente y piensa; Y así brindar a los estudiantes elementos propios del lenguaje de la danza que les permitan reconocer las formas corporales presentes en la realidad, y que les proporcionen los conocimientos que favorezcan la comunicación de sus ideas y emociones (SEP, 2006).

Y finalmente, poner a los alumnos el reto de comunicar sentimientos y pensamientos en el grupo y así acercar a los estudiantes al conocimiento de sí mismos y de los otros a través de la danza, sin perder de vista el respeto y la comprensión de formas similares y diferentes de representar la realidad, tanto de personas como de grupos sociales (SEP, 2006).

### ***Grupos de danza***

De acuerdo a Vázquez (2001), existen dos diferentes grupos de danza. El primero está ligado a las dificultades encontradas por el alumno en todo trabajo de grupo. Más específicamente, los alumnos deberán asumir un rol específico en el grupo, aceptar ideas y consejos de los demás compañeros coreógrafos ó espectadores, y aceptar compromisos (como por ejemplo el de seguir un rol que no escogieron).

El segundo grupo se distingue por las diferencias entre las intenciones y los medios individuales o colectivos. Se trata de los problemas ligados al dominio de las formas producidas o de los problemas de coherencia en la elección de gestuales con respecto al propósito desarrollado.

Vázquez (2001) propone dos diferentes grupos de danza; es cierto que la elaboración de un proyecto coreográfico implica que el rol del docente en el grupo de danza sea el de ayudar a la regulación del funcionamiento del grupo y participar en la búsqueda de soluciones. De esta manera, la elaboración de una coreografía de danza confronta al alumno a distintas actividades que buscan desarrollar sus posibilidades creativas.

Además de ofrecer a los alumnos la oportunidad de explorar y experimentar con su propio cuerpo, les brinda experiencias de aprendizaje para reconocer algunos elementos del lenguaje de la danza, argumentar de manera creativa sus gustos y preferencias, así como también que logren observar, indagar y reflexionar sobre el sentido e importancia de la expresión dancística en la sociedad.

De esta manera, los estudiantes podrán participar colectivamente en el diseño de líneas, contornos espaciales y grupos compactos para crear formas e imágenes en movimiento que comuniquen sentimientos y pensamientos. Al mismo tiempo, se busca desarrollar en ellos su capacidad para interpretar el significado de expresiones dancísticas que tengan como características el trabajo en grupo.

### ***La coreografía como actividad creativa***

Los investigadores americanos Guilford y Lowenfeld (citados por Moscovici, 1985); explican que la creatividad se inscribe en una lógica de búsqueda de todo lo posible y de originalidad (pensamiento divergente), la cual es esencialmente diferente a la búsqueda de una solución única, racional y normalizada (conocida como pensamiento convergente).

Estos autores proponen 9 indicadores de criterios para evaluar el grado de creatividad del individuo:

1. El pensamiento divergente (originalidad)

2. La sensibilidad a las cosas- receptividad ( estar dispuesto voluntariamente al cambio de idea)
3. La apertura a los demás, la diversidad de puntos de vista (rechazo del juicio como condición necesaria e indispensable para el desarrollo de la creatividad)
4. Adaptación a nuevas situaciones (contextos sociales diferentes a los acostumbrados, ya sea temporalmente)
5. La fantasía, la singularidad, la originalidad (disposición al cambio)
6. El gusto por la aventura (dónde existe la posibilidad de enfrentarse a nuevas situaciones donde intervendrá la resolución de problemas)
7. La innovación, la invención (hacer cosas totalmente diferentes a las usuales y reinventar)
8. La abstracción (desarrollo cognitivo, imaginación creadora)
9. El espíritu de síntesis (resolución de tareas específicas).

Guilford (citado por Moscovici, 1985), en este sentido menciona a través de estos nueve puntos, la importancia de penetrar en el mundo de la expresión espontánea, liberadora, dónde principalmente, el rechazo al juicio aparece como condición necesaria para el desarrollo de la creatividad.

Las técnicas de la creatividad persiguen un mismo objetivo que es el de eliminar las coacciones afectivas, sociales o cognitivas que frenan la imaginación creadora.

En este sentido, los principales obstáculos para el desarrollo de la creatividad serían las tradiciones y costumbres individuales y colectivas (resistencia al cambio), la autoridad (desaparecer la sumisión a la autoridad), el universo de las normas sociales y cognitivas (vencer las resistencias al cambio) y finalmente; la razón y sus reglas de funcionamiento, sus marco y barreras (abandonar el comportamiento racional o suspenderlo durante las fases de creación). (Guilford y Lowenfeld, citados por Moscovici, 1985).

Para eliminar estos obstáculos se han elaborado diversas situaciones, todas las cuales persiguen el mismo objetivo: la liberación de la espontaneidad considerada como el fundamento del pensamiento creador.

De ahí la importancia de la atmósfera lúdica y calurosa, medios de estimulación intelectual y afectiva en un intento de volver a encontrar o crear una actitud y una perspectiva nueva de las cosas y de las ideas que se admiten comúnmente.

De acuerdo con Beaudot (1980), la creatividad es un trabajo de estructuración, elaboración y organización. Este proceso tiene como objetivo, desarrollar un proyecto original. En la danza, el proyecto coreográfico permite observar la concretización del proceso creativo del grupo de danza, sobre el cual el espectador tiene un juicio de valor justificado por su conocimiento más o menos profundizado de los códigos estéticos, de las técnicas y de las producciones creativas.

Es por este motivo que la enseñanza de la danza en la escuela se define alrededor de un proceso de creación, que ponga en evidencia las perspectivas de aprendizajes de los alumnos y darles sentido.

El docente tiene entonces que reunir las condiciones y los medios que permitan a los alumnos ejercer su creatividad y cultivarla por medio de puestas en situaciones solicitando su imaginario, su sensibilidad a fin de desarrollar su poder expresivo y creador en el proyecto coreográfico.

### ***La creación de una coreografía***

La creación de una coreografía es un momento privilegiado para llevar a los alumnos a intercambiar impresiones (Gómez, 2001), para expresar sus gustos y para confrontar sus representaciones alrededor de la noción de lo bello, lo poético, a partir de una vivencia común en un contexto social y cultural particular.

La formación del espectador es entonces indisociable de la del bailarín y la del coreógrafo. La comunicación depende de los códigos comunes del emisor y del receptor. Estos códigos estéticos que se elaboran en un intercambio entre un bailarín y los espectadores, deben ser el fruto de un trabajo grupal de la clase con el propósito de identificar un referencial común del grupo.

Si bien la enseñanza de la danza se define alrededor de un proceso de creación; el rol del liderazgo docente en el grupo de danza para el proyecto coreográfico resulta crucial en el logro de los objetivos de aprendizaje. Es por esta razón, que el siguiente trabajo de investigación busca observar el impacto de los diferentes estilos de liderazgo sobre el grado de creatividad de los alumnos en una coreografía de danza.

A continuación, se describirá el método, con el objetivo de responder a la pregunta de investigación.

## CAPÍTULO 2

### MÉTODO

#### ***Pregunta de investigación***

¿Hay relación entre los estilos de liderazgo docente democrático y autoritario en el grado de creatividad en la elaboración de una coreografía?

#### **Hipótesis y objetivos del trabajo de investigación**

##### ***Hipótesis del trabajo de investigación:***

La relación entre los estilos de liderazgo docente democrático y autoritario influye en el grado de creatividad de los alumnos en la elaboración de una coreografía.

El modelo de liderazgo docente democrático favorece el grado de creatividad de los alumnos en la elaboración de una coreografía sobre el modelo de liderazgo autoritario.

##### ***El objetivo principal del siguiente trabajo es:***

Analizar la relación de los diferentes estilos de liderazgo docente sobre el grado de creatividad de los alumnos en una coreografía de danza.

##### ***Participantes***

Se seleccionaron dos grupos de 10 alumnos de educación secundaria que llevan clases de danza bajo el programa de la SEP, el mismo número de horas a la semana, uno con un maestro de estilo de liderazgo democrático y otro de estilo de liderazgo autoritario

Los dos grupos tuvieron el mismo propósito: que los maestros prepararan a los alumnos desde la elaboración de una coreografía (cuadro 3) para presentar un proyecto final que fuera evaluado por cinco jueces expertos en Danza.

Para poder llevar a cabo esta investigación se dividió en dos fases. En la fase I se buscaron dos grupos, uno con liderazgo autoritario y otro con liderazgo democrático, para ello, se aplicaron ciertos instrumentos para definir a los grupos participantes.

La fase II, definió la actuación de los dos grupos participantes y con ello, se buscó dar respuesta a la pregunta de investigación.

### **Instrumentos Fase 1:**

En el siguiente apartado, se analizaron los propósitos generales del uso del cuestionario a los docentes así como las generalidades de aplicación y descripción del cuestionario.

*Se aplicó un cuestionario a los docentes para conocer el estilo de liderazgo (ver anexo 2):*

#### *A. Propósito del cuestionario diagnóstico de liderazgo a los docentes:*

Se elaboró un cuestionario de 21 preguntas dirigido a los maestros de danza de la SEP, que permite hacer una selección con respecto al estilo de liderazgo. Las preguntas fueron desarrolladas a partir del marco teórico anteriormente descrito sobre *estilos de liderazgo*, el cuestionario fue evaluado por maestros de danza y por expertos de la UNAM para la elaboración de cuestionarios. Se logró un nivel de confiabilidad de .89 y se piloteó con 15 maestros expertos en danza, se hicieron las modificaciones y se volvió a analizar de manera estadística, logrando un nivel de confiabilidad de .90.

#### *B. Generalidades de aplicación:*

El cuestionario es de tipo cerrado con una última pregunta abierta. Cada pregunta describe una característica de estilo de liderazgo que será calificada en función de la respuesta como perteneciente o no del estilo liderazgo autoritario o democrático (10 preguntas sobre cada estilo y una neutral). Se obtuvo así un total de respuestas para cada estilo de liderazgo que se sumó para conocer el perfil del docente.



El profesor con mayor puntuación en cada estilo de liderazgo fue seleccionado para nuestro objeto de análisis.

La validez del instrumento fue sometida a juicio por especialistas del tema de liderazgo de la Universidad Nacional Autónoma de México.

### ***Test de Inteligencia Creativa:***

CREA, es una prueba de Inteligencia Creativa (Corbalán, et al 2003).

El instrumento fue aplicado de manera colectiva a los alumnos (sujetos de más de 10 años).

#### ***A. Propósitos del Instrumento:***

La finalidad del uso del instrumento es apreciar la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual según el indicador de generación de cuestiones en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. Este instrumento permitió considerar el nivel creativo de los alumnos para descontar su efecto del estilo de liderazgo (Fase 1).

#### ***B. Generalidades de aplicación:***

La duración del Test es de aproximadamente 10 minutos.

El instrumento retoma entre otros; los análisis teóricos del Cuadro 3 descritos en el marco teórico.

El CREA, emplea como procedimiento para la medida de la creatividad la capacidad del sujeto para elaborar preguntas.

De acuerdo al Anexo 3: criterios interpretativos generales, el grado de creatividad se mide con respecto a la puntuación centil.

Se establecen tres grados de creatividad.

- Alta: 75 a 99 puntos centiles.

- Media: 26 a 74 puntos centiles.
- Baja: 1 a 25 puntos centiles.

### **Instrumentos Fase 2:**

#### ***Elaboración del cuestionario a 5 jueces de la Danza (ver anexo 4):***

##### *A. Propósitos del Instrumento:*

El cuestionario se aplicó conforme a los indicadores mencionados del cuadro 1 y fue validado por tres profesionales de la Compañía Nacional de Danza. El propósito fue evaluar cada uno de los criterios coreográficos desde el grado de creatividad (FASE 2).

##### *B. Generalidades de aplicación:*

Las preguntas y el procedimiento de aplicación del cuestionario fueron analizados, evaluados y aprobados como instrumento válido para medir niveles de creatividad en el producto coreográfico.

El cuestionario orientado a los profesionales de la Danza consta de 15 preguntas, 14 cerradas, y una última pregunta abierta. El objetivo es conocer los niveles de creatividad del producto coreográfico.

El cuestionario hace referencia al Cuadro 1. Los elementos de la coreografía en donde cada una de las preguntas se integra a los componentes teóricos coreográficos. De esta manera, fue posible evaluar cada uno de los criterios coreográficos desde el grado de creatividad.

## ***Procedimiento***

A continuación, se hará una descripción de los pasos que se siguieron a lo largo del trabajo.

*Paso 1:* el proyecto y el propósito de la investigación fueron expuestos al coordinador de maestros de danza de la SEP y al conjunto de profesores oficiales del programa de danza para la educación secundaria con el objetivo de conocer los distintos maestros y grupos de alumnos con los que se trabajará. De esta manera se establecerán las distintas sesiones para la aplicación de instrumentos. El proyecto ya ha sido aceptado.

*Paso 2:* se identificaron los distintos grupos de alumnos de danza en educación secundaria, con el propósito de seleccionar grupos que tuvieran características semejantes (horarios, nivel). Pero también se observaron los distintos maestros de esos grupos y se seleccionaron a cinco de ellos que presentaran distintos perfiles docentes con el objetivo de identificar posteriormente los estilos de liderazgo.

*Paso 3:* se hizo una presentación del proyecto de investigación a profesionales de la Danza en distintas especialidades con el fin de discutir los posibles contenidos (juicios, criterios) y aspectos a ser utilizados para poder evaluar el grado de creatividad en la Danza.

Se revisó el cuestionario que se elaboró, se discutió y se hicieron modificaciones hasta que los tres profesionales estuvieran de acuerdo con el instrumento final.

*Paso 4:* se hizo una reunión con los cinco maestros seleccionados para establecer el número y la fecha de las sesiones necesarias para la aplicación de los cuestionarios.

*Paso 5:* de los 5 maestros, se seleccionaron los dos con mayor puntaje por estilo y se determinaron así los dos grupos a ser analizados, como líder autoritario y como

líder democrático por medio de los resultados del *cuestionario diagnóstico de liderazgo* a los docentes.

*Paso 6:* como control del grado de creatividad de cada grupo previo al efecto del estilo de liderazgo; se aplicó un Test de Inteligencia Creativa (CREA) a los alumnos de los dos grupos líderes autoritarios y democráticos con el propósito de hacer una apreciación de la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual según el indicador de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. El propósito de la aplicación del instrumento fue que permitió considerar el nivel creativo de los alumnos y poder así diferenciarlo del efecto de liderazgo (FASE 1).

*Paso 7:* los maestros de cada grupo: (liderazgo autoritario y democrático), tuvieron como instrucción repartir a los grupos en una sala y supervisar el desarrollo de cada sesión: con el objetivo de coordinar el mismo contenido de los dos grupos.

Tuvieron que determinar el tiempo consagrado a la fase de búsqueda, de construcción, de repetición y de presentación. Fijaron las etapas, decidieron los momentos de regulación en donde fue evaluado lo que se produjo y se previeron sesiones de concertación en donde se tomaron decisiones.

El objetivo constante fue el de favorecer la creatividad de los alumnos.

*Paso 8:* una vez completado el término de la coreografía y la presentación del proyecto de coreografía (producto final); se aplicó un cuestionario de 15 preguntas a 5 jueces profesionales de la danza con la finalidad de hacer una evaluación de los niveles de creatividad de los alumnos de los dos grupos con respecto al producto coreográfico (Fase 2).

Se les pidió a 5 jueces que observaran el trabajo final de dos grupos de danza sin darles mayor información:

- En un primer momento, los jueces vieron las coreografías de los dos grupos clasificado como liderazgo democrático y autoritario. El orden fue escogido al azar.
- En un segundo momento, se les dio el cuestionario y se les pidió contestarlo en un máximo de 5 minutos.
- Se recogieron los cuestionarios.
- Se volvieron a ver las dos coreografías de los grupos, pidiéndoles que prestaran especial atención con base a las preguntas de cuestionario que se les acaba de dar con el objetivo de poder contestar el cuestionario una vez más y tener mayor claridad en la evaluación. Se les entregó el mismo modelo de cuestionario pero en nuevas hojas. El propósito de volver a entregar el mismo cuestionario fue obtener resultados más objetivos.

*Paso 9:* se hicieron las evaluaciones de los instrumentos de acuerdos a los criterios anteriormente mencionados en el apartado *instrumentos* con el objetivo de obtener toda la información necesaria y poder así analizarla de manera integral.

## **PRESENTACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS PRUEBAS DE LA FASE 1**

### **A. Registro de datos para el Cuestionario de 21 preguntas orientado a los docentes:**

A continuación, se presenta el modelo que se empleó para poder hacer el registro de las respuestas de los docentes y poder hacer así una categorización en función del estilo de liderazgo al que corresponden.

Se describe la aplicación de los instrumentos anteriormente descritos y su aplicación para la obtención de los resultados necesarios para resolver la pregunta de investigación.

#### ***Aplicación del Cuestionario de estilos de liderazgo docente***

El día sábado 22 de noviembre de 2008, el coordinador de maestros de Danza de la SEP organizó una reunión con los maestros de la RES.

El propósito de la reunión fue compartir los avances de los trabajos en danza de los alumnos de secundaria.

Al término de la reunión, se aplicó el cuestionario de estilos de liderazgo docente a 5 maestros, con el fin de identificar dos maestros con liderazgo democrático y autoritario.

A continuación, se describe la presentación de datos del Cuestionario de estilos de liderazgo docente. De esta manera se seleccionaron los dos maestros con mayor puntaje por estilo de liderazgo docente y se determinaron así los dos grupos a ser analizados.

**Tabla 1:** Presentación de datos del cuestionario de estilos de liderazgo docente.

	Liderazgo democrático	Liderazgo autoritario
MAESTRO 1	13 puntos	
MAESTRO 2	15 puntos	
MAESTRO 3	<u>18 puntos</u>	
MAESTRO 4	16 puntos	
MAESTRO 5		<u>14 puntos</u>
MAESTRO 6	14 puntos	

De acuerdo con los resultados arrojados en la tabla:

- El maestro con más puntos en el perfil democrático es el 3.
- El maestro con más puntos en el perfil autoritario es el 5.

Para lograr los objetivos del presente trabajo de investigación, se seleccionó al maestro 3 y 5 para representar cada uno de los estilos democrático y autoritario.

### B. Test de Inteligencia Creativa

En función de la puntuación obtenida en el Test de Inteligencia Creativa, se pudo obtener la interpretación y la valoración de los resultados (Para el detalle de la tabla, favor de consultar el anexo 5).

El objetivo de éste modelo, fue el poder comparar los puntajes obtenidos en el CREA para tener una *línea base* (Fase 1) del grado de creatividad en los grupos, y poder así tomarlo en cuenta para el cálculo del efecto del estilo de liderazgo (Fase 2).

### **Aplicación del CREA**

Como control del grado de creatividad de cada grupo previo al efecto del estilo de liderazgo (Fase 1); se aplicó el Test de Inteligencia creativa (CREA), a 10 alumnos de cada grupo con liderazgo democrático y autoritario. El propósito fue poder hacer una apreciación de la inteligencia creativa a través de la evaluación cognitiva de la

creatividad individual y grupal según el indicador de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda para soluciones a problemas.

El propósito de la aplicación del instrumento es que permite considerar el nivel creativo de los dos grupos (democrático y autoritario) y así poder diferenciarlo del efecto de liderazgo docente.

**Tabla 2:** Resultados del Test del CREA.

Alumno	Liderazgo democrático (unidad: puntuación directa)	Liderazgo autoritario (unidad: puntuación directa)
1	11	14
2	10	10
3	11	11
4	13	12
5	16	16
6	11	11
7	9	9
8	10	10
9	9	9
10	7	8
TOTAL	107	110
PROMEDIO POR GRUPO DE PD (Puntuación directa)	10.7	11
PROMEDIO POR GRUPO DE PC (Puntuación centil).	43	45

De acuerdo al Anexo 3: *criterios interpretativos generales*, el grado de creatividad se mide con respecto a la puntuación centil.

Se establecen tres grados de creatividad.

- Alta: 75 a 99 puntos centiles.
- Media: 26 a 74 puntos centiles.
- Baja: 1 a 25 puntos centiles.

El grupo de alumnos con liderazgo democrático obtuvo 43 puntos centiles, lo cual lo sitúa en el grado de creatividad media.

El grupo de alumnos con un liderazgo autoritario obtuvo 45 puntos centiles, lo cual lo sitúa en el grado de creatividad media.

De esta manera, se puede concluir que los grupos tanto con liderazgo democrático como autoritario, tienen en promedio el mismo grado de creatividad (Fase 1), lo cual permitió observar con claridad el efecto del liderazgo docente sobre la creatividad en la Danza (Fase 2).



**Interpretación general del grado de creatividad media de los grupos tanto con liderazgo democrático como autoritario según el CREA (Anexo 3).**

Este grupo presenta un moderado nivel en su producción creativa. No destaca por su capacidad para la innovación o la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas, aunque en ocasiones favorables ha logrado hacerlo. Esto se refiere a la solución de problemas ante una situación determinada. Mantiene una actitud ante la vida capaz de cuestionar parcialmente las situaciones que le son dadas. Sin una particular disposición para planteamientos imaginativos, puede en cambio tomar contacto con su potencialidad para el desarrollo de sus habilidades creativas.

**Valoración general del grado de creatividad media de los grupos con liderazgo democrático y autoritario según el CREA (Anexo 3).**

Se trata de un grupo moderadamente capaz para la creación e innovación. Su desarrollo personal, en lo que respecta a estas dimensiones, no es más destacado debido probablemente a alguno de estos motivos: funcionalidad cognitiva centrada en estrategias convergentes, pautas educativas inhibitorias de conductas discrepantes, perfiles de personalidad o cuadros psicopatológicos restrictivos de la actividad emergente, limitaciones generales del sistema o nivel máximo de inclusividad.

**Criterios interpretativos en la práctica educativa de los grupos tanto con liderazgo democrático como autoritario con grado de creatividad media según el CREA (Anexo 5).**

Rasgos característicos positivos:

- Facilidades adaptativas. Ej.: El alumno puede adecuarse a un contexto psicosocial determinado, aunque no sea el mismo en el que se encuentra comúnmente.

- Colaboración con docentes. Ej.: El alumno participa en actividades que propone el docente.
- Posibilidad real de desarrollo creativo. Ej.: El alumno amplía sus capacidades y habilidades creativas a lo largo de las diferentes actividades.
- Buen seguimiento de currículo. Ej.: El alumno sigue el desarrollo de las actividades educativas.
- Flexibilidad conceptual. Ej.: El alumno desarrolla su creatividad cognitiva.

La importancia de la interpretación de los resultados obtenidos en el CREA, permiten al docente conocer los aspectos positivos de los grupos democrático y autoritario.

El CREA describe sugerencias para los docentes sobre la intervención en grupos con este grado de creatividad:

- Favorecer el desarrollo personal. Se refiere a la formación personal del alumno.
- Desarrollo de iniciativa y toma de decisiones. El alumno adquiere independencia y criterio para soluciones de problemas.
- Cursos de creatividad. Con el propósito de mejorar su grado de creatividad.
- Valoración, reconocimiento. Valor agregado que le otorga el docente al alumno para su desarrollo personal.
- Animar la curiosidad para ampliar horizontes. Desarrollar en los alumnos la capacidad cognitiva.

### **Criterios interpretativos en la práctica educativa de los grupos democrático y autoritario y el grado de creatividad media según el CREA (Anexo 5).**

Rasgos característicos negativos:

- Limitación de recursos de innovación. El alumno tiene mayor dificultad para adecuarse a nuevas situaciones.
- Rigidez conceptual. Dificultad en el cambio de opinión.
- Falta de sentido crítico. Se refiere al análisis conceptual de los alumnos.

- Posible tendencia al gregarismo. Dificultad en el cambio de opinión.
- Estas características permiten al docente conocer los aspectos negativos de sus grupos democrático y autoritario.

El CREA describe sugerencias para los docentes sobre la intervención en grupos con este grado de creatividad:

- Aprendizaje de técnicas de creatividad. Ej.: Ejercicios de estimulación cognitiva.
- Psicomotricidad, mayéutica. Ej.: Ejercicios de danza que involucren la actividad física.
- Fomento de reflexión, cuestionamiento, discusión. Ej.: Ejercicios sobre la reflexión acerca de un tema específico y puntos de vista.
- Enseñanza de autonomía de juicio y afectiva. Ej.: Ejercicios sobre opinión personal.

Bajo el esquema anteriormente mencionado del CREA, se recoge una visión global de las características del grupo con grado de creatividad media así como de los objetivos con las capacidades por desarrollar en el periodo de educación secundaria.

Se puede observar cómo se concede gran importancia a los sentidos, al desarrollo de la reflexión y también cómo estos objetivos iniciales van cediendo espacio a la iniciativa personal, que consigue su mayor amplitud en el ciclo superior.

También se destacan cuáles son las capacidades específicas que deben cuidarse.

El docente que quiera mejorar la creatividad, debería estar consciente de la realidad de su grupo así como interesarse en su responsabilidad profesional y comprometerse a que sus alumnos se den cuenta de su potencial creativo.

El maestro debería implicarse en esta tarea y necesita saber que el aprendizaje de la creatividad supone experimentar, correr riesgos y tener errores.

Las consideraciones expuestas deben entenderse como una guía a la que cada profesor debe imprimir su propio sello.

Por esta razón, es que el presente trabajo, busca entender los estilos de liderazgo docente y su relación con la creatividad en la danza.

Pueden organizarse grupos con la finalidad de tomar decisiones, encontrar soluciones o resolver problemas y cuestiones de diversa complejidad. La dinámica del docente y en forma especial su liderazgo, se pueden convertir en valiosos elementos de ayuda para el desarrollo de la creatividad.

## ***PRESENTACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS PRUEBAS DE LA FASE 2***

Una vez que en la Fase 1 se determinó el nivel de los grupos que fungieron como representativos tanto con liderazgo democrático como autoritario, se presentan los resultados de las observaciones coreográficas hechas por los expertos:

### ***Cuestionario a los profesionales de la Danza***

El cuestionario fue evaluado sobre 15 puntos, es decir el número total de preguntas. Se obtuvo un punto en cada respuesta si la evaluación del juez fue favorable (respuesta Sí). Se sumó el total de respuestas favorables por los 5 jueces en cada grupo.

El siguiente modelo de tabla permitió registrar las respuestas de los cinco jueces por cada pregunta y para cada uno de los dos grupos con liderazgo democrático como autoritario. De esta manera, fue posible obtener el total de respuestas favorables del grado de creatividad por cada uno de los dos grupos.

Se acordó con cada uno de los maestros el día en que presentarían el trabajo coreográfico de su grupo de alumnos.

- El grupo democrático pertenece a la Escuela secundaria 80, Martín Luther King.
- El grupo democrático pertenece al Instituto Villa de Cortés.

Por motivo de permiso y seguridad, se permitió en cada escuela la entrada de una sola persona, por lo que las coreografías tuvieron que ser grabadas con video cámara para así poder mostrarlas a los profesionales de la danza.

Se citó a los profesionales de la danza en un espacio que permitiera a todos ver el video en las mejores condiciones posibles. Ellos fungieron como jueces.

Esto no modificó en absoluto el procedimiento de evaluación del cuestionario como se describe en el apartado de *método*.

Es preciso mencionar que en el video los jueces pueden apreciar las dos coreografías sin saber cuál pertenece al grupo con liderazgo democrático o autoritario.

Al finalizar la observación de las dos coreografías, se les entregó el cuestionario y se les pidió contestarlo en un máximo de 5 minutos.

Se recogieron los cuestionarios y se volvieron a ver las coreografías de los dos grupos pidiéndoles que prestaran atención con base a las preguntas del cuestionario que se les acaba de dar, para contestar el cuestionario una vez más y obtener resultados más objetivos.

A continuación se muestra la tabla de resultados del cuestionario a los 5 jueces de la danza. Esta tabla permite conocer los resultados otorgados a los grupos de liderazgo autoritario y democrático para conocer el grado de creatividad de los alumnos en cada coreografía (Fase 2).

**Tabla 3:** Resultados del cuestionario a los 5 jueces a nivel grupal:

Respuestas favorables	GRUPO Autoritario (JUECES)					GRUPO democrático (JUECES)				
	J1	J2	J3	J4	J5	J1	J2	J3	J4	J5
Pregunta 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pregunta 2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Pregunta 3	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Pregunta 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pregunta 5	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Pregunta 6	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1
Pregunta 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pregunta 8	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Pregunta 9	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
Pregunta 10	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
Pregunta 11	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1
Pregunta 12	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
Pregunta 13	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
Pregunta 14	8	8	6	5	8	9	9.5	8	10	10
Total de respuestas favorables de los cinco jueces	13	14	13	12	16	20	22.5	21	22	23
	<u>Total:</u> 68					<u>Total:</u> 108.5				

En esta tabla se muestra el total de respuestas favorables de los cinco jueces al grupo con liderazgo autoritario, así como al grupo de liderazgo democrático.

### **Resultados del cuestionario a los jueces de danza**

De acuerdo a los resultados obtenidos en el cuestionario a los jueces de la danza (Fase 2):

- El grupo democrático obtuvo 108.5 puntos en total.
- El grupo autoritario obtuvo 68 puntos en total.

Esto quiere decir que el grupo con mayor grado de creatividad es el grupo con liderazgo democrático.

**Tabla 4:** Respuestas a la pregunta 15 del cuestionario a los Jueces de Danza

“En su opinión qué le hizo falta a la coreografía y cuáles son los aciertos?”

Grupo liderazgo Autoritario    Grupo liderazgo democrático

Pregunta 15 JUEZ 1	Un ejemplo más de danza regional, no hay innovación. Falta emoción, mucha repetición. Buen vestuario	Falta concentración. Innovación del baile, trabajo en pareja, aunque hagan falta recursos económicos, resulten el problema llevando sus propios vestuarios: creatividad y buena solución del problema.
Pregunta 15 JUEZ 2	Falta novedad	Vestuarios originales
Pregunta 15 JUEZ 3	Falta espacio en el escenario, mal distribuido. Alumnos muy robotizados, poco alegres. Poco ánimo de bailar, no disfruta el baile, lo hacen por obligación y no con optimismo.	Poca escenografía, muy contentos, transmiten emoción. Innovadora porque logra que los alumnos se interesen por su baile, buen trabajo de parejas con sonrisas.
Pregunta 15 JUEZ 4	Muy apretados en el escenario, falta arte y amor, alumnos robotizados, falta expresión de los alumnos.	Alumnos muy involucrados, gran logro.
Pregunta 15 JUEZ 5	Falta expresión, emoción, dependencia a la presión del maestro	Con más recursos apoyo en el vestuario. Estilo coreográfico con propuesta creativa.

En esta tabla, se resaltan los comentarios principales de los jueces de danza sobre el trabajo del grupo de liderazgo docente democrático y autoritario sobre la coreografía. Esta tabla resulta útil para el análisis de datos.



### ***Triangulación de los instrumentos a nivel grupal***

Después de aplicados los instrumentos de investigación, se buscó hacer una triangulación entre el nivel de creatividad en la fase 1: el estilo de liderazgo y su efecto en el grado de creatividad de los alumnos de secundaria en danza.

Este modelo de cuadro permitió identificar los resultados obtenidos por cada grupo con liderazgo democrático y autoritario en los dos instrumentos aplicados, con el propósito de hacer una comparación de resultados entre los dos grupos y así poder identificar los grados mayores de creatividad.

**Tabla 5:** Triangulación de los instrumentos del CREA con el cuestionario a los jueces.

GRUPOS	Democrático	autoritario
RESULTADOS		
NIVELES INTERPRETATIVOS GENERALES (CREA): Alta, media, baja. FASE 1	MEDIA	MEDIA
NIVELES INTERPRETATIVOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA (CREA): Alta, media, baja. FASE 1	MEDIA	MEDIA
GRADO DE CREATIVIDAD EN EL PRODUCTO FINAL FASE 2 (Cuestionario a los jueces de danza)	108.5	68

Esta triangulación entre los dos grupos de danza, permite analizar la influencia del grado de creatividad bajo el efecto del tipo de liderazgo docente en la fase 2, tomando en cuenta que el Test del CREA permitió considerar el nivel creativo de los alumnos para descontar su efecto del estilo de liderazgo.

En esta tabla, se puede observar en la fase 1 que el nivel creativo de los dos grupos es el mismo. Por lo que permite tener resultados más objetivos sobre el efecto del liderazgo docente en la fase 2 sobre la creatividad.

En la fase 2, los alumnos del grupo liderazgo democrático tienen un nivel superior de creatividad en la elaboración de una coreografía.

## **ANÁLISIS DE DATOS DE LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### ***Análisis de datos del CREA***

Por medio del CREA, se obtuvo una interpretación de la disposición de los alumnos en la fase 1 para la creatividad como un estilo que incorpora tanto el perfil afectivo emocional como los cognitivos propios de este comportamiento, ofreciendo una solución explicativa para su interpretación.

Evaluar la creatividad ha sido una actividad costosa y contestada en el ámbito de la psicología. Además de los problemas propios de cualquier medida de aptitudes, la capacidad creadora cuenta con al menos dos factores adicionales que dificultan particularmente una evaluación objetiva.

En efecto, para el ejercicio de la creación, las posibilidades de encubrimiento de la potencialidad básica, tanto por desentendimiento del sujeto como por inhibición de alguna cualidad, son bastante más acusadas que en otros ámbitos de la conducta y más susceptibles a diferencias individuales no previsibles.

El CREA, para la medida de la Inteligencia Creativa, se sostiene en un modelo teórico que dirige su mirada a operaciones cognitivas no identificables con la producción creativa, pero de carácter necesario para el ejercicio de la misma.

Desde esta perspectiva y con un procedimiento más cercano a los clásicos para la evaluación de la inteligencia por su justificación (aunque muy próximo a la evaluación de la producción divergente en cuanto a su contenido), introduce un sistema de medida presumiblemente susceptible de ajuste con los estándares estadísticos de validación. Por ello, quizás capaz de una evaluación más objetiva de la creatividad.

De acuerdo al grado obtenido bajo los esquemas del CREA, el grupo de liderazgo docente democrático y autoritario obtuvieron en la Fase 1 el mismo grado de creatividad media.

Incluye una disposición general del sujeto para la apertura y la versatilidad de sus esquemas cognitivos. Su organización de contenidos mentales aparece más abierta y susceptible de ampliación hacia un marco o microcosmos, de reorganización y de interconexión de datos.

Para evaluar este hecho, el CREA procede pidiendo preguntas posibles acerca de un estímulo. Cada pregunta supone un nuevo esquema cognitivo nacido de la interpretación del estímulo con la propia capacidad del sujeto a abrir esa nueva información a toda la que ya dispone.

Por medio de los resultados obtenidos en el CREA, los alumnos de los dos grupos tienen la misma interpretación y valoración.

Son sujetos con un moderado nivel en su producción creativa, que en ocasiones logran desarrollar su capacidad para la innovación y la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas. Se definen con una actitud capaz de cuestionar parcialmente las situaciones que les son dadas.

Una característica fundamental según el CREA, es que pueden tomar contacto con su potencialidad para el desarrollo de habilidades creativas.

Según los criterios adaptativos del CREA, los alumnos que cuenten con facilidades adaptativas, flexibilidad conceptual y colaboración con docentes tienen altas posibilidades para el desarrollo creativo.

La hipótesis del trabajo de investigación es que el estilo de liderazgo docente influye en el grado de creatividad de los alumnos en la elaboración de una coreografía.

### ***Análisis de datos del cuestionario a los profesionales de la danza***

De acuerdo a los resultados que arrojó el cuestionario (ver tabla 3), el grupo con más creatividad es el grupo con liderazgo democrático (108.5 puntos) sobre el grupo de liderazgo autoritario (con 68 puntos).

Los jueces evaluaron las coreografías de danza con respecto a la creatividad y la última pregunta permitió conocer las observaciones de los profesionales de la danza sobre el trabajo realizado por los dos grupos.

Como se puede constatar en la tabla de resultados del cuestionario a los 5 jueces a nivel grupal (ver tabla 3 y 4), la diferencia de puntuación se da básicamente en las preguntas 9, 10, 11 y 12.

Las preguntas son:

9. *¿El bailarín logra interpretar de manera plástica y secuencial cada movimiento del montaje?*
10. *¿Cada movimiento del montaje se presta a que el bailarín interprete de manera creativa y personal la coreografía ó es únicamente movimiento secuencial?*
11. *¿Considera que la coreografía presentó un punto clímax?*
12. *¿Cómo consideras la coreografía:*
  - a. *Artística*
  - b. *Innovadora*
  - c. *Comercial*
  - d. *Otro, ¿cuál?*

Como se puede apreciar, estas preguntas hacen referencia directa a la creatividad en cuestión de expresión (pregunta 9 y 10), originalidad (pregunta 11) e innovación (pregunta 12).

Estos fueron los puntajes más bajos del grupo liderazgo autoritario e indican:

- El bailarín no logra interpretar de manera plástica y secuencial cada movimiento del montaje. Esto se refiere a que la creatividad expresiva de los alumnos no está lo suficientemente desarrollada. Falta reflexionar sobre el significado que producen las expresiones corporales presentes en la coreografía y el entorno social.
- El movimiento del montaje no se presta a que el bailarín interprete de manera creativa y personal la coreografía; es únicamente movimiento secuencial. Existe una falta de reconocimiento de la expresión corporal como un medio que permite externar vivencias personales, de movimientos libres y espontáneos.
- La coreografía no presenta un punto clímax. Esto indica que existe poca imaginación y creación de formas e imágenes en movimiento que no corresponden a estímulos sonoros, táctiles y visuales. Hay falta de fluidez en el movimiento, lo cual provoca dificultad en la explicación del significado que producen los alumnos en gestos, posturas y movimientos corporales.
- La coreografía fue considerada por los jueces como comercial. Esto indica una falta de innovación y creatividad en la elaboración y ejecución de la coreografía. Los pasos y combinaciones son muy típicos y repetitivos.

A continuación, se retomarán las respuestas de los 5 jueces de la pregunta 15 (“en su opinión, ¿qué le hizo falta a la coreografía y cuáles son los aciertos?”) obtenidas por el grupo de liderazgo autoritario y el análisis correspondiente:

**JUEZ 1:** *“Un ejemplo más de danza regional, no hay innovación.  
Falta emoción, mucha repetición.  
Buen vestuario”*

.....  
Este comentario refleja la falta de creatividad e innovación del grupo de LA. El vestuario es un elemento de la coreografía pero su uso en este caso no permitió desarrollar la expresividad y libre movimiento de los alumnos.

**JUEZ 2:** *“Falta novedad”*

.....  
Este comentario es claro, no existe en la coreografía del grupo autoritario, movimientos originales, expresiones individuales.

**JUEZ 3:** *“Falta espacio en el escenario, mal distribuido.*

*Alumnos muy robotizados, poco alegres.*

*Poco ánimo de bailar, no disfruta el baile, lo hacen por obligación y no con optimismo”.*

.....  
Este comentario se refiere a la expresión. El grupo Autoritario no logra crear imágenes con sus propios movimientos, no se percibe el mensaje de la coreografía.

La actitud de los alumnos es negativa.

**JUEZ 4:** *“Muy apretados en el escenario, falta arte y amor, alumnos robotizados, falta expresión de los alumnos”.*

.....  
Este comentario es similar al del Juez 3. No existe motivación de los alumnos lo cual afecta la expresión física y emocional de los alumnos.

**JUEZ 5:** *“¿Falta expresión, emoción, dependencia a la presión del maestro?”*

.....  
Los alumnos se muestran nerviosos ante la presencia del maestro en la presentación de la coreografía. Aquí se ve reflejada la influencia del tipo de liderazgo docente sobre el grupo de alumnos.

A continuación, se retomarán las respuestas de los 5 jueces de la pregunta 15 (“en su opinión, ¿qué le hizo falta a la coreografía y cuáles son los aciertos?”) obtenidas por el grupo de liderazgo democrático y el análisis correspondiente:

<p><b>JUEZ 1:</b> <i>“Falta concentración. Innovación del baile, trabajo en pareja, aunque hagan falta recursos económicos, resuelven el problema llevando sus propios vestuarios: creatividad y buena solución del problema”.</i></p> <p>.....</p> <p>En este comentario, se reflejan la creatividad, originalidad y toma de decisión del grupo democrático para lograr el objetivo de la coreografía.</p>
<p><b>JUEZ 2:</b> <i>“Vestuarios originales”</i></p> <p>.....</p> <p>El comentario hace énfasis en la originalidad del vestuario lo cual refleja creatividad.</p>
<p><b>JUEZ 3:</b> <i>“Poca escenografía, muy contentos, transmiten emoción. Innovadora porque logra que los alumnos se interesen por su baile, buen trabajo de parejas con sonrisas”.</i></p> <p>.....</p> <p>Se enfatiza en la expresividad positiva de los alumnos y en su motivación.</p>
<p><b>JUEZ 4:</b> <i>“Alumnos muy involucrados, gran logro”.</i></p> <p>.....</p> <p>Existe una buena participación del grupo en la coreografía y actitud positiva.</p>
<p><b>JUEZ 5:</b> <i>“Con más recursos, apoyo en el vestuario. Estilo coreográfico con propuesta creativa”.</i></p> <p>.....</p> <p>Se enfatiza en la falta de recursos económicos y su influencia en los vestuarios. Sin embargo, el resultado coreográfico es positivo.</p>

Los comentarios de los jueces para los dos grupos de danza permitieron tener más claridad en la evaluación del presente trabajo de investigación.

- El grupo con liderazgo democrático fue evaluado de manera positiva, con características creativas y expresivas altas. La falta de recursos económicos no fue un impedimento para lograr el objetivo coreográfico.
- La motivación y actitud de los alumnos, permitió mejorar el nivel de expresión y proyección de la coreografía.

El grupo con liderazgo autoritario fue evaluado en términos de creatividad y de expresión con bajo nivel.

- o La falta de innovación en la elaboración de la coreografía, así como la actitud de la participación de los alumnos dio resultados negativos.

Es importante mencionar que la evaluación de los dos grupos es en términos de creatividad, esto no quiere decir que el proyecto coreográfico sea malo ó bueno.

A continuación, se presenta una tabla para procesar los datos obtenidos en el CREA:

**Tabla 6:** Datos obtenidos en el CREA y resultados del cuestionario a los Jueces de Danza.

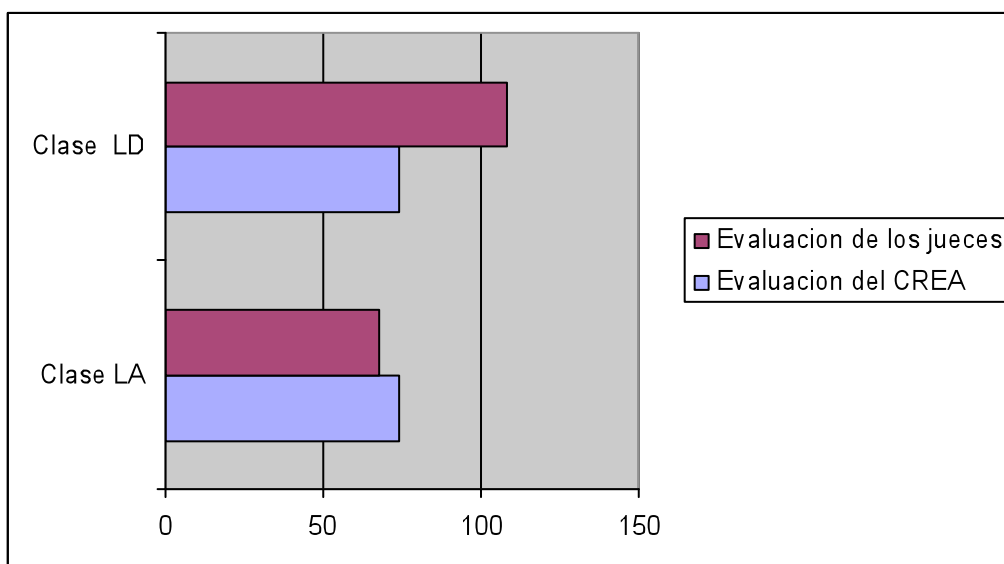
	CLASE AUTORITARIA	CLASE DEMOCRÁTICA
PTS. EVALUACIÓN DEL CREA FASE 1	<u>74</u>	<u>74</u>
PTS. EVALUACIÓN DE LOS JUECES FASE 2	68	108.5

Este modelo de tabla permitió disponer de los datos numéricos finales por instrumento y grupo Autoritario y Democrático con el propósito de poder representarlos en una gráfica de barras.



### **Gráfica de barras de la evaluación de los jueces y de la evaluación del CREA**

Para poder contestar la pregunta de investigación, se empleó este ejemplo de gráfica de barras que permitió comparar y visualizar el grado de creatividad de los dos grupos con liderazgo democrático y autoritario (por el CREA y por la evaluación de los jueces) en función del estilo de liderazgo.



- El eje vertical se divide en dos grupos, la clase democrática, liderazgo democrático y la clase autoritaria, liderazgo autoritario.
- El eje horizontal lleva el valor numérico de los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados en la Fase 1 y Fase 2.
- Las barras de color azul representan los resultados obtenidos en el Test del CREA (Fase 1).
- Las barras de color morado representan los resultados obtenidos en el Cuestionario a los profesionales de la danza.

La gráfica de barras muestra los resultados obtenidos por los alumnos en la Fase 1 y Fase 2. Permite evaluar el grado de creatividad en la coreografía bajo el efecto del liderazgo docente.

Como se puede observar, las dos barras de color azul de los dos grupos en la Fase 1 tienen exactamente el mismo valor numérico, correspondiente al grado de creatividad media del Test CREA.

Esto significa que en la Fase 1 del trabajo de investigación, los alumnos tienen el mismo grado de creatividad (línea base), lo cual permitió para la Fase 2 considerar el nivel creativo de los alumnos en la elaboración de una coreografía bajo el efecto del estilo de liderazgo docente.

Una vez aplicado el cuestionario a los jueces de la danza (Fase 2), los resultados sobre la evaluación de la coreografía no son los mismos.

El grupo de liderazgo democrático obtuvo 108.5 puntos y el grupo de liderazgo autoritario 68 puntos (ver tabla 6).

Esto significa que el grado de creatividad de los alumnos del grupo con liderazgo democrático fue superior al del otro.

La gráfica no solamente sirve para observar claramente las barras de color morado que representan el grado de creatividad obtenido por cada grupo, sino que también permiten contestar la pregunta de investigación del trabajo:

“Existe relación entre los estilos de liderazgo docente democrático y autoritario en el grado de creatividad en la elaboración de una coreografía”.

Esta respuesta se puede afirmar ya que hay una gran diferencia de puntaje entre los dos grupos después de la evaluación de los jueces.

Por otro lado, también se puede afirmar la hipótesis del trabajo de investigación:

“El modelo de liderazgo docente favorece el grado de creatividad de los alumnos en la elaboración de una coreografía sobre el modelo de liderazgo autoritario”.

Así es como la gráfica de barras permite visualizar el objetivo principal de la investigación: analizar la relación de los diferentes estilos de liderazgo sobre el grado de creatividad de los alumnos en una coreografía.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Esta investigación buscó responder la siguiente pregunta:

¿Hay relación entre los estilos de liderazgo docente democrático y autoritario en el grado de creatividad en la elaboración de una coreografía?

A partir de los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos y de su análisis, la respuesta se confirma, ya que el grado de creatividad de los alumnos con un tipo de liderazgo docente democrático y autoritario, no es el mismo en la elaboración de una coreografía. Los resultados muestran que el modelo de liderazgo democrático favorece el grado de creatividad de los alumnos en la elaboración de una coreografía sobre el modelo de liderazgo autoritario.

El modelo de liderazgo democrático permite enriquecer la imaginación y proporcionar herramientas para la creatividad. Responde al deseo de libertad y al impulso innato de desarrollar potencialidades con la mayor plenitud posible.

Ser más creativo no es importante porque se pueda producir más y mejor, sino porque forma parte del derecho que tiene toda persona de brindar las condiciones que faciliten ese desarrollo y evitar todo aquello que lo incomoda.

Es por eso que es importante recordar el enorme potencial con el que todos nosotros contamos.

Si bien el liderazgo docente de tipo democrático favorece el desarrollo de la creatividad, es fundamental que los docentes de danza puedan saberlo y tomarlo en cuenta para el pleno desarrollo de sus alumnos.

La época actual, es de grandes y profundos cambios en todos los niveles de la educación y la cultura, en los valores y las ideas. Los seres humanos en todos los ámbitos, precisan estimular fuertemente su creatividad para visualizar, inventar y

generar cambios de paradigmas. Solo de esta manera estarán en la posibilidad de entender su propio contexto y así adelantarse a su época.

Por otro lado, el desarrollo de la creatividad en la educación dancística es también un valor agregado. El valor formativo de las artes en la escuela es cada vez más reconocido mundialmente. Organismos como la UNESCO han señalado la gran importancia de incorporar y otorgar mayor peso al espacio de las Artes en los planes educativos, a fin de garantizar la equidad y elevar la calidad de la educación. Por ello resulta no sólo deseable, sino necesario, que todos los niños y jóvenes tengan acceso a una formación básica de calidad que contemple las artes.

En este contexto, las artes significarían la posibilidad de que los alumnos enfrenten de mejor manera los retos y desafíos de un mundo en constante transformación, que demanda soluciones imaginativas y creativas a los diversos problemas que se presentan. De ahí, la conveniencia y necesidad de hacer del ejercicio artístico una práctica cotidiana, que provea a los alumnos con las herramientas básicas para su desarrollo personal y social.

Prevalece la idea de contar con un conocimiento profundo y sistemático de los elementos, los procesos, las características, los materiales y los recursos propios de las artes. Así, se propicia el desarrollo de un tipo de pensamiento particular y de habilidades de sensibilidad, percepción y creatividad.

Promover espacios para la expresión, apreciación de las ideas y sentimientos de los alumnos, vincular la producción artística con la escuela, propiciar el desarrollo del juicio crítico, la valoración del arte y la flexibilidad para enfrentar diversos retos de forma creativa, es lo que convertirá la danza en la escuela, en una oportunidad privilegiada para actuar a favor de una educación integral.

En la etapa de la adolescencia es donde se alcanza ese punto ideal que permite vivir en sociedad como ser humano psicosocialmente maduro (Torrance, citado por Dadamia, 2001).

La relación maestro-alumno y las relaciones grupales son dos factores determinantes del sentido de la identidad. Una interacción positiva entre los elementos que componen la educación, favorecen en gran medida la formación correcta en esta dimensión de la personalidad.

Si bien la danza permite la libre expresión del cuerpo y emociones, entonces se convierte en un espacio privilegiado en el cual los adolescentes pueden explorar y madurar. La materia de danza es obligatoria en la escuela, pero si el alumno encuentra en ella una satisfacción personal, es probable que los objetivos del plan de estudios se logren.

La investigación buscó mostrar a los docentes la influencia de su liderazgo sobre la creatividad de los alumnos.

Por lo tanto, se sugieren diferentes aspectos:

- Cualquier técnica pedagógica o psicológica para desarrollar las capacidades creativas, no funcionará si previamente no se ha logrado una auto-reflexión por parte del docente sobre su estilo de liderazgo y su influencia en los alumnos.
- Las técnicas a desarrollar tendrán éxito si de manera directa ó indirecta, invitan a desarrollar la capacidad de pensar, reflexionar y participar de los alumnos de manera conjunta con el maestro.
- El grado de creatividad de los alumnos será mayor si las decisiones en clase son el resultado de discusiones provocadas por el líder y por lo tanto, tienen en cuenta la opinión del grupo.
- El docente debería explicitar los juicios que hace y justificarlos. Cuando se plantee un problema, el líder debería sugerir varias alternativas, entre las que el grupo pueda elegir.

- Cuidado del docente en la integración de la vida del grupo, sin participar demasiado.

La labor científica de investigar sobre liderazgo docente y creatividad, sus criterios, rasgos e indicadores, descubrir los talentos innovadores, ingeniar estrategias, técnicas, métodos y procedimientos, elaborar material didáctico y hacer que nuestras enseñanzas hagan aflorar capacidades creadoras, es una tarea a la que no podemos renunciar.

Para Moscovici (1985), la actitud creativa frente a la vida es la cualidad espontánea de ser del hombre, involucra una integridad mental indispensable para el normal desarrollo psicológico de cada uno de nosotros.

Por otro lado, en la perspectiva de la educación actual, es de urgencia que contemos con personas capaces de *reformularla creativamente* (Dadamia, 2001), y para ello, han de prepararse para el análisis, la crítica y la reconstrucción de lo establecido.

De las dos finalidades que se propone el sistema educativo: conservar la cultura del pasado y abrir nuevas vías para el porvenir, esta segunda es la que tiene un acento de modernidad indudable, la que demanda un mundo en aceleración creciente dónde lo único que sabemos es que los cambios superarán todas las previsiones. Que la capacidad para enfrentarse a situaciones imprevistas será muy solicitada y que los educadores hemos de forjar con entusiasmo y seriedad.

La base del liderazgo educativo está en analizar cuidadosamente la misión y visión de la organización, definirla y fijarla de manera clara y visible.

Las investigaciones de Lippit y White (1943), muestran no que un determinado tipo de mando sea mejor *a priori* que otro, sino que cada tipo de mando produce un clima social particular y un cierto tipo de rendimiento.

Según Moscovici (1985), resulta que si el objetivo del grupo es la creatividad, un mando de tipo democrático será el que ofrezca un mayor rendimiento, ya que sin bloquear la producción en sí misma, permite que se empleen puntos de vista diferentes, cuya expresión y utilización suponen un clima positivo, hallándose las formas concretas de este tipo de mando dictadas, por las coacciones de la tarea y el entorno social.

Todos los individuos tienen en sí potencial creador (Dadamia, 2001), por lo que si la educación se preocupa por la creatividad y se esfuerza en crear condiciones necesarias a su desarrollo, es probable que se logren cambios en la educación artística.

Los cambios en la escuela se seguirán produciendo por todos los espacios de la institución escolar, pero el papel del docente es fundamental en la educación.

El líder fija metas en función de los objetivos que se proponga siempre y cuando esté consciente de sus efectos en los alumnos.

En la actualidad, tanto el educando como el educador, están fuertemente sometidos a un cambio progresivo y continuo, por lo cual las relaciones interpersonales entre ambos deben responder a las demandas y necesidades de la sociedad actual y prepararse para asumir las indefiniciones e incertidumbres del futuro.

Es cierto que el educando es el *protagonista* (Dadamia, 2001) del proceso de aprendizaje y de la educación, por lo cual debe querer aprender y educarse, conocer y aplicar las estrategias y procedimientos del aprendizaje, adquirir un aprendizaje significativo, comprensivo y aprender en equipo, enriquecer las relaciones humanas mediante el intercambio de ideas y opiniones.

Pero así como el educando es el *protagonista del aprendizaje*, el educador desde su respectiva perspectiva debe ser el *protagonista de la enseñanza* (Dadamia, 2001).



Es preciso recuperar la creatividad de cada ser humano. En este sentido, Dadamia (2001), ejerce un juicio crítico sobre estas investigaciones: analiza con espíritu abierto los aportes positivos de la creatividad destacando sus diferencias subyacentes. Deja claro que si bien el *pensamiento divergente* fue uno de los descendientes, se trata de cuestiones a ser tomadas en cuenta en la educación.

Por ello, la *originalidad* y la *innovación* constituyen el núcleo central de este trabajo. Estas relaciones son fuentes permanentes de originalidad y de innovación que se proyectan no sólo en el mundo artístico, sino también en el artesanal y en las cosas ordinarias de la vida cotidiana.

La preocupación de Dadamia (2001), interesado en ahondar en el proceso creativo, se orienta a desbrozar los esquemas y procedimientos tradicionales de la educación en nuestro país. Por esto, la escuela, lejos de constituirse en una transmisora de la cultura tradicional (conocimientos, valores y actitudes) debe diagnosticar correctamente la situación ambiental, atender satisfactoriamente a las demandas de las nuevas generaciones adolescentes y en consecuencia asumir un rol distinto.

Esta es una labor lenta y laboriosa que requiere de esfuerzo, dedicación, reflexión y auto-análisis continuos, muchas horas de formación, para desarrollar en el alumno, un ser creativo, lúdico, expresivo y experimentador.

## Referencias

- Acha, J., (1992). *Introducción a la creatividad artística*. México, Trillas.
- Alvaro, J. L., Garrido.A, (1996). *Psicología Social Aplicada*. Madrid, McGraw-Hill Interamericana.
- Arnheim, R, (1989). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós.
- Barboni, M., Gache, M., Ronin, M, (2003). *Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques*. France, ESF.
- Beaudot, A. (1980). *La créativité*. Paris, Dunod.
- Béranger, P. y Pain, J (2000). *L'autorité et l'école : fin de système*.
- Berger, G. (1993). *La Formación de Docentes en Venezuela*, Caracas.
- Bolívar (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. Madrid: UNED.
- Bolman, L.G. y Deal, T.E. (1994): "Looking for Leadership: Another Search Party's Report", *Educational Administration Quarterly*, 30 (1), 77-96.
- Carreras, M; Guil, R; Mestre, M. (1999). *Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente*. España. AUFOP.
- Casillas, M. A., (2000) "El fenómeno sobresaliente", Revista UdeG, Dossier La atención a los niños sobresalientes, núm. 5, junio-julio, Guadalajara, México.
- Corbalán, J., F. Martínez, et al., Eds. (2003). *CREA, Inteligencia Creativa*. TEA Ediciones. Madrid, Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Dadamia, O. (2001). *Educación y creatividad, encuentro en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Espíndola, J.L. (1996). *Creatividad: estrategias y técnicas*. México, Pearson.
- Flores, M. (2004). *Creatividad y educación*. México, Alfaomega.
- Fuguet, A. (1995). *La Evaluación, la Relación Currículo - Evaluación y Rol del Evaluador Educativo*. *Educación*. Caracas, UPEL.
- Gómez, V. E. M. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México DF, Universidad Pedagógica Nacional.
- Hargreaves, A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times. Teacher' Work and Culture in the Postmodern Age*. Londres: Cassell

Hausner, Lee, y Jeremy Scholosberg. (2000). *Enseña a tu hijo a ser creativo*. Barcelona: Ediciones Oriro. S.A.

Lippit, R. Y White, R. (1943). The social climate of children's groups. En R.C. Barker, J.S. Kounin y H.F. Wright (Eds.), *Child Behavior and Development*. Nueva York: McGraw-Hill.

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris, Armand Colin.

Mayer, J.D. Y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

Montero, M.L. (1992). Comportamiento del profesor y resultados de aprendizaje: Análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.

Moraleda, M.(1999). *Psicología del desarrollo*. México DF.

Moscovici, S. (1985). *Psicología social I, Influencia y cambio de actitudes-Individuos y grupos*. Barcelona, Paidós.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social II, Pensamiento y vida social- Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.

Romain, M. (2003). *La danse à l'école primaire*. France, Pédagogie Retz.

Secretaría de Educación Pública, (2005). *Educación Secundaria, Danza, Programas de Estudio*. Versión preliminar para la primera etapa de implementación, 2005-2006. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2006). *Reforma de la Educación Secundaria, Fundamentación Curricular, Artes*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2006). *Artes Danza. Educación básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2006). *Plan de Estudios 2006*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2006). *Primer taller de actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Artes Danza. Guía de Trabajo. Reforma de la Educación Secundaria*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública, (2006). *Primer taller de actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Artes Danza. Antología. Reforma de la Educación Secundaria*. México, SEP.

Tozzi, M. (2002). Definir un mode scolaire de socialisation démocratique. *Les Cahiers du Cerfee* 15.

Vanegas, C. M. (2006). *La creatividad en la Educación*. Venezuela, Gestipolis.

Vázquez, L. R. P. (2001). *El cuerpo, el movimiento y el arte en la educación preescolar y primaria*. México DF, Universidad Pedagógica Nacional.

Yurén, T. y Olivera S. S. A. (2003). "Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII.

## ANEXOS (INSTRUMENTOS)

**ANEXO 1.** Entrevista realizada en Mayo del 2006 al personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública en el departamento de Programas de Estudio : Danza. México DF.

### 1. ¿En qué consiste la propuesta de la RIES?

Consiste en modificar diversos ámbitos del sistema y de las escuelas a través del currículo como elemento articulador de la vida escolar. El objetivo es transformar la organización y el funcionamiento de la escuela. Pero también, se tienen la intención de orientar el trabajo de la Educación Artística en la escuela secundaria.

### 2. ¿Por qué tiene la RIES la intención de vincular la educación artística con la educación básica?

Como bien lo dice nuestra introducción al programa de Estudio en Danza, arribar a un programa con tales características implicó la observación y el análisis de las diversas experiencias que se verifican en las escuelas mexicanas; la comparación y el estudio de diferentes tendencias curriculares internacionales; la revisión de los avances de literatura especializada en artes y pedagogía así como la recopilación de las opiniones expresadas por los docentes ó especialistas vinculados con las artes en la escuela y fuera de ella.

### 3. ¿Qué tan significativo es esto para la educación básica en México?

Que la educación Artística deja de ser una actividad de desarrollo y se considera ya una asignatura dentro del plan de estudios de la educación secundaria, cuya denominación será las Artes, como campo de conocimiento humano.

Parece también que el desarrollo de la Artes en la escuela Básica contribuye a que el estudiante encuentre soluciones propias, creativas y críticas cuando se enfrente a problemas estéticos concretos o bien con problemas de la vida cotidiana. Y esto solo será posible si se introduce al estudiante en el aprendizaje de los procesos

esenciales del trabajo artístico dándole la oportunidad para que tome sus propias decisiones respecto al trabajo personal y colectivo.

Por lo pronto, trabajamos con grupos pilotos y formamos maestros capaces de llevar un grupo. Lo importante es que el maestro sepa crear situaciones de aprendizaje para la construcción de conocimientos, mejorar la calidad de la enseñanza y así poder ampliar las posibilidades creativas en los alumnos.

Es por esta razón que se ha creado el apartado de *comentarios y sugerencia didácticas* en cada uno de los bloques por cada grado.

#### 4. ¿Cómo se pueden lograr los objetivos de la RIES en la sección de Danza?

De muchas maneras...haciendo cada día nuevas propuestas, creyendo en los ensayos pilotos que llevamos acabo, haciendo un trabajo conjunto, trabajando mucho con los maestros para que logren abrir espacios a sus alumnos, crear una actitud de apertura dentro del aula, mostrarles la importancia de la educación artística en la escuela. Se debe mejorar la calidad de la enseñanza, ampliar las posibilidades creativas y las actitudes de reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural. Hay mucho que hacer.

<p><b>ANEXO 2. CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DE ESTILOS DE LIDERAZGO</b></p>
-------------------------------------------------------------------------------

1. ¿Las decisiones acerca del trabajo de grupo son tomadas principalmente por usted?

Si

No

2. La organización del grupo a medida que evolucionan las actividades la dirige:

- a. El alumno
- b. El docente

3. ¿Las decisiones en el grupo son justificadas?

Si

No

4. ¿Los alumnos conocen los criterios de evaluación?

Si

No

5. ¿Considera usted que forma parte de la vida del grupo?

Si

No

6. ¿Su principal intervención en el grupo es para llevar a cabo demostraciones en caso de dificultad?

Si

No

7. ¿Las decisiones en el grupo son el resultado de discusiones?

Si

No

8. ¿En el grupo se toman en cuenta las opiniones de los alumnos?

Si

No

9. ¿La toma de decisiones está articulada de acuerdo con una progresión en la que cada etapa es situada y finalizada con claridad?

Si

No

10. ¿Los juicios que hace dentro del grupo son justificados a los alumnos?

Si

No

11. ¿Cuándo se plantea un problema, usted siempre sugiere varias alternativas entre las que el grupo debe elegir?  
Si No
12. ¿Sin participar demasiado, usted se esfuerza por integrarse a la vida del grupo?  
Si No
13. ¿En su grupo predominan comportamientos de apatía ó agresividad?  
Si No
14. ¿La cohesión del grupo es débil?  
Si No
15. ¿Busca reducir al máximo las diferencias interindividuales?  
Si No
16. ¿En su ausencia, el rendimiento del grupo disminuye considerablemente?  
Si No
17. ¿Considera que en el grupo hay una diversidad de expresión?  
Si No
18. ¿Existe una gran satisfacción de los miembros del grupo?  
Si No
19. ¿Las inconformidades del grupo son expresadas directamente?  
Si No
20. ¿Dentro del grupo existe un clima social afectivo positivo?  
Si No
21. ¿Qué tipo de docente se considera usted?



**ANEXO 3. CRITERIOS INTERPRETATIVOS GENERALES**

<b>PC</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Valoración</b>
<b>Alta 75-99</b>	Se trata de un sujeto con excelentes posibilidades para el desarrollo de tareas de innovación y producción creativa. Su inquietud y curiosidad se muestran enormemente activadas, lo que le lleva a una actitud interrogativa ante el entorno. Puede alcanzar logros creativos importantes. Su disposición para el cambio y la búsqueda de información hacen de él alguien con más facilidad para un desarrollo personal satisfactorio e innovador. Presenta posibles riesgos derivables de una virtual excentricidad o inadaptación social si no hay un desarrollo intelectual acorde.	Este sujeto debe haber puesto ya de manifiesto su particular disposición para la producción creativa, habiendo obtenido éxitos en sus ocupaciones, aficiones o vida personal. Si no fuera así, habría que pensar en limitaciones debidas a un funcionamiento inhibido, en una capacidad intelectual no suficientemente acorde con su potencial creativo o en la inhabilidad social.
<b>Media 26-74</b>	Este sujeto presenta un moderado nivel en su producción creativa. No destaca por su capacidad para la innovación o la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas, aunque en ocasiones favorables ha logrado hacerlo. Hacerlo. Mantiene una actitud ante la vida capaz de cuestionar parcialmente las situaciones que le son dadas, Sin una particular disposición para planteamientos imaginativos, puede en cambio tomar contacto con su potencialidad para el desarrollo de sus habilidades creativas.	Se trata de un sujeto moderadamente capaz para la creación y la innovación. Su desarrollo personal en lo que respecta a estas dimensiones no es más destacado debido probablemente a alguno de estos posibles motivos: funcionalidad cognitiva centrada en estrategias convergentes, pautas educativas inhibitorias de conductas discrepantes, perfiles de personalidad o cuadros psicopatológicos restrictotes de la actividad emergente, limitaciones generales del sistema, nivel máximo de inclusividad.

<p><b>Baja</b> <b>1-25</b></p>	<p>Se trata de un sujeto con una limitada capacidad para la producción creativa. No existe un especial interés en él por un cuestionamiento del entorno tal y como le es dado. Sus principales habilidades cognitivas deben encontrarse en el ámbito de la resolución de problemas convergentes. Responde mejor a contextos que no exijan de él una pauta de elaboración de propuestas, o tareas imaginativas. Tendencia general a la adaptación y dificultades para la reflexión crítica.</p>	<p>Este sujeto se muestra con escasas posibilidades para la búsqueda y el planteamiento de problemas y por tanto para las soluciones alternativas o imaginativas. Su bajo rendimiento puede ser el resultado de limitaciones cognitivas o estar provocado por variables motivacionales ó afectivas que interfieren en los procesos cognitivos de elaboración y ejecución</p>
------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### ANEXO 4. CUESTIONARIO DE CREATIVIDAD EN LA DANZA

13. ¿La coreografía utiliza todo en el espacio escénico?  
Si No Comentarios:
14. ¿Los movimientos coreográficos integran diferentes niveles bajo, medio y alto?  
Si No
15. ¿Los movimientos coreográficos se integran de manera adecuada a la música?  
Si No
16. ¿La coreografía define alguna técnica de danza?  
Si No
17. ¿Es claro el mensaje de la coreografía?  
Si No
18. ¿Puedes identificar el contexto de la coreografía?  
Si No
19. ¿El vestuario se integra de manera acertada a las necesidades del contexto y movimiento coreográfico?  
Si No
20. ¿El vestuario permite al bailarín realizar de manera plácida su movimiento?  
Si No
21. ¿El bailarín logra interpretar de manera plástica y secuencial cada movimiento del montaje?  
Si No
22. ¿Cada movimiento del montaje se presta a que el bailarín interprete de manera creativa y personal la coreografía ó es únicamente movimiento secuencial?  
Si No Comentarios:
23. ¿Considera que la coreografía presentó un punto climax?  
Si No
24. ¿Cómo consideras la coreografía:  
e. Artística  
f. Innovadora  
g. Comercial

h. Otro, ¿cuál?

25. ¿Considera que la coreografía cumple con los requisitos suficientes para ser parte de una obra ó ballet?

Si

No

26. ¿Del 1 al 10 cuánto le daría a la coreografía?

27. ¿En su opinión, qué le hizo falta a la coreografía y cuáles son los aciertos?

Comentarios:

**ANEXO 5. CRITERIOS INTERPRETATIVOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

PC		RASGOS CARACTERÍSTICOS	SUGERENCIAS DE INTERVENCIÓN
ALTA 75-99	POSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excelente seguimiento currículo si hay interés en la temática.</li> <li>• Abundancia de recursos cognitivos</li> <li>• Flexibilidad para el cambio</li> <li>• Amplitud de intereses</li> <li>• Iniciativa</li> <li>• Curiosidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidación, generalización</li> <li>• Estudio de posible super dotación</li> <li>• Estimulación y estimulación individualizada</li> <li>• Diversidad en los recursos materiales</li> <li>• Aprendizajes extracurriculares en paralelo</li> <li>• Ofrecer tareas abiertas</li> <li>• Estimular</li> </ul>
	NEGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades de socialización</li> <li>• Posible inadaptación escolar</li> <li>• Soledad. Excentricidad</li> <li>• Aburrimiento, desinterés</li> <li>• Rebeldía, provocación</li> <li>• Sin éxito, inhibición</li> <li>• Exagerado sentido crítico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención individualizada</li> <li>• Identificación causas y apoyo integración</li> <li>• Habilidades sociales</li> <li>• Diversificar las propuestas y los materiales</li> <li>• Normativa de mínimos y flexibilidad docente</li> </ul>

<p>MEDIA 26-74</p>	<p>POSITIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilidades adaptativas</li> <li>• Colaboración con docentes</li> <li>• Posibilidad real de desarrollo creativo</li> <li>• Buen seguimiento de currículo</li> <li>• Flexibilidad conceptual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer desarrollo personal</li> <li>• Desarrollo de iniciativa y toma de decisiones</li> <li>• Cursos de creatividad</li> <li>• Valoración, reconocimiento</li> <li>• Animar a curiosidad para ampliar horizontes</li> </ul>
	<p>NEGATIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitación recursos de innovación</li> <li>• Rigidez conceptual</li> <li>• Falta de sentido crítico</li> <li>• Posible tendencia gregarismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje técnicas de creatividad</li> <li>• Psicomotricidad, mayéutica</li> <li>• Fomento de reflexión, cuestionamiento, discusión</li> <li>• Enseñanza autonomía de juicio y afectiva</li> </ul>

BAJA 1-25	POSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa conflictividad en el aula</li> <li>• Eficaces entornos estructurados o rutinarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la apertura de relaciones</li> <li>• Estrategias de adaptación al cambio</li> </ul>
	NEGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excesivo convencionalismo y perfeccionismo (sometido a la norma)</li> <li>• Posibles déficit estructurales</li> <li>• Posibles inhibiciones graves, trastornos de comunicación, inadaptación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la incorporación de elementos personales en las tareas escolares</li> <li>• Valoración e intervención psicoeducativa</li> </ul>