

RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL TALLER DE DANZA JAZZ PARA MEJORAR LA AUTOESTIMA Y LA DISMINUCIÓN DE LA DEPRESIÓN CON ANSIEDAD

Mercedes Esmirna Ríos Bustos¹

RESUMEN

En este estudio se muestran como evidencia empírica los resultados de la innovación pedagógica en un taller de jazz con el fin de mejorar la autoestima y disminuir la depresión con ansiedad. A través de una investigación cualitativa, se realizó un cambio en la didáctica de este taller desde la investigación-acción, detectando los cambios antes y después de la intervención en la autoestima y en la presencia de depresión con ansiedad en estos alumnos.

El análisis indicó que hay tres resultados principales: En primer lugar, la intervención fortaleció la autoaceptación de los estudiantes; en segundo lugar, se redujo la depresión con ansiedad y, en tercer lugar, se facilitó una relación entre iguales, a tal grado de que se promovió la convivencia fuera del ámbito escolar.

Se evidenció una dinámica centrada en la autogestión del sujeto, lo cual fue fundamental para mejorar la confianza en sí mismo, así como sus perspectivas de vida.

La corriente principal de las políticas educativas se ha enfocado a la transmisión de conocimientos. Con ello, han descuidado los conocimientos integrales, lo que contradice su propósito y disminuye la calidad de vida de los estudiantes.

Palabras Clave: Baja autoestima, depresión con ansiedad, suicidio, renovación didáctica, investigación-acción, arte, jazz.

Pedagogical innovation in a jazz workshop increases self-esteem and lowers anxiety with depression

ABSTRACT

This article shows empirical evidence that a pedagogical innovation in a jazz workshop increases undergraduate students' self-esteem and lowers their anxiety depression levels. Action research and discourse analysis were used in order to detect changes before and after the intervention.

The analyses indicate there are three major findings. First: the intervention strengthened the subject's self-acceptance, second: it lowered anxiety dysthymic disorder indexes, third: it facilitated peer rapport in such a way that it transcended the classroom environment.

It was demonstrated that a dynamics centered in the subject's self-management is pivotal to improve their self-confidence and their life outlook.

Mainstream educational policies overstress knowledge transmission but neglect more integral approaches which not only defeats their purpose but also weakens the students' quality of life.

Key Words: Low self-esteem, depression with anxiety, suicide, educational renewal, action-research, arts, jazz.

ARTÍCULO RECIBIDO EL 7 DE FEBRERO DE 2014 Y ACEPTADO 13 DE MAYO DE 2014.

¹Profesora de la carrera de Médico Cirujano, FES Zaragoza.
E-mail: mrios@unam.mx; mercedesriosbustos@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud¹, señala que la depresión es el trastorno emocional más frecuente a nivel mundial, lo que lo hace uno de los padecimientos mentales más relevantes de este siglo; afecta más a mujeres, y su complicación, el suicidio, es la causa de aproximadamente un millón de muertes anuales.

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática², señala que el suicidio ha aumentado entre la población en los últimos años. En el 2000 se reportaron a nivel nacional 3,475 casos, en 2007 a 4,394 casos reportados y en 2008 con 4,681 casos, lo que habla de un problema en el ámbito psiquiátrico que está tomando una magnitud cada vez de mayor importancia. La modalidad de este trabajo fue de corte cualitativo. En este enfoque se aborda este tipo de investigación, tomando en cuenta la complejidad: paradigma que no considera la relación epistémico bipolar sujeto-objeto observada en otros paradigmas³, sino que abre la relación vincular en un triángulo: sujeto, objeto y los instrumentos socioculturales como la tecnología, donde este último tercer factor, a su vez se encuentra abierto a una diversidad heterogénea de influencias provenientes de un grupo sociocultural determinado, complejo en esencia, "...superá las disyunciones sujeto-objeto, externalidad-internalidad entre otras, y abre un camino a lo interaccional y a lo reticular, como fuente constitutiva de la realidad..."⁴. Características que se encuentran dentro del aula de danza jazz, un espacio complejo en sí mismo.

La complejidad, más que un concepto, es una forma de observar el mundo, percibiéndolo como una unidad en la diversidad, en donde la incertidumbre, el azar, el orden y el desorden, así como la organización y el caos, forman parte también de esta cosmovisión; donde tanto el investigador como el contexto forman parte ineludible de la investigación.⁵

"La palabra complejidad proviene de *complexus*: lo que está tejido en conjunto. Es decir, se trata de la existencia de una serie de elementos heterogéneos y diversos, complementarios y antagónicos, en constante movimiento, que se encuentran inseparablemente asociados a manera de un tejido [...] con la presencia inevitable del azar, el desorden, la incertidumbre, el ser conscientes de la realidad en la que se está".⁵

Se ubica esta complejidad desde una epistemología de tipo reflexivista compleja o de segundo orden, que a diferencia de la de primer orden o clásica, el sujeto está integrado en el proceso mismo de la investigación, está integrado dentro del sistema observador como sujeto en proceso, el cual es reflexivo, en un contexto donde lo inacabable, lo contradictorio, lo dialógico, la retroalimentación recursiva, están implícitos.⁴

En la línea de pensamiento de Vygotsky⁶, existen para este autor dos maneras básicas de interacción social: la que se da entre el sujeto y el contexto sociocultural en un sentido amplio, dado por los demás, los otros, y por las actividades organizadas

socioculturalmente, y la que se da a través de los artefactos socioculturales, que usa el sujeto cuando conoce al objeto, complementa al paradigma de la complejidad.

Por otra parte, con esta complejidad en la interacción social como parte esencial de este paradigma, se encuentra también la interacción existente entre el proceso de aprendizaje con los planes de estudio; donde el primer antecedente de plan de estudios se registra con Comenio⁷ en el siglo XVII, donde se ubica con este término los contenidos temáticos por trabajar con los alumnos a manera de un sistema escolar, abarcó los siglos XVII a XIX: "...el problema de los planes de estudio es considerado desde la didáctica, como de una propuesta de temas muy amplios a desarrollar en el transcurso de una etapa académica [...] de hecho, el modelo didáctico que existió incluso antes de la conformación de la escuela tradicional es el del profesor que convoca a la relación pedagógica a partir de su saber [...] el alumno asiste a clase a partir del deseo de saber que provoca la intelectualidad docente".⁷

Desde mediados del siglo XIX en adelante aparecieron otras exigencias en la pedagogía, que llevaron al surgimiento paulatino de la burocracia en la docencia y, con ello, la gestación de una enseñanza de corte burocrático-administrativo, en donde la supervisión y el control eran los ejes de las actividades docentes, y el proceso académico subyacente que implícitamente trajo el enfrentamiento de dos modelos educativos en su concepción central.

El siglo XX fue el siglo de la programación escolar y junto con ella la del desplazamiento de la dimensión didáctica de la actividad docente, lo que trajo como respuesta la aparición de propuestas nuevas de intervención didáctica, donde se rescató de nueva cuenta, la tarea educativa, con esta actitud de rescatar la importancia del aprendizaje de nueva cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje.⁸ Para acentuar esta postura, se toma la enseñanza como el proceso aprendizaje-enseñanza, donde el alumno es el constructor de su propio conocimiento.

Desde este lugar se parte, con la complejidad y el constructivismo sociocultural, como ejes centrales.

El objetivo del trabajo fue mejorar la calidad de la acción didáctica de este taller y la respuesta de los estudiantes ante esto, con miras a una educación autocrítica permanente para mejorar la eficacia de la enseñanza de una manera constante, dentro del taller, a manera de un bucle educativo⁸, para indirectamente obtener un aumento de la autoestima y prevenir la depresión entre los estudiantes.

Para esta investigación se consideró al plan de estudios sinónimo de *currículum*, situando a este como un campo heterogéneo y flexible, interrelacionado, que transmite la esencia de una propuesta educativa, donde el objetivo principal es llegar a una política que libere y emancipe de una forma responsable al

VERTIENTES

alumnado, con las adaptaciones contextuales necesarias según el lugar donde se aplique.

Con esta pretensión, se tomó en cuenta: la aplicación de la observación crítica, la investigación, el debate y la reconstrucción donde sea necesario, por parte de los docentes, sin perder de vista la resignificación del aprendizaje en la línea de pensamiento de Dewey "...nada puede ser desarrollado a partir de la nada [...] el desarrollo no significa simplemente tener algo de la mente. Es un desarrollo de la experiencia y en la experiencia que realmente quería...".⁹

La conceptualización curricular mencionada tiene implícita a la complejidad y el constructivismo, enfocando la innovación didáctica desde la investigación-acción y currículum, cuyo eje central está en "... que el currículum se puede mejorar por medio de la investigación-acción y que los profesores y otros profesionistas son los que están mejor situados para realizar esta investigación [...] pueden ser tanto productores como consumidores de investigación del currículum...".¹⁰

Con esta base, se estudiaron las implicaciones de esta conceptualización mediante una metodología cualitativa, en el taller de danza jazz del plantel de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), espacio cocurricular de este plantel, en el que el taller de danza jazz es el lugar donde se realizan actividades complementarias al plan de estudios de manera regular, sin tener créditos dentro de la formación curricular del alumno en educación superior.

Ansiedad, depresión ansiosa, autoestima y suicidio
Trabajos como los de Hernández-Cervantes y Lucio¹¹, en un estudio de tipo cuantitativo, concluyeron que los eventos negativos de tipo familiar y personal están mayormente asociados con la ideación suicida entre los estudiantes adolescentes.

Por otra parte, Mondragón, Borges y Gutiérrez¹², realizaron un análisis de los resultados de varios estudios efectuados en diferentes poblaciones de México sobre el intento y la ideación suicida, obtenida a través de diversas herramientas de medición, con el fin de recabar datos más precisos sobre el intento y la ideación suicida en la población mexicana. Observaron que al igual que el adulto, entre los universitarios, la prevalencia de intentos suicidas es mayor en las mujeres, mientras que en los hombres predominan los suicidios consumados. Conclusión que refuerzan Sauceda, Lara y Fócil¹³, al indicar que los principales problemas en las mujeres están relacionados con aspectos emocionales y con el control del enojo, mientras que en los hombres hay mayores problemas con el control del enojo, la impulsividad y las dificultades familiares.

En otro estudio, Palacios, Sánchez y Andrade¹⁴, al encontrar una alta prevalencia e incidencia entre los jóvenes en relación con el intento suicida, realizaron un estudio cuantitativo para medirlo y aplicando una escala que detecte la búsqueda de sensaciones

extremas y suicidas en 550 estudiantes, con la obtención de una escala alta entre los alumnos estudiados, que están con una búsqueda de sensaciones de alto riesgo y letalidad. Datos que en su conjunto nos indican la trascendencia del problema del suicidio por su magnitud y el incremento de este tipo de sucesos en poblaciones cada vez más jóvenes.

Se ha destacado que la depresión ansiosa juega un papel importante en caso de suicidios, por la impulsividad implícita, al ver que hay una tasa mayor de depresión entre los estudiantes universitarios, en comparación con la población general, hicieron una relación con la ansiedad provocada por el estudio como factor causal, y se propusieron evaluar características demográficas y el estado emocional de un grupo de estudiantes de nivel superior con un enfoque cuantitativo y descriptivo¹⁵.

Para obtener esto, se les aplicó a 21 estudiantes de 5º semestre de licenciatura una historia clínica y una entrevista semiestructurada (CIDI-2), con el establecimiento de un diagnóstico clínico según la American Psychiatric Association¹⁶, clasificación estadística norteamericana que unifica los criterios clínicos de los padecimientos mentales, con la aplicación posterior de las escalas de Zung para la ansiedad y depresión, las cuales fueron encontradas con una presencia alta entre esta población.

Al conocer también la existencia de la codependencia entre la ansiedad y la depresión, Riveros, Hernández, y Rivera¹⁷ se propusieron conocer el nivel de ansiedad y depresión en 500 estudiantes universitarios, con un enfoque cuantitativo a través de la aplicación de una prueba de validación confiable, con el siguiente resultado: el 13% de la población presentó depresión, con una mayor intensidad entre las mujeres. Al ver estos resultados, concluyeron que la prevención es indispensable para exigir un rendimiento académico que eleve las probabilidades de inserción laboral, conclusión que apoya y complementa los trabajos anteriores y, por otra parte, es el único que rescata la importancia de la estabilidad emocional de los universitarios para estar en condiciones de competir y lograr un puesto de trabajo en el campo de la profesión recién terminada.

En estas investigaciones, la forma más frecuente de depresión, entre la población universitaria: es la depresión ansiosa, con la observación, originada principalmente por los problemas personales, familiares y la presión del propio estudio. Pero también se debe a una mala adaptación social, la que desafortunadamente se favorece cuando hay una baja autoestima en el estudiante. Por la significancia estadística, los estudios subrayan la importancia de la prevención.

En lo referente a la autoestima, González Valdez y Serrano¹⁸ hacen mención sobre el hecho de que en los planteles a nivel superior, se realizan selecciones de ingreso a nivel superior con base en el rendimiento académico, pero ninguna en donde se evalúe específicamente la manera en que se valoran a sí mismos los aspirantes evaluados.

Lo anterior representa un descuido importante, debido a que la autoestima influye directamente en el comportamiento, pues de acuerdo con la manera en que se autopercibe el estudiante, tendrá repercusiones en las áreas del desarrollo social, emocional, intelectual, conductual y escolar.

Para esta investigación, con la intención de conocer la autoestima, se trabajó con tres grupos diferentes: uno de universitarios en el 2º año de la licenciatura, otro integrado por jóvenes estudiantes aspirantes a ingresar a la universidad y un tercero conformado por alumnos de nuevo ingreso a la carrera, todos de psicología, los cuales constituyeron en su totalidad una población de estudio de 422 alumnos, con una edad entre 18-28 años, de los cuales 77 fueron hombres y 345 mujeres.

Con un enfoque descriptivo, aplicaron el cuestionario de autoestima González-Arratia¹⁸, el cual fue considerado confiable, con el propósito de identificar y dar atención a los alumnos detectados con una baja autoestima.

Se realizó un análisis de varianza, donde las mujeres tienden más a baja autoestima, en comparación con los hombres, por estar abandonando roles tradicionales y estereotípicos, con el desafío consecuente de prejuicios milenarios. En relación con la edad, se detectó que entre los 18 a 22 años se consideran perdedores e inseguros.

Por otra parte, los jóvenes entre 23 y 28 años se consideran con plena confianza en sí mismos y exitosos por sus logros y experiencias, por lo que comienzan a formarse un autoconcepto y una autoestima más rica y compleja. Concluyen que es importante considerar la reformulación de las formas de evaluar a los aspirantes para el ingreso de una licenciatura, con la intención de que el alumno pueda obtener mayores posibilidades de éxito. Detectar la baja autoestima, desde que el estudiante es aspirante a ingresar a un plantel universitario y tomar medidas para su mejora al ingresar como estudiante, no cabe duda de que mejorará su desarrollo social, intelectual y conductual, aspectos fundamentales para un desenvolvimiento a mediano plazo con éxito tanto como profesionales como adultos jóvenes.

A continuación se presentan los datos acerca de la frecuencia de estos padecimientos entre la población del plantel en donde se aplicó la innovación didáctica.

La depresión, ansiedad y la autoestima en la población del plantel FES Z

Es una realidad que la universidad no ofrece apoyos curriculares y orientación que favorezca la madurez y estabilidad de los estudiantes ni la facilitación en la canalización de la frustración y el estrés universitario, ante la demanda cada vez mayor de los alumnos de solicitar la ayuda de una manera informal, en pasillos, a los profesores del área de salud mental y psiquiatría. Por presentar diversos padecimientos de la esfera mental, es que se plantea la necesidad de abrir un lugar predeterminado para brindar este tipo de servicio de una manera formal.

A partir de 1983 se abrió el Servicio de Salud Mental y Psicoterapia para atender a la población universitaria que así lo solicite. Nos dimos cuenta de que los alumnos de nuevo ingreso no solicitaban el servicio, en contraste con la demanda de los alumnos que cursaban la segunda mitad de la carrera, ya casi cuando tenían que irse a cursar el servicio social.

En 1988, en la Ciudad Universitaria, se decidió iniciar el examen del Goldberg, elaborado y actualmente validado por Goldberg, Cooper, Eastwood y Shepherd¹⁹ y adaptado a México por el Instituto Mexicano de Psiquiatría,^{20,21} para recabar de manera homogénea datos clínicos de tipo psiquiátrico para la investigación y el manejo oportuno de los trastornos detectados con un grupo control.

Este examen se aplica actualmente en todos los planteles universitarios y es un instrumento confiable con que la Dirección General de Servicios Médicos de la UNAM pudo detectar la presencia de algún tipo de trastorno emocional en el 21% de la población total de la FES Zaragoza, durante el período 1988-1993. Datos de este lapso que después fueron sistematizados por categorías por el Servicio de Salud Mental y Psicoterapia del plantel; servicio en el que se elaboró la categorización de los trastornos emocionales más frecuentes por orden de frecuencia (cuadro 1).

Del trastorno adaptativo con estado depresivo se encontró 15.6% de frecuencia, con base en la American Psychiatric Association¹⁶. Este trastorno trata de una respuesta psicológica a uno o varios estresantes identificables, entre los que se encuentra la baja autoestima secundaria a la frecuente autosegregación social, debida a la mala adaptación, lo que origina la aparición de síntomas emocionales o de comportamiento clínicamente significativos. Estos deben estar presentes durante por lo menos los tres meses siguientes al inicio estresante como cambio de escuela, inicio de un nuevo ciclo, terminación de una relación sentimental, entre otros. Debe tener una duración de por lo menos seis meses.

Le sigue la ansiedad unida al padecimiento antes citado, con 11.6% de frecuencia, de acuerdo con la American Psychiatric Association¹⁶, quien señala estar caracterizada por ser una señal de alerta que nos advierte de un peligro inminente que surge del interior, vago y desconocido, que permite a una persona realizar acciones de respuesta ante esta amenaza, con una duración de manera intensa y prolongada durante por lo menos de un mes de duración. El trastorno distímico o depresión, en el tercer lugar con 9.0% de frecuencia. Tomo también el enfoque de la American Psychiatric Association¹⁶, quien dice que existe una baja del estado de ánimo, en la mayoría de los casos de forma episódica y recurrente, con la aparición de insomnio, llanto fácil, desinterés y apatía para las actividades diarias; la autoestima está baja, siendo frecuente la violencia, ya sea externa o autodirigida, como es en caso extremo el suicidio.

VERTIENTES

Trastornos más frecuentes	Frecuencia	Porcentaje
F43.20 Adaptativo con estado de ánimo depresivo [309.9]	47	15.6%
F43.22 Adaptativo mixto [309.28]	35	11.6%
F34.1 Distímico [300.4]	27	9.0%
F41.0 Angustia generalizada [300.01]	25	8.3%
F60.4 Histríónico de personalidad [301.50]	16	5.3%
F60.5 Obsesivo compulsivo de personalidad [301.4]	15	5.0%
F45.1 De somatización [300.82]	15	5.0%
F43.25 Adaptativo con alteración mixta de las emociones y el comportamiento [309.4]	14	4.6%
F32.9 Depresivo no especificado [311]	11	3.7%
Otros	25	8.3%
Total	284	94.3%

DSM-5: Criterios Diagnósticos de los Trastornos Mentales

Cuadro 1. Diagnósticos más frecuentes en la entrevista psiquiátrica modificada a alumnos positivos de la prueba de Goldberg (EPM). 1998-2003. Fuente: EPM aplicados en el Servicio de Salud Mental y Psicoterapia, FES Zaragoza, UNAM, con base en la American Psychiatric Association (2007).

Se conceptualiza a la autoestima como la necesidad biológica que está en relación con la supervivencia, y a funcionar ante la vida con eficiencia. No únicamente la manera en que nos autopercibimos, sino en cómo nos sentimos con nosotros cuando no todo va bien; se trata de la autoconfianza plena y el saber que somos merecedores de la felicidad.²² Con dos componentes relacionados entre sí, la sensación de confianza ante los desafíos de la vida, con la sensación de considerarse merecedora de la felicidad, es decir, el respeto a uno mismo. Y la segunda: la presencia de una actitud ante el derecho de vivir y ser feliz como derechos innatos y naturales²³.

En cuanto al estrés y la ansiedad, se manejan como sinónimos, ya que son términos que se han utilizado indistintamente para señalar un malestar psicológico secundario a una amenaza ya sea interna o externa. Para este trabajo nos apoyamos en la definición ofrecida por la American Psychiatric Association¹⁶, la cual establece criterios para delimitar la ansiedad normal de la considerada generalizada, que debe ser excesiva, difícil de controlar y que además tenga una duración de por lo menos seis meses, con ausencia de ataques de pánico.

Se considera la depresión un trastorno emocional con desorden global de la afectividad, en donde hay una baja en el estado de ánimo¹⁶. Con todo un cambio en la manera de percibir la vida, la presencia durante por lo menos de dos semanas de estos dos

síntomas: a) un estado de ánimo de tristeza y/o irritabilidad, y b) pérdida del interés o de la capacidad para el placer, con la presencia de insomnio casi a diario, dificultad para la concentración, sentimientos de inutilidad o de culpa excesiva, con pensamientos recurrentes de manera secundaria.

El insomnio se establece como un malestar constante en la depresión, como la dificultad para lograr el sueño, despertares frecuentes o la sensación importante de tener un sueño no reparador durante por lo menos un mes, asociado con fatiga diurna o la afectación diaria de quien lo padece. Lo anterior provoca un malestar clínicamente significativo con un deterioro social, académico, laboral o de otras áreas de importancia para la persona que lo sufre¹⁶.

Después de haber acotado los términos eje de este estudio, se describen a continuación los trabajos que abordan el efecto provocado por la presencia de la depresión entre los estudiantes universitarios, directamente en su rendimiento escolar.

Estado de arte de estos trastornos en el rendimiento escolar

Sobre el impacto que tienen los padecimientos emocionales como la depresión en el rendimiento escolar de los alumnos universitarios, Fouilloux, Barragán, Ortiz, Jaimes, Urrutia y Guevara²⁴, quisieron conocer el impacto que esto tiene en el

rendimiento escolar, al ver la alta frecuencia de la depresión en estudiantes de medicina. Para cumplir este objetivo, llevaron a cabo una investigación de tipo cuantitativo a través de las escalas de Beck para depresión y la subescala de depresión del SCL 90, en donde obtuvieron un porcentaje de estudiantes con síntomas depresivos en el 23% (hombres 7.4%, mujeres 15.6%). El 68% de los alumnos con síntomas depresivos reprobaron alguna materia; por lo que llegaron a la conclusión de que la sintomatología depresiva es un factor de riesgo importante para reprobar alguna asignatura o presentar un bajo rendimiento escolar.

También Chimoy y Cruz²⁵ estudiaron el efecto que tiene la depresión y la ansiedad sobre el rendimiento escolar, en un grupo de estudiantes voluntarios a los que les aplicaron las pruebas de ansiedad y depresión Hamilton. Los alumnos fueron divididos, al igual que en el estudio anterior, en dos grupos: uno recibió tratamiento con sulpiride (antidepresivo y ansiolítico) y el otro no, con la mejora evidente del rendimiento escolar en el primer grupo, en contraste con el segundo; con la conclusión de que la mejora fue debido al tratamiento con sulpiride, lo que fue confirmado por el análisis de varianza obtenido; ambos estudios desde un lugar diferente coinciden con la relación directa existente entre la ausencia de problemas emocionales con el buen rendimiento escolar.

Asu vez, Rosete²⁶ realizó un trabajo de tipo cuantitativo, en donde contrastó tres generaciones de estudiantes universitarios, con la utilización de un grupo con problemas emocionales de acuerdo con el instrumento validado: Goldberg, con el hallazgo de una asociación estadísticamente significativa entre los problemas de salud mental y el rendimiento académico, donde la mayoría de los alumnos con Goldberg positivo fueron irregulares en sus estudios y presentaron promedios bajos, mientras que más de una tercera parte de ellos desertaron. La conclusión fue que los trastornos de tipo mental resultaron determinantes en el fracaso escolar de los alumnos y, por lo mismo, este tipo de padecimientos se pudieron colocar como un problema de salud pública, económica, social y también escolar, que va en aumento, con una afectación significativa en el rendimiento escolar.

Los Talleres Artísticos Universitarios

La población estudiantil universitaria es particularmente vulnerable por transitar por al menos dos momentos importantes: la adaptación de la formación media superior a la superior, y al terminar su formación universitaria y, con ello, entrar al mundo del adulto joven.

Son períodos de adaptación, en donde los estudiantes van elaborando desde el plano de los sentimientos, la pérdida y ganancia que les supone la separación de amigos, maestros, estilos de vida, al pasar de un nivel educativo a otro diferente, hasta llegar voluntariamente a una aceptación interna de la nueva situación.

Esto no debe abarcar más de seis meses. Si sobrepasa este período, podría dar pauta a la aparición de alteraciones emocionales

como la baja autoestima, el insomnio, la ansiedad, la depresión e incluso el suicidio, si se añan problemas para controlar el enojo o la impulsividad¹⁶.

Ante dicha situación, consideramos la posibilidad de que los talleres artísticos universitarios del plantel, podrían llegar a ser una opción interesante para los alumnos que deciden no asistir a una psicoterapia formal, a pesar de pedírselas que lo hagan. Cuando se trata del desarrollo psicológico de los estudiantes, la universidad no ofrece apoyos predeterminados a favorecer la madurez y la estabilidad de los estudiantes. No obstante, en 1992 se abrieron en la FES Zaragoza los talleres artísticos universitarios, creados como alternativas culturales para ser utilizados por los alumnos como un espacio para realizar actividades artísticas no formales, sin un fin en la formación profesional de ellos.

En un inicio este espacio estuvo conformado por dos talleres, pero el éxito de estos fue tan rotundo que actualmente se cuenta con 17 diferentes talleres, más la constante solicitud de dos más: fotografía y danza prehispánica. Los talleres que se imparten son: Dibujo y Pintura matutino y vespertino, Bailes de Salón, Danza Jazz, Danza Contemporánea, Escultura, Modelado y Cerámica, Creación Literaria, Ortografía, Lectura y Redacción, Danza Folklórica, Belly Dance, Danzas Polinesias, Danza Nueva Contemporánea, Coro, Apreciación Musical, Guitarra Clásica, Jazz, Rock, Blues y Guitarra Clásica.

Tienen como objetivos primordiales:

1) Incrementar la población asistente y 2) fortalecer la permanencia. En el aula los objetivos finales son variables para cada taller; por ejemplo, en el taller de Creación Literaria es la publicación de un trabajo que ahí mismo se produce; para Danza, formar parte de la Compañía y presentarse en diversos espacios; en Teatro, participar en diversas obras, etc. (Arq. Ignacio Zapata, Coordinador de Difusión y Cultura de la Facultad de Estudios Superiores, FES Zaragoza. Entrevista realizada el 13-enero-2011).

Si estos espacios son una opción del favorecimiento de la autoestima, la reflexión, la disminución del estrés, la confianza en sí mismos, la alegría y el disfrute, ¿por qué no optimizarlos? Es un recurso existente en el plantel y, por la información que recabé, ofrecen un impacto favorable a la estabilidad emocional de los alumnos que acuden a ellos.

Al no poder abarcar todos los talleres se eligió, por su alcance poblacional, el que tenía mayor asistencia por parte de los alumnos: el Taller de Danza Jazz. Taller con gran demanda por parte de los estudiantes, que imparte el profesor Marco Antonio Nieto, egresado de Bellas Artes. Se ofrece tres veces por semana, por las tardes.

¿Podría la implementación de innovaciones didácticas en el Taller de Danza Jazz mejorar la autoestima y disminuir la

VERTIENTES

depresión? ¿Qué aportaciones a la autoestima y mejora de la depresión podrían dar las actividades de estos espacios? ¿Cómo repercutirían estas actividades en la vida emocional de los estudiantes? ¿Qué tipo de interacciones sociales se establecen al interior del grupo? ¿Es posible optimizar estos espacios en beneficio de los alumnos con la implementación de innovaciones didácticas?

Noriega enumera los beneficios de cada taller artístico dirigido a los estudiantes universitarios de su plantel, utilizando la observación directa, concluyendo que el cultivo de las artes por parte de los alumnos ejerce la relajación, la concentración, el silencio, la reflexión, la disciplina, la autocritica; se fortalece la autoestima, se desarrolla la capacidad de comunicación con los demás, el sentido de tolerancia, la paciencia y el respeto hacia la expresión de los demás²⁷.

Por otra parte, Torres menciona la educación en el arte, como instrumento básico de la enseñanza superior, da avances sobre la validación y comparación del test CREA (Test de Creatividad) como un recurso evaluador en alumnos universitarios, además de la importancia que tiene la educación artística no formal dentro de la formación universitaria, la cual se imparte de manera obligatoria y curricular en la Universidad de Monterrey, Nuevo León, por considerar que incrementa la inteligencia creativa y repercute favorablemente en el rendimiento escolar de los alumnos²⁸. No obstante, este trabajo todavía se encuentra en una de las primeras fases de validación del test a nivel teórico, por lo que aún no hay un aterrizaje metodológico pleno en él y, por lo tanto, todavía no cuenta con resultados concretos.

Se ha expuesto la carencia tanto de la función como de los objetivos del arte y la cultura en los centro educativos, donde estos lugares pueden llevar a los estudiantes el soporte de su cultura, la base de su identidad y a fin de cuentas la expresión de la gente joven, e implícitamente con ello, la expresión multiétnica y cultural de su raza y de su país²⁹. Identidad cultural juvenil que tuvo su primer antecedente con la presencia de intelectuales jóvenes a principios del siglo pasado, los cuales se abocaron a la desdogmatización de la cultura; primer indicio de la extensión cultural del país, donde una de las principales características fue lo agradable de las convivencias y las reflexiones que se alcanzaban a través de estas. Este grupo fue conocido como la Sociedad de Conferencias primero, y, más tarde, como El Ateneo de la Juventud, del que resulta interesante recordar y revalorar su mensaje para los actuales universitarios, precisamente por la identidad cultural que brinda a las generaciones jóvenes³⁰.

Aunque no fueron muchos los estudios encontrados con una temática semejante a este trabajo, todos los trabajos anteriores coinciden y, a su vez, complementan ya sea con un enfoque cuantitativo o cualitativo, lo favorecedor de la actividad creativa en diferentes planos de la personalidad de los estudiantes universitarios, tanto a nivel emocional como en el intelectual; incluso, hasta llegar a propiciar la independencia y la autonomía

en ellos, además del fortalecimiento en su autoestima y favorecer los sentimientos de alegría y disfrute entre ellos.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, con un enfoque constructivista que conlleva el propósito de conocer mejor lo que encuentran los alumnos en los talleres artísticos universitarios y ubicar cuáles eran los beneficios y las limitaciones en el desarrollo personal y académico de los estudiantes a nivel superior³¹.

Para llegar a ello, se realizaron entrevistas cuyos ejes principales fueron el espacio y el tiempo, con preguntas abiertas, semidirigidas a 58 alumnos de ambos sexos, quienes fueron alumnos activos de los talleres durante por lo menos seis meses ininterrumpidos.

Posteriormente, con la intención de conocer mejor los cambios que manifiestan los alumnos a mediano plazo al asistir a estos lugares, se investigó sobre los cambios que ocurrían, si es que los había en los alumnos que acudían de una manera regular por un tiempo constante a estas actividades³².

Es decir, un estudio de corte longitudinal en 58 alumnos, que han estado como mínimo seis meses en estos espacios, por medio de entrevistas con preguntas abiertas, semidirigidas, con el mismo enfoque que en el trabajo anterior, donde se observó un proceso semejante en los alumnos entrevistados.

La innovación didáctica se implementó con la intención de obtener, a través de un cambio didáctico, con el objetivo de obtener un mejoramiento en la eficiencia de las clases, desde la línea constructivista vygotskiana⁶, con el propósito de mejorar la autoestima y prevenir la depresión de los alumnos de este taller. La didáctica se realizó desde la investigación-acción³³, en la modalidad crítico-participativa como estrategia no desvinculada del contexto complejo, con la intención de provocar una dirección autorreflexiva del profesor, con ello promover la mejora de la práctica y una postura crítico-emancipadora para colocar el conocimiento obtenido como algo hermenéutico y factible de colocarse en una espiral autorreflexiva a manera de bucle educativo³⁴, conducir a la mejora didáctica que existía previamente.

Bajo este enfoque se visitó al profesor de danza jazz y se mantuvo una conversación con él sobre este proyecto y la importancia de su participación para poder ser llevado a cabo. Asimismo, se planteó qué nos veríamos para explicarle sobre la manera de realizar las clases y exponerle lo que haríamos desde la teoría, para poder dar este giro didáctico, para volver a observar y aplicar entrevistas a los alumnos y poder percibirnos del impacto que provocó en los estudiantes este cambio. Él aceptó el proyecto. También se visitó al Coordinador de Difusión Cultural para solicitarle autorización de realizar visitas al Taller de Danza Jazz y tomar registros de las mismas y visuales.

Se realizaron visitas al grupo de danza jazz, con una periodicidad de una vez por semana para observar cómo eran las clases, la dinámica del grupo, sus vínculos, la relación del maestro con los alumnos y la forma en que se desarrollaban sus clases.

Se elaboró una entrevista (Anexo 1) para ser aplicada de forma semidirigida a los alumnos del taller, después de haber estado en las clases con la nueva dinámica, con el fin de analizar la información más relevante de los entrevistados.

Para facilitar el análisis de la información, la entrevista se organizó de acuerdo con ámbitos, categorías e indicadores, donde los ámbitos fueron: innovaciones didácticas, es decir, aquellas novedades que provocan cambios con la finalidad de mejorar el aprendizaje, que puede ser obtener el mismo aprovechamiento que se obtiene sin innovación, pero con menos esfuerzo, o con el mismo esfuerzo obtener un mejor aprovechamiento; el ámbito de depresión y el ámbito de autoestima delimitados con anterioridad³⁵.

Las categorías que conformaron el ámbito de innovación didáctica fueron la inteligencia creativa, la cual se considera como la capacidad creativa o sintética para enfrentarse a situaciones novedosas y resolverlas, y la reflexión, en donde todas nuestras actuaciones, tanto las que se manifiestan al exterior como las no expresadas, parecen como si tomaran distancia del propio ejecutor³⁶. Y mostrarse ante él todas estas conductas a manera de un espejo, se puede decir que reflexionamos sobre lo que con anterioridad fue reflejado.³⁷

Dentro de las categorías que conforman el ámbito de autoestima se encuentra la disciplina, ubicada como el seguimiento y el ordenamiento de la profesión o instituto. En este caso, del reglamento interno del Taller de Danza Jazz.³⁷

Y el amor propio, entendida como la confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices; es el sentimiento de ser responsables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos.³⁸

Para el ámbito de depresión, las categorías fueron el estado de ánimo, se toma el estado predominante de humor que refiera el alumno en las últimas dos semanas; además del insomnio, definido ya anteriormente.

Los indicadores fueron para la inteligencia creativa: la transmisión de ideas, la transmisión de emociones. La danza, se define como: “el momento del cuerpo en el espacio: debe poseer significación, transformación: pasar de un espacio a otro, de una forma a la que sigue. Danza es [...] secuencia de secuencias. Todas estas circunstancias hacen de la danza un haz dinámico de juegos visuales [...] en el que el cuerpo humano se autoconduce (porque posee el impulso) a la expresividad pura y a veces a la abstracción. Donde el espacio: “...que al principio es vacío y que solo al sobrevenir la danza puede convertirse en

espacio [...] el vacío con danza se hace espacio [...] ámbito con sentido, límites³⁹.

El primer indicio de la danza jazz en México, género de la danza que en particular nos ocupa, se da en los años cuarenta como parte de la danza moderna, con Ana Mérida y su coreografía *El paraíso de los negros*: “...aprovechaba la capacidad rítmica, los movimientos, los gestos y actitudes de los bailables negros de los Estados Unidos, utilizando el jazz (de reconocidos antecedentes en la música francesa y española del siglo XVIII) en rara combinación con la música que esclavos negros trajeron de África a los países del Golfo y del Caribe³⁷.

La danza jazz como género de la danza moderna⁴⁰, se baila con la rítmica, los movimientos, gestos y actitudes corporales de los bailables negros de los Estados Unidos, en combinación con la danza que esclavos negros trajeron de África a los países del Golfo y del Caribe.

La música jazz se define como “...la música de mezclas, de orígenes latinos y caribeños...”³⁸. Aunque los ritmos latinos de origen africano siempre han sido parte del jazz, se reconocieron hasta la década de 1940, “... con el concurso de músicos cubanos residentes en Nueva York...”⁴¹, para conformar lo que hoy se conoce como jazz latino,

Este género tiene sus raíces en la música afroantillana de expresiones francesas y españolas, con base en sus células rítmicas: “... *el cinquillo* [...] célula rítmica sincopada, base de músicas árabes [...] españolas, del flamenco y caribeñas [...] y *clave* [...] célula rítmica de cinco notas en dos compases [...] mientras el *cinquillo* abarca un solo compás...”⁴¹.

Cincuenta años después surge el reemplazo del término jazz latino por el de jazz afrolatino. Para este trabajo será este el género musical desde donde se observaron las actividades dancísticas de los alumnos, y ubico en esta definición “... designo en lo sucesivo un género musical (el jazz asociado a los ritmos y a un conjunto de músicas populares de América Latina)...”⁴¹.

Para la reflexión: los principales defectos y virtudes de sí mismos. Para la disciplina: la puntualidad y la constancia y para el amor propio la autoaceptación; para el estado de ánimo: la tristeza y/o irritabilidad en las últimas dos semanas y para el insomnio: la incapacidad para dormir bien, en las últimas dos semanas.

Se utilizó un diario de campo, cámara digital, cámara de video Hi8 y entrevistas. Los sujetos de estudio fueron los alumnos del Taller de Danza Jazz de ambos sexos, que además son estudiantes o pasantes de las carreras que se imparten en este plantel.

Se manejó como sustento teórico y práctico de las innovaciones didácticas, la línea teórica de Vygotsky⁶, la cual fue el eje central para la elaboración de la entrevista a partir de los ámbitos, categoría e indicadores que había predeterminado, así como para

VERTIENTES

el documento con el que se capacitó al profesor del taller. Enfoque que en esencia concibe el aprendizaje como una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas, donde esa construcción implica la aportación de las personas que aprenden, su interés y disponibilidad, de sus conocimientos previos y de su experiencia.

El papel del experto, en este caso el docente, juega un rol importante, ya que ayuda a detectar algún conflicto inicial en el alumno entre lo que sabe y requiere saber, y facilita al alumno con su dirección, quien se vea capaz y con ganas de resolver ese conflicto y plantea un nuevo contenido de manera que aparezca como un reto interesante cuya resolución tiene una utilidad, apoyándole con la vista puesta en la realización autónoma del estudiante³.

Se organizaron las herramientas, con el objetivo de observar si el cambio en la didáctica con el grupo lograba mejorar la autoestima y disminuir la depresión, así como también ubicar qué tipo de aportaciones posibles podrían dar las actividades del taller en este sentido.

En el ámbito de innovaciones didácticas, con la categoría de la inteligencia creativa, se identificaron cambios en su habilidad para comunicarse, capacidad de los estudiantes para transmitir lo que piensan acerca de cómo estas actividades han repercutido en su vida personal. Así como, a través de la observación directa, los cambios que se detectaron antes y después, en relación con la música y la danza. Además de apreciar más a fondo qué tipo de interacciones sociales se establecieron al interior del grupo. En la categoría de reflexión, apreciarla al conocer cómo expresan los entrevistados la manera en que se autoperciben.

Para el ámbito de autoestima, en las categorías de disciplina y amor propio, percibir, por sus respuestas, cómo se valoran y aprecian a sí mismos y el compromiso que sienten hacia el tiempo que dedican a ellos mismos, al asistir regular y puntualmente a una actividad que eligieron de una manera libre y por gusto.

Dentro del ámbito de la depresión, las categorías del estado de ánimo e insomnio se enfocaron a detectar la presencia de depresión e insomnio entre los estudiantes, para poder conocer la influencia que tuvieron estas innovaciones didácticas en la presencia de estos dos trastornos entre los estudiantes. Del mismo modo, poder ubicar si los resultados fueron exitosos. En caso de ser así, plantear cómo optimizar estos espacios en el beneficio profesional y emocional de los alumnos, y difundirlos al resto de los talleres artísticos universitarios del plantel.

La población de estudio estuvo conformada por 22 alumnos, entre estudiantes activos de diferentes carreras del plantel, pertenecientes al área de la salud, ex alumnos y alumnos externos, de los cuales 17 fueron mujeres y cinco hombres, con un rango amplio de edades que fueron de los 18 a los 27 años.

Para lo anterior, se consideró como grupo al “conjunto de individuos relacionados entre sí, en referencia a ciertos objetivos”³⁹. En este primer momento, antes de la capacitación y del cambio en la dinámica de las clases, este grupo en particular, al estar centrado en la tarea de aprender a bailar danza jazz, al tomar todos esta decisión al elegir inscribirse cada quien de manera independiente para este propósito⁴², se ha reunido un grupo de formación, es decir, que acude con una predisposición al aprendizaje, enfoque constructivista en relación con Vygotsky, quien comprende el aprendizaje como una construcción personal que realiza el alumno a través de la ayuda de otras personas, es decir, desde las aportaciones de las personas que aprenden, que pueden ser el maestro u otros alumnos, de sus conocimientos y de su experiencia previa, con la finalidad de lograr un desarrollo global en el estudiante⁶.

El trabajo de campo estuvo conformado por seis momentos principales:

Un primer momento, en el que realizaron observaciones con el grupo antes de la intervención didáctica, tomando registros escritos, fotografías y video de la dinámica del grupo.

Un segundo momento, se programó la capacitación del profesor y se elaboró la entrevista dirigida a los alumnos (Anexo1), de acuerdo con el cuadro 2.

En un tercer momento, se realizó la capacitación del maestro para impartir clases con una didáctica constructivista, además del establecimiento del objetivo principal y los objetivos intermedios de las innovaciones didácticas (ver Cuadro 3).

Un cuarto momento, se llevaron observaciones periódicas de la dinámica en el aula después de la implementación de las innovaciones didácticas, con el registro escrito, fotografías y video de las observaciones.

Un quinto momento, se efectuó la aplicación de las entrevistas (Anexo 2), de acuerdo con los ámbitos, categorías e indicadores preestablecidos en el cuadro 2, a los alumnos del taller adscritos a alguna de las licenciaturas del plantel, ya sea como estudiantes activos o pasantes.

Un sexto, se seleccionó el material recabado para su análisis. Se iniciaron las observaciones al grupo a lo largo de un mes. Antes de realizar la capacitación al profesor, se tomó la decisión de este período por no haber más observaciones nuevas que registrar, las cuales estuvieron relacionadas con las categorías predeterminadas (Cuadro 2).

El grupo dentro de la categoría de la inteligencia creativa, es decir, la capacidad que hay para enfrentarse a situaciones novedosas y resolverlas, está conformado en su mayoría por alumnos de nuevo ingreso, con una baja cohesión, que conversan poco entre ellos, y difícilmente se acercan a un subgrupo minoritario conformado por los alumnos con más tiempo en

Ámbitos	Categorías	Indicadores
Innovaciones didácticas	Inteligencia creativa	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de ideas • Transmisión de emociones • La danza • La música jazz
Innovaciones didácticas	Reflexión	Principales defectos y virtudes de sí mismos
Autoestima	Disciplina	Puntualidad y constancia
Autoestima	Amor propio	Autoaceptación
Depresión con ansiedad	Estado de ánimo	Tristeza y/o irritabilidad, con ansiedad en las últimas dos semanas
Depresión con ansiedad	Insomnio	Incapacidad para dormir bien en las dos últimas semanas

Cuadro 2. Categorización que se utilizó para estructurar las entrevistas y observaciones por ámbitos, categorías e indicadores.

Secuencia de las innovaciones	Docente	Estudiante	Objetivos	Recursos	Tiempo
Inicio Duración: 2 semanas	El docente imparte una clase más activa con una mayor participación de los alumnos	Los alumnos participan con propuestas en las tres secciones que conforman la clase	Promover un ambiente de colaboración y participación en los estudiantes en las secciones que conforman la clase	Aula con piso de madera, barras y espejos, grabadora y CDs	30 minutos para las secciones de calentamiento y teoría, 30 a 45 minutos para la sección de coreografía
Desarrollo Duración: 2 semanas	El docente permite una participación más activa para cada sección de las clases	Los alumnos participan de manera más directiva y activa en cada sección de la clase	Facilitar la participación más activa de los alumnos en las secciones que conforman la clase	Aula con piso de madera, barras y espejos, grabadora y CDs	30 minutos para las secciones de calentamiento y teoría, 30 a 45 minutos para la sección de coreografía
Final Duración: 2 semanas	El docente permite a los alumnos voluntarios dirigir las secciones de la clase bajo su supervisión	Alumnos voluntarios dirigen las secciones de las clases bajo la supervisión del profesor	Permitir la dirección de alumnos voluntarios de las secciones que conforman la clase bajo la supervisión del profesor	Aula con piso de madera, barras y espejos, grabadora y CDs	30 minutos para las secciones de calentamiento y teoría, 30 a 45 minutos para la sección de coreografía

Cuadro 3. Los objetivos intermedios planificados y acordados con el profesor para ser aplicados durante el período: 16 noviembre 2011 al 1 febrero 2012.

VERTIENTES

el taller. Se define como cohesión "...la fuerza que mantiene unidas las moléculas de un cuerpo, de ahí, por metáfora, la unión de los individuos en un grupo".⁴⁰

Esta unión se percibió parcialmente en el grupo, con una mayor cohesión entre los alumnos más avanzados, y aun entre ellos se observa una competitividad que les impide unirse del todo, y poca integración de los alumnos nuevos entre sí, y a su vez poca unión con los avanzados.

Esto se hace patente en el sitio que cada alumno elige libremente ocupar dentro del salón, donde los avanzados llegan a colocarse en las primeras dos filas de la clase y los alumnos de nuevo ingreso en las últimas, como si hubiera una pared invisible entre ellos que les impidiera unirse, con la ocupación casi rutinaria de los mismos lugares por los mismos alumnos clase con clase. El día de la semana donde se registra mayor asistencia, el profesor les avisó que no podría acudir, quedando uno de los alumnos con más tiempo, a cargo de la clase. Se observaron pocos alumnos, y la mayoría de nuevo ingreso, platicando sentados en subgrupos y sin cambiarse. Cuando llega el alumno a cargo, sin prisas, poco a poco se van cambiando, provocando que el inicio de la clase se registrara casi con media hora de retraso; no obstante, hay obediencia a las indicaciones del compañero asignado.

La clase está conformada por tres secciones: el calentamiento, la parte teórica y el ensayo de las coreografías. Las dos primeras se llevan a cabo bien. Para la tercera sección, el alumno a cargo pide a los alumnos avanzados que practiquen su coreografía, mientras que los de recién ingreso se quedan de pie, observándolos y retirándose poco a poco de manera individual, quedando en la pista al final solo los avanzados.

Otra de las características observadas, y que está relacionada con la categoría del amor propio y la disciplina, fue el conformismo⁴³; es decir, la obediencia y el sometimiento a normas y costumbres que los integrantes de un grupo deben seguir para permitir al grupo alcanzar sus metas y mantenerse simultáneamente como tal.

Tanto la obediencia como el sometimiento a normas y costumbres fueron particularmente altos. Fue decepcionante ver que la clase que fue dada por el alumno avanzado, indicar que se iniciaría con el ensayo de las coreografías donde, sin excluir verbalmente, únicamente indicando con una mirada hacia todos los alumnos de nuevo ingreso, que se salieran del grupo y dejaran solo a los avanzados y quedarse parados en la periferia del salón para observar cómo los alumnos bailaban, sin la menor queja o reclamo.

La obediencia y la aceptación son muy altos entre los alumnos, sobre todo entre los de nuevo ingreso; regla que está por sobre su autoestima; es decir, por sobre su propia confianza a tener el derecho a bailar y disfrutar.

En el plano del cambio, es decir, de las transformaciones que se

observan dentro de la dinámica grupal, y que está relacionada con la categoría de la inteligencia creativa⁴³, que resulta por un incremento de las fuerzas impulsoras dentro del grupo o por el de una disminución de las fuerzas restrictivas, durante todas las clases hubo en el grupo un gran equilibrio entre ambas fuerzas, lo que permitió que las clases siempre se llevaran a cabo sin ningún contratiempo; no obstante, se percibió también una gran inercia, en donde las fuerzas tanto impulsoras como restrictivas estaban presentes en la misma intensidad, con la impresión de estar en un estancamiento en el desarrollo de los avances del grupo.

Lo que se podía percibir en la dinámica de las clases, que se sentían predeterminadas, tanto para los alumnos de nuevo ingreso como para los avanzados, la música, los ejercicios y las coreografías eran poco variadas conforme pasaba el tiempo. Los alumnos, en el transcurso de las semanas, se percibían mecanizados, había ya una rutina al llegar y debían esperar siempre a que se les indicara lo que tenían que hacer.

La presencia del maestro era indispensable para que se cambiaran, para después tomar casi siempre el mismo lugar de costumbre, con la música de siempre, para hacer los ejercicios de calentamiento usuales, para pasar a la parte teórica, donde se notó pocos cambios tanto en las rutinas como en la música durante esta parte de la clase y continuar con la parte coreográfica, momento en que los alumnos avanzados destacaban. Sin embargo, también se percibió cierta rutina monótona en el desarrollo de esta sección de la clase por parte de todos los alumnos. En las entrevistas, los alumnos hablaron a este respecto: "...ya hasta nos las sabíamos de memoria..." (Sic) (Entrevista 9, cuando hablaron sobre las rutinas de ejercicios que realizan en cada clase).

En lo referente a la resistencia al cambio, es decir, el impulso que surge al sentirse tentado a ir más allá, con el inherente riesgo a la desaprobación y al rechazo e incluso la discriminación grupal⁴³, en las observaciones que se llevaron a cabo, no obstante la monotonía de los ejercicios y del fondo musical, clase con clase, los alumnos se mostraron en todo momento obedientes. En tres alumnos del grupo de nuevo ingreso, se detectó que les costaba más trabajo que al resto para ejecutar los diferentes ejercicios durante las clases. Dos de ellos fueron paulatinamente logrando una mejor condición física, uno de manera más rápida que el otro; el tercer alumno desertó.

La relación de la resistencia al cambio con la inteligencia creativa está inversamente conexa al entender la segunda como la capacidad creativa para enfrentarse a situaciones novedosas y resolverlas, lo que se vio debilitado³⁶.

En lo que concierne al liderazgo, el rol que está determinado por el grupo y que está influenciado por la estabilidad de la autoestima en los integrantes del grupo, favorece la manera en que se comporte este líder respecto del grupo. Ubicaré este rol como el lugar de autoridad y poder en un grupo que está en correlación con una estructura previa y la zona de su ejercicio,

la cual está de acuerdo por la posición que ocupa la persona con este rol dentro de esta estructura grupal⁴³, que más adelante, después de haber hecho el cambio en la didáctica, observamos de nueva cuenta para detectar si hubo o no cambios, como fueron en caso de haber sido así.

En este momento, en que solo se hicieron observaciones, por las características de la conducta del líder para con el grupo, por las peculiaridades se pueden distinguir tres formas de liderazgo: el autoritario, que influye sobre los demás de forma directa y por ejercer una presión externa; el corporativo, que asocia los demás, si no en la toma de decisiones, por lo menos en la preparación y en las aplicaciones de ellas; y el maniobrero, que influye sobre los demás de manera directa.

Detectamos un predominio en el grupo del tercer tipo de liderazgo, donde, de una manera indirecta, los alumnos avanzados influían en los de nuevo ingreso que despertaban en ellos un ejemplo a seguir, al percibir sus constantes miradas hacia ellos, al ejecutar los ejercicios para imitarlos lo más posible. Asimismo, también cierta competitividad entre los alumnos avanzados para superar al otro alumno que brincó un poco más alto o que mostró mayor flexibilidad.

Para el ámbito educativo, que guarda relación con la categoría de la inteligencia creativa, se establecen tres tipos de vínculos en el aula: los de dependencia, los de cooperación y los de competencia, en donde la presencia del deseo, la ambivalencia, la inevitable influencia de lo imaginario y lo simbólico matizan enormemente los vínculos grupales⁴¹.

En las visitas se detectó que entre los alumnos estaban presentes dos de los tres tipos de vínculos mencionados: los de dependencia, principalmente y, en menor intensidad, los de competencia, sobre todo entre los alumnos avanzados. También la misma colocación física de los participantes de una manera rutinaria, y la inercia que se fue conformando en el grupo a través del taller, así como las indicaciones del profesor para efectuar los ejercicios por pareja: "...ahora busquen a su papá [...] o a su mamá..." (Sic)⁴².

Se favoreció un clima en donde en el imaginario se propiciaban vínculos muy semejantes a los vínculos afectivos de la familia de origen, con fuertes rasgos de dependencia y pasividad de los alumnos hacia el maestro, que metafóricamente lo colocan en el imaginario del grupo como un padre al que hay que respetar y obedecer.

En cuanto al profesor, pudimos observar que mantiene una dinámica didáctica de tipo tradicional, en donde los alumnos no iniciaron sus actividades sino cuando él y les dice: "...cambiense de ropa..." (Sic). Obedecen todas sus rutinas dentro de un liderazgo autoritario, en un tono afectivo paternal que hace que los alumnos revivan fácilmente vínculos afectivos inconscientes, semejantes a los del núcleo familiar primario.

Después de un mes, al identificarse las principales características grupales, se inició el momento de intervención: la capacitación del maestro.

Se acordó con el profesor una cita de dos a tres horas para capacitarlo, en la cual se le interrogó acerca de cómo se siente con el grupo. Comentó ignorar cómo lograr que los alumnos tengan más iniciativa, sintiendo al grupo "atorado", lento en el momento de la parte teórica y coreográfica de las clases.

Después se entregó el material para la capacitación para su lectura. El profesor ya conocía a este autor y le era familiar este enfoque, aunque no lo utilizaba para las clases en este plantel. Después se discutió el documento por partes, los aspectos biográficos más relevantes importantes de Vygotsky, de su teoría y sus aportaciones: la zona de desarrollo próximo (ZPD), el andamiaje y la autonomía. Se da cuenta de que en momentos, a lo largo de la clase, cuando le es posible, llega a utilizar la zona de desarrollo próximo, para que mejoren su flexibilidad, aunque no lo hace de una manera constante ni con una intención constructivista previa al realizarlo.

Se observó la importancia en la participación e iniciativa entre los alumnos para propiciar, a través de las relaciones entre ellos, una facilitación en su aprendizaje y sobre la autonomía, vista como la capacidad del alumno para realizar acciones a partir de una iniciativa propia, sin ninguna ayuda del exterior, aspecto que es importante propiciar en el alumno para este tipo de didáctica.

Se revisó el papel que desempeña el profesor en este tipo de dinámica; identificando las dudas y la importancia de permitir una mayor iniciativa en los alumnos, así como el favorecer y el permitirles una mayor participación durante las clases. El profesor planeó manejarlo entre los alumnos en dos niveles diferentes: el de alumnos principiantes y el de avanzados.

Pasada esta fase, se continuó con la información del objetivo general, el cual se abordó con tres características implícitas en el contenido: el aspecto conceptual, el procedural y el actitudinal, que fue aprender las principales bases teóricas de las diferentes corrientes de baile que conforman la danza jazz (conceptual), a través de una diferente serie de pasos y ejercicios conformados por el profesor y los alumnos, de acuerdo con las tres secciones que integran la clase: el calentamiento, la teoría y la coreografía (procedimental), para favorecer la iniciativa, propiciar un mejor aprendizaje, una buena autoestima y disminuir la depresión (actitudinal).

Son objetivos intermedios, a través de los cuales se persigue el objetivo principal, en donde en una primera fase inicial, el objetivo parcial es promover un ambiente de colaboración y participación en los estudiantes en las secciones que conforman la clase: calentamiento, teoría y coreografía; en la fase de desarrollo, facilitar la participación más activa de los alumnos en las secciones que conforman la clase y, en una fase final,

VERTIENTES

permitir la dirección, por alumnos voluntarios, de las secciones de la clase bajo la supervisión del profesor.

En el cuadro 3 se resume la secuencia de la innovación realizada por etapas, con base en los objetivos intermedios programados para el profesor, para el alumno, los objetivos, los recursos y el tiempo establecido para cada una de ellas.

Posteriormente hablamos con el grupo, a quien le planteamos la nueva manera en que se darían las clases, a saber, no tendrían que esperar al profesor para cambiarse, sino hacerlo en cuanto llegaran al salón para estar listos para la clase cuando el profesor llegara; habría mayor iniciativa y participación por parte de ellos de una manera gradual, y las aportaciones a las clases, bajo la supervisión del profesor también serían bienvenidas; por último, se les comentó que el enfoque de esta nueva dinámica era de tipo constructivista⁶.

Los alumnos de la clase, que en su mayoría son de la carrera de Psicología, mostraron buen agrado y entusiasmo con este cambio; comentaron que ya sabían algo sobre esta dinámica y de conocer a este autor, lo que facilitó la confianza y una buena aceptación en el resto de los alumnos que desconocían este enfoque para dar las clases.

Después de esto, dos alumnas del grupo, externas, mencionaron que ellas solo querían tomar las clases sin participar de manera activa, pues solo querían ejercitarse, el resto del grupo acepta de buen agrado el cambio contando con su participación a partir de la siguiente clase. Con esto se concluyó el tercer momento de la intervención.

Procedemos al cuarto momento de la innovación didáctica: percibir los cambios después de haber realizado la capacitación, desde la observación directa de la dinámica de las clases con el registro de ellas en un diario de campo. En él se registraron los cambios en los tres ámbitos que se evaluaron en un sentido favorable, tanto para la autoestima como para la depresión de los alumnos; fueron descritos por los alumnos en mejor detalle al aplicar las entrevistas.

En un quinto paso se aplicaron las entrevistas a los alumnos que están inscritos en alguna licenciatura en el plantel en este momento o que son pasantes y, a su vez, son alumnos regulares del taller y vivieron todo el proceso de las innovaciones.

En el siguiente apartado se describe el sexto momento del programa: lo encontrado en las entrevistas que fueron aplicadas a 11 alumnos para un análisis posterior, de acuerdo con los ámbitos, categorías e indicadores preestablecidos en relación con la cohesión, conformismo, cambios, resistencia al cambio, liderazgo y vínculos detectados después de la innovación didáctica.

Cabe mencionar que los estudiantes fueron de ambos sexos, dentro de un rango de edad entre 18 y 23 años, principalmente

de las carreras de Psicología y de Biología, tanto principiantes como avanzados del Taller de Danza Jazz.

RESULTADOS

Se revisaron los datos recabados en las entrevistas, en relación con el orden de los ámbitos, categorías e indicadores señalados con anterioridad.

En el aspecto de la cohesión, plano relacionado con la categoría la inteligencia creativa, en donde varios de los discursos recabados sobre este aspecto de las entrevistas fueron: al preguntar ¿notaste algún cambio en relación a la unión del grupo? En la Entrevista 1 (Anexo 2) la respuesta fue “...se nota más unión. En este grupo sí nos llevamos bien, hay como que un grupo más grande, no hay grupos separados, chiquitos...”.

En la Entrevista 3: “...ya no solo es la participación aquí, sino que decimos “hay que salir” y ya no nos vemos solo aquí, sino también afuera...”. En suma, por las respuestas de los alumnos, se pudo observar que la cohesión se fortaleció después de innovación didáctica.

En las observaciones registradas en el diario de campo, como lo analizado en los videos registrados, se notó una mayor variedad de las piezas musicales; entre ellas, de música jazz, sobre todo en las dos primeras secciones de la clase, aportaciones de los alumnos, con un ritmo más rápido en algunas de las series musicales que aportaban, aunado a una dinámica más rápida y variada de la clase.

Esto vino a hacer más dinámico y versátil el calentamiento, y la parte teórica, en la sección coreográfica el maestro, se abrió a las sugerencias musicales y coreográficas de los alumnos a manera de un “foro cultural”, que aumentó la motivación grupal.

En cuanto al conformismo, relacionado con las categorías de amor propio y disciplina, disminuyó la autoestima; cuando alguno de los alumnos avanzados quiso regresar a la dinámica tradicional para dar la clase, “... los alumnos no le obedecieron, quisieron regresar a la dinámica constructivista” (Diario de campo).

También observamos un mayor entusiasmo por ir más allá de lo pedido en las clases, En la entrevista 1 (Anexo 3) encontramos al respecto: “¿Cuáles crees que hayan sido los afectos o sentimientos que predominaron entre ustedes? De superación...”.

Con la misma pregunta en la entrevista 7, se obtuvo la respuesta: “Se ha avanzado bastante en las clases, con respecto a las coreografías se han montado nuevas, ya se va viendo todo un repertorio nuevo para diferentes funciones, se ve el esfuerzo que se echa en las clases y el calentamiento”.

En una de las clases, el profesor tuvo que salir por un momento. Les indica que mientras está ausente hicieran 100 abdominales

y todos lo realizan. Al llegar a 100, uno de los alumnos continúa contando: 101... 102... y continuaron haciéndolas hasta llegar a 150. El maestro llega un poco antes de que terminasen, sonriendo y felicitándolos por el esfuerzo extra realizado (Diario de campo). Después de la innovación, el conformismo apreciado antes gradualmente cambió hacia la inconformidad, el esfuerzo y la superación.

Sobre la resistencia al cambio, relacionado con las categorías de la inteligencia creativa y la reflexión, del ámbito de innovaciones didácticas, en un inicio, durante la primera semana después del cambio didáctico, hubo gran inasistencia de los alumnos. A partir de la segunda semana se fue normalizando muy paulatinamente; también los alumnos de forma muy gradual fueron tomando la iniciativa de cambiarse cuando llegaban al aula, hasta que fue innecesario decírselo para poder empezar la clase.

Así ocurrió también con la exposición de nuevas ideas para renovar las diferentes secciones de las clases, donde no había aportaciones (Diario de campo). Este fenómeno grupal se apreció la primera semana de manera importante, pero fue cediendo paulatinamente hasta que el grupo lo superó, y ver cómo gradualmente iban proponiendo ideas para mejorar las diferentes secciones de la clase.

En cuanto al liderazgo, relacionado con la categoría de amor propio, del ámbito de la autoestima, de lo apreciado antes del cambio didáctico, a lo que observamos después de la capacitación, notamos que se fue transformando a: "...pues creo que no hay líderes..." (Entrevista 2). Otras respuestas en este mismo plano fueron: "Como que siento que ya no hay eso de que estos son los que saben y los que van a salir, como que ya todos entramos parejo" (Entrevista 3). La competitividad y el liderazgo observado en los alumnos avanzados, fue disminuyendo, apreciándose en su lugar un predominio de los vínculos de cooperación (Diario de campo).

Acerca de la afectividad, vinculada con la categoría de la inteligencia creativa, los alumnos mencionaron: "...hay más compañerismo y amistad... al llegar se saludan de beso y además de abrazo..." (Entrevista 2). La respuesta de otro estudiante fue: "...hay cooperación y unión entre todos, si me costaba trabajo hacer algún paso me decían, cálmate, paso por paso, paciencia" (Entrevista 4).

Paulatinamente se vio cada vez más confianza en ellos, la rigidez notada en la dinámica de la clase antes de la capacitación se suavizó hasta lograr una gran flexibilidad en los roles del grupo, una mayor autonomía⁴¹, lo que logró que se favoreciera el desprendimiento de los roles traídos de manera inconsciente del grupo familiar primario (Diario de campo).

También se percibió que se fortaleció la identidad cultural "... convives con todas las carreras, por ejemplo, Odontología, Medicina, Psicología; por ejemplo, hay cosas que ellos saben y que es bueno porque te apropias de otros conocimientos de

otras personas que lo estudiaron..." (Entrevista 1.) Se enriquecen los vínculos afectivos más allá del aula.

Análisis

Se ubicaron cuatro momentos semejantes en los entrevistados. Un primer momento de introversión, en donde sobresale la siguiente información: "...era tímida e insegura...", "...era introvertida y no tenía amigos...". Un segundo momento de expresividad: "...saco muchas cosas, el barro es muy rico y es un medio de expresión para poder descargarme...", "...es un desahogo interior...", entre otros. Un tercer momento, donde se destaca la reflexión: "...empiezo a ver las cosas desde otro punto de vista...", "...me hace estar conmigo misma, para regresar de nuevo a mí misma...", entre otros. Un cuarto momento, donde percibí una mayor independencia y autonomía, entre los estudiantes: "...empiezo a dar clases de baile para XV años...", "...no me causa ningún temor el ir a dar un curso...".

Ante esto, concluimos que a través de un proceso progresivo y gradual, los estudiantes que acuden a este tipo de talleres van obteniendo una mayor confianza en sí mismos, con una mayor expresión de independencia.

La baja autoestima tiene un impacto directo no solo en la parte emocional, sino también en su desarrollo social, intelectual y conductual, áreas fundamentales para desenvolverse a corto y mediano plazo con éxito⁸.

Cuando la baja autoestima continúa a lo largo de la formación universitaria¹⁶ se favorece la mala adaptación social a lo largo de la vida universitaria, merma el desarrollo social, intelectual y conductual, lo que abre un alto riesgo a que en algún momento llegue a presentar un cuadro depresivo que si es leve puede llegar a autolimitarse, pero si es moderado o grave, hay un alto riesgo de convertirse en depresión ansiosa^{15, 17}, así como el suicidio^{11,13,14}.

Lo anterior aunado a otros factores como las demandas y expectativas familiares, la saturación de horarios y la sobrecarga académica, la violencia y desintegración familiar, desempleo, principalmente, favorecen la vulnerabilidad para presentar padecimientos emocionales en esta población en particular, lo que hace pertinente la búsqueda de la prevención.

En este sentido, los resultados que se obtuvieron después de la innovación didáctica fueron que tanto la cohesión como el liderazgo del grupo se fue transformando hasta tener una mayor unión, así como un predominio de vínculos de cooperación y solidaridad entre los alumnos, lo que les permitió tener la confianza suficiente para desempeñar una mayor participación de manera voluntaria y espontánea en las tres diferentes secciones de las clases.

Hubo cambios en la música jazz, que se percibió, más variada, con ritmos más rápidos en algunas piezas, lo que promovió un mayor dinamismo en las clases. Es difícil saber en este momento

VERTIENTES

si fue la música, con un ritmo más rápido por momentos, aportada por los alumnos, o la variedad propiciada por la participación de todos, al llevar más repertorio de música por parte de ellos o ambas situaciones, lo que provocó incluso una mayor alegría y disfrute de las clases. Esto queda abierto a más investigaciones que profundicen este rubro.

Se dio gradualmente cada vez una mayor participación de los alumnos: "...todos nos ayudamos mutuamente..." (Sic) (Entrevista 9), hasta percibir las clases a manera de un "foro cultural", más que una clase en sí, en donde las aportaciones y el apoyo es recíproco en los puntos teóricos que había que fortalecer, tanto en el plano grupal como en el individual³.

Consideramos que la nueva didáctica, al ser construida de manera conjunta por el profesor y los alumnos, permitió una mayor eficacia en el aprendizaje al facilitarse el tránsito de un nivel de información de habilidades a otro más avanzado y complejo, dado por las diferentes situaciones de andamiaje, que se abrió entre los alumnos, además de tener el apoyo del profesor⁶.

Hubo deserciones, no todos los alumnos participaron y se abrieron por igual. Algunos alumnos retraídos socializaron más dentro del grupo de danza jazz, pero continuaron introvertidos en el resto de sus espacios sociales. No obstante, todas estas nuevas rutinas despertaron el agrado del maestro y de los alumnos, que los llevó a una mayor motivación y disfrute: situación que incrementó entre ellos el sentimiento de alegría y una mayor autoestima, que previenen y limitan cuadros de depresión que los alumnos llegaron a tener y conseguir con esto el objetivo de incrementar la autoestima y disminuir la depresión en estos espacios a través de una didáctica de corte constructivista.

Encontramos cambios en los roles, al ir predominando los vínculos cooperación y solidaridad por los de competencia y dependencia. Los roles aprendidos en la familia de origen se fueron relegando, lo que favoreció su autonomía e independencia⁴².

Logramos con estas innovaciones didácticas, mejorar en parte este recurso ya existente en el plantel en beneficio de la autoestima y la prevención de la depresión de los alumnos, pero aún queda, para futuros estudios, profundizar en una mejor comprensión del efecto directo del ritmo de la música con el estado de ánimo de los estudiantes, así como el impacto directo que representa en la emotividad del alumno tener una participación directa en la selección de la música para bailar durante la clase.

También hay mucho por conocer en cuanto a la comprensión de la identidad cultural, que en este caso los condujo a una convivencia espontánea extramuros, sin un fin mayor que el disfrute social.

CONCLUSIONES

Este estudio se llevó a cabo con la apertura y cooperación por parte del profesor y de los alumnos, lo que favoreció en gran

parte que efectuara mi proyecto de intervención de campo con éxito, y el registro escrito de las clases en el diario de campo sin problema.

Los resultados que obtuvimos abarcaron diferentes aspectos: logramos ver cómo la cohesión y el liderazgo del grupo se fue transformando hasta tener una mayor unión y la presencia de vínculos de cooperación y solidaridad entre los alumnos, lo que les permitió generar la confianza suficiente para desempeñar una mayor participación de manera voluntaria y espontánea en las tres diferentes secciones de las clases: calentamiento, teoría y coreografías.

Se encontró como una consecuencia del apoyo del profesor a la participación más activa por parte de los alumnos, de una manera paulatina, un proceso de tener en la primera semana una baja asistencia del grupo, un aumento gradual durante las siguientes semanas, tanto de la asistencia como de la participación de los estudiantes; lo que abrió la oportunidad en los alumnos de aportar sus conocimientos y experiencias previas, desde el repertorio musical, las diferentes secciones que conforman la clase, hasta el vestuario para salir a bailar ante el público. Fenómeno que concuerda con Hernández³, al describir el paradigma constructivista y su inserción en el aula con el desarrollo en la dinámica grupal a manera de un "foro cultural".

La nueva dinámica construida de manera paulatina a lo largo de las clases después de la innovación didáctica cambió los vínculos grupales⁴⁴, y pasaron de ser de competencia y dependencia a predominar principalmente los de cooperación, mismos que facilitaron la presencia de momentos cada vez más frecuentes de andamiajes entre los estudiantes, además del apoyo del profesor: "...entre todos nos ayudamos..." (Sic) (Entrevista 9). "...Todos nos ayudamos mutuamente..." (Sic) (Entrevista 10), con el tránsito de un nivel de información y realización de habilidades sencillo a otro más avanzado y complejo.

Se observó la facilitación de aprendizaje como lo enfoca Vygotsky⁶, la construcción personal que efectúa el alumno a través de la ayuda de otras personas, con el logro progresivo en la mayoría de los alumnos de realizar cosas a partir de una iniciativa propia.

Todas estas nuevas rutinas despertaron el agrado del maestro y de los alumnos, lo que llevó a su vez a una mayor motivación y disfrute de los alumnos, situación que incrementó entre ellos el sentimiento de alegría y una mayor autoestima, que previenen y limitan cuadros de depresión que los alumnos llegaron a tener y conseguir con esto el objetivo de incrementar la autoestima y disminuir la depresión en estos espacios a través de una didáctica de corte constructivista.

Se encontraron, además, cambios favorables en los vínculos intragrupales como ir transformando gradualmente los de competencia y dependencia, por los de cooperación y solidaridad,

para ir adoptando roles entre ellos diferentes a los aprendidos en la familia de origen, lo que favorece su autonomía e independencia como futuros profesionistas y seres humanos⁴².

Se logró con estas innovaciones didácticas mejorar en parte este recurso ya existente en el plantel en beneficio de la autoestima y la prevención de la depresión de los alumnos; no obstante, aún queda para futuros estudios profundizar en una mejor comprensión de la identidad cultural alcanzada por este grupo, que los llevó a desarrollar: de la convivencia grupal del plano áulico existente a continuarla en otros ámbitos extramuros con la única intención de seguir conviviendo en otros espacios sociales, donde socioanalistas podrían ayudar a conocer más a fondo estas experiencias sociales de un grupo⁴².

No cabe duda de que estas innovaciones didácticas de corte constructivista, consiguieron su propósito de optimizar el Taller de Danza Jazz, al conseguir una mayor eficacia en el aprendizaje y un mayor espíritu de motivación, confianza y superación que incrementó la unión, el disfrute y la alegría entre ellos, con la comunicación directa tanto por parte del profesor como de los alumnos de haber quedado muy contentos con estos cambios en sus clases.

Lo anterior dio como resultado el fortalecimiento de su autoestima y la disminución de la depresión, propósito principal de estas innovaciones, así como encontrar, como un plus inesperado, el logro entre los alumnos de una identidad cultural que los llevó a organizarse de una manera autónoma para convivir fuera del aula.

Con este éxito, solo resta difundir estos resultados entre los demás talleres artísticos y recomendar el enfoque constructivista en la didáctica aúlica, con la intención de fomentar la optimización en ellos, con la recomendación de continuar con una conducta permanente de renovación y optimización constantes en los talleres artísticos universitarios de la FES Zaragoza, UNAM.

Por otra parte, también es importante contar con estrategias de difusión de estos espacios entre los estudiantes, como la distribución de trípticos con información sobre los talleres artísticos, al momento de las inscripciones, tanto de los alumnos de nuevo ingreso como del resto de los semestres de todas las carreras existentes en el plantel.

Es conveniente continuar conociendo más a fondo los alcances de estos lugares en beneficio de la educación integral de los estudiantes universitarios, con el fin de mejorar intencionalmente estos beneficios para mejorar los recursos escolares ya existentes en el plantel, en beneficio de la educación integral de los universitarios.

No obstante la deserción de alumnos (cuatro estudiantes), continuar con poca socialización en algunos de los estudiantes (dos de ellos), la innovación didáctica consiguió su propósito de optimizar el taller de danza a través de conseguir una mayor

eficacia en el aprendizaje, al lograr entre el grupo un mayor espíritu de motivación, confianza y superación, así como un mayor disfrute y la alegría entre ellos. Lo que dio como resultado el fortalecimiento de su autoestima y la disminución de la depresión ansiosa, tipo de depresión más frecuente entre los estudiantes^{15,17} por la sobrecarga de estudio y la saturación de horario en las licenciaturas que cursan; así como encontrar como un plus inesperado el logro entre los alumnos de una identidad cultural que los llevó a organizarse de una manera autónoma para convivir fuera del aula, donde socioanalistas⁴⁵, podrían ayudar a entender más a fondo estas experiencias sociales de un grupo.

Al concluir el trabajo de la innovación didáctica, obtuve como resultado la opinión por parte del profesor y de los alumnos por haber quedado muy contentos con estos cambios en la didáctica.

Es importante propagar los resultados de esta innovación en el resto de los talleres y contar con estrategias de difusión de estos espacios entre los estudiantes, a través de la distribución de trípticos con información sobre los talleres artísticos al momento de las inscripciones entre los alumnos de nuevo ingreso y el resto de los alumnos de todas las carreras del plantel.

Es necesario que el profesor retome su creatividad profesional y su liderazgo en la didáctica⁷, de una manera autocritica, con una permanente autoevaluación que le permita experimentar con diferentes estrategias, tomen en cuenta a la complejidad existente dentro del aula, hagan romper la monotonía de sus rutinas en el salón de clases, a manera de una permanente optimización.

La conclusión fue: la práctica de estos lugares provocó en ellos una disminución en el estrés, favoreció su autoestima, la reflexión, refirieron una mejora en la expresión de sus conocimientos, así como en el rendimiento escolar; además de que mencionaron que al acudir a los talleres encontraban una fuente de alegría y disfrute.

REFERENCIAS

1. Organización de la Salud (OMS). Salud Mental. Informes de los países y gráficos disponibles. Recuperado el 30-I-2013, de: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/country_reports/en/index.html. 2008.
2. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] Agenda Estadística de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 29-I-2013, de: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/pais/agenda/2010/Agenda_2010.pdf . 2010.
3. Hernández, R. Paradigmas en psicología de la educación. 2° ed. Paidós. 2010: 211-245.
4. Sotolongo, C. y Delgado, D. La epistemología hermenéutica de segundo orden. Capítulo III. La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. ISBN 987-1183-33-X. Lectura complementaria. Módulo 1, Unidad II. Recuperado el: 1°-XII-2013, de: <http://doctorado.edgarmorin.mx/login/index.php>. 2006.

VERTIENTES

5. Morin, E. Introducción al pensamiento complejo. 9º Ed. Gedisa. 2007:32.
6. Vygotsky, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Crítica. 1978.
7. Díaz, B. El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Ed. Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 2010.
8. González, V. El aula-mente-social como constructo didáctico complejo: 10. Lectura complementaria. Unidad 2 Módulo II. Doctorado Pensamiento Complejo. Recuperado el: 4-I-2014 de: <http://doctorado.edgarmorin.mx/login/index.php>. (s.f.).
9. Dewey. *El niño y el plan de estudios* (libro virtual). Universidad de Prensa de Chicago. Recuperado el: 31-mayo-2013 de: <http://www.gutenberg.org/ebooks/2959>. 2009.
10. McKernan, J. Investigación acción y currículum. 3º ed. Ed. Morata, 2003: 22.
11. Hernández-Cervantes, Q. y Lucio, E. Evaluación del riesgo suicida y estrés asociado en adolescentes estudiantes mexicanos. Revista Mexicana de Psicología 2006; 23(1): 45-52. Recuperado el 31-I-2013, de: <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2430/24020646006.pdf>.
12. Mondragón, L., Borges, G. y Gutiérrez, R. La medición de la conducta suicida en México: estimaciones y procedimientos. Revista de Salud Mental 2001; 24 (006): 4-15. Recuperado el 31-I-2013, de: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/582/58262402.pdf>.
13. Saucedo, J., Lara, M. y Fócil, M. Violencia auto dirigida en la adolescencia: el intento de suicidio. Medigraphic Artemisa en línea, 2006; 63: 223-231. Recuperado el 31-I-2013, de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2006/hi064b.pdf>.
14. Palacios, J., Sánchez, T., Andrade, P. Intento de suicidio y búsqueda de sensaciones en adolescentes (versión electrónica). Rev. Intercontinental de Psicología y Educación. 2010; 12 (1): 53-76. Recuperado el 25-VII-2011, de: <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/802/80212393004.pdf>.
15. Campo, C., Gutiérrez, S. Psicopatología en estudiantes universitarios de la Facultad de Salud Univalle (versión electrónica). Rev. Colombiana de Psiquiatría, 2001: 30 (004): 351-358. Recuperado el 30-XI-2011, de: <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/806/806/80630402.pdf>.
16. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-IV TR, 2ºed. Elsevier Masson, 2007.
17. Riveros, Q., Hernández, V., Rivera, B. Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Revista IPSI, Facultad de Psicología 2007; 10 (1): 91-102.
18. González, A., Valdez, M., Serrano, G. Autoestima en jóvenes universitarios (versión electrónica). Revista Ciencia Ergo Sum. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. 10(2): 173-179. Recuperado el 30-XI-2011, de: <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/104/10410206.pdf>. 2003.
19. Goldberg, D.P., Cooper, B., Eastwood, M.R. y Shepherd, M.A.. A standardized psychiatric interview for use in communite survey. *Br. J. Prev. Soc. Med.* 1970; 24: 18-23.
20. Caraveo-Anduaga, J. La entrevista psiquiátrica estandarizada (EPE) y el Sistema del Examen Actual con el Programa de Identificación por Categorías (PSE-ID). Documento presentado en la IV Reunión de la Sección de Psiquiatría Social y Comunitaria. Memorias IV Reunión de la Sección de Psiquiatría Social y Comunitaria. Asociación Psiquiátrica Mexicana. México, D.F., 1986.
21. Campillo, C. Confiabilidad entre clínicos utilizando la Entrevista Psiquiátrica Estandarizada de Goldberg en una versión mexicana. Acta Psiquiátrica de América Latina. Documento presentado en el XXVI Congreso de la Asociación Psiquiátrica de América Latina. Puerto Vallarta, Jalisco. México, 1981.
22. Massón, F. Autoestima-Salut_Conecta (versión electrónica). Recuperado el 6-III-2012, de: http://www.es.salut.conecta.it/pdf/injuve/luguianorexia_4pdf. 2012.
23. Branden, N. Los seis pilares de la autoestima. Barcelona, España: Paidós, 2011.
24. Fouilloux, M., Barragán, P., Ortiz, L., Jaimes, M., Urrutia, A. y Guevara, G. Síntomas depresivos y rendimiento escolar en estudiantes de Medicina. Revista de Salud Mental 2013; 36 (1): 59-65.
25. Chimoy, E. y Cruz, V. Ansiedad y depresión en el rendimiento académico universitario (versión electrónica). *UMBRAL Revista de Educación Cultura y Sociedad* 7 (13-14):120-129. Recuperado el 21-X-2012, de: <http://www.portal.fachse.edu.pe/sites/default/files/U1314-a09.pdf>. 2007, octubre.
26. Rosete, M. Salud mental vs. rendimiento académico en alumnos de educación superior. Revista Vertientes. Especializada en Ciencias de la Salud. 2006; 9 (1-2): 18-29.
27. Noriega, E. Una reflexión sobre arte en la formación universitaria. México. *Revista Fuente*. 1(2):23-29. 2010.
28. Torres, G. La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior: Comparativa y validación del Test de Creatividad (CREA) como recurso evaluador en alumnos universitarios. Documento presentado en el XI Congreso Nacional en Investigación Educativa. Memorias XI Congreso Nacional en Investigación Educativa. México, D.F. 2011.
29. Moya, C. Ponencia. Hacia una danza educativa (versión electrónica). Centro de Estudios sobre la Universidad/ UNAM. Recuperado el 11-XII-2010, de: <http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13206812>. 2010.
30. Pérez San Vicente, G. La extensión universitaria. Tomo I, México: UNAM/Dirección General de Publicaciones. 1979.
31. Ríos, B. (A). Las aportaciones de los talleres artísticos universitarios en la promoción de la salud mental. Revista Vertientes, especializada en Ciencias de la Salud. Ed. FES Zaragoza, UNAM.14 (1): 42-45. 2011. <http://revistas.unam.mx/index.php/vertientes/issue/view/2226>; http://www.pixelasa.com/vertientes_local/noticias_s_06_2011/archivos/Talleres.pdf.
32. Ríos, B. (B). La actividad creativa como promotora de la salud mental. Un estudio longitudinal. Revista Vertientes, especializada en Ciencias de la Salud. Ed. FES Zaragoza, UNAM. 14 (2): 74-78. 2011. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/download/.../30179>.

Ríos Bustos ME: Renovación de la enseñanza en el taller de danza jazz para mejorar la autoestima

33. Buendía, L., Colas, P., y Hernández, F. Métodos en investigación en psicopedagogía. Madrid, España: McGraw-Hill, 1998: 262-268.
34. González, A. El aula-mente-social como constructo didáctico complejo. Lectura Complementaria. Módulo 2, Unidad II. Doctorado Pensamiento Complejo. Recuperado el: 4-I-2014 de: http://doctorado.edgarmorin.mx/file.php/Modulo_educativo.pdf. s.f.
35. Fidalgo, A. ¿Qué es innovación educativa? (versión electrónica). Recuperado el 15-III-2012, de: Blog <http://www.innovacioneducativa.wordpress.com/author/afidalgo/page/2/> . 2011.
36. Bermejo, R., Fernando, M., Sainz, M. y Prieto, M. Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad (versión electrónica). *REIFOP*, 13 (1). Recuperado el 18-VII-2012 de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268617661.pdf 2010.
37. Diccionario de la Real Academia Española (versión electrónica). Recuperado el 18-VII-2012, de: [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/\(voAnexos\)/archC51A9CDF7A1C1FCC1257147003A0582/\\$FILE/castilla.htm](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/(voAnexos)/archC51A9CDF7A1C1FCC1257147003A0582/$FILE/castilla.htm). 2012.
38. Branden, N. Los seis pilares de la autoestima. Barcelona, España: Paidós. 2011
39. Dallal, A. La danza en México. Panorama crítico. 1º parte. 2º ed. México, D.F.: IIE.UNAM, 1995.
40. Delannoy, L. ¡Caliente! Una historia de jazz latino. 2º ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
41. Bauleo, A., De Brasi J.C., De Brasi M. S., Díaz, B., Gelencser, A., Kaminsky, G., Scherzer, A., Sobrado, E. Propuesta grupal, Distrito Federal, México: Plaza y Valdés, 1991: 61-67.
42. Maisonneuve, J. La dinámica de los grupos. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión, 2009: 26, 32, 33, 43, 44, 65, 70, 71, 74-78.
43. Boholavsky, R. Psicología del vínculo profesor-alumno en: Problemas de psicología educacional. Revista Ciencias de la Educación (versión electrónica). Recuperado el 30-XI-2011, de: <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206306.pdf> . 1979.
44. Loureau, R. El estado inconsciente. Buenos Aires, Argentina: Terramar. 2008.

ANEXO 1. Entrevista

Nombre: Fecha:

Carrera: Semestre:

1. ¿Cuánto tiempo llevas en el Taller de Danza Jazz?
2. ¿Te consideras puntual?
3. ¿Te consideras constante?
4. ¿Cómo te sientes al asistir a este tipo de actividades que proporciona la FES Zaragoza? ¿En qué lo notas?
5. En tu vida diaria, ¿cuáles dirías que son tus principales defectos?
6. Si piensas en tus virtudes, ¿cuáles crees que se manifiestan más?
7. ¿Alguna vez has pensado en el concepto que tienes de ti mismo? No, ¿y qué piensas al respecto?
8. ¿Te gusta? ¿Por qué?
9. ¿No te gusta? ¿Por qué?
10. ¿Cómo te has sentido en tu estado de ánimo, en las últimas dos semanas?
11. ¿Has tenido las últimas dos semanas alguna dificultad para dormir por las noches y descansar?
12. El 9 de noviembre de 2011 se cambió la forma de la clase a otra. ¿Lo percibiste? ¿Qué fue lo que te hizo darte cuenta de esto?
13. ¿Notaste algo en relación con la unión (cohesión) del grupo? ¿Qué?
14. ¿Notaste algún cambio en lo relativo al liderazgo? ¿Qué?
15. ¿Qué tipo de relación notaste que predominó entre ustedes: de dependencia, de cooperación o de competencia? ¿En qué lo percibiste?
16. ¿Cuáles crees que hayan sido los afectos o sentimientos que predominaron entre ustedes? ¿En qué te diste cuenta?
17. ¿Estos cambios produjeron algún efecto en ti como estudiante universitario? ¿Cuál? ¿Qué fue lo que te hizo darte cuenta de esto?
18. ¿Estos cambios produjeron algún efecto en ti como persona? ¿Cuál? ¿Qué fue lo que te hizo darte cuenta de esto?

ANEXO 2. Entrevistas

Entrevista 1. Aplicada: 17-IV-2012. Alumno de 22 años, pasante de la carrera de Psicología.

Entrevista 2. Aplicada: 17-IV-2012. Alumna de 21 años, de 8º semestre de la carrera de Psicología.

Entrevista 3. Aplicada: 18-IV-2012. Alumna de 20 años, de 6º semestre de la carrera de Psicología.

Entrevista 4. Aplicada: 18-IV-2012. Alumna de 20 años, de 6º semestre de la carrera de Biología.

Entrevista 5. Aplicada: 24-IV-2012. Alumna de 20 años, de 6º semestre de la carrera de Psicología.

Entrevista 6. Aplicada: 3-V-2012. Alumna de 19 años, de 2º semestre de la carrera de Psicología.

Entrevista 7. Aplicada: 17-V-2012. Alumno de 22 años, pasante de la carrera de Psicología.

Entrevista 8. Aplicada: 23-V-2012. Alumno de 18 años, está por presentar examen de admisión a la Escuela Nacional de Danza, UNAM

Entrevista 9. Aplicada: 24-V-2012. Alumna de 19 años, de 4º semestre de la carrera de Psicología.

Entrevista 10. Aplicada: 25-V-2012. Alumna de 20 años, de 6º semestre de la carrera de Psicología.

Entrevista 11. Aplicada: 11-VI-2012. Alumna de 22 años, pasante de la carrera de Psicología.