SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONACULTA
INBA
INBA Digital
Repositorio de Investigación y Educación Artísticas del Instituto Nacional de Bellas Artes

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA
ESCUELA NACIONAL DE DANZA
"NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO"

"ALTERNATIVA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA ESPAÑOLA. UNA EXPERIENCIA CONSTRUCTIVISTA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO NO FORMAL"

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN DANCÍSTICA
CON ORIENTACIÓN EN DANZA ESPAÑOLA
P R E S E N T A :

ILEIMN CECILIANO VICO

INFORME DE PRÁCTICA EDUCATIVA

ASESORAS:
PALOMA MACIAS
ROCIO RANGEL

MAYO 2013

www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Formato digital para uso educativo sin fines de lucro.

Cómo citar este documento: Ceciliano Vico, Ileim. Alternativa didáctica en la enseñanza de la danza Española. Una experiencia constructivista en el ámbito educativo no forma, ENDNGC/INBA/CONACULTA, México, 2013. (El original se encuentra en la biblioteca de la ENDNGC)
Descriptores Temáticos (palabras clave): El aprendizaje en la danza. una mirada constructivista, práctica educativa en la ENDNYGC. reseña histórica e institucional, experiencia docente en la práctica educativa, propuesta constructivista para la enseñanza de la danza española

SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CONACULTA

Instituto Nacional de Bellas Artes

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA

ESCUELA NACIONAL DE DANZA
"NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO"

"ALTERNATIVA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA ESPAÑOLA. UNA EXPERIENCIA CONSTRUCTIVISTA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO NO FORMAL"

INFORME DE PRÁCTICA EDUCATIVA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN DANCÍSTICA
CON ORIENTACIÓN EN DANZA ESPAÑOLA

PRESENTA:

ILEIMN CECILIANO VICO

ASESORAS:
PALOMA MACIAS
ROCIO RANGEL

MAYO 2013

México, D.F., a 7 de enero del 2013

LIC. FERNANDO ARAGÓN MONROY
DIRECTOR DE LA ESCUELA NACIONAL DE DANZA
"NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO"

PRESENTE

Por este medio le informo que Ileimn Ceciliano Vico egresada de la escuela a su cargo, con la especialidad de Danza Española concluyó su Informe de Práctica Educativa titulado **"Alternativa didáctica en la enseñanza de la danza española. Una experiencia constructivista en el ámbito educativo no formal"** el cual fue realizado bajo mi asesoría.

En vista de que este proyecto cumple con los requerimientos metodológicos y de contenido especificados en el reglamento de la escuela, doy mi visto bueno para que la interesada continúe con los trámites correspondientes al proceso de titulación.

Sin otro particular, quedo de usted.

Atentamente

Paloma Macías Guzmán

ccp.

México, D.F., a 7 de enero del 2013

LIC. FERNANDO ARAGÓN MONROY
DIRECTOR DE LA ESCUELA NACIONAL DE DANZA
"NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO"

PRESENTE

Por este medio le informo que Ileimn Ceciliano Vico egresada de la escuela a su cargo, con la especialidad de Danza Española concluyó su Informe de Práctica Educativa titulado **"Alternativa didáctica en la enseñanza de la danza española. Una experiencia constructivista en el ámbito educativo no formal"** el cual fue realizado bajo mi coasesoría.

En vista de que este proyecto cumple con los requerimientos metodológicos y de contenido especificados en el reglamento de la escuela, doy mi visto bueno para que la interesada continúe con los trámites correspondientes al proceso de titulación.

Sin otro particular, quedo de usted.

Atentamente

Rocío Rangel

ccp.

Agradecimientos

- A mis padres, por enseñarme que los sueños pueden convertirse en realidad, por su amor y constante apoyo.
- A mi hermana y a Romy, por compartir este arduo camino y ser parte de mi vida.
- A ti Maythe, por impulsarme, creer en mí y siempre permanecer a mi lado.
- A la familia, por apoyarme en los momentos difíciles.
- A mis amigos y novio, por siempre tenderme la mano, por su cariño y amor.
- A mis profesores, por compartir sus conocimientos, por su paciencia y dedicación.
- A mis asesoras, por su tiempo, entrega y estimación.
- A ti Paloma, por fungir como un pilar elemental en mi formación, por confiar en mi trabajo y enseñarme nuevos horizontes.

ÍNDICE

Introducción 4

CAPÍTULO I EL APRENDIZAJE EN LA DANZA. UNA MIRADA CONSTRUCTIVISTA 7

1.1 El Constructivismo 7

1.2 Constructivismo Ausbeliano. Teoría del Aprendizaje Significativo 8

1.3 Tipos de aprendizaje abordados a partir de la danza 14

1.4 Situaciones didácticas 15

1.5 Competencias educativas 20

CAPÍTULO II PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA ENDNyGC. RESEÑA HISTÓRICA E INSTITUCIONAL 31

2.2 La Educación no formal (ENF) 31

2.2 La ENDNyGC. Conformación de planes de estudios desde sus inicios a la fecha 39

2.3 Prácticas Educativas en la ENDNyGC. Espacios de Danza y Práctica Educativa 41

2.4 Población. Adolescencia y adultez temprana 43

CAPÍTULO III EXPERIENCIA DOCENTE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA 49

3.1 Características del grupo 49

3.2 Desarrollo del curso 52

3.3 Evaluación del curso 56

CAPÍTULO IV PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA ESPAÑOLA 69

4.1 Aspectos generales 69

4.2 Instrumentación didáctica 74

4.3Ejemplos de situaciones didácticas 79

Conclusiones 89

Referencias 95

Anexos 98

INTRODUCCIÓN

Frente al panorama educativo contemporáneo que divide y fragmenta al ser humano entre su pensamiento y su emoción, que se detiene en una educación sólo memorística y reiterativa frente al privilegio y autonomía de las técnicas; la Educación Artística, en un ideal, integra, propicia la reflexión, la creación y crea técnicas al servicio de su trabajo donde la verdad se manifiesta con la ensoñación.

Sin embargo, actualmente el valor de la educación artística se ha visto minimizado en respuesta a los procesos de modernización y de un continuo desarrollo económico. Existe una notable falta de atención hacia métodos y técnicas empleadas en la enseñanza del arte, en específico la danza, que terminan por limitar los alcances de ésta.

En la educación dancística en México y para el caso que se aborda en esta investigación, en la danza española dentro de ámbitos no formales de educación, la atención se concentra en la obtención de resultados desvalorizando la importancia del proceso educativo. La imagen ilustrativa de este problema, es el empleo de métodos que utilizan como eje la imitación, mecanismo en el cual el interés se centra en que el alumno efectúe una tarea sin importar el camino que éste tuvo que pasar para la reproducción de la obra, ya que se supone que la actividad en sí misma es la fuente y la prueba del aprendizaje, lo cual aparentemente resulta ser "práctico y eficaz".

Esto ha traído como consecuencia que los alumnos absorban los conocimientos de manera automática desvaneciendo la posibilidad de análisis, reflexión y asimilación de los mismos. Además que termina por encerrar al aprendizaje de dicha disciplina a una simple copia de posturas, transiciones y secuencias de movimiento ejecutadas sin conciencia y que al mismo tiempo restringen una maleabilidad en las estrategias de enseñanza, las cuales brindan apoyo en su proceso.[1]

Si consideramos las aportaciones de la educación artística según Latapi (1998) entre las que encontramos: el desarrollo de estructuras lógicas, el pensamiento, el conocimiento abstracto, el desarrollo creativo y la imaginación, al emplear sólo el método de imitación en su enseñanza posiblemente hallaremos una restricción notable en su trascendencia y significación, y difícilmente habrá posibilidad de alcanzar las aportaciones antes mencionadas.

[1] Es decir, al utilizar sólo métodos alusivos a simple imitación, además de limitar los alcances de una disciplina artística, en este caso la danza, también se restringe la posibilidad de hallar nuevos caminos pedagógicos en materia de educación dancística. Los docentes terminan por reproducir una y otra vez los mismos métodos sin oportunidad de brindar un cambio al desarrollo de esta enseñanza.

A lo largo de mi experiencia docente en la práctica educativa realizada dentro de las instalaciones de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNyGC) en el ciclo escolar 2010-2011, me percaté de una tendencia recurrente por parte de los alumnos, (pertenecientes a un curso de danza española dentro del ámbito educativo no formal y de los cuales la mayoría cuenta con conocimientos previos en la materia) a sólo reproducir el movimiento sin un análisis previo que les permitiera la asimilación de los diferentes elementos que conforman el paso o la secuencia en específico, tales como, la comprensión del compás, trayectorias, calidades de movimiento, relaciones espaciales o con otros compañeros etc. Y que por lo tanto, tampoco permite la aplicación de los contenidos adquiridos en ejercicios distintos a los practicados. Además de disminuir la posibilidad del desarrollo de competencias no sólo enfocadas hacia el ámbito educativo, sino a la vida diaria.

De acuerdo con esto, podríamos cuestionarnos, ¿Cuál es la importancia de que el alumno asimile de una manera significativa los diferentes contenidos de una clase de danza? ¿De qué manera podemos propiciar un trabajo analítico en el alumno? ¿Hasta qué punto es pertinente recurrir a procesos de imitación y memorización? ¿Existen alternativas didácticas que apoyen el proceso reflexivo del alumno?

Este trabajo expone los resultados de mi práctica educativa con referencia a ciertos planteamientos didácticos dirigidos a una población de jóvenes, de entre 14 y 27 años de edad, pertenecientes a los Espacios de Danza y Práctica Educativa de la ENDNyGC, sirviendo como apoyo para el alumno en la comprensión de los diferentes contenidos a abordar (propiamente de danza española) durante el curso, con el fin de crear conciencia sobre su proceso y así propiciar su desarrollo integral; partiendo de sus antecedentes, conocimientos previos y sus expectativas generales sobre el curso.

Esta propuesta, está apoyada por alternativas pedagógicas; en específico, el empleo de situaciones didácticas en las cuales el alumno deberá resolver una problemática presentada por el docente a partir del uso de sus conocimientos y su interacción con el medio, esto, como recurso para reforzar el aprendizaje, involucrando al alumno de una manera activa a su proceso.

Se busca propiciar una oportunidad para que el alumno trabaje a partir de su experiencia estética; que proponga; que construya iniciativas de acuerdo a su perspectiva individual mientras que coexista la posibilidad de que construya significados y aprendizajes propios con base en los conocimientos antes adquiridos y los referentes brindados por el docente.

Es por esto que nos adentraremos a revisar algunos lineamientos teóricos que nos permitan ubicar la línea pedagógica, artística e institucional por la que viaja dicha propuesta, lo que nos conducirá al planteamiento de una alternativa que ha sido estudiada y aplicada a lo largo del ciclo de la práctica educativa.

En el capítulo 1, abordaremos los lineamientos o preceptos didácticos y pedagógicos que nos brinden un sustento teórico para abordar la propuesta de este trabajo. Revisaremos la teoría del constructivismo que nos permitará tener mayor claridad sobre la línea en la que viajaremos a lo largo de los cuatro capítulos y nos adentraremos en la inicición del estudio de las situaciones didácticas.

En el capítulo 2, repasaremos los antecedentes que nos permitan entender las condiciones en las que se desarrolló la práctica educativa: la historia institucional de la ENDNyGC; su conformación de planes de estudios desde años atrás a la fecha; la matrícula actual, es decir , la que corresponde al periodo de la práctica y las características de la materia de Práctica Educativa y, por último, revisaremos las características de la población con la que se trabajó en esta experiencia.

Para continuar con el tema de la práctica educativa, en el capítulo 3 abordaremos el desarrollo del curso de la práctica dando a conocer al lector las decisiones, estrategias y medios utilizados a lo largo del ciclo. Se describirán las condiciones del ambiente educativo, la metodología que se utilizó y los resultados de ésta para encarminarnos a concluir este trabajo de investigación.

La conclusión estará determinada por una propuesta que se presentará en el capítulo 4, compuesta de lineamientos didácticos con base en el desarrollo de la práctica educativa. En este capítulo se aterrizará la proposición del empleo de las situaciones didácticas como método alternativo de enseñanza de la danza española dentro de un marco educativo no formal.

CAPÍTULO I EL APRENDIZAJE EN LA DANZA. UNA MIRADA CONSTRUCTIVISTA

El arte, en general, contribuye al desarrollo humano en su aspecto socioemocional y cognitivo; su importancia radica en que sirve como vehículo para lograr el cambio y la transformación del ser humano evitando la sobrecodificación y los elementos prefabricados que enfrascan al individuo en un modelo estandarizado y homogéneo.

"En la dialéctica arte-pedagogía, cada disciplina artística aporta no sólo el lenguaje sino también una lógica y una serie de problemas; ésta es su contribución innegable al desarrollo de la cognición" (Spravkin,2003: 76). La didáctica aporta la selección y secuenciación, el *cómo, por qué, para qué* y *cuándo* que dan pertinencia a la enseñanza.

De este modo la didáctica, como herramienta educativa encargada del proceso de enseñanza- aprendizaje, ha evolucionado transformando su proceder a través de un serio cuestionamiento al hecho de que la información y el conocimiento se transmitan unilateral y verticalmente, sin incorporar la retroalimentación con el educando, y sin considerar sus características socioculturales y en general psicopedagógicas.

La aplicación de las diferentes corrientes psicológicas en el terreno de la educación, ha permitido ampliar las explicaciones en torno a los fenómenos educativos e intervenir en ellos. Así, la psicología educativa, nos ha aportado teorías, conocimientos e ideas, las cuales han fungido como apoyo al profesional de la educación en su quehacer docente.

A lo largo del presente trabajo, trataremos diferentes aspectos que conforman al aprendizaje desde un enfoque constructivista, generando así una conexión con el quehacer dancístico y su enseñanza.

Como primer punto, comenzaremos por abordar a la teoría constructivista.

1.1 El constructivismo

Después de que en el ámbito educativo prevalecieron ideas que enmarcaban el papel del alumno como un agente pasivo en el proceso de enseñanza- aprendizaje, el constructivismo responde a esta perspectiva con un enfoque distinto al de las posturas conductistas, realistas o positivistas, en las cuales el ser humano se consideraba un mero receptáculo pasivo o un simple "acumulador" de respuestas o hábitos. En la perspectiva constructivista se busca obtener un producto de la actividad cognitiva, experiencial y subjetiva del alumno viendo a éste como un constructor activo ya sea de estructuras, estrategias, esquemas, representaciones o formas de pensamiento.

En general, nos dice Coll (2001, citado en Hernández 2006):

> En todas las propuestas constructivistas parece prevalecer- con ciertas diferencias y énfasis distintos, la idea de que cuando el sujeto cognoscente (o bien, para el caso que nos

interesa, el alumno) realiza un acto de conocimiento o aprendizaje, no copia la realidad circundante, sino que construye una serie de representaciones o interpretaciones sobre la misma (Hernández, 2006:14)

Sin embargo, cabe aclarar, que a pesar de compartir una perspectiva educativa en la que el alumno es considerado como un agente activo en su proceso de aprendizaje, existen varios tipos de constructivismo.

El cuadro 1.1 muestra un comparativo que engloba, de manera general, las características de cuatro de ellos:

Cuadro 1.1: Cuatro constructivismos y las preguntas fundamentales

Constructivismo	¿Quién construye?	¿Qué construye?	¿Cómo se construye?	¿Dónde se construye?
Psicogenético	El sujeto-alumno como constructor de la realidad y de sus esquemas	Estructuras cognitivas. Psicogenésis de los aprendizajes	Por la aplicación de estructuras y del mecanismo de equilibración	Al interior del sujeto-alumno (en lo individual)
Ausubeliano	El alumno como constructor de significados	Significados a partir de los contenidos curriculares	Por la interrelación de los conocimientos previos con la información a aprender	Al interior del alumno (en lo individual)
Del aprendizaje estratégico	El aprendiz como constructor de formas personales y estratégicas de aprender.	Actividades estratégicas y metaconocimiento	Por la aplicación reflexiva y autorregulada de las estrategias cognitivas	Al interior del aprendiz (en lo individual) gracias al apoyo de otros
Sociocultural	El aprendiz como co-constructor de la cultura gracias al apoyo de los otros.	Los saberes culturales/ educativos son reconstruidos	Participando en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) con los otros que saben más	Entre el aprendiz, los mediadores y los otros. (en lo social-cultural)

Fuente: Hernández (2006)

Como podemos notar, este cuadro, aunque presentado de una manera muy general, nos permite vislumbrar algunos contrastes y similitudes entre diversos tipos de constructivismo, lo que nos brindará un sustento al abordar la teoría de la asimilación propuesta por Ausubel, en la cual nos enfocaremos a lo largo de este texto y que a continuación abordamos de una manera más profunda.

1.2 Constructivismo Ausubeliano. Teoría del Aprendizaje Significativo.

Una de las mayores aportaciones de D. P Ausubel a la Psicología Educativa, es su propuesta del concepto de aprendizaje significativo. Esta propuesta teórica pretende explicar cómo adquirimos significados y cómo es que a partir de ellos logramos construir aprendizajes.

Ahora bien, antes de continuar, es necesario abordar el concepto de aprendizaje desde

una visión general. A pesar de que no hay una definición de “aprendizaje” totalmente satisfactoria para los diferentes especialistas, Kimble (1971- citado en Beltrán, 2002) nos presenta su definición:

Se entiende por aprendizaje "un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica”[2]

Sin embargo, esta definición hasta cierto punto conductista, se encuentra un tanto limitada para el enfoque de este trabajo, en el que se busca visualizar al aprendizaje no sólo en función de un cambio o respuesta inmediata por parte del alumno, sino, un aprendizaje que implique un proceso de análisis y razonamiento. Es por esto que recurrimos a la definición que da Ausubel (citado por Márquez, 1981) sobre el aprendizaje significativo, el cual amplía la visión y expectativas en el contexto educativo.

1.2.1 Aprendizaje Significativo

Ausubel define al aprendizaje significativo como:

> Un proceso a través del cual la información proveniente del medio es asimilada, seleccionada, organizada y jerarquizada dentro de la estructura cognoscitiva del estudiante, con el propósito de usar dicha información ya sea para facilitar el aprendizaje de nuevos materiales, o para solucionar problemas (Márquez,1981:12)

En esta definición se incluye un elemento de suma importancia: la asimilación, que implica una comprensión del contenido respecto a los conocimientos previos, logrando relacionarlos, crear conexiones entre ellos y aplicarlos a diferentes situaciones; teniendo como meta contribuir al desarrollo de habilidades intelectuales o cognitivas de una manera sistemática, independiente y crítica.

Ahora bien, revisemos las tareas que se incluyen dentro del aprendizaje significativo según Márquez (1981):

- Interpretación de la información recibida por vías sensoriales.
- Transformación de dicha información en un código propio, en función de las experiencias vividas por parte del alumno.
- Integración y asimilación del material de aprendizaje a la estructura cognoscitiva del alumno.

El conjunto de estas tareas permite al educando edificar un conocimiento integrado, propio y significante, desvaneciendo la constante y limitada forma de recibir información para después sólo almacenarla; método al cual generalmente se recurre dentro de la educación dancística, priorizando el valor técnico y la cantidad del contenido por encima

[2] La aceptación recae en su carácter operacional, en el sentido de que tanto la práctica como el cambio de conducta, son variables operacionales cuantificables y medibles.

de su calidad así como los resultados aparentemente visibles con poca atención hacia métodos y formas de enseñanza y al aprendizaje que se está generando.[3]

También es importante mencionar según Hernández (2006) para que un conocimiento sea adquirido de manera significativa y lograr dominarlo, el docente requiere:

- Emplear conceptos y proposiciones unificadoras que tengan mayor inclusividad, generalización, poder expositivo y capacidad de enlace.
- Organizar y ordenar secuencias de contenidos y materiales para comprobar su adquisición significativa.

En ocasiones, si partimos de un marco real de la educación dancística, y más hablando de un género como lo es la danza española, la práctica docente carece de una organización y de una sistematización en cuanto a la enseñanza de los contenidos. Parece que el sentido común toma gran importancia en la impartición de clases y es, entonces, cuando limitamos las posibilidades de que el alumno obtenga conocimientos en condición de ser relacionados con su estructura cognitiva.

Coll *et al* (1993) describen algunas circunstancias que favorecen la generación de un aprendizaje significativo:

- Disposición del alumno: los alumnos presentan una determinada disposición para llevar a cabo el aprendizaje que se les plantea. Esta disposición con la que aborda la situación de aprendizaje de nuevos contenidos surge como resultado de la confluencia de numerosos factores de índole personal e interpersonal. De tipo personal tenemos por ejemplo: la autoimagen y autoestima del alumno; sus experiencias anteriores de aprendizaje; su capacidad de asumir riesgos y esfuerzos y de pedir y dar ayuda. Otros elementos como la representación inicial que los alumnos tienen sobre las características de la tarea que han de realizar (contenido, actividades, material, evaluación); su interés por ella; las expectativas que tienen hacia el profesor y sus compañeros, forman parte sin duda de los factores que intervienen en el ánimo con el que el alumno trabaje con el contenido a aprender.
- Capacidades cognitivas generales del alumno: los alumnos disponen de determinadas capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades generales, para llevar a cabo el proceso. Así mismo cuentan con niveles de inteligencia, razonamiento y memoria que les van a permitir un determinado grado de comprensión y realización de la tarea. (capacidades intelectuales, cognitivas, motrices, relación interpersonal etc.)
- Conocimientos previos: implican tanto conocimientos con respecto al contenido a aprender, así como los conocimientos que de manera directa o indirecta pueden

[3] Zapata y Aquino resaltan esta situación enfocada al trabajo del aspecto figurativo que engloba principalmente mecanismos de imitación y memoria dentro del proceso cognoscitivo, lo cual propicia la generación de hábitos y conductas estereotipadas en el alumno, en contraparte con el aspecto operativo enfocado a la asimilación. "Las formas de enseñanza que se basan puramente en la demostración de ejercicios o actividades, para que el alumno pueda formarse una imagen a imitar, no tiene ninguna posibilidad de lograr verdaderos esquemas de asimilación motriz" (Zapata y Aquino, 1979: 24)

relacionarse en el proceso con él. Lo que justifica la necesidad de tomar en cuenta éste punto es la propia definición constructivista de aprendizaje. Desde esta perspectiva entendemos que el aprendizaje de un nuevo contenido es el producto de una actividad mental (y en el caso de la danza también actividad motora) mediante la cual el alumno constituya e incorpore a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido. Ahora bien, dicha construcción no se puede llevar a cabo en el vacío.

Constantemente, el docente en danza se enfrenta a situaciones que le obligan a realizar una "adecuación", ya sea en cuanto al contenido, a la manera de estructurarlo, y a la manera de enseñarlo. El maestro debe tener en cuenta en primer lugar, a la población con la que esté trabajando; conocer sus características; si poseen conocimientos previos; su nivel de cognición; sus expectativas en relación a la clase, sus intereses etc. Y a partir de eso tratar de empalmar los diferentes indicadores, llegando así a la estructuración y organización de los contenidos.

Hablamos de intereses y expectativas, ya que son elementos que juegan un papel de suma importancia en el proceso de la construcción de aprendizajes significativos. El docente, a partir de estos elementos tendrá la tarea de mostrar de una forma "atractiva" los contenidos a abordar, desarrollando un interés o cierta motivación por parte del alumno.

En esta afirmación, hemos hablado de los tres agentes involucrados en la generación de aprendizajes significativos, los cuales se muestran en el diagrama 1.1

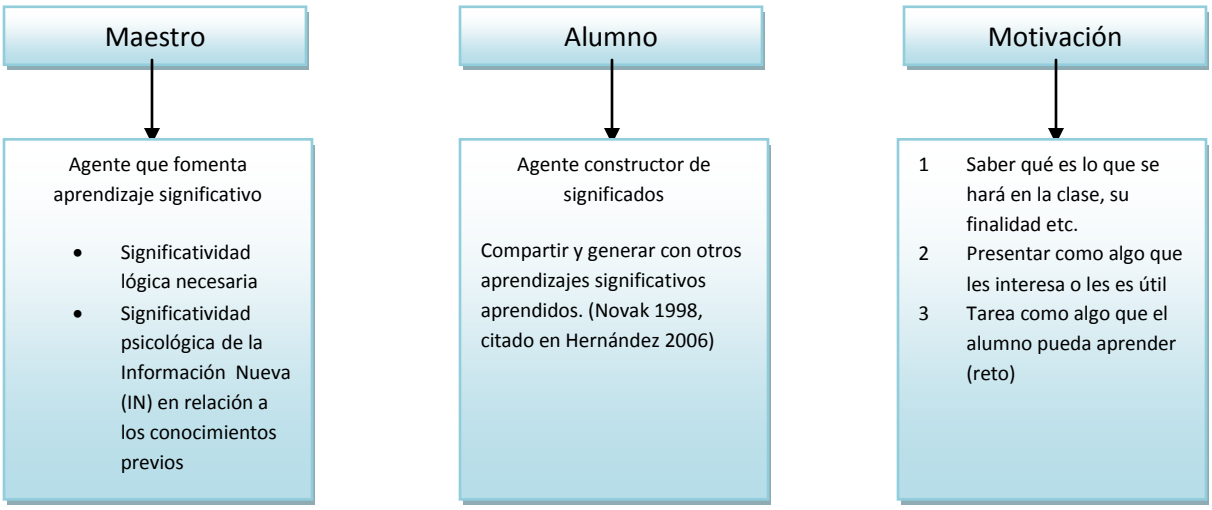


Diagrama 1.1 Definición de los agentes involucrados en la generación de aprendizajes significativos
Fuente: Elaboración propia con base en Márquez (1981)

Como podemos notar, estos tres agentes se encuentran íntimamente ligados en el proceso, deberá existir una constante relación entre ellos para la generación de aprendizajes significativos.

El maestro deberá presentarle al alumno la información nueva de una manera lógica y atractiva, para que éste a partir de su experiencia cognitiva logre edificar significados de los conocimientos nuevos y crear una conexión con conocimientos previos. La motivación estará en función de la manera en la que se plantee la situación de aprendizaje por parte del maestro y la respuesta del alumno.

Ahora que hemos abordado los diferentes elementos circundantes al aprendizaje significativo, conduzcámonos entonces a explorar la propuesta para la enseñanza que explica Hernández (2006):

1.- Formación de jerarquías conceptuales y planificación de currículo o programa. (De lo general a lo específico)

Conceptos generales → Intermedios → Específicos

2.- Enseñanza expositiva bien diseñada:

- Se parte y organiza con base en los conocimientos previos
- Se le da una organización conceptual apropiada (de lo general a lo particular)
- Se le proporciona una cierta significatividad lógica y psicológica
- Se utilizan ciertas estrategias de enseñanza. Se promueve una interactividad comunicativa con los alumnos
- Se garantiza o promueve el esfuerzo cognitivo

3.- Evaluación:

Existen dos tipos de evaluación:

- *De contenidos declarativos*: los cuales se dividen a su vez en factuales, aquellos que se deben aprender al pie de la letra, es decir, de forma memorística; y los conceptuales, tratándose de un aprendizaje que tiene que ver con la aplicación de conceptos o principios.

La evaluación de los aprendizajes factuales se conduce en la línea de atender a la simple reproducción de la información, dado que los hechos sólo se pueden aprender “al pie de la letra”; esta evaluación se trata de ser el “todo o el nada” y por ende es más fácil de cuantificar ya que los criterios son muy rígidos.

A diferencia de ésta, la evaluación que se propone en beneficio de la generación de aprendizajes significativos, es decir, de aprendizajes conceptuales, refiere a una aproximación cualitativa en la que se diseñen criterios en función de las condiciones y características del alumnado.

En danza, por ejemplo, reconocemos la presencia de los dos tipos de contenidos: los declarativos de tipo factual tienen que ver con aquellos principios técnicos que conducen a precisar la ejecución y que no hay forma de cambiarlos. Por ejemplo, los principios de colocación para ejecutar una *pirouette*. Estos son elementos que deben ser aprendidos de una forma hasta cierto punto rígida ya que de eso dependerá la realización y la calidad de la misma, o bien un contenido factual también puede ser el aprenderse una secuencia y reproducirla sin errores. Por otro lado, los contenidos de tipo conceptual, por ejemplo, pueden ser cuando el docente explica un ejercicio *en dehors* y el alumno debe trasladarlo *en dedans*; será la capacidad que éste tenga de trasladar las indicaciones hacia una experiencia o situación distinta. Otro ejemplo sería el construir una secuencia con un desarrollo básico o utilizando calidades de movimiento diferentes, etc.

Sin embargo hasta aquí nos hemos enfocado al trabajo mental, del cual se pretende resaltar su importancia en esta disciplina, pero la danza implica relaciones tanto mentales como físicas. Y será la evaluación procedimental la que nos permita analizar el proceso y definir el avance que al alumno ha tenido a lo largo de su experiencia.

- *De contenidos procedimentales:*que se refiere al conjunto de acciones con un objeto.

Este tipo de contenido no debe evaluarse como un simple asunto memorístico. La evaluación que solicita que los alumnos reciten los pasos de un determinado procedimiento valora una parte muy limitada de él; más bien debe evaluarse en relación a qué tan significativo resulta el aprendizaje.

En la evaluación procedimental, nos enfocaremos a la manera en la que el alumno logre interactuar con el medio a partir de su bagaje cognitivo. La diferencia de una evaluación comúnmente utilizada en danza y la propuesta presente, es que aquí se evaluará el proceso y no sólo el resultado, es decir, ¿Cómo es que el alumno hizo para llegar hasta aquí?, ¿Cuáles fueron sus estrategias de aprendizaje?, ¿Cómo es que pudo construir su conocimiento?

Lo anterior nos permitirá vislumbrar la manera en la que el alumno adquiere sus conocimientos. ¿Qué tan significativos le son?; conocer si la ejecución final sólo es el resultado de una simple copia o reproducción de movimiento mecanizado o si el alumno ha tenido la oportunidad de realmente analizar sus acciones.

Continuemos con nuestra atención hacia el proceso de adquisición de conocimientos, para ello, convendrá analizar una experiencia cognitiva tradicional o común en la que resaltemos el tipo de aprendizaje que se emplea y logremos reflexionar en torno a su eficacia y pertinencia.

1.3 Tipos de Aprendizaje abordados a partir de la danza

Si analizamos el primer momento que corresponde a la tarea de observación (con un modelo a imitar), encontramos una operación que se limita a concebir a la imagen o movimiento como un todo, es decir, se logra captar los aspectos gruesos o generales del movimiento pero difícilmente encontraremos la oportunidad de comprender lo que está sucediendo.

De acuerdo con Le Boulche (1991) a este aprendizaje le llamaremos "la estricta mecanización o *drill*" en la que se da lugar a una descomposición de los actos que han de aprenderse, de modo que pueda adquirirse el automatismo del movimiento impuesto. Por tanto, decimos que el cuerpo se desprende de la mente y el movimiento en ese momento se vuelve automático.

El segundo momento ocurre cuando el alumno realiza una serie de ensayos con el propósito de ejecutar el paso de acuerdo como le ha sido marcado. Este tipo de aprendizaje recibe el nombre de aprendizaje por "ensayo y error" el cual representa una oportunidad para iniciar la construcción de esquemas.[4] Sin embargo ésta construcción no puede llevarse a cabo si el movimiento a realizar aun no esta asimilado.

Con esto no se pretende afirmar que el aprendizaje de "ensayo y error" sea inadecuado; después de todo, en la danza solemos recurrir al uso de este tipo de aprendizaje en la búsqueda de una ejecución técnica pulcra; el problema, radica en hacerlo sin conciencia, en una repetición automática del movimiento que termine por propiciar su memorización absoluta sin posibilidad de reflexión, así como excluir la exploración que permite asimilar el movimiento por contraste, es decir, explorar posibilidades, sentirlas y contrastarlas con las opciones que pide la técnica o estilo, lo que permitirá también, una asimilación razonada, no imitativa.

Ahora bien, si suponemos que el alumno logra aprender el mecanismo de una secuencia de movimiento a partir de los momentos antes descritos, se vislumbra la probabilidad de generar un "aprendizaje a corto plazo"; es decir, el alumno memorizará la secuencia y la manera de cómo ejecutarla reteniendo temporalmente los elementos que la conforman, pero al paso del tiempo, muy probablemente sólo recordará el mecanismo de la actividad sin especificaciones, o bien carecerá de la capacidad de trasladar su conocimiento a situaciones distintas.

A partir de esto el maestro de danza tendría que retomar su misión y visión docente, evaluar si sus propósitos son cubiertos al recurrir sólo a métodos tradicionales de enseñanza y replantear propósitos y objetivos en su tarea profesional.

---

[4] Llamaremos esquema, según Piaget (citado en Le Boulch 1991)"cuando la estructura de esta acción se conserva en el curso de sus repeticiones, se consolida mediante el ejercicio y se aplica a situaciones que varían en función de las modificaciones del medio." Es la capacidad de integrar un movimiento y necesariamente implica una asimilación.

De acuerdo con esto, cabría preguntarse: ¿existe algún método de enseñanza que presente un enfoque diferente al imitativo en el ámbito educacional dancístico?

Analicemos ahora las características de una situación distinta a la descrita anteriormente, en la que se haga frente a la problemática que hemos abordado a lo largo del trabajo y logremos comparar los dos momentos.

1.4 Situaciones Didácticas

En la búsqueda de una alternativa educativa que apoye el proceso de enseñanza de la danza y que propicie un aprendizaje integral en función de las necesidades de los alumnos, abordaremos el tema de una propuesta didáctica diseñada por el especialista en didáctica Guy Brousseau para el estudio de las matemáticas con el propósito de trasladar dichos lineamientos hacia el quehacer docente desde un enfoque artístico.

Las situaciones didácticas presentan sus antecedentes desde los años 70 en donde se comenzaba a buscar la enseñanza sin que se considerara el rol del profesor.

Si partimos de la premisa de que para enseñar un conocimiento determinado se requieren medios; de que la didáctica estudia y produce ese medio y una situación es el entorno diseñado y manipulado por el docente, decimos entonces que una situación didáctica es:

> Todo el entorno del alumno incluidos el docente y el sistema educativo. Es un dispositivo diseñado por una persona que quiere enseñar un conocimiento. Comprende un medio material (un desafío, un problema, etc.) y las reglas de interacción con ese dispositivo (Brousseau, 2007: 18)

Para continuar con la descripción de dicha propuesta es importante hacer hincapié en dos conceptos fundamentales:

Situación A-didáctica: El estudiante se verá en una micro-comunidad científica, resolviendo situaciones sin la intervención directa del docente, con el propósito posteriormente de institucionalizar el saber adquirido, es decir, desprovisto de intenciones y presupuestos didácticos

Situación didáctica: El docente proporciona el medio didáctico en donde el estudiante construye su conocimiento.

La situación didáctica engloba las situaciones a-didácticas y se genera mediante la interrelación de los tres agentes que la componen: el estudiante, el profesor y el medio didáctico.[5] (Diagrama 1.2)

[5] Espacio donde se desenvuelven los elementos; por tanto no representa una dimensión pasiva, sino que es "sujeto" dentro de las situaciones didácticas.

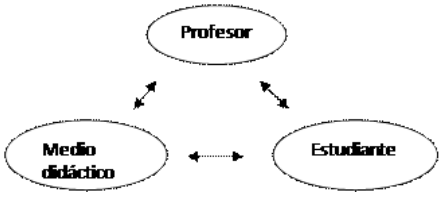


Diagrama 1.2 Agentes presentes en la situación didáctica
Fuente: Arroyo et ál (2010)

La teoría de Brousseau plantea una tipología de situaciones didácticas. Cada una de ellas comprende una situación a-didáctica, es decir, en un proceso de confrontación del estudiante ante un problema dado, en el cual construirá su conocimiento. (Chavarría, 2006).

Dentro de las situaciones didácticas tenemos varios tipos que se analizarán en las secciones siguientes:

1.4.1 La situación de acción: El estudiante individualmente interactúa con el medio didáctico para llegar a la resolución de problemas y a la adquisición de conocimientos.

Dentro de las condiciones que una situación de acción debería reunir para desembocar en una situación a-didáctica tenemos, por ejemplo, la formulación del problema: éste debe ser del interés del estudiante y no tener una solución inmediata, sino que obligue al estudiante a explorar todas aquellas posibilidades para su solución.

Aquí estaríamos entrando de nuevo al terreno de Ausubel (citado por Márquez, 1981), recordemos que en su definición de aprendizaje, hace mención de la importancia de que el alumno interactúe con un problema el cual propicie un desarrollo sólido y competente al tratar de generar una solución.

Así mismo, Ausubel dentro de su tipología de aprendizaje, destaca uno muy importante: el aprendizaje por descubrimiento; el cual, como podemos darnos cuenta, forma parte de la situación acción.

En este aprendizaje se resalta la posibilidad de que el estudiante descubra por sus propios medios relaciones que no le han sido enseñadas, es decir, es un aprendizaje completamente antagónico al receptivo, en donde se presenta el material al alumno en su forma final, sin oportunidad de generar las relaciones de las que tanto hemos hablado recibiendo la información de forma pasiva.

El alumno entonces, se encuentra en constante búsqueda para la solución del problema planteado, tendrá que recurrir a sus conocimientos antes adquiridos, y comenzar a construir conexiones, hipótesis y nuevas argumentaciones que le permitan acercarse a una posible solución.

1.4.2 La situación formulación: Consiste en un trabajo de grupo donde se requiere la comunicación de los estudiantes para compartir experiencias en la construcción del conocimiento.

En este trabajo se considera que la construcción de significados debe darse desde un ambiente colectivo, en el que cada integrante exponga propuestas, ideas, visiones y de esa manera se logren confrontar dichas diferencias generando un resultado final; el conocimiento debe socializarse, de hecho este es uno de los preceptos del constructivismo propuesto por Vigotsky. “La interacción social promueve los procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados. La intervención deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje es esencial en el desarrollo “nos dicen (Carrrera y Clemen, 2001: 44)

No se cree necesaria la individualidad, al contrario, puede resultar una oportunidad para generar competencias de trabajo en equipo y valores a partir de una propuesta que busca la construcción de conocimientos.

1.4.3 Situación de Validación: En este caso se busca poner a juicio de un interlocutor el producto obtenido de la interacción antes mencionada.

Como en todo proceso, es de vital importancia evaluar los resultados, sin embargo, habría que hablar de evaluación no como un criterio rígido, sino como una aproximación cualitativa en la que se construyan diversos criterios en función del proceso y la experiencia personal y colectiva del alumnado.

Ahora bien, tratemos entonces de abordar a las situaciones didácticas como una alternativa en el proceso-enseñanza aprendizaje en el ámbito dancístico.

Como primer punto el docente en danza presenta lo que llamamos la información nueva (es decir lo que se va aprender) puede partir por ejemplo, de las experiencias o conocimientos previos del alumno sobre ese tema. Por ejemplo: calidades de movimiento

Posteriormente el docente presenta una problemática necesariamente relacionada al tema en cuestión en la que el alumno, a partir de su interacción con dicha información y con su andamiaje, experimente, cree y diseñe propuestas para la solución de dicho problema. (Por supuesto que se trata de un aprendizaje por descubrimiento, ya que el docente sólo brinda herramientas para la obtención del conocimiento pero no lo da en su forma final.)

Ahora, siguiendo con el ejemplo de las calidades de movimiento. Como primer paso, debemos dar al alumno, elementos que creamos útiles o necesarios acerca de las cualidades de movimiento. ¿Qué son?, ¿Cuáles son? ¿Cómo podemos manejarlas?

A partir de ahí, se plantea un problema como puede ser el trasladar una secuencia de movimiento con una calidad específica a otra.

De esta manera, la situación didáctica, además de fungir como un reforzador (en este caso de la misma secuencia), resulta ser un elemento provocador de una actividad exploratoria en la que el alumno matice las diferentes posibilidades de realizar un mismo paso- cadencias, velocidades, intensidades diferentes- y lo más importante, se encuentre consciente de las acciones que realice en ese momento.

Esto nos permite vislumbrar posibles alcances encaminados al desarrollo integral del alumno desde un aspecto artístico, cognitivo y motor. Como primer punto rescataremos aquella posibilidad que se le brinda a éste de trabajar con su cuerpo de una manera personal, a explorarlo, a redescubrirlo; de propiciar actividad mental a partir de la construcción de movimiento, de crear y sobre todo de conformarse como un ser activo.

Es importante resaltar una de las características más importantes incluidas en la propuesta de las situaciones: trabajo en equipo. Revisemos entonces un lineamiento pedagógico que refuerce ésta condición:

Vygotsky nos habla, según Moll (1993), sobre la existencia de dos niveles de desarrollo en el alumno: el nivel de desarrollo real, el cual hace referencia a la capacidad de resolver problemas de manera independiente; y el nivel de desarrollo potencial, que tiene que ver con la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto.

Ahora bien, la Zona de Desarrollo Próximo es la distancia que existe entre estos dos niveles. “La ZDP define aquellas funciones que aún no han madurado pero se hallan en proceso de maduración; funciones que han de madurar mañana, pero que ahora se encuentran sólo en estado embrionario” según Moll (1993)

A partir de ello, es posible que el docente elija las condiciones en las que promueva una actividad basada en situaciones didácticas. Por un lado, proponer equipos formados por los alumnos para mayor afinidad en el trabajo, o por otro, equipos formados por el maestro en el que se incluyan tanto pares con mayor potencial como los pares más débiles para generar apoyo en estos.

A continuación , hemos descrito dos tipos de experiencia cognitiva que serán resumidas en el cuadro 1.2:

Cuadro 1.2 Cuadro comparativo de los agentes que se involucran en una experiencia cognoscitiva tradicional y alterna.

	Experiencia Cognoscitiva Tradicional	Experiencia Cognoscitiva Alterna
Objetivo	**Reproducción automática del movimiento**	**Solución de problema**
Método	Enseñanza unilateral Recepción de la información	Enseñanza bilateral Construcción de significados
Herramientas	Observación y memoria	Aplicación de conocimientos previos Exploración
Actividad	Ejecución inmediata del movimiento a realizar	Relación de la situación de aprendizaje con los conocimientos previos
Tipo de aprendizaje	Aprendizaje receptivo-memorístico Estricta mecanización	Aprendizaje por descubrimiento Aprendizaje Significativo
Reforzamiento	Aprendizaje por "ensayo y error" (reproducción automática del movimiento)	Aprendizaje por "ensayo y error" de manera consciente (asimilación del movimiento)
Condición	Trabajo individual	Trabajo cooperativo
Alumno	Pasivo	Activo
Resultados	• Reproducción automática del movimiento Movimiento carente de conciencia	Reproducción consciente del movimiento Movimiento que cuenta con un significado

Fuente: Elaboración propia a partir de Le Boulch (1991)

Como podemos notar, la experiencia cognitiva alterna, cuenta con un sustento que consiste en la generación de significados, los cuales se vinculan con los nuevos contenidos aprendidos logrando así que el alumno tenga mayor facilidad para incluir y relacionar dicho conocimiento.

Sin duda alguna, este tipo de experiencia además de cubrir los propósitos relacionados con los contenidos temáticos, puede ser también una oportunidad para desarrollar diversas habilidades en el alumno las cuales le permitan desarrollarse de una mejor manera en su entorno y en sus diferentes roles.

A partir de esto, revisaremos entonces el tema de competencias educativas, el cual actualmente es muy relevante dentro del ámbito educativo y que nos permitirá ampliar nuestra perspectiva y los alcances de la propuesta mencionada a lo largo de este capítulo.

Cabe aclarar que el propósito de abordar en este trabajo el enfoque por competencias no quiere decir que la propuesta se base totalmente en ello . Es importante que el lector conozca aunque de forma muy general, en qué consiste dicho enfoque y así comprender de manera más integral la trascendencia que puede adquirir un método como lo es el de aplicación de situaciones didácticas en la enseñanza y aprendizaje de la danza.

1.5 Competencias Educativas

El tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de nuestros días y de los marcos educativos actuales. Su importancia, desde una perspectiva didáctica, radica en atender dentro del proceso de aprendizaje, las exigencias del entorno y las necesidades que el alumno percibe dentro de este.

Frade (2006) nos dice que las competencias como estándares de medición, comenzaron a utilizarse en el ámbito laboral a partir de 1960 como consecuencia de la nueva organización que requería la producción industrial.

Al observar los requisitos que el mercado laboral establecía y que deberían ser satisfechos mediante los procesos educativos impartidos por la escuela, se comenzó a adoptar el término de “competencias” en el ámbito de la educación.

Éstas, primero se aplicaron en la preparación profesional de los jóvenes en las universidades, para lograr cubrir todo aquello que requerían aprender y así desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito laboral, posteriormente, se fueron aplicando a niveles medios y básicos con el propósito de obtener mejores desempeños.

En el enfoque por competencias, desde la perspectiva educativa (Díaz Barriga 2006), se busca identificar una estrategia para allegarse a la información siempre en el plano de atender la solución de problemas o aspectos cotidianos; en este contexto, la educación es la vida misma. Según Perrenaud (citado por Díaz Barriga 2006) el enfoque por competencias se sitúa en esta perspectiva, y aporta la necesidad de "movilizar la información" en el proceso de la educación.

Pero antes de continuar, definamos primero qué es una competencia.

Según (Barron Tirado 2000) afirma que una competencia es: “saber hacer”, pero revisemos dos definiciones distintas sobre este concepto (diagrama 1.3)

1.5.1 Competencia

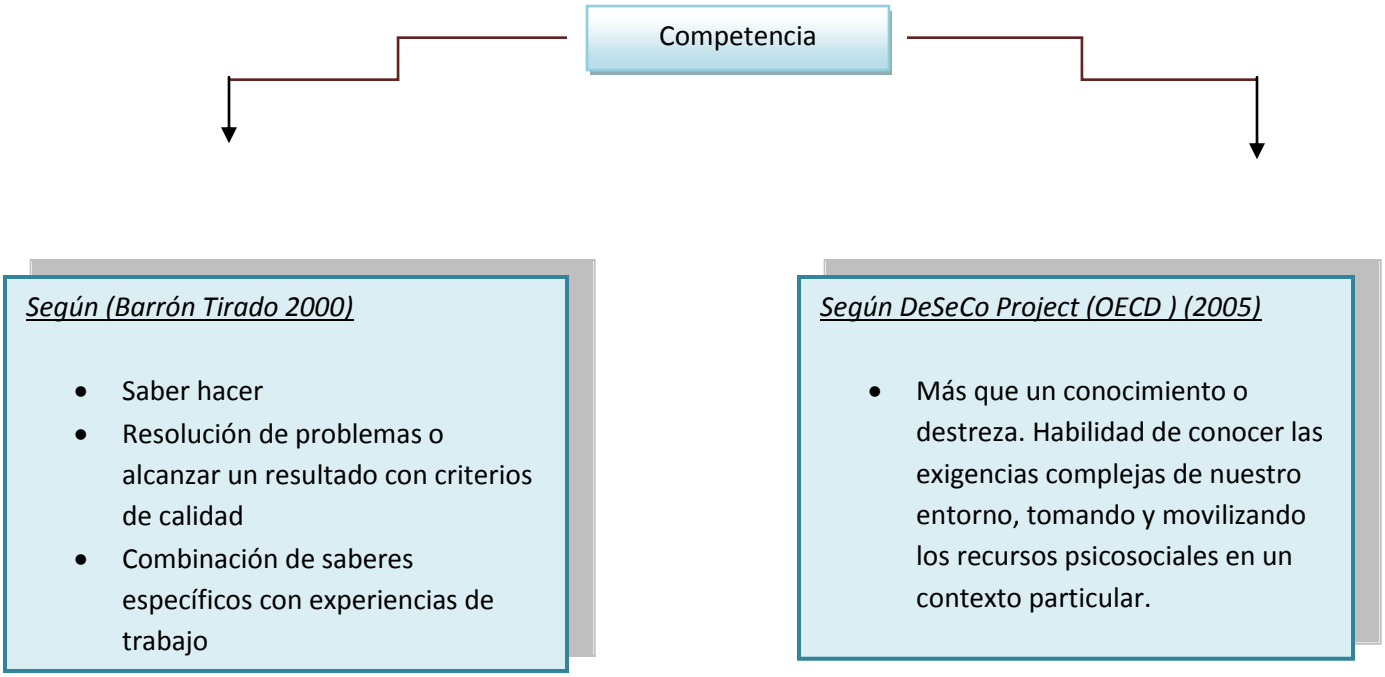


Diagrama 1.3 ¿Qué es Competencia? Dos conceptos distintos
Fuente: Elaboración propia con datos de Barrón Tirado (2000) y OECD (2005)

Notamos aquí que las dos descripciones comparten un común denominador que consiste en la capacidad del ser, de saber mover, saber hacer o actuar de acuerdo a una situación específica.

A partir de ello, definimos que el ser competente implica desempeñarse con cierto nivel de calidad de acuerdo a estándares en los diferentes ámbitos (profesionales, ocupacionales, educativos o de la vida) para obtener un resultado específico.

Es importante mencionar que no hay un enfoque único para establecer una organización o una clasificación de competencias ya que en las diferentes propuestas que se han elaborado al respecto, cada autor o cada programa genera las denominaciones que considera pertinentes. La clasificación de competencias presentada en este trabajo, no es la única. Cada autor presenta una tipología distinta de acuerdo a su especialidad y criterio, que va desde competencias generales hasta competencias mayormente específicas.

Por ejemplo, Barrón Tirado (2000), nos menciona los siguientes tipos de competencias:

- Competencias de supervivencia: Que engloban las habilidades laborales y económicas.
- Competencias de necesidades básicas: Que también tienen que ver con las habilidades laborales
- Competencias en contextos sociales: Incluyen habilidades de trabajo en equipo
- Competencias culturales y artísticas: Las cuales encuadran :
  - Apreciación
  - Valoración
  - Participar activamente en actividades culturales y artísticas
  - Preservación y trasmisión del patrimonio artístico y cultural

Éstas últimas de gran importancia para el tema en cuestión ya que no sólo implica el desarrollo de competencias en la educación por sí misma, sino también se trata de una oportunidad para la formación de públicos.

Si partimos de un marco real en la actualidad en donde la desvalorización, el desinterés y la falta de apreciación del arte, más específicamente, la danza, son sólo algunas razones de una constante inasistencia del público a eventos culturales; al ser partícipe en el proceso de la enseñanza de la danza, se crea un vínculo más estrecho con los alumnos permitiendo generar posibles lazos y encuentros con ésta disciplina artística propiciando su valorización y apreciación así como también la creación de medios de difusión.

Ahora bien, revisemos el trabajo de la OECD Societys, formada por diversos países y quienes fundan el Programme for International Student Assessment (PISA) en el que tratan y discuten, de manera universal, el tema de las competencias educativas.

1.5.2 OECD Societys Project DeSeCo 2005

De acuerdo con la OECD Societys (OECD 2005) en el marco de las competencias se busca que el individuo sea capaz de: alcanzar potenciales, respetar a otros y contribuir en la producción de una sociedad equitativa a partir de las metas individuales y colectivas. Por ello encuadran este enfoque en tres apartados:

1.- **"Ir más allá de sólo enseñar conocimientos y habilidades":** [6] No sólo enseñar conocimientos y destrezas, sino que el individuo por sí solo aprenda, piense y tome responsabilidad de su aprendizaje y sus acciones.
2.- "Reflexividad":[7]Que haya lugar a un pensamiento reflexivo, no técnica por sí sola. Es decir, que implique una asimilación, el traslado a situaciones diferentes, destrezas metacognitivas, y la inclusión de pensamiento, sentimientos y relaciones sociales. Lo que

[6] *" Moving beyond taught knowledge and skills"*
[7] *"Reflectiveness"*

conducirá a adquirir perspectivas distintas, juicios independientes y una responsabilidad de acción.
3.-"Combinar Competencias": [8] Adaptar competencias de acuerdo a recursos y posibilidades de un contexto determinado.

Percibimos entonces, que estos tres apartados, dirigidos al rol de docente, resumen claramente el enfoque que tiene la propuesta del uso de situaciones didácticas como método de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.[9] Estos apartados, matizan también la importancia que tiene el acto de reflexión ante la presentación de un material que no se da de manera rígida sino todo lo contario, que busca la interacción del alumno y las herramientas que posee con un medio determinado. (Situación problema)

A continuación se presenta una clasificación sobre los fines que engloban a las competencias según OECD (2005) que consiste en tres categorías:

- Categoría 1:**" Usar las herramientas de forma interactiva" [10] -** No sólo usar herramientas, sino ser capaz de crear y adaptarlas.

Una herramienta no es sólo un mediador pasivo, sino un instrumento activo en un diálogo entre el individuo y su entorno o ambiente

- Categoría 2: **"Interactuar en grupos heterogéneos" [11] -** Aprender, vivir y trabajar con otros.
  - Respeto a diferencias
  - Cooperación- presentar ideas, dinámicas, debate, negociar, toma de decisiones
  - Solución de conflictos

- Categoría 3: **" Actuar de forma autónoma" [12]**
  - Habilidad de actuar dentro de un contexto en general
  - Formar o conducir proyectos personales o planes de vida
  - Orientar gustos, intereses, limitaciones y necesidades individuales dentro de una colectividad

Estas categorías incluyen el valor que posee el trabajo en equipo, el uso y adaptación de herramientas o medios, y por último el acto autónomo, elementos que se ven inmersos en el uso de las situaciones didácticas como método alternativo de enseñanza, tema al cual le dedicaremos un apartado más adelante.

[8] *" Combining key competencies"*
[9] De manera indirecta, esta propuesta cubre la visión que se tiene en el marco de las competencias educativas
[10] *"Using tools interactively"*
[11] *"Interacting in heterogeneous groups"*
[12] *"Acting Autonomously"*

Por otro lado, para ampliar un poco más el tema de las competencias, a continuación se presenta de manera general una tipología de éstas brindada por Weinert (1999). Quien nos dice que a pesar de la existencia de un sinfín de aproximaciones en el tema de las competencias, y de no haber una teoría como tal sobre ellas, nos brinda nueve diferentes caminos por los que las competencias pueden ser definidas, descritas e interpretadas teóricamente:

1. Competencias Jurídica
2. Competencia biológica
3. Competencia Psicológica
    - 3.1 Competencia Cognitiva
    - 3.2 Competencias especializadas
    - 3.3 Competencias de desempeño
    - 3.4 Competencia neuropsicológica
    - 3.5 Competencias cognitivas y motivacionales
    - 3.6 Metacompetencias
    - 3.7 Competencias de aprendizaje
    - 3.8 Competencias de acción
4. Competencia Laboral
5. Competencias Centrales o básicas
6. Competencias para la vida

Como hemos notado, en esta tipología se mencionan diferentes competencias encaminadas hacia ámbitos distintos. Sin embargo, para el desarrollo del presente texto, es de vital importancia agregar el estudio de las competencias motrices; de las cuales se pretende profundizar un poco más su descripción.

1.5.3 Competencias Motrices

Una competencia motriz, según Salvesberg, Davids, Van der Kamp y Benett, (2003) (citado por Ruiz 2004) supone la capacidad de ajustar los patrones de movimiento a las circunstancias cambiantes del medio.

Ésta, manifiesta un transcurso evolutivo y numerosos autores la han relacionado con un tipo de inteligencia sobre las acciones o inteligencia operativa que supone conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo llevarlo a cabo y con quién actuar, en función de las condiciones cambiantes del medio (Connolly y Bruner 1973, citado por Ruíz 2004)

Es decir, ser competente en el ámbito motriz supone poseer un repertorio de respuestas pertinentes para situaciones relativamente nuevas; contar con conocimientos procedimentales, actitudes y sentimientos los cuales conduzcan hacia una práctica autónoma sobre el uso de nuestras habilidades y destrezas motrices en nuestro medio.

Wall, Newell y Barclay (citado por Ruiz 1995) afirman que el desarrollo de una competencia motriz tiene que ver con “el conocimiento de las acciones” , lo cual nos explica la adquisición y realización de las habilidades motrices.

El conocimiento sobre las acciones, nos dice Ruiz (1995) se adquiere al comprender la utilidad que ciertas acciones tienen para conseguir resolver un problema. El tipo de conocimiento que resaltamos aquí es tanto declarativo como procedimental, desde luego regido por las condiciones del medio.

Ahora bien, al hablar de una comprensión de utilidad como causante de la generación de conocimiento sobre las acciones, se denota la importancia implícita en tareas de experiementación y descubrimiento que seguramente desencadenará procesos de metacognición, lo que significa que el alumno adquiera conciencia en sus procesos psicológicos y cognitivos sobre sus acciones motrices.

El alumno, al conocer su cuerpo es capaz de saber qué hacer con él en una situación determinada al recibir una multitud de información propioceptiva y exterioceptiva sobre sus acciones, lo que favorece el proceso de evaluación de estas mismas para poner al día sus esquemas de acción, o bien formular nuevas propuestas de solución en los diferentes momentos de práctica.

Las sesiones de aprendizaje de la danza implican una constante interacción con el entorno, en el que el alumno debe moverse de manera eficaz para conseguir objetivos. A partir de ello definimos que el ser competente desde una visión motriz, tiene que ver con hallar una progresión de cambio en el control de procedimientos técnicos encaminados hacia una acción determinada.

El alumno de danza se encuentra en constante trabajo para alcanzar determinados logros técnicos con un cierto nivel de calidad; sin embargo, no se pretende ubicar sólo en ésta situación las implicaciones de una competencia motriz. La importancia de que el individuo conozca su cuerpo, el manejo de éste, sus alcances, posibilidades y limitaciones partiendo de una iniciativa personal, tiene que ver con un desarrollo más integral en la formación del alumno.

“Saber hacer y saber actuar” de manera personal; es decir, por sí solos, implica un desarrollo más integral: el comienzo de una autonomía corporal que puede desencadenar el desarrollo de habilidades y competencias en el alumno.

1.5.4 Las competencias a partir de la propuesta del uso de situaciones didácticas

Si tomamos como referencia una de las definiciones de competencia brindada por Frade, quien nos dice que una competencia educativa se define como: “Saber pensar, para saber hacer y ser en beneficio de uno mismo y de los demás” (Frade,2006: 56). Resaltamos la implicación más importante en los procesos cognitivos: el uso del pensamiento.

La resolución de problemas y la transformación del medio mediante la elaboración de propuestas de acción, son sólo algunas actividades consecuentes del uso del pensamiento.

Desarrollar una competencia implica un nivel de conciencia. “Las competencias son un proceso razonado de apropiación consciente, tanto por parte del sujeto que aprende como del sujeto que enseña” (Frade,2006: 57).

Para generar competencias en los alumnos debemos considerar al aprendizaje por descubrimiento como oportunidad directa de desarrollo, gracias a las condiciones que este tipo de aprendizaje presenta, tales como: la interacción, mediación, experimentación, problematización y la relación entre el conocimiento a aprender, conocimientos previos y el contexto en el cual se desarrolla, propicia la construcción de significados en relación a los aprendizajes adquiridos.

Por otro lado, la estrategia educativa es aquella que propone el profesor al aprendiz para ayudarle a adquirir una habilidad más rápidamente facilitando la transferencia o resolución de problemas futuros. Sin embargo, nos dice Mosston (1993, citado por Ruiz 1995), en este sentido contamos con dos ejes: el primero, el cual contiene los estilos preocupados por la reproducción y el segundo que invita a la producción (descubrimiento y creatvidad).

Es necesario promover la curiosidad, el deseo de descubrir las posibilidades alternativas de respuesta motriz ante un problema dado; es decir, debemos favorecer el pensamiento y la producción divergente.

Como anteriormente lo hemos mencionado, en la actualidad las propuestas docentes conducen y enfatizan su atención a la reproducción mecánica en vez de la producción comprensiva.

El recurrir al empleo de un método alternativo de enseñanza como son las situaciones didácticas, nos abre una oportunidad para conducir a la enseñanza a otros horizontes y ampliar la posibilidad de alcances de nuestra labor docente.

Al edificar escenarios que propicien la conciencia, el análisis y la reflexión dentro de las situaciones didácticas, el alumno internaliza el aprendizaje, implicando así, una apropiación con un grado significativo de conciencia.

Si analizamos los diversos momentos que conforman a una situación didáctica, hallaremos las circunstancias idóneas para el desarrollo de competencias en el alumno sin que esto implique que sea el propósito principal del uso de esta propuesta alternativa, pero si de ubicarla como un agente consecuente.

Por ejemplo, al presentarle una problemática al alumno con el propósito de que éste la resuelva mediante el uso de sus conocimientos previos y la interacción con su entorno, se hace frente a los lineamientos planteados por la OECD Societys (OECD 2005)al categorizar los fines que se plantean en la generación de una competencia.

Por un lado, se promueve el uso de las herramientas con las que el alumno cuenta, para que logre adaptarlas a la situación problema y de esa forma pueda resolverla. A medida de que logre interrelacionar dichas herramientas con sus conocimientos previos, habilidades y destrezas, mayor posibilidad de solución tendrá.

Desde otro punto, hemos notado anteriormente, que las situaciones didácticas se desarrollan en un ambiente colectivo. A pesar de que cada individuo cuenta con sus propuestas personales, necesariamente debe encontrar la manera de empalmarlas con los demás, respetar otras propuestas y llegar a acuerdos lo que significa trabajo en equipo.

La interacción social implica un tema de vital importancia. Éste, responde a la necesidad del ser humano de comunicación y supervivencia; y de hecho se trata de una condición primordial para el desarrollo del individuo, tanto desde una visión educativa como en general.

Al entrar en contacto con una situación didáctica, el alumno no sólo responde al propósito que tenga ésta, sino desarrolla habilidades de convivencia e interacción con otros, de crítica y de reflexión lo que le permite conducir hacia otro estadio su práctica: la autonomía.

Como anteriormente lo hemos expuesto, uno de los fines de plantear una situación didáctica, es no mostrar la información en su forma final, sino propiciar el análisis y la reflexión del alumno para que éste construya su conocimiento y de esa manera le sea más significativo.

En el momento en el que el alumno se encuentra en la búsqueda de soluciones para el problema planteado, se da paso a la autonomía antes mencionada, un acto de autorregulación y autogestión. En donde el profesor funge sólo como guía del proceso y el alumno responde a las adversidades presentadas de acuerdo a su andamiaje.

Ahora bien, si abordamos el tema de competencias motrices, podemos resaltar el hecho de que el alumno, para hallar solución a la problemática presentada, debe hacer uso de su cuerpo de manera individual para después conjuntarlo con otras propuestas.

Si tenemos como propósitos el trabajar con diferentes elementos de la danza, tales como el ritmo, la coordinación o calidades de movimiento; el alumno debe responder a diversas situaciones respetando ciertas consignas a partir de las cuales tendrá que realizar una tarea de adaptación de medios y posibilidades motrices.

De esta manera vislumbramos la oportunidad de que el alumno explore sobre las condiciones que requiere para la solución de una situación determinada, que indague entre las diferentes posibilidades de acción: cómo actuar, cuándo actuar, de qué manera etc. Haciendo frente a la autonomía corporal que se busca en una competencia motriz.

Por otro lado, el desarrollo de competencias cognitivas se presenta gracias a que cabe la oportunidad de que el alumno haga frente a una situación de aprendizaje distinta a la que está acostumbrado. Después de todo, como ya lo hemos mencionado, el alumno en danza generalmente está acostumbrado a recibir indicaciones o muestras de los que debe hacer.

Lo anterior aunado al hecho de que dentro de las tareas de planificación, ejecución y control de dicha propuesta didáctica como actividad perceptivo-motriz, implica también la intervención sistemática de mecanismos cognitivos.

Al enfrentarse a una estrategia de enseñanza diferente, necesariamente le obliga a indagar sobre estrategias de aprendizajes distintas, lo que propiciará en un futuro que sea capaz de responder a diversas experiencias cognitivas en su formación educativa.

El desarrollo de competencias es un factor importante que se refleja en los caminos que el individuo toma para formar al mundo. Dicho desarrollo, se determina por la naturaleza de las metas, en este caso tanto del docente como del alumno ya sea de manera individual, colectiva o ambas.

Con ello, pretendo asegurar que así como las situaciones didácticas resultan ser una oportunidad en la generación de competencias para el alumno, también generan competencias docentes.

Perrenoud (2004), con el objetivo de proponer un inventario de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente, presenta una clasificación de diez familias de competencias para enseñar no con el fin de construir un patrón que todo docente siga, sino más bien por crear planteamientos que eviten la limitación de formulaciones sintéticas y abstractas las cuales esconden múltiples divergencias de acuerdo con el tema en cuestión.

A continuación se presenta su clasificación. Perrenoud (2004):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua.

Dicha clasificación resalta la importancia de que el docente conduzca su labor profesional hacia caminos que signifiquen nuevas oportunidades para el alumno y que apoyen el proceso educativo.

Al plantear alternativas en el ámbito de la educación, se anima el encuentro de situaciones de aprendizaje diferentes que formen nuevas experiencias cognitivas, se busca una enseñanza más integral, afrontar nuevos retos y una implicación continua de los agentes educativos.

El quehacer docente y la manera en la que cada momento de aprendizaje sea abordado estarán determinados por los objetivos, misión y visión que se tengan tanto por parte del docente como en el ámbito educativo en la que la enseñanza se imparta.

Cada ámbito educativo cuenta con características y condiciones distintas, a partir de las cuales se enmarca a la enseñanza.

Como parte de esta clasificación tenemos a la educación formal y la no formal. Siendo la segunda el marco educativo al que pertenece la aplicación práctica de la propuesta mencionada sobre el uso de situaciones didácticas, respondiendo así, a un trabajo de investigación tanto teórico como práctico.

Esto, nos permitirá conocer los alcances de dicha propuesta, partiendo de un marco real en la educación dancística, desvaneciendo las tan mencionadas distancias entre los aspectos teóricos y prácticos.

La aplicación de esta propuesta se desarrolla en un ámbito de educación no formal como parte del plan de estudios que responde a las necesidades de un profesional en educación dancística. Mientras tanto, es posible afirmar la posibilidad de generar competencias en este ámbito educativo, ya que cuenta con ciertas características propias que son determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales abordaremos de manera más profunda en el siguiente capítulo.

Por ahora puede plantearse, después de haber revisado aunque de manera general la tipología de competencias, una posibilidad para resaltar oportunidades de desarrollo de algunas de ellas. Esta afirmación estará dada a partir de los propósitos que tenga el docente sobre la materia y el curso en cuestión.

Constantemente, la presentación de ejercicios o secuencias de movimiento implica un reto cognitivo y motor para los alumnos. Las estrategias de enseñanza que el docente utilice, serán determinantes para propiciar el desarrollo de diversas competencias, orientando sus conocimientos, habilidades y aptitudes para la solución de los diferentes retos cognitivos, así como la obtención de diferentes herramientas que propicien su desarrollo continuo en el contexto social.

Ahora nos conduciremos a revisar un marco teórico-institucional que nos brinde los referentes necesarios para el entendimiento del desarrollo de la práctica educativa, misma en donde se desarrolló el planteamiento y la ejecución de ésta propuesta didáctica

CAPÍTULO II PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA ENDNyGC. RESEÑA HISTÓRICA E INSTITUCIONAL

El presente trabajo abarca una investigación; para llevar a cabo dicho proyecto, se decide trabajar en conjunto con la realización de la práctica educativa, a partir de la impartición de clases de tipo no formal en los Espacios de Danza y Práctica Educativa de la ENDNyGC.

Estos espacios son talleres impartidos en las instalaciones de esta escuela, los cuales responden a los objetivos de la asignatura de Prácticas Educativas incluida en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Dancística con Orientación en Danza Española.

Dichos espacios pretenden acercar al estudiante al campo profesional desarrollando y apoyando proyectos de investigación relacionados con la danza dentro del ámbito de la docencia.

Ahora bien, como se menciona anteriormente, el desarrollo de esta práctica tiene lugar en un contexto de educación no formal caracterizado por dos elementos de importancia para su desarrollo: la organización y la sistematización; aspectos que analizaremos de manera más detallada antes de proseguir.

2.1 La Educación no formal (ENF)

Actualmente, aunque la escuela sigue ocupando un lugar de suma importancia en el ámbito de la educación, no es posible admitir ninguna clase de monopolio educativo de la misma.

La escuela, nos dicen Trilla *et al* (1993), es una institución histórica que ha sido y es funcional para muchas sociedades; sin embargo, es sólo una de las formas que la educación ha adoptado y nunca de manera exclusiva.

El marco institucional y metodológico de la escuela no es necesariamente el más idóneo para atender todas las necesidades y demandas educativas que se van presentando.

Esta afirmación puede sustentarse en la capacidad maleable de la ENF al tener la oportunidad de crear un juego entre el contenido a abordar sobre la materia y los diferentes factores circundantes a este mismo, tales como estructura del plan de curso, estrategias de enseñanza, propósitos, tiempos destinados etc. Esto de acuerdo a las posibilidades y características de la población con la que se trabaje.

De acuerdo con esto, se deriva la necesidad de crear, paralelamente a la escuela, otros medios y entornos educativos, los cuales no necesariamente deben contemplarse dentro de una postura opuesta a ésta, sino funcionalmente complementaria. De ahí se da lugar a lo que denominamos educación no formal.

(Morales ,2009:30), nos dice que la Ley General de Educación aprobada en diciembre de 2008 plantea una definición de ENF (Educación no formal) retomando ideas de Coombs (quien acuñó el término) y de Trilla *et al* (1993) que lo toma y desarrolla en la actualidad en España :

> La Educación No Formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de la educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica, deportiva, entre otros

Tanto la educación formal como la no formal son intencionales. Cuentan con objetivos explícitos de aprendizaje o formación y se presentan siempre como procesos educativos diferenciados y específicos. No obstante, la línea divisoria de estos dos tipos de educación se ubica en dos criterios:

- Criterio metodológico: La escuela (educación formal) se desarrolla a partir de diversas determinaciones: el hecho de que constituye una forma colectiva y presencial de la enseñanza y aprendizaje, la definición de un espacio propio, el establecimiento de tiempos determinados de actuación, la preselección y ordenación de los contenidos por medio de la construcción de planes de estudios y currícula y la descontextualización del aprendizaje (los contenidos se enseñan y aprenden fuera de sus ámbitos naturales de producción y aplicación).

Por otro lado, al hablar de metodologías no formales, se trata de procedimientos que, con mayor o menor radicalidad se apartan de las formas canónicas o formales de la escuela.

- Criterio Estructural: La distinción entre lo formal y lo no formal, es, por decirlo así, legal y administrativa. Lo formal es lo que así definen en cada país y en cada momento, lo no formal, por su parte es lo que queda al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado.

A partir de los criterios antes descritos, Trilla nos ofrece otra definición de educación no formal: “El conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla et al, 1993: 30)

2.1.1 Características de la ENF

La ENF genera aprendizajes valiosos para la vida social y el desarrollo personal de los sujetos, ayuda a generar nuevos vínculos y nuevos deseos de aprendizaje y por ende, también reconecta y apoya el tránsito por la educación formal:

a) Finalidades y objetivos

Mediante la educación no formal se puede atender a cualquier tipo de objetivo educativo, sea este cognitivo, afectivo o psicomotor. Aquí pueden encontrarse medios dirigidos fundamentalmente a la asimilación de conocimientos y habilidades de tipo intelectual así como a la formación de actitudes y el desarrollo de habilidades psicomotrices.
Por otro lado, por lo que se refiere a cada sector en particular, en este ámbito educativo los objetivos suelen ser más específicos, sectoriales y delimitados que en la educación formal, ya que se permite atender con medios creados para las necesidades de una determinada población.

b) Contenidos

Los programas no formales facilitan en gran medida la selección de los contenidos en función de los diferentes territorios en donde han de desarrollarse, ya que tienden a considerar las características del medio o entorno educativo y así seleccionar aquello que resulte más idóneo.

Es decir, pese a que dentro de un ámbito no formal en efecto hay lugar a procesos de sistematización y organización de los contenidos, también se presentan oportunidades de apertura y maleabilidad a partir de las condiciones del ambiente educativo.

c) Métodos

No existen métodos específicos para la educación no formal, sino que la edificación de estos mismos se encuentra regida por cada uno de los elementos inmersos en el proceso educativo, como son, los contenidos, el contexto, los educandos etc.

“La educación no formal, nos dice Trilla *et al* (1993) parece ser permeable a la introducción de nuevos métodos y técnicas puesto que carece de la rigidez y la inercia institucional propia de la escuela.” Resulta ser una oportunidad para que el docente indague y experimente nuevas rutas que enriquezcan su quehacer laboral en beneficio y apoyo del proceso enseñanza-aprendizaje del alumno.

d) Ubicación

Algunos procedimientos no formales, no exigen lugares específicos para ser llevados a cabo. La multiplicación de fuentes y su cualidad de ser transportada hace que cualquier espacio pueda acoger ocasionalmente una funcionalidad pedagógica.

Ahora bien, cuando la educación no formal se realiza en lugares fijos, estos no requieren ser necesariamente edificios o lugares diseñados exclusivamente para la función pedagógica. Se utiliza, por ejemplo, el mismo lugar de trabajo para impartir diferentes

cursos o bien lugares ya establecidos como son bibliotecas, museos, centros recreativos e incluso las escuelas fuera del tiempo normal de clases.

e) Tiempo

La flexibilidad referente al aspecto temporal o la frecuencia de éste, es ejemplificada con la educación a distancia, en donde no es necesario estipular horarios rígidos y ritmos uniformes.
A pesar de que los objetivos deben estipularse también en relación al tiempo, aquí encontramos una elasticidad que le permite al educando avanzar conforme a sus posibilidades y ocupaciones conformando métodos individualizados en beneficio del aprendizaje.

f) Gestión

La capacidad de decisión del personal pedagógico e incluso el nivel de participación del educando en la gestión de los medios no formales, suele ser más grande que en sistema educativo formal. Esto ocurre porque, a pesar de existir un cierto control por parte de los organismos gubernamentales, los medios no formales se hallan un tanto descoordinados y dispersos entre sí, generando entonces un proceso de gestión bastante independiente.

g) Financiación y costos

Cuando los programas no formales no son financiados directamente por los beneficiarios, el sufragio proviene de entidades públicas o privadas, ya sea organizado por diversas secretarías como la de Cultura o Trabajo, o bien por empresas privadas que provean mecanismos de formación, reciclaje y promoción para sus empleados.

h) Controles, evaluaciones y títulos

Para tener acceso a programas de educación no formal, el requerimiento de grados o títulos es menor que dentro del ámbito formal educativo persiguiendo formas de evaluación más personalizadas que valoren la experiencia práctica del sujeto y su capacidad previa requerida.

2.1.2 Educación Artística No Formal

Ya que hemos revisado las generalidades de la ENF, conduzcámonos entonces a la breve revisión de los principios, medios, fines u orientaciones de la educación artística a partir del diagrama 2.1:

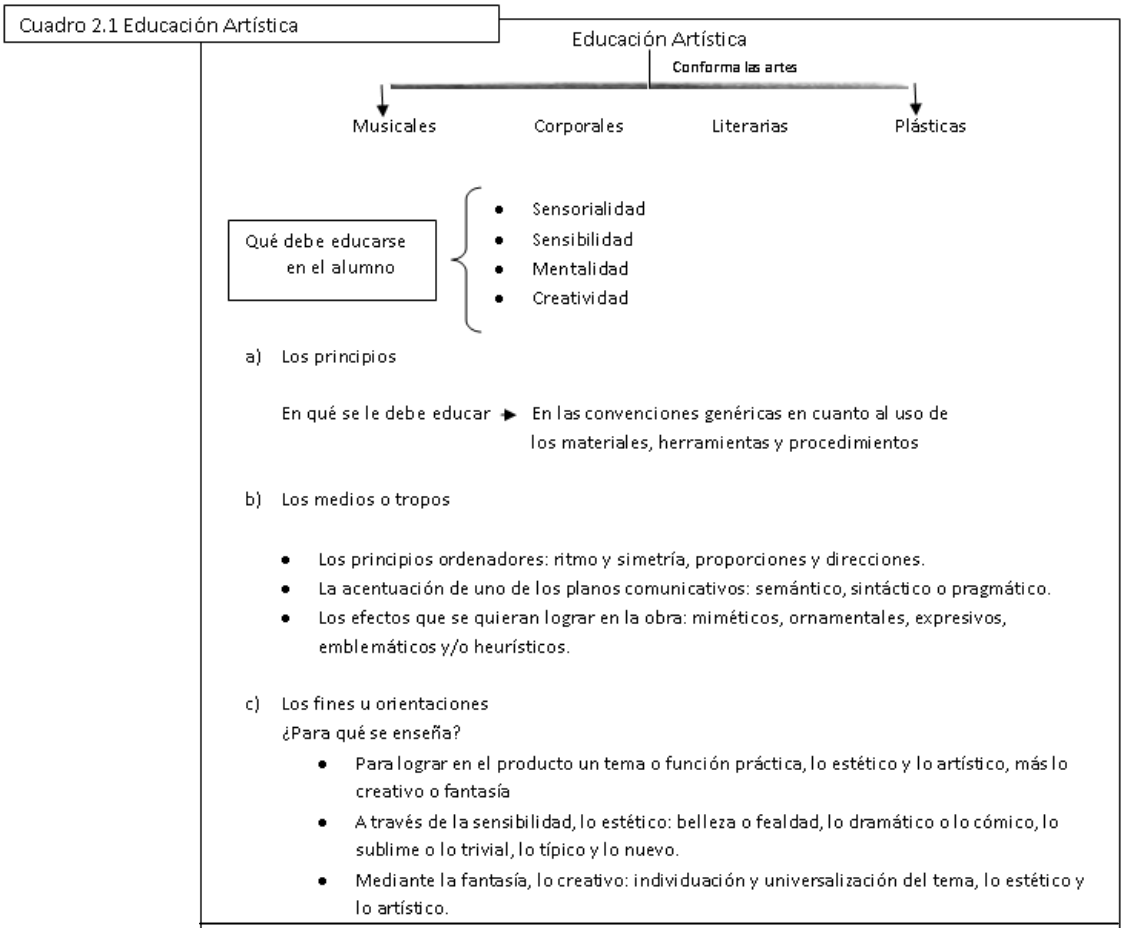


Diagrama 2.1: Educación artística
Fuente:Elaboración propia a partir de Acha (2001)

La enseñanza artística se ocupa de dar a conocer las actividades encaminadas a obtener y apreciar algunos productos de carácter artístico. Sin embargo, es de suma importancia que ubiquemos tres contextos de ésta misma. El primero en el ámbito profesional, el segundo en el ámbito escolar y el tercero ubicado dentro de la educación no formal.[13]

Pese a que anteriormente se hizo mención de las generalidades de la educación artística, cada contexto educativo cuenta con sus diferencias las cuales desembocan en el fin o propósito que se persigue. En este caso, nos enfocaremos en las características de la educación no formal.

Si bien sabemos que hablando de cualquier enseñanza nunca es enseñable el uso perfecto y el logro de una elevada calidad, factor que depende en gran parte del aprendizaje mismo; es posible encausar el manejo de cada una de las herramientas materiales y procedimentales brindadas por el docente para propiciar una selección por parte del alumno y así elija las variantes que le convengan.

[13] A mi parecer estos dos últimos contextos educativos comparten fines y propósitos diferenciándose entre si por las condiciones en el ambiente educativo.

La educación artística no formal, aparte de enseñar a identificar, interpretar y valorar diversas creaciones artísticas, busca enseñar al aprendiz a fecundar su creatividad.

Después de todo, continuamos con el enigma del qué enseñar dentro de la educación artística tratando de no hacer reduccionismos de los alcances que posee ésta y entonces sobrevalorar el adiestramiento técnico-manual.

Se debe considerar la importancia de propiciar un aprendizaje basado en experimentación, en creación, en el hacer innovador y en la indagación para proyectar el futuro, que bien constituirá el alcance de una integralidad humana y la autodisciplina a partir de tareas como hacer y descubrir.

Si tenemos en cuenta que la educación no formal posee características tales como una notable flexibilidad en cuanto a la frecuencia temporal de la misma, o bien sus objetivos o propósitos encaminados hacia una formación integral del ser humano, no conviene limitar la enseñanza a simples aspectos técnicos; más bien se pretende trabajar a partir de la sensibilización, la sensorialidad, la mentalidad y la creatividad para que el alumno sea capaz de utilizar dichos elementos en su experiencia artística.

La educación artística en este contexto, nos dice Acha (2001) entonces guiará los hábitos estéticos de educando, los ampliará y corregirá. Reeducará su sensibilidad o gusto, le enseñará a identificar los valores estéticos, así como diferenciarlos de su cultura estética nacional y los de las principales culturas de la humanidad, tanto en sus vidas cotidianas como en sus artes.

Lo importante es hacer que el alumno tome conciencia y sea capaz de expresar con libertad y precisión sus experiencias artísticas a partir del apoyo del docente quien encaminará el proceso.

2.1.3 Educación Dancística no formal

Ahora bien, la educación dancística no formal atiende a un objetivo educativo en el que se incluyen aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores, a partir de los cuales se establece su finalidad en relación al desarrollo de estos aspectos.

Los contenidos a abordar se encuentran determinados a partir de los propósitos del docente en relación a las características y condiciones del ambiente educativo. Sin embargo, cabe aclarar que debe existir una organización, dosificación y sistematización de los mismos, es decir, no por la carencia de un plan de estudios rígido que establezca los caminos a seguir en la enseñanza, se puede dar lugar a actos regidos por mero sentido común. Detrás de la libertad que proporcionan las condiciones de la educación dancística no formal, debe existir un sustento que fundamente el quehacer docente así como un continuo sentimiento de responsabilidad.

En realidad no existe un método específico inmerso en este ámbito educativo dentro del género dancístico, aquí es en donde encontramos una apertura a nuevas formas y estrategias de enseñanza diseñadas por los profesionales en educación que propicien mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, lo que se pretende evitar a partir de estas reflexiones es limitar la enseñanza y aprendizaje dancístico a sus prácticas físico-técnicas reduciéndola a una parte no más importante. “La verdadera importancia reside en la complementariedad múltiple requerida; los sentidos, la mente la sensibilidad y la fantasía” Acha (2001)

Si tomamos como referencia la fundamentación del arte que nos presenta Eisner (1995) podemos notar que ésta se divide en dos: por una parte, la contextualista, la cual se enfocará a las necesidades y problemas de la sociedad y en la que a partir de una evaluación de necesidades por parte del docente, será posible encaminar el quehacer artístico. Es decir, este fundamento responde a una contribución para los proyectos educativos.

Por otro lado encontramos a la esencialista, que tiene que ver con la contribución y el conocimiento que sólo el arte puede ofrecer.

Para ejemplificar la visión esencialista, a continuación se presenta una definición que da Dewey (mencionado por Eisner 1995) sobre el arte:

> Es una forma de experiencia que vivifica la vida, ayuda a que el organismo en crecimiento se de cuenta de que está vivo, provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar ésta experiencia como evento único de la vida (Eisner, 1995:5)

Ahora bien, si reducimos la práctica dancística a simples cuestiones técnicas, olvidamos por tanto la parte esencialista y contextualista que caracterizan al arte y en consecuencia a la danza.

Cada uno de los propósitos que el docente en danza asuma, deben estar dados en relación al contexto educativo, a la frecuencia temporal de dicho proceso formativo y las características del alumnado con el fin de propiciar un avance uniforme y constante.

Es importante mencionar que en el caso de la danza, las condiciones del lugar en donde se imparta la educación, aunque no se trate de una educación formal, deban estar adaptadas a las necesidades de la disciplina; sobretodo por cuestiones referentes al cuidado de la salud de los alumnos.

Por otro lado, en cuestión financiera, encontramos una gama de opciones para la educación dancística en ámbitos no formales. Los precios de ésta se encontrarán determinados por las condiciones de dicha educación, niveles educativos, los intereses a

perseguir sobre ésta y muchas veces en función del nivel socioeconómico de la zona en donde se imparta.

El papel que juega la educación dancística no formal ha adquirido gran importancia por ser, en conjunto con los medios informales, una forma de difusión del arte.

Recordemos que la inclusión de la educación artística a los ámbitos formales educativos es un acontecimiento hasta cierto punto reciente. El Programa Nacional de Educación 2001-2006, SEP (2001) reconoce la necesidad de contar con mayor especificidad en tema de educación artística en cuanto a contenidos, mayor calidad y más amplia cobertura, así como admite la subsistencia de ciertas limitaciones para el acceso a la formación artística en diversos puntos del país.

Aunado a lo anterior, en tema de educación artística, la educación formal cuenta con ciertas deficiencias enmarcadas por la incapacidad de gran parte de profesores para la impartición de asignaturas artísticas. “Falta desde luego un espíritu de cuerpo entre los profesores de arte, falta porque carecen de una formación especializada: todos son improvisados”(Acha ,2001)

En muchas ocasiones los profesores que tienen a su cargo un grupo de educación básica terminan por abordar contenidos en materia de educación artística sin tener conocimientos de ella. Con los cambios que se han realizado en el Programa Nacional de Educación, los profesores terminan por “rellenar” los espacios destinados a la educación artística banalizándolos por medio de actividades que aparentemente responden a los objetivos planteados.

Se piensa que con el simple hecho de montar un baile para conmemorar una festividad o alguna efeméride, es posible adquirir las aportaciones, en este caso, de la educación dancística. Sin embargo, el alumno no logra comprender aspectos de expresión corporal más allá de ejecutar una serie de pasos.

Por ello, y en la búsqueda de oportunidades en tema de educación artística, y específicamente la danza, es que la educación dancística no formal adquiere especial valor y apertura de posibilidades.

Sin embargo, la degradación de la seriedad y rigor en ámbitos educativos no formales, en parte a causa de la negativa (educación “NO formal”), es un agente aún presente en la sociedad. Su valorización se limita a verla como una alternativa compensatoria y no esencial a la formación integral; pese a ello, podemos decir que el valor que posee la educación no formal es muy amplio en el sentido de que brinda la oportunidad de abrir horizontes en el ámbito educativo, consolidar el aprendizaje permanente y promover la integración y la inclusión social. Además constituye un valor significativo tanto para la sociedad como para su economía ya que presenta una importancia innegable para el desarrollo del mercado laboral en tema de educación artística.

El valor que posee la educación artística no formal, además de reflejarse en sus diversas categorías aludiendo al su valor estético, espiritual y social, lo que conforma su valor cultural, también goza de un valor económico.

Este valor económico, nos explica Throsby (2001) estará dado a partir de la evaluación del individuo sobre la utilidad del servicio y sus preferencias, derivadas del procesamiento interno que la persona hace de la evaluación cultural bajo cualquier criterio o normas con una consideración de importancia tanto a nivel social como a partir de una escala de valores establecida por sí misma. Todo lo anterior sin olvidar la inversión introducida para la impartición educativa, lo que engloba también los recursos invertidos en materia de educación previa del docente.

Bien, ahora que hemos revisado las generalidades de la educación artística no formal, plano en el que se desarrollan los cursos de prácticas educativas en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNyGC) conduzcámonos a una breve revisión histórica de objetivos y propósitos de estos cursos impartidos por los estudiantes de esta institución.

2.2 La ENDNyGC. Conformación de Planes de Estudios desde sus inicios a la fecha

En el año de 1932, según la ENDNyGC (2006) la Secretaría de Educación Pública, a través del Departamento de Bellas Artes consolidó el proyecto de Educación Dancística en México al fundar oficialmente la Escuela de Danza bajo la dirección del profesor y pintor Carlos Mérida.

De 1935 a 1936, la Escuela de Danza tuvo como director al profesor, compositor e investigador Francisco Domínguez, quien trabajó con un nuevo diseño de plan de estudios aprobado por la Secretaría de Educación Pública con duración de 5 años, cuya finalidad era lograr una eficiente preparación técnica de los alumnos que se graduarían como profesores de danza, bailarines, ejecutantes y solistas.

En 1937 la profesora, coreógrafa, bailarina y escritora Nellie Campobello, se hizo cargo de la dirección y se mantuvo en el puesto hasta 1983.

A partir de 1939 se formó el Consejo de Maestros y propuso la ampliación del plan de estudios a 6 años, 3 años del ciclo vocacional y 3 años del profesional; éste funcionó durante 25 años con el objetivo de formar profesores y bailarines participando arduamente en Misiones Culturales en la formación y difusión de las manifestaciones dancísticas de la República Mexicana.

En 1947 se crea el INBA en cuya estructura se contempla una Dirección de Danza con tres tareas a cumplir: Creación e Investigación, Educación y Difusión; asignando la tarea educativa a nivel profesional a la Escuela Nacional de Danza.

Entre 1952 y 1983, se consolidan los planes de estudios para la formación de los profesores de danza. Durante la gestión de Nellie Campobello funcionó un plan de estudios identificado como “Plan 62” registrado en 1976 y actualmente liquidado. En este plan la carrera de Profesor de Danza tenía una duración de 8 años y 53 materias básicas.

Después de un proceso de reestructuración en respuesta a ciertas irregularidades detectadas al comparar las materias del Plan 62 y el certificado de estudios, y de regularizar el organigrama administrativo establecido por el Instituto para las escuelas profesionales de acuerdo a las necesidades inmediatas; comienza un trabajo de replanteamiento y actualización de los estudios que dio lugar en un principio al Plan de Estudios de Licenciatura en Enseñanza de la Danza con el fin de seguir formando docentes en esta disciplina con biáreas de especialidad: danza clásica-danza española y danza clásica-danza folklórica. A la par, surgieron los Talleres Libres de Danza que atendieron a la población de jóvenes y adultos.

En 1989 se abrió un Plan de Estudios de Formación Dancística y se registró ante la SEP e INBA hasta 1993; sin embargo se liquidó en 1994.

En septiembre de 1993 nombran como directora a la Lic. Roxana Ramos Villalobos quien establece una serie de estrategias a fin de analizar y replantear el proyecto educativo.

Se elaboraron dos Planes de Estudios autorizados por la Subdirección General de Educación e Investigación Artística que abrieron convocatoria en el ciclo 1995-1996:

1. El Plan de Estudios a Nivel Medio Superior de Profesional en Educación Dancística con una orientación psicopedagógica, cuyo objetivo era la formación de docentes en una de las siguientes especialidades: danza española, danza contemporánea o danza folklórica, teniendo como requisito de ingreso el contar con certificado de Nivel Medio Básico (secundaria)
2. El Plan de Estudios de Educación Dancística para niveles básicos fundamentando en el sistema de Tulio de la Rosa cuyo objetivo es la iniciación artística infantil.

Durante la gestión se logró la vinculación de la escuela con otras instituciones públicas y privadas para el fomento de la difusión de la danza, abriendo los talleres sabatinos como un programa de educación gratuita no formal para la comunidad, mismo que apoya el proyecto de la materia de Prácticas Educativas del plan de estudios actual.

El Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Dancística con Orientación en Danza Contemporánea, Danza Española o Danza Folklórica, fue conformado en el año 2006 bajo la dirección de la Maestra Soledad Echegoyen Monroy.

Respondiendo a la actual misión de la ENDNyGC de formar docentes comprometidos críticos y reflexivos, con este Plan de Estudios, se pretende fomentar en los alumnos el desarrollo de sus capacidades como profesores de danza independientes, activos y creativos, capaces de pensar y resolver problemas. Busca infundir en ellos una formación integral que abarque conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas en el área intelectual personal, social y profesional.

2.3 Prácticas Educativas en la ENDNyGC. Espacios de Danza y Práctica Educativa.

De acuerdo con la ENDNyGC (2001) y como parte del mapa curricular del Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Dancística, la asignatura de Prácticas Educativas I y II, ubicada en el séptimo y octavo semestres de la carrera, tiene como objetivo ofrecer al alumno la posibilidad de integrar los conocimientos filosóficos, teóricos, metodológicos y técnicos adquiridos en la Escuela a las necesidades que demanda el campo profesional en materia de investigación, educación, promoción y difusión de la danza. Lo anterior, con la finalidad de contribuir a la formación académica y profesional de los futuros egresados de acuerdo a su especialidad.

El propósito de ésta es dirigir al estudiante al ámbito laboral para que desarrolle con base en la reflexión, discusión y evaluación, una práctica docente en la educación dancística basada en la investigación educativa.

Esta asignatura contempla tanto el aspecto teórico como práctico. El primero conformado por una clase teórica que apoye el desarrollo de la práctica educativa abarcando contenidos temáticos en didáctica. El segundo compuesto por la impartición de clases con la oportunidad de desarrollarlas en espacios de diversas instituciones tanto públicas como privadas, así como en las instalaciones de la Escuela bajo el proyecto de “Espacios de Danza y Práctica Educativa”.

Los Espacios de Danza y Práctica Educativa, además de fungir como posibilidad de integración y consolidación de conocimientos por parte del estudiante, significa también una oportunidad de fomentar en los alumnos que ingresen a ellos, su acercamiento a la danza y el deseo de practicarla.

Estos espacios se encuentran organizados por:

- Especialidad dancística: Danza Contemporánea, danza española y danza folklórica
- Población: Niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Lo anterior, con el propósito de dirigir y encaminar contenidos de acuerdo a las características, necesidades y capacidades propias de los grupos.

Su capacidad límite es de 30 alumnos, brindando prioridad a personas ya inscritas en años anteriores como un incentivo a su constancia y puntualidad de asistencia ; los lugares restantes, son destinados a personas de nuevo ingreso ya sea con o sin conocimientos previos en la materia.

De acuerdo a este punto, me parece necesario enfatizar en la importancia de brindar estímulos a los alumnos de acuerdo con el desempeño y constancia de su trabajo; sin embargo, tal parece que las condiciones en las que se da este estímulo limita la oportunidad de renovación y regeneración de la población estudiantil.

La mayoría de los alumnos pertenecientes a estos espacios, son personas que cuentan con mucho tiempo asistiendo a los cursos en cuestión, por tal motivo, se da lugar a diversos factores que terminan por envolver a la experiencia. Por ejemplo, la convivencia estudiantil comienza a convertirse en una actividad hasta cierto punto cerrada y limitada, ya que los estudiantes entablan relaciones a partir de la creación de núcleos o grupos. Desde luego no se pretende afirmar que sea una mala situación, al final de cuentas, siempre en las relaciones humanas se termina hallando mayor afinidad con ciertas personas; sin embargo, si analizamos un poco más la dinámica que se construye bajo esta condición, encontramos una problemática en la inclusión de nuevos estudiantes a la dinámica de trabajo. Sumado a esto, se disminuye la oportunidad de que nuevas generaciones puedan integrarse a dicho proyecto.

Como otro ejemplo y partiendo de una experiencia personal y específica, durante el curso se hallaron problemáticas en aspecto del nivel técnico del grupo. Como sabemos, es tarea del docente encontrar y llevar a cabo estrategias docentes que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el empleo de métodos de diferenciación del grupo que propicien de cierta forma una nivelación. Más bien este punto se refiere a las actitudes tomadas por ciertos estudiantes, quienes después de haber experimentado situaciones distintas bajo este contexto, comienzan por presentar sentimientos de superioridad ante el resto del grupo.

Bajo este escenario, me parece de suma importancia dar lugar al cuestionamiento sobre objetivos y propósitos, así como fundamentos encaminados a la pertinencia de la situación antes descrita.

Como parte de las actividades, al iniciar las clases se presenta a los alumnos, de manera general, los propósitos y contenidos del plan de trabajo previamente diseñado, así como la manera en la que se pretende trabajar.

A lo largo del ciclo, se presentan clases abiertas para maestros de la especialidad, con la finalidad de que éstos evalúen tanto la metodología como los contenidos abordados y

brinden observaciones a los docentes en práctica para así enriquecer su trabajo y propiciar una mejora en su desempeño.

Al finalizar el curso, se presenta un montaje coreográfico como forma de consolidación y materialización de los conocimientos adquiridos, teniendo en cuenta que la evaluación del proceso a nivel metodológico y vivencial resulta ser la prioridad de dicho proyecto.

De la misma manera, el practicante debe presentar una ponencia dirigida al público en general en la cual, con base a la reflexión y análisis, logre describir las condiciones y las problemáticas a las que se ha enfrentado a lo largo de la práctica, sus soluciones y las conclusiones a las que se ha llegado.

Cabe mencionar que como apoyo a todo el proceso de prácticas educativas, el practicante cuenta con la asesoría de un profesor de su elección, quien necesariamente debe pertenecer al cuerpo docente de la escuela. En el transcurso de la práctica, el asesor brinda una orientación compuesta por observaciones y sugerencias que logren encausar la práctica docente del alumno.

A partir de la conjunción de los elementos antes mencionados, es posible impartir la práctica educativa, la cual como lo hemos mencionado antes, se dirige a una población determinada. Para ello es necesario revisar previamente las características de dicha población y a partir de ello crear un plan de trabajo en sintonía con la información del desarrollo tanto físico, psicológico y cognitivo del alumnado fungiendo así como guía al momento de desempañar nuestra labor docente.

2.4 Población. Adolescencia y adultez temprana.

En la adolescencia así como en la pubertad, los cambios físicos se dan a un ritmo extraordinariamente rápido; a diferencia de la niñez, un adolescente percibe de manera consciente dichos cambios inclusive no sólo en referencia al aspecto físico sino también psicológico.

Así podemos notar cierta madurez en la percepción de estos cambios dejando a un lado la ansiedad, incomodidad o sentimientos de diferencia experimentados en la etapa anterior de la pubertad.

La adolescencia, nos dice Feldman (2007) trae consigo cierta independencia, la cual se debe a cambios en el cerebro preparando el camino para los avances significativos que ocurren en las habilidades cognoscitivas. “A medida que el número de neuronas (células del sistema nervioso) continúa creciendo y que sus interconexiones se vuelven más ricas y complejas, el pensamiento de los adolescentes también se vuelve más sofisticado”- Thompson y Nelson, 2001; Toga y Thompson, 2003 (citado por Feldman, 2007: 398)

Un área específica del cerebro que pasa por un desarrollo considerable durante la adolescencia es la corteza prefrontal, la cual no se desarrolla por completo sino hasta alrededor de los 20 años. Ésta es la parte del cerebro que permite pensar, evaluar y hacer juicios de una manera distintivamente humana. Lo que nos deja entrever que en esta etapa hay lugar a un progreso cognitivo considerable.

Uno de los mayores cambios en el pensamiento adolescente nos dice Feldman (2007) es la habilidad de pensar más allá de la situación concreta actual a lo que podría ser. Los adolescentes son capaces de hallar una variedad de posibilidades abstractas y ven los temas en términos relativos, en oposición a lo absoluto.

El periodo en el que se da el uso de este tipo de pensamiento le llamaremos: etapa de las operaciones formales; en la que el adolescente utiliza el razonamiento formal empezando por la construcción de una teoría general para luego deducir explicaciones hacia situaciones específicas en las que verán ese resultado particular.

En esta etapa, los adolescentes también son capaces de utilizar el pensamiento lógico. El pensamiento de silogismos es el razonamiento que usa la lógica abstracta y éste permite a los adolescentes entender, por ejemplo, que si ciertas premisas son verdaderas, entonces la conclusión también debe serlo.

Como en otras etapas, las capacidades plenas no surgen de manera repentina sino gradual, por tanto, la maduración física y las experiencias ambientales, serán factores determinantes para la aparición de esta etapa.[14]

De la misma forma, encontramos mejoras notables en habilidades mentales específicas que subyacen a la inteligencia. Las capacidades verbales, matemáticas y espaciales se incrementan, la capacidad de memoria crece y se da lugar a una mayor habilidad para diversificar de manera eficiente su atención entre más de un estímulo.

Es entonces cuando llegamos a una de las razones más importantes del surgimiento de estos avances cognoscitivos: la metacognición. Se trata del conocimiento que tiene el individuo acerca de sus procesos mentales y su habilidad de supervisar su cognición o la manera en la que aprende.

Aunque los niños cuentan con ciertas estrategias metacognitivas, los adolescentes resultan ser más hábiles para entender sus propios procesos mentales. La adquisición de esta capacidad permite que el adolescente comprenda y domine con mayor facilidad el material escolar y los conforma como seres especialmente introspectivos y conscientes de sí mismos.

[14] De acuerdo con Piaget, no es hasta la edad de15 años que los adolescentes están plenamente establecidos en la etapa de las operaciones formales- según Feldman (2007) Sin embargo, algunas evidencias sugieren que una porción considerable de individuos afinan sus habilidades en las operaciones formales a una edad posterior. Esto depende en gran medida a la cultura en donde han sido criados ya sea en sociedades científicamente poco sofisticadas o sociedades tecnológicamente más avanzadas.

Ahora bien, el teórico Lev Semiónovic Vygotsky de la misma forma realiza estudios sobre el desarrollo del pensamiento en la adolescencia, en donde también se hace mención de la evolución y de los cambios presentes en esta etapa.

Por medio de un estudio comparativo sobre tipos de pensamiento tanto en la etapa de la infancia como de la adolescencia, Vygotsky subraya una notable diferencia sobre la forma de pensamiento de un infante y un adolescente.

Pensamiento por conceptos, es el nombre que utiliza para explicar el desarrollo evolutivo de la actividad mental en la etapa de transición (adolescencia). Es entonces, que nos conducimos a revisar lo que dicho autor entiende por la palabra "concepto".

"El concepto es el conocimiento duradero y profundo del objeto. Profundo y amplio reflejo del objeto de la realidad en toda su diversa complejidad, sus nexos y relaciones con el resto de la realidad" (Vygotsky,1997: 23)

El adolescente es capaz de concebir a un objeto no sólo en forma superficial, sino que cuenta con un sistema de pensamiento mucho más complejo el cual le permite conocer su naturaleza y condición. Dicho sistema, se encuentra protagonizado por la participación mayormente activa del pensamiento lógico y por la aparición del pensamiento hipotético.

Cuando una idea es claramente asimilada de acuerdo con el desarrollo del propio sistema de pensamiento, podemos decir que está incluida como parte integrante del conocimiento.

A partir de esto, se halla mayor posibilidad de creación por parte del adolescente, oportunidad para el aumento de la participación activa en la esfera social; la identificación con las clases sociales, producto de actividades de pensamiento en las que el adolescente comienza la formación de una psicología propia a partir de la búsqueda de afinidades en gustos e intereses y por último como resultado de los acontecimientos antes mencionados, la integración de aspectos en relación a las aptitudes de la inteligencia emocional tales como, el autoconocimiento, la autopercepción, la autoobservación, entre otras.

Es decir, las acciones del adolescente ya no son guiadas por mera imitación, como es en el caso del infante, sino que aparece un elemento característico de esta etapa; la contradicción, la cual desde el punto de vista personal, se trata del resultado de un análisis comandado por la inclusión del juicio. Después de todo, el pensamiento por conceptos, nos dice Bühler (citado por Vygotsky 1997) tiene esa característica, la aparición de los juicios personales.

Gracias a ello, encontramos entonces una gran diversidad ideológica apoyada también por ciertas características, un tanto polares, entorno a la personalidad del adolescente- según Blonski (citado por Vygotsky,1997)

Por un lado, el adolescente se halla un tanto impresionable, sensible y con una capacidad emotiva considerable, pero por el otro también encontramos características enmarcadas por frialdad, indiferencia e inexpresividad afectiva, lo que explica la diferencia en

afinidades viajando desde el apego por las ciencias exactas tales como las matemáticas, o bien el gusto por la filosofía y las artes abstractas.

Concluimos entonces que:

> El pensamiento por conceptos es el medio más adecuado para conocer la realidad porque penetra en la esencia interna de los objetos, ya que la naturaleza de los mismos no se revela en la contemplación directa de uno u otro objeto (Vygotsky,1997: 24)

Ahora bien, revisemos algunos aspectos de la etapa de la adultez temprana.

La mayoría de la gente de esta etapa se encuentra en la cúspide de sus capacidades físicas, alcanzan su máxima estatura y sus extremidades son proporcionales a su tamaño. Los sentidos alcanzan su mayor agudeza; por ejemplo, el oído se encuentra en una etapa de máxima capacidad así como los demás sentidos, permaneciendo así durante toda la edad adulta temprana.

Con referencia al tema de las habilidades motoras, también encontramos un notable desenvolvimiento; el tiempo de reacción es más rápido, la fuerza muscular es mayor y la coordinación ojo-mano es mejor que en cualquier otro periodo.

Sin embargo, la destreza física que caracteriza a esta etapa, no se produce de manera natural ni todas las personas la alcanzan; sino es necesaria la ejercitación física constante entre otras cosas.

En esta etapa, el tipo de pensamiento al que se da lugar es al pensamiento posformal, llamado así por Labouvie-Vief, según Feldman (2007), en el cual se reconoce que los problemas de los adultos en ocasiones deben resolverse en términos relativos, no siempre basándose en procesos lógicos con respuestas absolutamente correctas o equivocadas.

Este tipo de pensamiento también engloba al pensamiento dialéctico, el cual acepta que los problemas no siempre son claros y que de igual manera las respuestas no siempre son correctas o equivocadas, sino que en ocasiones deben ser negociadas.

Los pensadores posformales entienden que así como existen múltiples causas de una situación, hay múltiples soluciones. De esta forma, este tipo de pensamiento reconoce un mundo en el cual la lógica no logra resolver todas las cuestiones humanas y complejas. Más bien para hallar la solución a dichas dificultades implica inspirarse en anécdotas previamente experimentadas para después integrarlas.

Ahora bien, revisemos un tema que tiene que ver con los procesos de pensamiento posformal en los adultos tempranos: la inteligencia.

La teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg, sugiere que la inteligencia está formada por tres componentes principales: el aspecto componencial, experiencial y contextual; mismos que a continuación se explican de una manera más detallada en el diagrama 2.2:

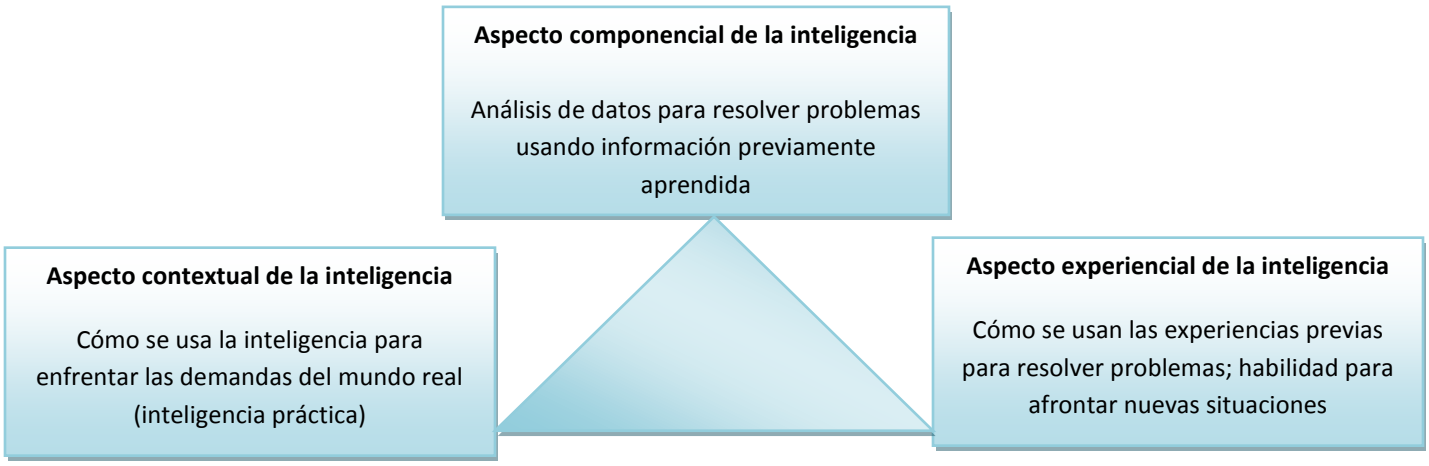


Diagrama. 2.2 Teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg
Fuente: Feldman (2007)

Si hacemos una conexión del tema de la inteligencia y de las condiciones biológicas y cognitivas de nuestra población en cuestión, se justifica el empleo de las situaciones didácticas a la enseñanza de la danza española en este curso.

Al hallar un desarrollo constante en la estructura mental de esta población, o bien de los alumnos de la práctica educativa, se encontraron las condiciones idóneas para implementar la alternativa del uso de las situaciones.

Los alumnos eran capaces de construir significados y conceptos a partir de sus experiencias didácticas, esta capacidad permitía desvanecer la necesidad de enseñar saberes sólo con la intención de ser reproducidos.

Las situaciones implicaban una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico, creativo, la autogestión del alumno y los tres componentes de la inteligencia que nos presenta Sternberg:

- El aspecto componencial de la inteligencia: el alumno interactúa con su entorno y recurre a sus conocimientos previos para dar solución a la problemática presentada por el docente.
- El aspecto contextual de la inteligencia: Dentro de las situaciones didácticas se presenta una serie de situaciones adidácticas que permiten crearle al alumno un referente del mundo real dentro de un entorno diseñado por el docente (didáctico) para que el alumno determine pertinencia a las posibles soluciones y responda a las demandas reales.
- El aspecto experiencial de la inteligencia: Al brindarle herramientas al alumno y plantearle una problemática que incluya dichas herramientas se desarrollan habilidades para transaladar de una situación a otra el conocimiento, y conforme se encuentra en mayor contacto con estas experiencias, haya mayor facilidad para hacerles frente.

Como hemos visto, se ha decidido brindar este referente teórico para vislumbrar y dimensionar los alcances del uso de las situaciones didácticas como alternativa en la enseñanza de la danza.

Después de haber abordado estos preceptos didácticos e institucionales, nos ha sido posible entender de una manera más completa las condiciones y generalidades del desarrollo de la propuesta en este caso, dentro de la práctica educativa. Ahora bien, nos dirigimos al análisis descriptivo de ésta, su desarrollo y evaluación.

CAPÍTULO III EXPERIENCIA DOCENTE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La Práctica Educativa constituye un elemento de vital importancia en la formación del docente en danza, ya que es una oportunidad para indagar y experimentar la experiencia docente mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación profesional , tratando de crear un puente entre la teoría pedagógica y la práctica dancística.

Brinda también la posibilidad de crear y proponer alternativas en una constante búsqueda de mejoras en el proceso educativo del alumno, edificando así su propio método o forma de enseñanza que responde tanto a las necesidades y expectativas propias, como las del educando.

Encontrarse frente a grupo implica una gran responsabilidad y compromiso. El docente en danza se encuentra constantemente inmerso en diversas problemáticas y retos los cuales poco a poco conducen hacia una forma de trabajo determinada.

Para el desarrollo de dicho proyecto, se decidió trabajar con una población de jóvenes inscritos en los Espacios de Danza y Práctica Educativa de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, en los que se maneja una frecuencia temporal de dos horas por semana los días sábados con un horario de 8:00 a 10:00 horas.

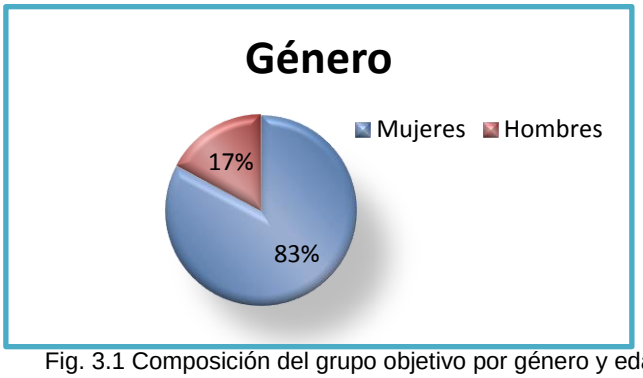
Como primer acercamiento a este grupo, se tuvo la oportunidad de observar clases del ciclo anterior (2009-2010) para realizar un estimado en cuanto al número de personas y su nivel técnico. A partir de ello se realizó un plan general de curso, el cual incluyó de manera general los propósitos, el contenido y el material que se llevaría a cabo durante el curso (véase anexo 1).

Para el primer encuentro, el cual tuvo lugar en el mes de agosto del 2010, se logró captar los siguientes datos con base en las respuestas obtenidas a partir de la aplicación de un primer cuestionario (evaluación diagnóstica).

3.1 Características del grupo

El grupo se encontraba compuesto por 29 jóvenes; 24 mujeres y 5 hombres cuyas edades oscilaban entre los 14 y 27 años de edad. (fig. 3.1)

3.1.1 Género /Edad:



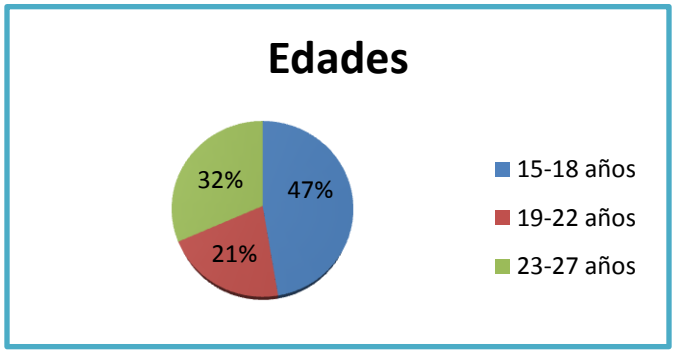


Fig. 3.1 Composición del grupo objetivo por género y edad
Fuente: Cuestionario evaluación diagnóstica

A partir de ello, se cuenta con un indicador de suma importancia para la realización de dicha propuesta; este es el rango de edad enmarcado por 13 años de diferencia, lo cual, significa un reto al momento de abordar los contenidos temáticos en tema de cognición y motricidad.

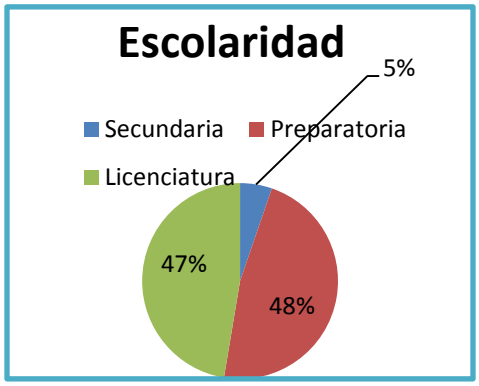
Dichos datos son el resultado de una evaluación diagnóstica dividida en dos secciones:

- Evaluación técnica motriz: manejo de diferentes secuencias de movimiento comprendiendo pasos básicos de la Danza Española con el propósito de conocer aptitudes, habilidades y alcances físicos y técnicos del grupo.
- Cuestionario: una serie de preguntas acerca de datos personales, expectativas, conocimientos previos, etc.

Recordemos que Ausubel, citado por Márquez (1981) resalta la importancia de que el docente conozca las características del grupo para de esa manera facilitar la inclusión, adquisición y asimilación del conocimiento nuevo a la estructura cognitiva. Ya que factores tales como la disposición del alumno y los conocimientos que posea son determinantes en la generación de un aprendizaje significativo.

La aplicación de la evaluación diagnóstica arrojó una parte de la siguiente información, a partir de datos que posteriormente fueron empalmados con los resultados de una evaluación formativa realizada a mitad del curso en cuestión.

3.1.2 Escolaridad



Así como encontramos un rango considerable de edades; en el tema de escolaridad también se halla gran diferencia (fig. 3.2)

Fig. 3.2 Composición del grupo objetivo por nivel de escolaridad
Fuente: Cuestionario evaluación diagnóstica/ cuestionario evaluación intermedia

La diferencia de edades y del nivel de escolaridad, enmarcó una polaridad en los niveles de cognición de los alumnos así como en la manera en la que construían sus estructuras de pensamiento.

3.1.3 Conocimientos previos en danza

El 100% del grupo contaba con conocimientos previos en danza; sin embargo sólo el 84% poseían conocimientos en danza española, muchos de ellos a la par con conocimientos en otras disciplinas dancísticas, mientras que el 16% restante no tenía conocimientos en danza española. (fig. 3.3)

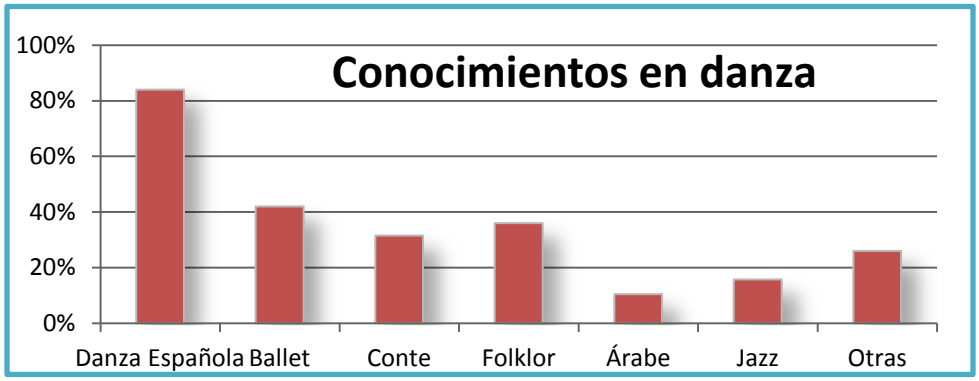


Fig. 3.3 Composición del grupo objetivo por conocimientos en danza
Fuente: Cuestionario evaluación diagnóstica/cuestionario evaluación intermedia

Ahora bien, es importante recordar que el total del grupo fue de 29 personas, por lo que, si hablamos de un 16% de los alumnos de este grupo, realmente hacemos referencia a sólo dos personas que no contaban con conocimientos en danza española, lo que hizo más difícil el abordaje de contenido técnico del curso.

Estos resultados iniciaron el planteamiento de uno de los más grandes retos: el manejo del contenido a abordar sobre el curso. Ya que gran parte de los integrantes del grupo, poseían conocimientos de la materia y muchos de ellos con gran tiempo de experiencia, mientras que otros contaban con poco tiempo de estudiar esta disciplina dancística e incluso dos de ellos experimentaban su primer acercamiento a la danza española.

3.1.4 Experiencia en danza

El rango temporal de experiencia dancística del grupo oscila entre los dos y los 16 años de práctica; teniendo en cuenta que este tiempo no sólo comprende estudios en danza española sino en otras disciplinas. (fig. 3.4)

Fig. 3.4 Composición del grupo objetivo por experiencia temporal dancística
Fuente: Cuestionario evaluación diagnóstica/cuestionario evaluación intermedia

3.2 Desarrollo del curso

Al hacer una lectura de las estadísticas antes presentadas, se advierte una diferencia evidente en el grupo marcado por factores como son la edad, lo cual implica una diferencia en escolaridad, nivel cognitivo y capacidades físicas, y la diferencia de niveles técnicos , enmarcado por un notable contraste en cuanto a la temporalidad de la práctica dancística.

Aunado a ello, y a pesar de contar en general con un sentimiento de gusto y afición por esta disciplina dancística, se halló una discrepancia considerable entre expectativas e intereses en relación del curso, divagando entre la idea de tomar éste como simple pasatiempo así como también encaminarlo hacia una formación profesional futura.

Después de contar con tales indicadores, se propuso trabajar una estrategia de enseñanza tomando como sustento la práctica de competencias docentes.

Perrenoud habla de la importancia de “elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación” (Perrenoud,2004: 47) tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo o clase.

- Compartimentar, extender la gestión de clase en un espacio más amplio.
- Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.
- Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.

A partir de ello se decidió trabajar el contenido técnico bajo la creación de dos grupos. La diferencia radicaba en el nivel de complejidad del material a enseñar, brindando la posibilidad de que el alumno eligiera, de acuerdo a sus habilidades, el grupo en el que mas tarde trabajaría. En el grupo A se manejó contenido de baja y mediana complejidad, mientras que en el grupo B se manejó contenido de mediana y alta complejidad.

Así, se buscaba respetar alcances y condiciones de cada uno de los alumnos permitiendo a los integrantes del grupo B continuar el trabajo técnico evitando un estancamiento; y al grupo A conocer y aprender elementos básicos de la disciplina, los cuales permitieran en un futuro ejecutar secuencias con mayor complejidad.

Sin embargo, después de aplicar y evaluar en varias ocasiones la eficacia de dicha estrategia, se descubrió que no había causado el impacto esperado y mucho menos colaboraba a obtener un avance general, ya que los alumnos comenzaban a experimentar sentimientos de desmotivación.

En varias ocasiones, al manejar esta estrategia se observaba una inclinación por parte de los alumnos de situarse en el grupo B aunque no contaran aún con las habilidades para ejecutar la secuencia o el movimiento con cierta calidad.

De esta manera la mayoría de los alumnos integraban a este grupo propiciando de cierta forma desmotivación en el resto del grupo.

Pese a que en varias ocasiones se hizo mención al grupo de la importancia que implica la autorregulación, el conocerse a sí mismo y el autoevaluarse, y de que el pertenecer a uno u otro grupo no debía causar desagrado alguno, situaciones como las antes mencionadas continuaron dando lugar a una nueva decisión en relación al tema de estrategias docentes: la unificación del contenido.

Dicha estrategia, a pesar de sonar un tanto ambiciosa, pretendía unificar el nivel del grupo, motivando a aquellos alumnos con menor experiencia y propiciar un ambiente de unidad entre ellos.

Aunado a la implementación de esta estrategia de enseñanza, y como forma de apoyo a ésta, se propuso el empleo de una alternativa didáctica que responde al objetivo general del curso el cual hace frente a una problemática actual en la educación dancística (ya descrita en el primer capítulo), en donde la atención se concentra en obtención de resultados desvalorizando la importancia del proceso educativo. La imagen ilustrativa de este problema, es el empleo de métodos que utilizan como eje la imitación, lo cual aparentemente resulta ser “práctico y eficaz”.

Recordemos que la propuesta del uso de situaciones didácticas consiste en presentar a los alumnos un medio didáctico y herramientas necesarias para que en conjunto con su estructura cognitiva, sea posible la construcción del conocimiento mayormente significante.

La adición de la propuesta de unificar el material enseñado y de emplear las situaciones didácticas como estrategia tanto de enseñanza como de reforzamiento, resultaba ser una oportunidad para el desvanecimiento de la polaridad existente, equilibrando en gran medida el nivel técnico grupal.

Se buscaba propiciar un ambiente de aprendizaje compartido, en donde los alumnos pudieran trabajar en conjunto y de esa manera colaborar en la formación de otros integrantes; que pudieran compartir opiniones, refutar hipótesis y llegar a conclusiones. "Después de todo los conocimientos son un bien cultural común que los alumnos solamente pueden aprender a practicar trabajando juntos. La solución está en el equilibrio" (Brousseau,2007: 111)

El contenido técnico que se manejó a partir de esta conjunción de propuestas fue de mediana complejidad aumentando continuamente la dificultad de las secuencias bajo la estrategia de trabajo en grupos o pares.

Si tomamos en cuenta las características del grupo y a la diferencia de niveles y experiencia dancística, el aprendizaje cooperativo se llevó de la siguiente manera:

Las situaciones didácticas se trabajaron por equipos, conformándolos de dos formas diferentes: en la primera, dichos equipos o pares fueron formados de acuerdo a la selección del docente, procurando que el equipo contara con alumnos tanto de nivel avanzado, como con aquellos a los que les costase un poco más de trabajo.

En otras ocasiones, los equipos fueron conformados por los mismos alumnos de acuerdo a sus relaciones personales y a la afinidad que sintieran con sus compañeros.

Para fundamentar esta estrategia, tenemos el lineamiento que nos brinda el teórico Vygotsky sobre el término de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que abordamos en el primer capítulo. En donde menciona la existencia de dos niveles de desarrollo en el alumno: nivel de desarrollo real, que tiene que ver con la capacidad de resolver problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, con ayuda de un adulto.

En la experiencia dancística docente es común que al abordar un determinado ejercicio o secuencia de movimiento, el grupo logre ejecutar dicha secuencia aparentemente con cierto nivel de calidad; sin embargo, al revisar la misma secuencia de manera individual es muy probable encontrar deficiencias en la ejecución de la misma.

Esto explica la diferencia de los dos niveles de desarrollo en el alumno. Pese a que en este caso no hablamos del apoyo de un adulto concretamente, en un grupo con cierto número de integrantes, es posible identificar a aquellos miembros mayormente capaces y a los pares más débiles en cuanto a nivel técnico se refiere.

Estos últimos reciben apoyo de los pares más hábiles y es así como logran ejecutar la secuencia de movimiento, la cual, después de cierto tiempo de haberse practicado, muy probablemente será asimilada y realizada con calidad de acuerdo a un propósito determinado.

La colaboración con otra persona un adulto o un par más capacitado- en la ZDP conduce a un desarrollo en forma culturalmente apropiado y de esa forma muy probablemente propicie a un avance cognitivo.

Ahora bien, es importante mencionar la participación de dos elementos significativos en este proceso: la motivación y la seguridad. El hecho de que el equipo se encuentre atraído por la realización de un ejercicio específico será un papel determinante para el alcance de un avance cognitivo, así como la seguridad de aquellos más capaces, que permita reafirmar y consolidar sus conocimientos y así influir en la experiencia del resto del grupo.

La mejor forma de fomentar en los adolescentes esta motivación por aprender , nos dice Santrock (2004), es permitirles interactuar espontáneamente con su entorno. De ahí que hallamos posibilidad motivacional en el empleo de las situaciones didácticas de acuerdo con las características y ambientes en los que se desarrollan.

Sin embargo, al fomentar el trabajo en equipo no sólo se buscaba un avance cognitivo, sino también propiciar la coordinación social, en la que el alumno pudiera descubrir el gusto por trabajar en equipo, su capacidad y con el tiempo de subordinar el papel individual al de la condición de miembro de un grupo a fin de alcanzar colectivamente un objetivo.

Es por eso que también se brindó la oportunidad de que los mismos alumnos pudieran elegir a las personas con las que desearían trabajar, y aunque en su mayoría fueron conformados por personas de un nivel técnico similar impulsado por las relaciones previamente establecidas, se pudo hallar una posibilidad para generar motivación en ellos.

Como es de notar, el empleo de las situaciones didácticas como estrategia de enseñanza, nos permitía vislumbrar diferentes alcances: desde luego en el aspecto cognitivo, brindando herramientas para la construcción propia de conocimiento a partir de la presentación de un conflicto cognitivo; permite establecer relaciones y fomentar trabajo en equipo entre los estudiantes; desarrollar la parte creativa en los alumnos al permitirles trabajar de acuerdo a la experiencia estética propia de cada educando y, por supuesto, apoya técnicamente el material de la danza, en este caso, española.

Sin embargo, al comenzar a aplicar dicha estrategia, los alumnos hicieron notar un cierto desagrado a la forma de trabajo empleada y en ocasiones hasta cierta indiferencia; después de todo ellos estaban acostumbrados a recibir la información en su forma final, y abordar el contenido técnico a partir de la adición de pasos y secuencias de movimiento enmarcadas por un método meramente imitativo; las expectativas hacia el curso, se orientaban en relación a la mejora del nivel técnico al conocimiento de nuevos pasos.

3.3 Evaluación del curso

Al término de cada clase se realizaba un registro el cual contenía elementos tales como: la respuesta del grupo; si la planeación lograba llevarse a cabo al pie de la letra; la pertinencia y funcionalidad del proceso de ejecución en cuanto a estrategias, tiempos destinados, recursos utilizados y las actividades seleccionadas; además de realizar un autoevaluación sobre el comportamiento y desempeño docente (véase Anexo 3).

Este registro permitía vislumbrar el ambiente y los efectos que tenía cada clase, sin embargo, era pertinente realizar una evaluación directa sobre el curso.

De acuerdo con esto, se decidió realizar una evaluación intermedia a finales del mes de enero del año 2011 que permitiera afirmar las especulaciones antes mencionadas. Se aplicó un cuestionario conformado por siete preguntas abiertas, con la finalidad de que los alumnos emplearan calificativos abiertamente y así no limitar su opinión con algún otro tipo de pregunta; en este mismo se incluían las siguientes preguntas:

1.- ¿Qué opinas en general sobre el curso hasta ahora?

2.- De acuerdo a tus expectativas iniciales, ¿Cuáles se han logrado cubrir y cuáles no?

3.- ¿Qué es lo que esperas del resto del curso?

4.- ¿Qué opinas sobre el material y los contenidos abordados en las clases?

5.- ¿Cuál es tu opinión sobre la manera en la que los contenidos son enseñados?

6.- ¿Cómo calificas el desempeño del maestro en la clase? ¿Por qué?

7.- ¿Cuál es el momento del curso que más recuerdas o te ha sido más significativo?

Y de esa manera logramos obtener las siguientes estadísticas, a partir de la obtención de palabras claves, las cuales permitieran clasificar dichos calificativos:

Comenzamos con la pregunta encaminada a calificar materiales y contenidos

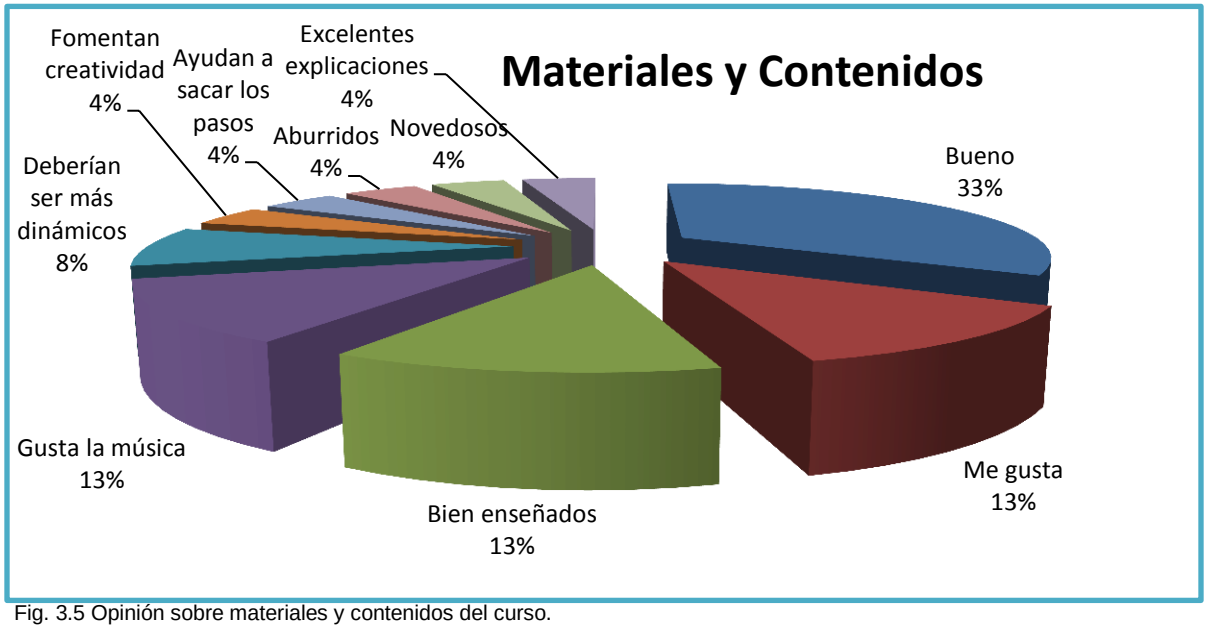


Fig. 3.5 Opinión sobre materiales y contenidos del curso.
Fuente: Cuestionario Intermedio (véase anexos)

Cabe mencionar que para esta etapa del curso, el grupo había disminuido hasta llegar a los 23 alumnos por razones de inasistencia, ya que conforme al reglamento interno de Prácticas Educativas, sólo había derecho a dos faltas por periodo, de rebasar dicho límite, debía darse de baja a los inasistententes.

Por ejemplo, en la gráfica anterior se presenta un porcentaje del 33% dirigido a una calificación positiva para esta categoría. Es decir, siete alumnos de los encuestados consideraron que el material y el contenido manejado hasta esa fecha durante el curso fue “bueno”.

De la misma manera, tres personas consideraron que el material y los contenidos eran “bien enseñados” mientras que otras tres personas mencionaron que era de su “gusto”. De ahí viajamos hasta calificativos tales como “fomentan la creatividad” y “excelentes explicaciones” cada uno mencionado por dos personas o bien “ayudan a sacar pasos” mencionado por un alumno.

Sin embargo, si nos vamos hacia el otro lado de la balanza, hallaremos que un 8%, es decir, dos personas, consideran que debe ser más dinámico y una persona considera que son “aburridos”.

Pero, para dar seguimiento a esta gráfica, complemementemos con la siguiente que califica la manera de enseñar:

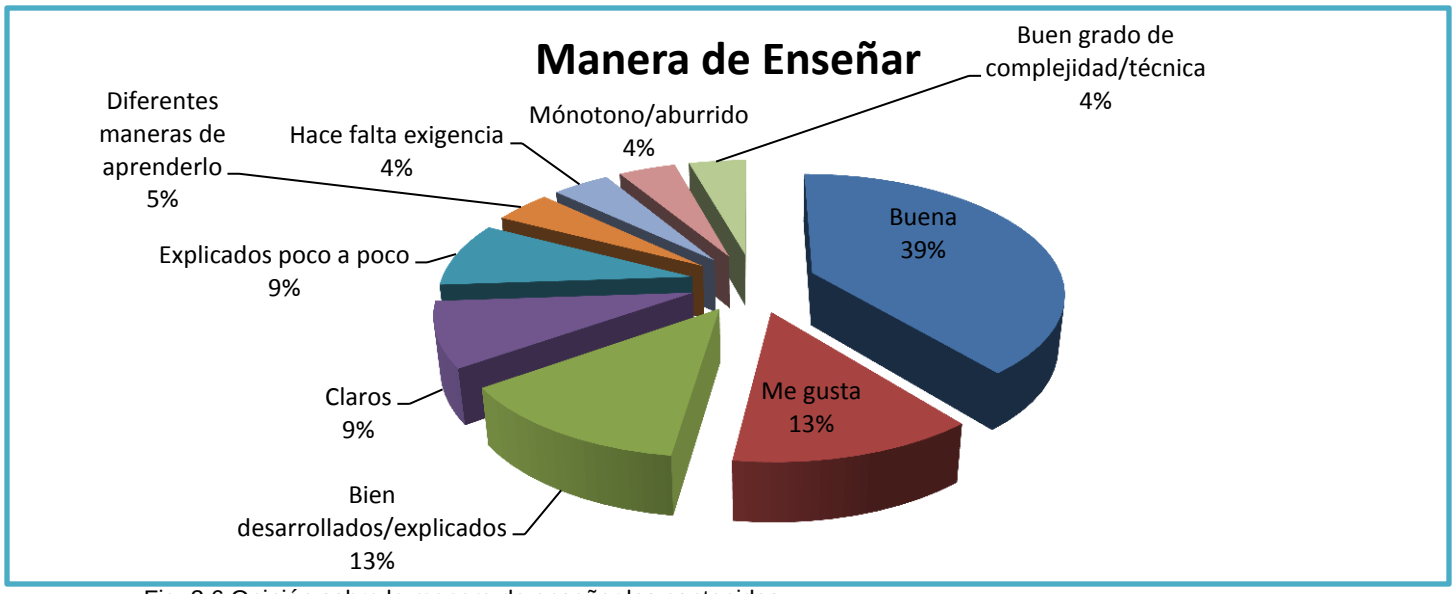


Fig. 3.6 Opinión sobre la manera de enseñar los contenidos
Fuente : Cuestionario Intermedio (véase anexos)

De la misma forma, en la gráfica anterior notamos un 4%, es decir un alumno, que nos dice que el material le parece “aburrido, o monótono ”. Si hacemos la lectura detallada sobre los cuestionarios, se pudo captar que los alumnos que calificaron de “aburrido” o “deberían ser más dinámicos” en la pregunta sobre los materiales y contenidos , no fueron los mismos que calificaron de manera “aburrida” a la forma de enseñar.

Es decir, si sumamos las tres personas que calificaron de forma negativa al material y la persona que emplea la palabara ”aburrida” para evaluar la forma de enseñar, son cuatro alumnos que se encontraban con cierto desagrado hacia la propuesta de enseñanza que se estaba empleando. Eso sin contar a aquellas personas que quizá se vieron limitadas al emitir calificativos que pudiesen lacerar a la clase o al docente.

Por tal motivo, se debía encontrar un punto medio entre los intereses del profesor y los de los alumnos. Así que tomando como referente la pregunta que hace alusión al momento significativo en la clase, se llegó al siguiente punto.

En primer lugar, las respuestas que se obtuvieron para esta pregunta fueron las siguientes:

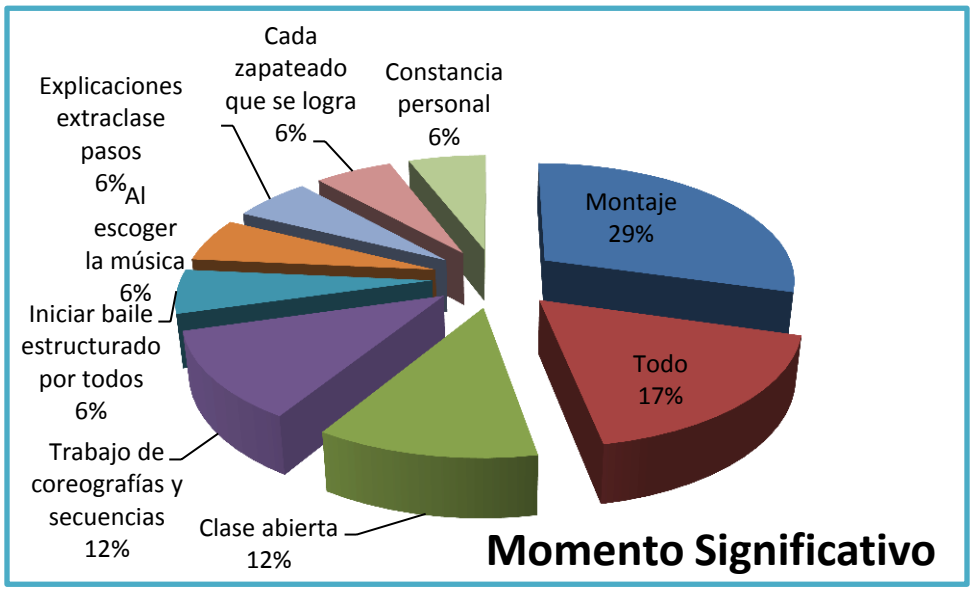


Fig. 3.7 Opinión sobre momento Significativo en la clase
Fuente: Cuestionario Intermedio (Anexos)

Como notamos, el valor que se le brinda al montaje de fin de curso es bastante considerable, así como el trabajo de las coreografías y secuencias estructuradas por ellos mismos en las que tenían la oportunidad de elegir la música y el tipo de movimiento que quisieran, lo cual implicaba el trabajo a partir de situaciones didácticas para la construcción de su propio material dancístico.

Así que se decidió conjuntar esta propuesta de situaciones didácticas con el manejo del montaje coreográfico, utilizando a la primera como estrategia y medio de reforzamento de las diversas secuencias que conformaban a la coreografía.

Pero antes de continuar, es de importancia el mencionar que al hacer la lectura detallada del cuestionario presente, se pudo hallar que las personas que calificaban como un momento significativo de la clase a la estructuración de pasos por ellos mismos o bien en la realización de secuencias, eran a las personas que más trabajo les costaba aprenderse o mecanizar los pasos.

Este dato sirvió como motivación para continuar la propuesta, ya que esos momentos respondían al empleo de las situaciones didácticas, y aunque de manera superficial, se notaba el apoyo que brindaba a aquellos alumnos que presentaban mayor dificultad al ejecutar los diferentes ejercicios o secuencias. De esa manera se continuó trabajando hasta el término del curso, jugando con los propósitos y los medios en las que se desarrollaba cada dinámica.

De manera previa a la sesión, se formulaba un plan de clase, el cual contenía el material, la metodología o estrategia de enseñanza, los tiempos destinados y un propósito general el cual fungiría como guía para cada una de las actividades (véase anexo 2).

En cada sesión se programaba una situación didáctica en función de los contenidos y propósitos de la clase, esto con el fin de que fungiera como apoyo en el proceso; sin embargo, en ocasiones, ante las diversas situaciones presentadas durante la clase, o los conflictos a los que el alumno se veía imerso, cabía también la posibilidad de improvisar alguna situación didáctica que apoyara o enriqueciera otras actividades.

Esta planeación era en todo momento flexible, y no necesariamente se llevaba a cabo tal cual su descripción. Si se creía pertinente suprimir algún ejercicio, situación didáctica o bien, realizar modificaciones en ellas, se hacía.

Lo anterior ocurría con frecuencia al principio del ciclo, se tenían que suprimir uno o dos ejercicios por sesión debido a la falta de tiempo, esto porque se ocupaba más tiempo del planeado en la explicación de ciertos pasos. Sin embargo, poco a poco este acontecimiento se desvaneció, y la frecuencia con la que se presentaba fue disminuyendo.

Las situaciones didácticas, estuvieron enfocadas tanto al manejo técnico de los pasos y secuencias, como también a los elementos circundantes del montaje, por ejemplo, el diseño de vestuario, que a pesar de que no se utlizaría en la presentación, les permitía crear a partir de una idea y trabajar en su proceso creativo.

También, un elemento que ofrece muchas posibilidades para jugar y experimentar son las calidades de movimiento. En ocasiones se les presentaba una secuencia de movimiento y se les dejaba experimentar en cuanto a impulso de movimiento, espacio, flujo[15], etc. Para que ellos descubrieran varias posibilidades de ejecutar un mismo paso.

Ahora bien, revisemos posibilidades de aplicación de situaciones didácticas en diversos campos (cuadro 3.1).

[15] El control del flujo de la energía resulta en la progresión de los movimientos que realizamos, el flujo determina cómo sigo haciendo cierta acción.

Cuadro 3.1 Situaciones didácticas y su campo de aplicación

SITUACIONES DIDÁCTICAS		
CAMPOS DE APLICACIÓN	COMO MÉTODO DE	COMO ESTRATEGIA PARA
Técnico Exploratorio	Abordaje de contenido Reforzamiento	Estructuración de secuencias de movimiento Enseñanza de pasos Manejo de los diversos elementos de la danza • Musicalidad: tiempo, ritmo, compás • Calidades de movimiento • Espacio • Relaciones

Fuente: Elaboración propia

Idear braceos para una secuencia de pies, darle continuidad a una serie de movimientos inconclusos, crear una secuencia a partir de pasos vistos en la clase, trasladar una secuencia de una calidad a otra, etc, son sólo algunos de los ejemplos que mencionamos acerca del uso de las situaciones didácticas.

Durante el proceso, fue de vital importancia la comunicación entre el pofesor y el alumno, misma cuestión que fue convirtiéndose en confianza lo que facilitó el trabajo.

Como he mencionado antes, el inicio no fue fácil, constantemente se hallaba una dificultad para que los alumnos lograran proponer o mostrar sus propuestas; sin embargo, cada día se mostraban más seguros al participar con ellas.

La relación entre cada uno de los integrantes del grupo, fue mejorando notablemente, poco a poco comenzaba a desvanecerse aquella brecha existente en todo grupo la cual impedía la comunicación de unos a otros. Quiere decir que a partir del empleo de las situaciones didácticas comenzaron a experimentar sentimientos de afinidades con otras personas fuera de su núcleo amistoso. Y en definitiva resultaba satisfactorio poder observar cada uno de los resultados a lo largo de las clases.

No está por demás compartir una anécdota de la séptima clase en la que se trabajó un zapateado a partir de situaciones didácticas. En equipo, los alumnos debían crear una frase que les fuera significativa para acompañar el soniquete del zapateado y así hacer más fácil su aprendizaje. En esa clase se decidió formar los grupos por elección del profesor, esto con el propósito de que interactuaran los alumnos nuevos. Y bien, el

resultado se vió favorecido al término de la actividad, cuando en horarios fuera de clase, se observó a un grupo de alumnos conformados tanto por los alumnos nuevos como por los que ya se conocían conviviendo en el patio de la escuela. (véase plan y registro de clase 7 en anexo 5 y 6)

Esta conducta la atribuí al ejercicio de la situación didáctica experimentada en clase, ya que la reacción del grupo en general fue positiva. Como se comentó anteriormente, al principio la comunicación era limitada gracias a que los “grupitos” ya se encontraban establecidos, y una actividad como ésta propició la convivencia de unos con otros.

Poco a poco los alumnos se notaban más entusiasmados y motivados. El montaje se encontraba en proceso de construcción, y dejaba de ser ya sólo un ideal.

Para la última unidad del curso, la atención fue directamente al trabajo de la coreografía, la respuesta del grupo fue satisfactoria ya que fue posible comenzar a ver los resultados del trabajo antes hecho. Se comenzó a materializar el esfuerzo en eso que tanto se anhela, o al menos la mayoría de las personas lo hacen, al asistir a una clase de danza.

La coreografía contaba con secuencias tanto de mediana como de alta complejidad, y pese a que para algunos de los alumnos se trataba de un nivel mayormente avanzado, las estrategias de reforzamiento y la continuidad de trabajo permitieron brindar un seguimiento al desarrollo y evolución de dicho montaje. Además de eso, para solucionar dudas específicas con referencia a los pasos y secuencias del montaje, cada clase se impartieron asesorías para la explicación personal de aquellos elementos que no estuvieran seguros.

Ahora bien, a pesar de que en el primer capítulo se hizo mención sobre una evaluación que estuviera en concordancia con los propósitos y visiones del curso, es decir, una evaluación que tomara en cuenta no sólo el resultado sino también el proceso por el que pasó el alumno en la realización de un ejercicio o secuencia cualquiera, también se realizó una evaluación que englobara aspectos técnicos de la clase.

Como parte de las actividades de la materia de Didáctica aplicada a la danza del octavo semestre de la carrera, se debía realizar una evaluación mediante listas de cotejo que incluyeran elementos técnicos y estilísticos para así notar el avance del grupo.

Pese a que era una evalución que no respondía del todo a los propósitos del curso o de la propuesta didáctica en sí, esta evaluación se realizó no respondiendo a las necesidades o propósitos de la práctica educativa, sino sólo de la materia de Didáctica aplicada. Estos fueron los resultados:

La primera evaluación fue realizada en febrero del 2011. El método consistió en realizar las secuencias de movimiento vistas en clase por grupos de cinco personas (véase anexo 7).

Ahora bien, en junio del año 2011 se realizó una segunda evaluación respondiendo a la misma actividad de la materia Didáctica aplicada, con el objetivo de comparar los resultados de la primera y la segunda evaluación.

Esta evaluación se realizó también de acuerdo a la ejecución del montaje en grupos de 5 personas (véase anexo 8).

Es posible notar a simple vista un avance considerable entre la primera evaluación y la segunda, sin embargo, conduzcámonos a realizar la revisión de manera cuantitativa.

Contamos con 21 elementos a evaluar, cada uno responde a diferentes secciones de la clase: técnica de castañuela, colocación, técnica de brazos, giros, técnica de pies y secuencias de movimiento; que de lograrlos técnicamente todos, el alumno tendría un total de 210 puntos, esto de acuerdo a la calificación que se sugirió anteriormente:

- Logrado: 10 ptos
- Regularmente logrado: 5 ptos
- No logrado: 0 ptos

Estos 210 puntos serían nuestro 100%, ahora bien, de acuerdo con esa proporción revisemos a cuál porcentaje lograron llegar los alumnos en su primera y segunda evaluación: (cuadro 3.2)

Cuadro 3.2 Cuadro comparativo de la 1ra y 2da evaluación

No lista	Calificación 1er evaluación	Calificación 2da evaluación
1	57	92
2	0	0
3	21	0
4	76	97
5	52	80
6	69	90
7	76	0
8	80	92
9	92	0
10	38	73
11	71	90
12	92	100
13	19	0
14	61	80
15	83	92
16	73	90
17	0	0
18	78	95
19	57	73
20	0	0
21	78	95
22	90	100
23	92	100
24	90	92
25	92	100
26	45	57
27	64	85
28	59	85
29	64	83

Fuente: Elaboración propia

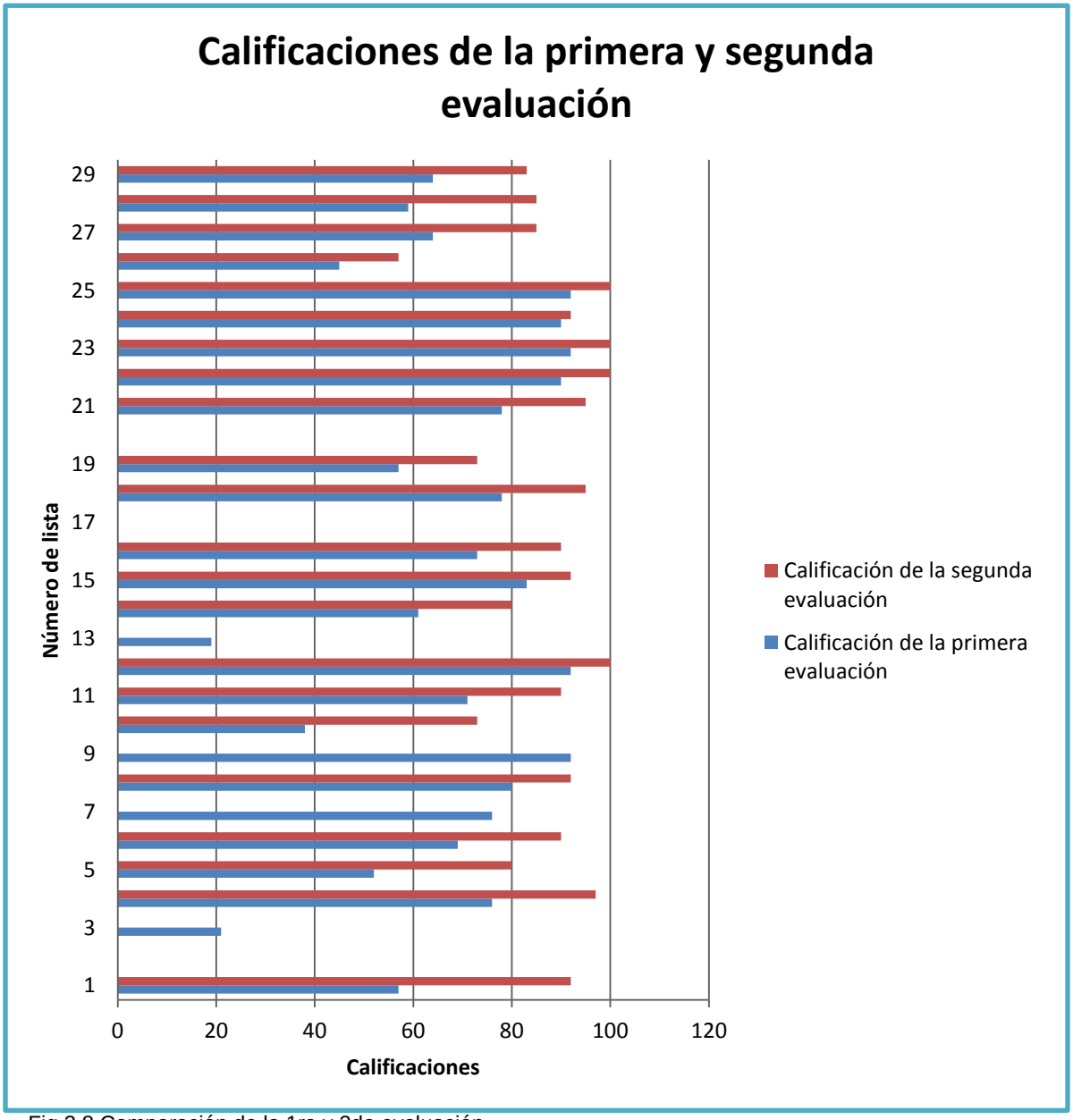


Fig 3.8 Comparación de la 1ra y 2da evaluación
Fuente: Realización propia

En la gráfica aparecen los 29 alumnos que fueron evaluados (aunque para la segunda evaluación sólo fueron 26 debido a la baja de tres de ellos por inasistencia)

De color azul está representada la primera evaluación con resultados que oscilan entre el 19% y el 92% de logro, diferencia bastante notable aún. (Cada alumno está representado por un número mismo que se conserva en la segunda evaluación con la intención de observar avances personales)

De color rojo está representada la segunda evaluación en donde notamos una menor diferencia entre los porcentajes de logros, oscilando estos entre el 100% y el 57%.

Si sumamos la calificación de cada uno de los alumnos por cada evaluación y el resultado lo dividimos entre el número de los alumnos obtendremos un promedio:

- Primera evaluación : 68
- Segunda evaluación: 88

Por consiguiente, si comparamos cuantitativamente las dos evaluaciones, obtenemos que:

Primera evaluación grupal	**68**
Segunda evaluación grupal	88
Avance: 20%	

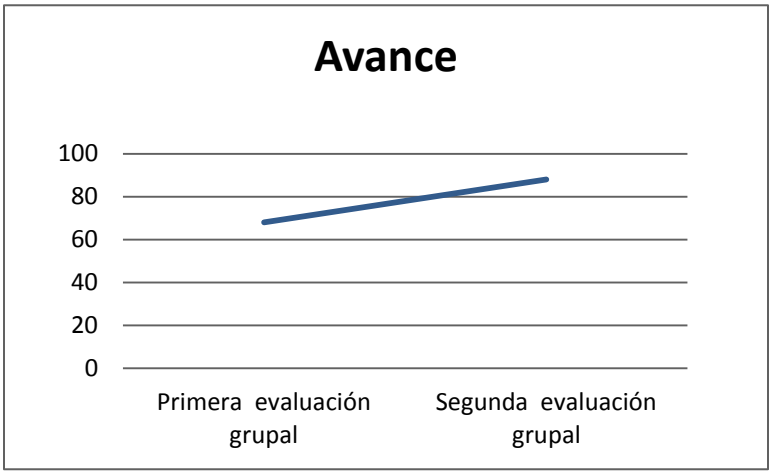


Fig. 3.9 Comparación cuantitativa de la primera y segunda evaluación. Avance grupal
Fuente: Realización propia

A pesar de que una lista de cotejo es un método de evaluación un poco más estricto de acuerdo con la propuesta de carácter constructivista que se plantea en este trabajo, se decide incluir en este texto porque esta evaluación nos permitió vislumbrar un avance técnico considerable en el grupo.

Primeramente se ha logrado desvanecer la línea divisoria enmarcada por la diferencia de nivel técnico en el grupo; en segundo lugar, nos percatamos que el desarrollo y la evolución no sólo se refleja en la manera de cómo el alumno se dirige en clase, sino, también en logros técnicos.

Sin embargo, no podemos olvidar nuestra propuesta de evaluación que responde más al carácter cualitativo, en donde se evalúan los medios y el proceso por el que los alumnos pasan para llegar a un cierto resultado.

Desde luego el lograr ejecutar la coreografía de fin de curso fue un elemento que constató la eficacia del método de las situaciones didácticas, ya que esa fue la estrategia utilizada para equilibrar los niveles técnicos del grupo.

Aparte de esto, en las últimas sesiones, al ejecutar diferentes secuencias pertenencientes, en su mayoría a la coreografía final, se realizaban preguntas de tipo personal acerca del movimiento que cada alumno estaba realizando. ¿En qué cuenta se gira la cabeza? ¿Cuál es la trayectoria por la que pasa el brazo para bajar? ¿Qué calidad de movimiento presenta el braceo del zapateado? Etc.

Lo anterior con la intención de percibir qué tan consciente tenían el movimiento, si se trataba de un ejercicio de sólo reproducirlo, o se había logrado el cometido inicial de interiorizarlo.

En su mayoría lograban responder a estas preguntas, aunque en algunas ocasiones no; sin embargo, a partir de una constante observación, pudimos vislumbrar que el 60% de las ocasiones, las preguntas pudieron ser contestadas correctamente, suceso que al principio del curso no pasó.

Por tanto, si tomamos en cuenta la evaluación de listas de cotejo, que enfoca la parte técnica y nuestra propuesta de evaluación dirigida al proceso del cómo el alumno percibe y construye su movimiento podemos decir que…

Después de emplear el método de situaciones didácticas a lo largo del curso tenemos los siguientes resultados:

1. Una mejora considerable en nivel técnico-estilístico sobre la técnica de la danza española.
2. Mayor facilidad para proponer movimiento a partir de experiencia estética personal.
3. Aumento de creatividad y exploración corporal.
4. Mejoras en cuanto a relaciones personales. Mejor ambiente educativo.
5. Excelente método de diferenciación y nivelación de grupo.

Sin embargo, en el otro lado de la moneda contamos que:

1. Utilizar las situaciones didácticas como una estrategia para abordar un contenido nuevo, implicaba necesariamente invertir más tiempo en la actividad.
2. En pocas ocasiones, sobretodo al principio del curso, algunas situaciones les parecieron aburridas

Para hacer frente a estas dos problemáticas que encontramos durante el curso, es importante tener claridad en cuanto a:

- Propósitos del curso: que incluyen los nuestros (como docentes) y los de la institución que se encuentra al frente.
- Tener claros los puntos a los que se quiere llegar y el tiempo con el que contamos para hacerlo.
- Las características del grupo (en este caso los alumnos estaban acostumbrados a memorizar y reproducir las secuencias de movimiento sin antes interiorizarlas, por tanto,

al presentarles una propuesta como la de las situaciones didácticas se mostraron desinteresados ante la actividad).

Hemos visto, de acuerdo a los resultados que se dan anteriormente, que las situaciones didácticas son una alternativa eficaz en el proceso enseñanza-aprendizaje, que permiten desarrollar habilidades alternas a sólo logros técnico-estilísticos; que fomentan una formación más integral del alumno y que propician el desarrollo de diversas habilidades tanto del educando como del educador.

Es por ello que nos conduciremos a abordar la propuesta de manera más formal y aterrizada en donde se tratará de abordar las condiciones a las que cualquier docente se enfrenta y se buscarán propuestas que conduzcan al empleo pertinente de las situaciones.

Será preciso aprender a planear una situación que esté en concordancia con las condiciones del ambiente educativo (tipo de educación, características de la población, propósitos del curso, frecuencia temporal etc.)

CAPÍTULO IV PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA ESPAÑOLA

En capítulos anteriores, nos hemos enfocado a brindar las herramientas necesarias para la comprensión en cuanto a condiciones, características y alcances del uso de las situaciones didácticas como alternativa para la enseñanza de la danza española. Hemos abordado una gama de tópicos que van desde aspectos psico-pedagógicos, artísticos, históricos, institucionales, empíricos, etc.

En este capítulo nos encauzaremos al abordaje de la propuesta brindando algunos lineamientos que puedan apoyar al lector en el uso y manejo de esta alternativa a partir de la experiencia en el desarrollo de la práctica educativa antes descrita.

4.1 Aspectos Generales

Las situaciones didácticas se sugieren como medio alternativo en la enseñanza de la danza española fungiendo como una herramienta rotatoria en la metodología que el docente utilice dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es decir, no se pretende afirmar que las situaciones didácticas deban tomarse como eje en la enseñanza de esta disciplina dancística; más bien, algunos elementos de la clase o sesión, serán los que determinen su pertinencia y la regularidad de su uso en función de los objetivos del curso.

Además de sus alcances educativos y didácticos, esta propuesta se sugiere también para hacer frente a la problemática descrita en el primer capítulo de este trabajo referente a la imitación como un eje metodológico en la enseñanza.

Lo anterior no implica que se descalifique este método. Después de todo la imitación juega un papel determinante en el momento de aprendizaje o de una experiencia estética; el problema radica cuando limitamos la enseñanza dancística a sólo el empleo de este método limitando alcances y posibilidades tanto de aprendizaje como de creatividad. “Aprender no consiste en ejecutar órdenes ni en copiar soluciones de problemas” nos dice (Brousseau,2007: 72)

Las situaciones didácticas brindarán la posibilidad de que el alumno trabaje a partir de la experiencia propia y habrá un momento en el que, con ayuda de los referentes o bases brindadas por el docente, explore las diversas posibilidades de solución a la problemática presentada.

Se trata de inculcarles la necesidad de una introspección y autocrítica, una autotransformación y autogestión. Por este camino hay mayor posibilidad de que los alumnos lleguen a excepciones capaces de alcanzar la singularidad de la creación. “Una

enseñanza debe tender a ubicar al alumno en situación de poder informarse él mismo" (Brousseau, 2007: 62)

Ahora bien, partiremos de dos declaraciones importantes que nos brinda Brousseau (2007):

Declaración 1: La enseñanza tiene como objetivo principal el funcionamiento del conocimiento como producción libre[16] del alumno en sus relaciones con un medio adidáctico[17]

Declaración 2: El alumno adquiere conocimientos a través de diversas formas de adaptación a las restricciones de su entorno.

Recordemos que de nada sirve un cúmulo de información como respuesta del almacenaje informativo al que en ocasiones estamos acostumbrados a emplear;cuando no tenemos la capacidad de utilizar esa información para la construcción de nuevos conocimientos no se logra desarrollar el pensamiento crítico y lógico.

Por eso, en el constructivismo se propone la participación activa del educando en la creación o producción de nuevos conocimientos, lo que permita una formulación mayormente significante.

Por otro lado, de acuerdo a las características de la educación no formal que tienen que ver con la flexibilidad que presenta en cuanto a sus metodologías o estrategias de enseñanza, se puede jugar más con los lineamientos, intenciones y presupuestos didácticos que enriquezcan la experiencia del alumno y faciliten su proceso.

De acuerdo con esto, es primordial mencionar el trabajo del docente a la hora de emplear esta propuesta: deberá preparar al alumno para el funcionamiento adidáctico dentro de las fases didácticas propiciadas en el ambiente escolar.

El discurso que se presenta en las dos declaraciones es alusivo al enfoque educativo constructivista. Al hablar de una "producción libre" se hace referencia al papel activo que adquiere el alumno como constructor de sus estrategias, esquemas y estructuras.

Ahora bien, al relacionar el conocimiento del educando con su medio, implica un proceso interno en él, en donde habrá lugar a la asimilación, selección, organización y jerarquización de la información desarrollando habilidades y destrezas para la solución de una situación o problemática específica. Esto dará como resultado el "saber hacer" comprendiendo la adquisición de competencias que facilitarán el proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

[16] Entendemos por "producción libre" toda respuesta a un medio regida por el sentido, es decir, por lo que el alumno es capaz de interponer entre sus condicionamientos –internos y externos- y sus decisiones. (Brousseau, 2007)

[17] Un "medio adidáctico" es la imagen en la relación didáctica del medio externo a la enseñanza misma, es decir, deprovisto de intenciones y presupuestos didácticos. Este medio es denominado "adidáctico" porque considera el funcionamiento normal de los conocimientos fuera de las condiciones didácticas.

Por ejemplo, para una situación que promueva la acomodación de una secuencia de movimiento específica en una pieza musical de flamenco, el alumno tendrá que adaptarse a las características de esta pieza: el compás, el ritmo, la melodía, los acentos, etc. Y deberá amoldar o reacomodar la secuencia de movimiento para hallar congruencia o armonía entre música y movimiento.

Lo más fácil, sería adaptar esta secuencia con música en vivo, y así poder dirigir la guitarra de acuerdo a la elección del alumno elección ; sin embargo, es aquí donde el docente impulsa el desarrollo de las habilidades y destrezas del educando que se mencionan anteriormente.

Por la flexibilidad metodológica que presenta la educación no formal, resulta más fácil propiciar y hacer evolucionar estrategias y métodos que inviten al alumno a construir conocimientos de una forma más significativa.

Demos paso ahora a identificar los componentes que irán dando forma a dicha propuesta, analizando el papel que éstos juegan en el proceso. Dichos elementos propiciarán un acercamiento más detallado a los lineamientos de esta proposición para después aplicarla en nuestro quehacer docente.

A continuación analizaremos estos. elementos.

4.1.1 Educando – Educador – Medio Didáctico

Aquí el educando es el constructor de su propio conocimiento, a partir de las herramientas brindadas por el profesor y la interacción con su medio, el alumno se verá envuelto en una microcomunidad en la cual deberá resolver una problemática presentada por el docente. A partir de la exploración y la experimentación tanto a nivel personal como colectivo, irá formando conjeturas y afirmaciones de acuerdo a su experiencia estética, mismas que tendrán la posibilidad de convertirse en nuevos aprendizajes.

El educador fungirá como guía en el proceso. Brindará las bases teóricas, artísticas, dancísticas y conceptuales necesarias para que el alumno después de interactuar con su entorno sea capaz de crear y formar conceptos.

El espacio donde se desarrolle dicho proceso debe contar con las condiciones óptimas para su realización. El hablar del medio didáctico incluye todos los elementos inmersos en el proceso, tales como; materiales, infraestructura, temporalidad, etc. Y estos estarán dados a partir de los objetivos que el docente tenga en dicha actividad.

4.1.2 Objetivo

Brindar un apoyo a la metodología tradicional empleada en la enseñanza de la danza, la cual permita al alumno un aprendizaje más significativo y consciente en cuanto a su movimiento y las relaciones de éste con la música, el compás, el ritmo, las calidades etc.

4.1.3 Contenidos Educativos

Los contenidos educativos se establecerán de acuerdo con el tipo de población a la que la actividad esté dirigida, ya sea en función de la edad, escolaridad, educación formal o no formal, etc. También a los objetivos o propósitos establecidos para el curso, tanto en relación al maestro como en relación a los alumnos, a la temporalidad de éste y a los recursos con los que se cuente para su ejecución.

Recordemos que las situaciones didácticas se han planteado como una alternativa en la enseñanza de la danza española, es decir, no pretendemos afirmar que deba ser el eje de nuestra metodología; por lo tanto, siempre estaremos regidos por nuestro programa de curso establecido previamente de acuerdo a las necesidades, capacidades, habilidades y expectativas del grupo y también a las expectativas del docente. Podremos jugar entonces con los contenidos tanto técnicos y artísticos y hasta crear puentes entre la teoría del movimiento y la práctica dancística.

4.1.4 Metodología

Hemos hecho ya un recorrido en el capítulo I por la teoría pedagógica constructivista, esto porque esa será la línea a utilizar en esta propuesta. Se pretende que el alumno no reproduzca el movimiento por simple automatismo o de una forma mecánica, sino que adquiera conciencia de éste y cree, proponga y ejecute de acuerdo a su experiencia.

El docente planteará una problemática la cual deberán resolver en equipos, estos equipos conformados de dos maneras distintas: ya sea por elección propia del alumno, con el fin de hallar mayores afinidades entre ellos, o bien a elección del profesor, con el fin de crear nuevos lazos y mejor comunicación; de las dos maneras se pretende estimular y desarrollar competencias en cuanto a trabajo en equipo.

Los alumnos después de interactuar y experimentar con cada uno de los elementos dispuestos de manera individual, compartirán con el resto de los integrantes de su grupo su experiencia personal, para lo cual deberán llegar a acuerdos, aprender a discriminar y reconocer su movimiento y el de otra persona entre muchas otras cosas.

Para finalizar presentarán el resultado de ese intercambio a otros equipos, en donde se espera mayor retroalimentación y de cierta forma la validación de ese resultado. Aquí tanto el profesor como el resto de los alumnos expresaran opiniones, observaciones, sugerencias, recomendaciones, etc., mismas que ampliarán las posibilidades de pertinencia del resultado.

4.1.5 Recursos didácticos

Estarán dados a partir de los objetivos o propósitos del curso, al tipo de población y al contenido educativo que se pretenda enseñar.

Un recurso que se usará continuamente por la escencia de la misma materia de enseñanza será la música, aunque las situaciones didácticas bien pueden ser planeadas con o sin ella. La justificación de su uso estará basada en los objetivos y en el contenido temático o técnico que se esté abordando. Después de todo recordemos que las situaciones también fungen como apoyo o reforzamiento para elementos que tienen que ver con la parte musical.

Para el uso de estos, debemos tener en cuenta, la infraestructura y las condiciones del lugar en el que se realice la actividad, el tiempo que implique recurrir a él, si es que es óptimo o adecuado para las características y necesidades de la población, si su manejo es pertinente y en verdad apoya el proceso.

Evitemos utilizar recursos que terminen sólo por “adornar” la actividad y no apoyen realmente a ésta, ya que después puede ser contraproducente y terminar siendo sólo un distractor para los alumnos. Esto se menciona sobretodo para el caso de los niños. Por ejemplo, si se decide planear una situación didáctica dirigida al aspecto de la colocación con el uso de aros, cuidar y tener clara la función que tendrán estos accesorios para evitar que sólo distraiga al alumno y se pierda el propósito de la actividad.

En el tema de la música se propone no sólo usar pista o audio. También puede ser enriquecedor que los alumnos creen sonidos con diferentes accesorios o artefactos y así marquen el compás, o el pulso de alguna composición.

4.1.6 Tiempo didáctico

Hay que considerar una duración pertinente para la actividad. Debemos hacer una estimación sobre el tiempo que tenemos para abordar un contenido en general, y a partir de ahí asignar momentos o lapsos a las diferentes actividades que tenemos previstas.

Aquí también deberemos tener en cuenta las condiciones de la población y del curso en general.

Es bueno tener cierto tiempo de reserva por si alguna de las etapas de ejecución se alarga o requiere mayor atención.

4.1.7 Lugar

Como ya lo hemos mencionado antes, es importante adecuar nuestra planeación de la situación didáctica de acuerdo a las posibilidades y condiciones que el lugar presente.

Podemos buscar espacios alternativos para la realización de la situación, ya sea en un salón alterno, el patio de una escuela o hasta un lugar público.

4.2 Instrumentación Didáctica

Este campo de conocimiento nos brindará apoyo directo en nuestro quehacer docente por medio de los momentos y los elementos didácticos que se encuentren inmersos en el empleo, en este caso, de las situaciones didácticas.

Como primer paso, debemos identificar cuatro momentos:

1. Diagnóstico de necesidades
2. Planeación de la actividad
3. Realización
4. Evaluación

Antes de realizar cualquier planeación, ya sea un plan de curso, de una unidad o de una sesión, el docente debe contar previamente con indicadores sobre las características, necesidades y condiciones del grupo o del alumno.

En realidad se trata de una formulación hipotética de los aprendizajes que se pretenden alcanzar ya sea a corto, mediano o largo plazo. En toda planeación es importante considerar el tiempo con que se cuenta para desarrollar el trabajo, las condiciones en que éste se realizará, y el método que se utilizará como línea de trabajo. Ante ello, debemos de:

1. Definir el tipo de unidad didáctica:
   - Curso
   - Práctica social
   - Laboratorio
   - Taller
   - Seminario
   - Otras
2. Delimitar y calendarizar el trabajo
3. Relacionar de acuerdo al plan de estudios tomando en cuenta concepciones institucionales, profesionales, ideológicas y sociales
4. Analizar y ajustar el diseño de acuerdo al diagnóstico que se tenga acerca de los conocimientos y habilidades de los alumnos.
5. Organizar los contenidos: forma de abordarlo, maneras de enriquecerlo etc.
6. Seleccionar propósitos
7. Presentar del programa
8. Definir el plan de evaluación

Para diseñar un plan de curso es necesario tener claridad en tres momentos: momento vertical, que indica las unidades del programa; el momento horizontal, que describe las

unidades en su extensión y profundidad de acuerdo con el tiempo asignado; y el momento de coordinación, que se trata del trabajo de aproximación y enlace de las diferentes disciplinas. (véase anexo 1).

Es importante que se especifique desde aquí, aunque de manera general, la metodología que el docente llevará a cabo para abordar los diversos contenidos temáticos de acuerdo a su propósito general de curso y a los propósitos específicos.

La inclusión de un método de enseñanza como lo es el empleo de las situaciones didácticas se incluye en la metodología que se empleará ya sea a lo largo de todo el curso o por unidad. Ya que se trata de una alternativa poco frecuente en la enseñanza de la danza española, será necesario especificar las etapas y el proceso de ejecución de este método así como los el propósito de emplearlas.

En cuento al plan de clase (veáse anexo 2) se propone incluir un apartado en el que se describan las actividades a realizar, incluyendo las estrategias de enseñanza que se emplearán. Aquí parece prudente especificar el método que se llevará a cabo ya sea para abordar un contenido o para reforzarlo. Más bien, para mayor claridad, se propone una planeación más específica sobre la situación didáctica que se empleará, sus propósitos y las características que ésta contenga.

En este caso para planear una situación didáctica, es necesario conocer y tener en cuenta por ejemplo, si el contenido a abordar ha sido visto anteriormente por los alumnos o si se trata de conceptos nuevos. Esto con el fin de encaminar la actividad hacia un propósito determinado. Es decir, si la situación didáctica fungirá como una actividad para abordar contenido nuevo o si sólo es una actividad de reforzamiento.

El objetivo de esto es no banalizar el empleo de las situaciones didácticas. Como primer punto debemos contar con un propósito determinado para realizar la actividad y éste responderá en parte a la detección de esas necesidades.

Esto mismo también nos ayudará a seleccionar más fácilmente el tiempo destinado a la actividad, el método que utilizaremos a la hora de llevarla a cabo y los recursos didácticos más pertinentes para su ejecución.

Para realizar la planeación de la situación didáctica, es necesario incluir los elementos antes mencionados los cuales nos guiarán en el proceso.

A continuación presentamos en el cuadro 4.1 una propuesta de planeación en la que se contienen los elementos necesarios para la ejecución de la situación y que pueden facilitar su desarrollo.

Cuadro 4.1 Propuesta de planeación de una situación didáctica.

<table>
<tr><th colspan="3">SITUACIÓN DIDÁCTICA</th></tr>
<tr><td colspan="2">Propósito: ¿Para qué?

Son la expresión clara y precisa de lo que se pretende alcanzar como fin

Deben alcanzar las tres áreas de desarrollo: Conocimientos, actitudes y habilidades para lograr una educación integral.</td><td>Tiermpo destinado: ¿Cuánto?</td></tr>
<tr><th>Contenido

¿Qué?</th><th>Metodología

¿Cómo?</th><th>Recurso Didáctico

¿Con qué?</th></tr>
<tr><td>Son los conocimientos que se pretenden enseñar.

Deben satisfacer las necesidades del educando y responder al propósito de la actividad.</td><td>Comprende: Métodos, técnicas y procedimientos

Método: Camino para llegar al propósito antes establecido

Técnica: Instrumento o medio que el educador utiliza para hacer efectivo el método

Procedimientos: Son los pasos a seguir de las técnicas. De aquí se deriva el estilo personal del educador al instrumentar la metodología.</td><td>Formales: Filosofía institucional

Humanos: Apoyo de recursos humanos, administrativos y académicos

Materiales: Videos, películas, música etc.</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos (2007)

Como hemos visto, esta propuesta nos brinda mayor facilidad y nos ayuda a tener más claridad sobre los elementos que circundan la ejecución de nuestra situación didáctica. Sin embargo, también podemos emplearla de manera espóntanea, es decir, aunque en nuestro plan de clase no esté contemplado la realización de una situación didáctica como tal, en ocasiones de acuerdo a las condiciones que se van presentando en una sesión, podemos encontrar un momento idóneo o hasta incluso hallar la necesidad de emplear un método alterno como éste, ya sea para abordar un contenido, como actividad complementaria o bien como un reforzamiento al contenido.

Por ejemplo, si el docente está enseñando un zapateado con un acento específico y los alumnos presentan dificultad para aprenderlo, el docente puede propiciar una situación de manera “improvisada”. Indicará que los alumnos se reúnan en cierto número de equipos y creen una frase que les sea significativa y que responda a la cadencia de este soniquete con el propósito de facilitar su aprendizaje.

En realidad es una situación que se lleva poco tiempo y que puede ser funcional. Es importante mencionar que aunque no se haya realizado una planeación formal, es necesario que el docente tenga claridad en cuanto a los elementos que conforman dicha planeación en relación a la situación.

Al realizar la actividad de las situaciones didácticas el docente deberá:

- Decidir cómo se hará la selección de los equipos (si de acuerdo a su decisión o a la de los alumnos).
- Número de equipos y número de integrantes de cada equipo.
- Brindar las herramientas necesarias para que el alumno cuente con conocimientos previos sobre. la temática que se está abordando. (puede o no ser necesario).
- Presentar la problemática a resolver.
- Estipular con claridad las consignas bajo las cuales se desarrollará la actividad.
- Vigilar el desarrollo durante la ejecución de la actividad sin intervenir a menos que el alumno lo pida y de acuerdo a su consideración.
- Evaluar los resultados con el resto del grupo.
- Propiciar una charla final en la que se pueda retroalimentar la actividad.

Los criterios de evaluación a utilizar dependerán en gran parte de los propósitos de la actividad, es decir, si se trata sólo de una actividad exploratoria o si la naturaleza del fin responde a condiciones más estrictas. Lo que no podemos olvidar es la importancia que tiene evaluar el proceso. ¿Cómo es que el alumno hizo para llegar a esa conclusión? ¿Cuál fue el camino que tomó para llegar a ese resultado?

Por tanto, diremos que el tipo de evaluación que emplearemos más será el procedimental, y en ocasiones, de acuerdo a condiciones de la actividad estaremos utilizando la evaluación de contenidos factuales y conceptuales.

Es importante recalcar que el docente debe tener mucho cuidado al realizar esta evaluación. Después de todo siempre nos da mucho trabajo que los alumnos nos respondan cualquier cosa. Insdiscutiblemente el profesor espera cierto resultado del alumno; por mucho que haya libertad a la hora de realizar la actividad se espera un desenlace productivo y eficaz, en este caso, también creativo, y debemos tener en cuenta que de no ser así tampoco podemos descalificar el trabajo del alumno.

Si se admite que los conocimientos del alumno se manifiestan de manera efectiva a través de las decisiones personales, el profesor no puede decir lo que quiere o lo que

espera que hagan. Se requiere flexibilidad para este momento y más bien brindar sugerencias o guías al resultado de la actividad, las cuales permitan al alumno vislumbrar alternativas u otras posiblidades de resolución a los problemas pero sin intervenir de manera directa. Ya que de lo contrario de nuevo se estarían estableciendo órdenes o instrucciones sólo que de forma alusiva.

Poco a poco, bajo el continuo trabajo de esta alternativa, el alumno irá comprendiendo las consignas, lineamientos, vocabulario, etc. Cada vez le será más fácil el trabajo de esta propuesta y esto mismo propiciará mejoras en sus resultados.

Después de haber realizado esta actividad, es necesario que el docente también evalúe, de acuerdo a su experiencia, observaciones y conclusiones, el resultado del empleo de ésta; si es que se cumplió con el propósito; si las condiciones en las que se dio la actividad eran las idóneas, la respuesta del grupo; si la actividad fue de su interés; si el tiempo destinado a ésta fue suficiente etc.

Para esto, se propone un formato de evaluación similar al que se empleó para el registro de cada clase (Cuadro 4.2).

Cuadro 4.2 Propuesta de formato para evaluación actividad de situaciones didácticas

Actividad	Situación Didáctica	
Propósito de la actividad		
No. De sesión		**Fecha:**

Propósito	Evaluar si es que el propósito logró cumplirse y porqué
Planeación	¿Se pudo llevar a cabo la actividad tal como se describió en la planeación Identificar los acontecimientos o sucesos que permitieron que sucediera o no Evaluar si el tiempo destinado, la metodología, los contenidos y recursos didácticos fueron pertinentes
Grupo	¿Cuál es la respuesta del grupo? ¿Les resultó una actividad atractiva? ¿Mostraron descontento o viceversa al realizarla? ¿Consideras que la actividad fue pertinente para el grupo? (En cuanto a la respuesta de los alumnos
Docente	Evaluar el desempeño docente durante la actividad ¿Las instrucciones fueron precisas? ¿El manejo grupal fue adecuado?
Contenidos	Valorar si es que la actividad fungió como apoyo en la enseñanza o reforzamiento de algún contenido
Condiciones	Determinar si las condiciones ambientales, de infraestructura, recursos técnicos, etc fueron las idóneas para la actividad Evaluar posibilidades alternas para mejorarlas

Observaciones Generales **Conslusiones**	Datos extras de importancia que el docente debe considerar Mejores para próximas actividades

Fuente: Elaboración propia

4.3 Ejemplos de situaciones didácticas

Con el propósito de aplicar de forma concreta la teoría explícita en este trabajo, conduzcámonos entonces a revisar ejemplos de situaciones didácticas de diversa naturaleza.

Cabe aclarar que no se tratan de recetas que deban seguirse al pie de la letra, sino que su aplicación siempre debe considerar las características del grupo y su contexto sociocultural.

Cada una de ellas implican no sólo el conocimiento de la técnica o disciplina dancística, también de conceptos de movimiento y su metodología de abordaje.

4.3.1 Situación didáctica para abordar un contenido.

A continuación se presenta una propuesta de planeación y ejecución de una situación didáctica para enseñar un zapateado tradicional (cuadro 4.3)

Cuadro: 4.3 Ejemplo de planeación situación didáctica “Zapateado”

Situación Didáctica		
Propósito: 1.-Enseñar una combinación de golpes (“quiero pan quiero jugar”) 2.- Que el alumno arme otro zapateado con los mismos golpes	Tiempo: 15 min aprox	
Contenido	Metodología	Recurso didáctico
Golpes básicos de zapateado: metatarso, gatillo, planta sencilla y doble Ritmo (utilización de palmas)	A partir del uso de las tarjetas y símbolos , el docente enseñará la combinación de golpes para que después de haberlo ejecutado, los alumnos intenten crear otro zapateado utilizando los mismos golpes	Tarjetas con símbolos Palmas

Fuente: Elaboración propia

Primer etapa: Situación de acción

El docente presenta las tarjetas y las coloca en un lugar visible, en línea horizontal y en un orden de derecha a izquierda. Comienza a interpretar los símboles asignándole un golpe a cada uno, explicando las especificidades de éstos. Después explica que el alumno debe ejecutar la serie de movimimientos implícita y por último cuestiona: ¿Será posible ejecutar una serie diferente a ésta utilizando los mismos golpes? -Pide lo descubran.

Simbología

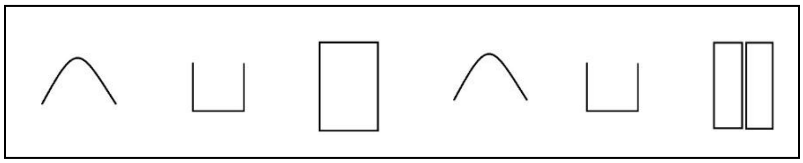
Planta

Doble planta

Metatarso

Gatillo

Serie (se lee de izquierda a derecha)



En esta etapa se dará lugar al momento de anticipación de la solución, ya que el alumno muy probablemente antes de experimentar la tarea con su cuerpo, intentará primero dar solución a partir de su razonamiento, lo que implica una tarea a nivel mental.

Segunda etapa: Situación de formulación

Los alumnos organizados en grupos, comenzarán a realizar la tarea, primero intentarán ejecutar el paso descrito a partir del uso de símbolos para después descubrir la posibilidad de ejecutar otra secuencia con los mismos golpes.

Se debe recalcar la importancia de este momento. En primer lugar, para que el alumno logre descifrar y ejecutar la serie de movimiento, debe relacionar un símbolo con un

golpe, si es que este debe realizarse con pie izquierdo o derecho, esto implica una actividad mental extra, a sólo reproducirlo, sin dejar a un lado la importancia del razonamiento individual y cómo es que éste repercute a nivel colectivo.

Además al proponer una forma distinta de ejecutar la serie utilizando los mismos golpes hablamos de un trabajo creativo que permite hacer más significante el aprendizaje, en este caso de los golpes mismos y hasta la manera de utilizarlos. A partir de la exploración descubren diferentes formas de solucionar el problema, ahora sólo faltará llegar a acuerdos con el resto de los integrantes para sólo presentar una propuesta.

Tercera Etapa: Situación de Validación

Será el momento en el que los alumnos compartan sus resultados con los demás grupos.Primero confirmarán y compararán la ejecución de la serie establecida y si es que hubo algunas diferencias a la hora de realizarlo. Después compartirán sus creaciones y juntos descubrirán posibilidades alternas.

La validación será parte del trabajo de los alumnos, el profesor a partir de la formulación de cuestionamientos los guiará para que ellos evalúen los resultados. Como lo hemos mencionado antes, sin descalificar, al contrario propiciar mejoras para futuras actividades.

Después de todo la repetición constante de la actividad, permitirá a los alumnos comprender las consignas, el vocabulario técnico y la naturaleza misma de la actividad.

Al principio los alumnos se niegan a dar respuestas porque se dan cuenta de las posibilidades de “perder” y temen ser mal juzgados; he aquí la responsabilidad del docente al plantear la actividad y lo más importante, al intentar evaluarla.

Por último, es de suma importancia propiciar una charla con el grupo como una retroalimentación de la actividad. Si es que ha sido de su agrado, compartir las dificultades que sufrieron durante el proceso, que mencionen un momento significativo durante la actividad etc.

En esta actividad buscamos:

- Desarrollar habilidades mentales a partir de la interpretación de los símbolos y la relación que se establezca entre símbolo y movimiento
- Desarrollar la habilidad de estructurar secuencias de movimiento contando con un contenido determinado para hacerlo
- Desarrollar creatividad al proponer una secuencia distinta a la establecida
- Desarrollar competencia de trabajo en equipo
- Propiciar ejercicios de autoevaluación

4.3.2 Situación didáctica como reforzamiento de un contenido

La génesis didáctica colectiva de los saberes, nos dice Brousseau (2007), procede por medio de modificaciones y rupturas, a modo de una génesis histórica y no de una forma lineal por simple acumulación de saberes, es decir, el alumno le atribuye un nuevo sentido a un saber antiguo al adquirir nuevas herramientas.

Desde luego los alumnos se encuentran acostumbrados a recibir la información en su forma final o bien a sólo reproducir el movimiento sin una intervención "activa", es por esta razón que al encontrarse en contacto con las situaciones didácticas el alumno hallará diversas posibilidades en cuestión tanto de movimiento, ejecución, aprendizaje y experiencia, lo que le obligará a establecer un nuevo contrato y reparto de responsabilidades entre el profesor y él.

Las situaciones como actividades de reforzamiento, propiciarán la acomodación por parte de los alumnos de acuerdo a la nueva relación establecida por medio de la experiencia. El docente debe tomar en cuenta la historia del alumno, saber si éste cuenta con los conocimientos necesarios para el desarrollo de la actividad y de no ser así poder brindarlos.

Revisemos acontinuación en el cuadro 4.4 el ejemplo de su planeación:

Cuadro: 4.4 Ejemplo de planeación situación didáctica "Calidades de movimiento"

Situación Didáctica		
Propósito: 1.-Repasar una secuencia de movimiento explorando al mismo tiempo distintas posibilidades de ejecutarla (manejo de calidades de movimiento).	Tiempo: 15 min aprox	
Contenido	Metodología	Recurso didáctico
Pasos básicos de la danza española Calidades de movimiento	Exploración de posibilidades de movimiento de acuerdo con el uso de una ruleta (calidades al azar)	Música compás de ¾ Ruleta

Fuente: Elaboración propia

Primer etapa: Situación de acción

El docente indica que el grupo repase una secuencia de movimiento vista en clases anteriores. Ya que tiene claro que los alumnos "dominan" dicha secuencia, pide al grupo se reúna en cinco equipos mientras muestra una ruleta que contiene diferentes calidades de movimiento. Antes de comenzar a explicar, debe saber si el grupo domina las calidades que se trabajarán durante la actividad[18]; de no ser así deberá brindar una explicación breve previo a realizarla. Después explica que debe pasar un integrante de cada equipo a girar la aguja de la ruleta dos veces y que de acuerdo con las calidades que les haya tocado, deben ejecutar la secuencia.

Aquí el docente puede decidir con cuántas calidades quiere trabajar y cuáles, esto dependiendo de sus propósitos y de los conocimientos de los alumnos en el tema.

En esta etapa también se dará lugar al momento de anticipación de la solución, ya que el alumno muy probablemente antes de experimentar la tarea con su cuerpo, intentará primero dar solución a partir de su razonamiento, lo que implica una tarea a nivel mental. [19]

Segunda etapa: Situación de formulación

Los alumnos comenzarán a ejecutar la tarea. Un integrante de cada equipo pasará a girar la ruleta y así obtener dos calidades de movimiento. Divididos ya por grupos, todos repasarán la secuencia al mismo tiempo para después comenzar con el trabajo de exploración de acuerdo con las calidades que les haya tocado. Tendrán la libertad de jugar con momentos dentro de la secuencia, es decir, en qué parte trabajarán con una u otra calidad, si es que las combinan, cuál es la que predomina más etc.

[18] En el caso de esta práctica, los alumnos sí tenían conocimientos sobre las diferentes calidades de movimiento, por lo que no fue necesario hacer hincapié en este tema.

[19] Al llevar a cabo esta situación con el grupo de la práctica, se observaba que algunos integrantes en ocasiones comenzaban a experimentar de manera individual con una cierta calidad y la secuencia de movimiento antes de compartirlo con el resto del grupo. Algunos otros preferían esperar a reunirse y darle solución con los demás integrantes.

Al interactuar con las diferentes posibilidades de ejecución, el alumno se percatará de que existe más de una forma de ejecutar una secuencia al mismo tiempo que estará repasando tanto la secuencia como el tema de calidades de movimiento.

Tercera Etapa: Situación de Validación

Por último, los alumnos compartirán los resultados con el resto de los equipos. Cada equipo pasará y mostrará su secuencia con las características específicas, ya sea que los demás equipos adivinen de qué calidades se trata, o bien ellos brinden una pequeña explicación de lo que están ejecutando.

Durante cada intervención, habrá lugar para observaciones, comentarios y sugerencias emitidos por todos los alumnos. Después de que cada grupo haya pasado, se dará lugar a la actividad de retroalimentación impulsada por el docente en donde los alumnos comentarán su experiencia en la actividad, gustos y disgustos encaminadas a futuras actividades.

En esta actividad buscamos:

- Repasar una secuencia de movimiento anteriormente vista, pero con el conflicto de trasladarla a una calidad distinta lo que desarrollará en el alumno destrezas y habilidades y competencias motrices
- Propiciar el trabajo de exploración en los alumnos
- Desarrollar creatividad al buscar armonía de los movimientos y las diferentes calidades
- Desarrollar competencias de trabajo en equipo

4.3.3 Situación didáctica como método de apoyo en la enseñanza de un contenido

La enseñanaza de un contenido no siempre se desarrolla bajo las mismas condiciones. En ocasiones se halla mayor dificultad para enseñar ciertos contenidos y el docente debe buscar estrategias o métodos de apoyo que hagan frente esta realidad. En el cuadro 4.5 se detalla su planificación:

Cuadro 4.5 Ejemplo de planeación situación didáctica “ Frase por acento”

Situación Didáctica		
Propósito: Enseñar el soniquete o acento de un zapateado a partir de la formulación de una frase	Tiempo: 10 min aprox	
Contenido	Metodología	Recurso didáctico
Golpes básicos de la danza española	Explicar el soniqete de un zapateado y propiciar al alumno a que cree una frase que le sea significativa y vaya con la cadencia de ese soniquete	

Fuente: Elaboración propia

Primera etapa:

El docente enseñará un zapateado haciendo énfasis en el soniquete de éste, ya sea por cuentas o como en algunas ocasiones se enseñan los zapateados, por medio de sílabas (“ti co pa pa” por ejemplo). Después de repasar varias ocasiones el zapateado el docente indicará que se reúnan en grupos de cuatro personas y creen una frase que adorne el soniquete de este zapateado con el propósito de matizar el sonido de éste. [20]

Segunda etapa:

Los alumnos reunidos en equipos experimentarán posibilidades y se pondrán de acuerdo para crear la frase. Posteriormente deberán intentar “cantar la frase” al mismo tiempo que realizan el zapateado para confirmar que su propuesta sea pertinente.

Tercera etapa:

Como en ejemplos anteriores, cada equipo pasará a demostrar su trabajo final. Si al final de observar todos los trabajos deciden elegir uno, éste se tomará en cuenta para continuar con la enseñanza del zapateado o secuencia de movimiento que falte por abordar.

[20] Puede indicar por ejemplo que la frase sea alusiva a algún acontecimiento en específico o bien a la elección de los alumnos.

En esta actividad buscamos:

- Desarrollar habilidades mentales a partir de la relación de cada sílaba con un golpe determinado
- Desarrollar creatividad al crear la frase
- Hacer más significativo el aprendizaje de un contenido
- Lograr una ejecución más precisa en cuanto a la intención del zapateado
- Desarrollar competencias de trabajo en equipo

Esta situación nos puede ser un poco más familiar; en ocasiones nos enseñan los zapateados bajo el método del empleo de frases; sin embargo, a veces existe una barrera en el alumno que le impide proponer bajo su experiencia personal y espera a que el material sea brindado por el docente.

En esta práctica se pudo observar que a la mayoría de los alumnos les agradaba trabajar los zapateados con frases. En cierto momento se les hizo mención de que propusieran sus propias frases, lo que nunca pasó hasta que se realizó esta situación didáctica.

En ocasiones es necsario impulsarlos de una manera más formalizada y quizá esta estrategia resulte ser el empuje o la motivación que ellos necesitan para desatar su capacidad creativa.

4.3.4 Situación didáctica como medio creativo

Como hemos visto en los ejemplos anteriores, la creatividad está inmersa en la mayoría de las situaciones didácticas, ya que éstas buscan la construcción de aprendizajes y eso necsariamente implica creación o formulación.

Sin embargo, también es válido desarrollar una situación con sólo el propósito de trabajar el aspecto creativo en el alumno. Revisemos el ejemplo de su planificación en el cuadro 4.6:

Cuadro 4.6 Ejemplo de planeación situación didáctica “Confección de vestuario”

Situación Didáctica		
Propósito: Diseñar el vestuario de acuerdo con una idea coreográfica	Tiempo: 20 min	
Contenido	Metodología	Recurso didáctico
Elementos básicos de confección de vestuario	El docente brindará las características de una idea coreográfica y el alumno diseñará un vestuario de acuerdo con estos elementos	Hojas de papel Lápices de colores

Fuente: Elaboración propia

Primera etapa:

El docente brindará todos los elementos de acuerdo a una idea coreográfica: música, tipo de movimiento, temática, contexto, elementos de iluminación, número de integrantes del cuerpo de baile, etc.

Posteriormente organizará a los alumnos en equipos de siete personas realicen una propuesta de vestuario (que incluya hombre y mujer) que concuerde con los elementos antes descritos.

Segunda etapa:

Los alumnos ya conformados en equipos, comenzarán a discutir sobre las ideas generales de la propuesta, para después dar inicio al planteamiento en el papel. Entonces, dibujarán el o los posibles diseños para al final conjuntar todas las propuestas en una sola.

Tercera etapa:

Cada equipo presentará su propuesta al resto del grupo explicando las características o los detalles de ésta, además de justificarlos.

Si esta actividad se plantea con la intención de diseñar un vestuario para algún festival o presentación que tenga el grupo, entonces habrá lugar a la elección o conformación de un modelo de vestuario a partir de todas las propuestas. De lo contrario la actividad podría terminar en la demostración de las propuestas de cada equipo.

En esta actividad buscamos:

- Desarrollar creatividad
- Abordar elementos que se incuyen en una propuesta escénica
- Involucrar al alumno en el proceso de formación de una coreografía
- Brindar herramientas o elementos que enriquezcan su práctica artística

Se decide describir esta situación para dar a conocer al lector otras posibilidades de alcance de las sitiuaciones didácticas; posibilidades que no sólo incluyen aspectos técnico-estilísticos, sino van más allá y de igual forma enriquecen la formación del alumno.

Estas situaciones didácticas son sólo algunos ejemplos de cómo podemos hacer evolucionar esta propuesta. Lo que se ha pretendido es brindar referentes básicos para que el docente en danza busque y proponga el empleo de las situaciones en su quehacer profesional.

Es importante ponerlas en contacto con los alumnos; que ellos también puedan darse cuenta que no hay caminos únicos y que pueden enriquecer sus habilidades, destrezas y sobretodo la visión en cuanto a los alcances de la danza.

Los beneficios de emplear nuevos métodos y nuevas alternativas como las situaciones didácticas, no sólo se dirigen hacia el desarrollo del alumno, sino también del docente; ya que les brinda una nueva visión sobre su quehacer; impulsa el desarrollo de nuevas habilidades y competencias docentes; y sobretodo evita restricciones o limitantes en materia tanto artística como pedagógica.

CONCLUSIONES

Sin duda alguna, en el escenario artístico-educativo en el que nos hallamos inmersos resulta complicado mediar las aspiraciones o expectativas del docente profesional en danza con las características del sistema en el que nos desarrollamos.

Por un lado, el arte y en este caso la danza, cuentan con sus aportaciones, las cuales fomentan una formación humana integral, dirigiéndose de igual forma hacia el manejo de sensaciones, emociones y razón sin descuidar la voluntad, el deseo ni el ejercicio de la libertad; además de que su aprendizaje se basa en la experimentación y creación, en el hacer innovador y en la indagación de lo dado.

Sin embargo, esta manera de ser y saber el mundo resulta un “excedente” para aquellos que aseguran que el arte no beneficia o mejora la utilidad o la eficiencia de la producción práctica-utilitaria.

Ante esto, la atención hacia la educación artística, en sus diferentes contextos educativos, se ha visto minimizada en parte por los mismos profesionales y docentes en arte quienes se encuentran con carencias respecto a su desempeño docente por falta de reflexión teórica e indagación, limitando su quehacer a la utilización de métodos antiguos o la banalización de esta disciplina gracias a la poca iniciativa por cuestionar viejos paradigmas.

En formación básica, las instituciones educativas destinan algunos tiempos a actividades artísticas banalizando en ocasiones los alcances de éstas debido a la carencia de conocimiento en tema de arte. Los profesores de educación básica generan y proponen actividades que aparentemente cubren este apartado de la educación pero que terminan por distorsionarla.

Por otro lado, la inclusión de la educación artística en los programas de educación básica es un acontecimieno hasta cierto punto reciente, por tal motivo, aun existen limitaciones tanto para el acceso a ésta, como para su desarrollo, lo que nos deja entrever la poca atención que se le brinda.

Actualmente la visión de la educación dancística es muy límitada; reconocemos su importancia por el papel que juega socialmente para desarrollar autonomía, una visión crítica, libertad etc. Y terminamos reproduciendo modelos que la limitan por completo. ¿No es incongruente?

Nos enfrentamos a un problema educacional en el que se banaliza la enseñanza de la danza, se minimiza su atención y en donde gran parte de nuestra sociedad no cuenta con los referentes necesarios para valorar cualquier arte; falta gusto e interés por la danza, no existe público conciente ni capacidad de valoración.

Con la propuesta que se hace a lo largo de los cuatro capítulos de este trabajo, no se pretende descalificar ningún método de enseñanza ni tampoco afirmar que esta alternativa constituya una panacea en tema de educación dancística o general en arte, pero sí invita a reflexionar sobre los alcances de las metodologías comúnmente utilizadas en temas artístico, cognitivo, didáctico y experiencial.

Las situaciones didácticas, que responden a una línea de educación constructivista, se proponen como una alternativa educativa que amplíe los alcances y apoye el proceso enseñanza-aprendizaje. Que las habilidades o conocimientos dancísticos no se vean afectados por reduccionismos propiciados al sólo brindar información para su almacenaje o al dar instrucciones con la finalidad de sólo reproducirlas.

Hemos brindado ya, algunos lineamientos didáctico-pedagógicos que nos permiten vislumbrar los alcances y el impacto que puede tener la utilización de las situaciones didácticas como método alternativo en la enseñanaza de la danza española, en este caso, dentro de un contexto educativo no formal.

Si bien, existen diferentes puntos de vista sobre la pertinencia de modelos educativos constructivistas, de acuerdo con mi experiencia en la práctica educativa, me atrevería a decir que en tema de educación dancística es posible abordar contenidos a partir de una línea educativa como ésta. La pulcritud de la técnica no tiene por qué verse afectada siempre y cuando se dirija y conduzca el proceso.

Más bien se ve enriquecida por la experiencia estética y cognitiva a la que el alumno se expone. A partir del empleo de una alternativa como lo son las situaciones didácticas, se desvanece esa constante visión limitada del arte por sentimiento.

El arte y la danza como tal no sólo implican sensaciones o emociones. Aparte de la conciencia estética, es importante la existencia y el trabajo del pensamiento lógico y crítico. El proponer e impulsar actividades que propicien una construcción ya sea de aprendizajes, estructuras o esquemas por parte del alumno, resulta más significante para éste y da cabida a un mejor manejo de los conocimientos a comparación de una simple reproducción mecánica.

Es de importancia también inmiscuirse con nuevos conceptos que hagan frente a las condiciones sociales actuales. La educación por competencias es un tema muy sonado en nuestros días el cual responde a las necesidades actuales a nivel económico y educativo.

El desarrollo de competencias no significa un objetivo del empleo de las situaciones, más bien resulta ser un consecuente gracias a las características en las que se desarrolla el manejo de esta propuesta; lo que nos deja entrever otra dimensión en cuanto sus alcances.

Como vemos, en las situaciones didácticas se trata de impulsar el análisis y desarrollo del intelecto independientemente de las aportaciones que la danza traiga consigo misma. Los adolescentes por sus características biológicas y fisiológicas se encuentran en una etapa

de gran desarrollo intelectual, de ahí la congruencia del manejo de una propuesta como la presente.

En cuanto al manejo de ésta propuesta con respecto al ámbito educativo, recordemos que la educación no formal cuenta con caracteríaticas dentro de las cuales se encuentra la maleabilidad de sus contenidos y métodos de enseñanza. Este carácter maleable, nos permite experimentar métodos alternos a los ya utilizados frecuentemente.

Teniendo en cuenta que dentro de un ámbito educativo no formal los alumnos asisten a estos espacios en su mayoría para obtener herramientas que les permitan una mayor expresión o bien la obtención de elementos que enriquezcan su formación integral humana, una alternativa como las situaciones didácticas en la que se trabaja a partir de las experiencias personales y la combinación de sus conocimientos previos para la solución deuna problemática resulta ser idónea para no limitar su creación o expresión misma.

Esto con referencia al ámbito educativo no formal; sin embargo, este trabajo podría fungir como una base de investigación para en un futuro experimentar alternativas educativas como la propuesta en este trabajo dentro de un ámbito escolarazido o profesional en la enseñanza de la danza.

De acuerdo al carácter flexible que presentan los Espacios de Danza y Práctica Educativa de la ENDNyGC, no hubo problema al manejar una propuesta alternativa para la enseñanza de la danza española. Sin embargo, me atrevería a proponer una revisión e indagación de los métodos propuestos por los mismos alumnos en práctica.

Queda claro que la finalidad de estos espacios consiste en brindar la oportunidad de que el alumno en práctica indague y experimente estrategias y metodologías educativas para su futuro quehacer profesional. Sin embargo, fielmente creo en la importancia y el valor de las propuestas aplicadas en estos espacios construidas a partir de los referentes teóricos y empíricos experimentados durante la carrera.

Es importante que la ENDNyGC como una institución educativa de formación profesional docente, se encuentre en constante indagación y reflexión pedagógica y apoye nuevas propuestas de enseñanza educativa.

De esta manera no se limitarían dichos espacios a cuestiones sólo descriptivas o experienciales; más bien se abriría la posibilidad de entablar diálogos y ¿por qué no? Enriquecer la visión educativa, didáctica y pedagógica de la institución. Suceso de vital importancia por la misión de ésta.

A) Relativo a la práctica educativa

La práctica educativa constituye un elemento de vital importancia en la formación del docente en danza, ya que es una oportunidad para indagar y experimentar la experiencia

docente. Brinda también la posibilidad de crear y proponer alternativas en una constante búsqueda de mejoras en el proceso educativo del alumno, edificando así su propio método o forma de enseñanza que responde tanto las necesidades y expectativas propias, como las del educando.

Después de aplicar la propuesta a lo largo del curso pude entrever que el manejo de las situaciones didácticas ayudó a desvanecer notablemente las diferencias relacionadas con el nivel técnico del grupo.

Conforme pasaba el tiempo, los alumnos se mostraban más capaces de realizar propuestas o inmiscuirse en la actividad sin cuestionar lo que debían hacer y poco a poco desaparecía el miedo de hacer algo "indebido".

El proceso fue un tanto difícil ya que los alumnos al principio mostraban cierta resistencia hacia el método diferente, pues ellos estaban acostumbrados a recibir información en su forma final, y lo que resulta curioso es que a las personas que les pareció más significativos los momentos de las situaciones, eran las personas que requerían mayor apoyo a la hora de enseñar un contenido.

Se descubrió que en esta práctica fue más pertinente utilizar el método de las situaciones didácticas como estrategia de reforzamiento, más que como una estrategia para abordar contenidos. Esto por la frecuencia temporal de la clase; se contaba con poco tiempo y eran muchos alumnos, además que el trabajo de la coreografía final debía concluirse.

También, resulta más fácil experimentar y proponer cuando se cuenta con conocimientos propios de la disciplina. Recordemos que al final de cuentas este curso no fue sólo de expresión corporal, sino que se buscaba que el alumno adquiriera elementos técnicos y estilísticos propios de la danza española.

Con esto, puede decirse que se trata sólo de experimentar el empleo de la propuesta, llegar a puntos medios entre expectativas nuestras, del alumno y de la institución y que muy probablemente las situaciones didácticas tengan más alcances en tema de reforzamiento que a la hora de abordar un tema. Esto, como se menciona antes, por asuntos relacionadas con el tiempo, ya que una actividad de reforzamiento en ocasiones requiere de menor tiempo que a la hora de abordar un contenido (esto dependiendo de la naturaleza de las actividades).

Será importante mediar el empleo de las situaciones con los objetivos institucionales, del curso y con los del profesor.

B) *Para los profesores*

Por su naturaleza, el quehacer docente representa una gran responsabilidad. No es suficiente que el profesor cuente con los conocimientos técnicos y estilísticos propios de la disciplina dancística, éste tiene que descubrir un camino didáctico que pueda satisfacer

sus aspiraciones en tema de educación y que al mismo tiempo pueda colaborar en el desarrollo (hablando como un todo) del alumno.

Es necesario que el docente se encuentre en formación continua, que proponga e investigue nuevas alternativas que le brinden apoyo para la adquisición de conocimientos lo que le permitirá generar condiciones en situaciones, en la gestión o conducción de la enseñanza; al igual en relación con el comportamiento de sus alumnos.

Es importante que se encuentre dispuesto y abierto hacia nuevos métodos, y que pese a la incertidumbre que existe en todo docente al aplicar nuevas técnicas en la enseñanza no se desanime en promover actividades diferentes. De igual forma, compartir con sus colegas experiencias, propiciar entre ellos discursos críticos y debates para mejoras futuras de la enseñanza.

Y, por último, en tema de formación docente, es de vital importancia hablar de una formación didáctica que brinde las herramientas necesarias para la práctica docente futura, además de hallar coherencia entre la teoría pedagógica y la práctica docente misma, ya que al final de cuentas es muy probable que exista lugar a la reproducción de patrones en la práctica.

C) Para las instituciones de educación artística

La sociedad actual presenta a la educación artística como simple “herramienta decorativa”. En los últimos años se ha tratado de resaltar las aportaciones y la importancia de ésta destinándole tiempos mínimos dentro de los programas educativos.

Institucionalmente esta situación se ve reflejada en las finalidades de las estancias artístico-educativas. Por un lado los propósitos responden a una visión individualista y consumista y se dirigen a la sobrevaloración de tecnicismos con el objetivo de aumentar las habilidades y destrezas físicas para una ejecución “cada vez más pulcra”, lo que brindará aparentemente un cierto nivel de calidad a la institución, y por el otro, reducen sus objetivos dirigiéndolos hacia el logro de respresentaciones que respondan a la conmemoración de festividades, efemérides o simples acontecimientos de importancia del establecimiento, lo que propicia una reducción considerable en los alcances que este tipo de educación pueda brindar.

El verdadero problema de las instituciones artísticas dentro del marco educativo no formal es darle sólo importancia al resultado. Prefieren presentar un producto aparentemente de nivel excelencia, sin importar cada proceso involucrado en la adquisición de los saberes.

Ante esto, me atrevería a cuestionar sobre la pertinencia y la real funcionalidad de estos lugares dedicados a la enseñanza del arte y de la danza en específico . Si es que realmente contribuyen a un desarrollo artístico para el alumno, o simplemente se les enseña la tarea fácil y constante de obedecer y reproducir.

Se propone entonces una revisión de propósitos y objetivos institucionales que permitan moldear y hacer evolucionar los métodos de enseñanza con la intención de generar una formación más completa de acuerdo a las aportaciones del arte y de la danza propiamente.

Propiciar la generación de un pensamiento lógico y crítico. Después de todo, por la educación que se ha impartido todo este tiempo, estamos acostumbrados a recibir indicaciones, a reproducir y mecanizar saberes los cuales conforman una plataforma sólida de información que aparentemente nos servirá en el futuro, pero que para nada apoyan una verdadera construcción de conocimientos.

D) Para el arte mismo

Es en el arte donde los alumnos pueden aprender cómo establecer y gestionar verdades en una sociedad. Los medios para llegar a esto desde luego no son fáciles iniciando por las mismas personas que nos encontramos en este medio.

Por el carácter subjetivo de la disciplina, nos ensimismamos en concepciones personales que si bien, es bueno defenderlas, también se debe reconocer una escencia multidisciplinaria que nos permita enriquecer nuestro trabajo.

“La penetración de la didáctica en la cultura permitirá mejorar la gestión política de la difusión de los saberes y volver más democrático su uso y creación” (Brousseau,2007: 120)

Referencias Bibliográficas

Acha, Juan (2001) *Educación Artística Escolar y Profesional*. Trillas: México DF

Arroyo Lorena, Ceciliano Ileimn, García Fabiola, Hérnandez Jimena, Mújica Samadhi (2010) *"Propuesta didáctica para enseñar danza española en ámbitos no formales" Primer Encuentro de Investigación sobre Educación en Danza 2010*. Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. Ciudad de México

Barrón Tirado, C. (2000*) La Educación Basada en Competencias en el Marco de los Procesos de Globalización*; en Valle Flores, A. *Formación en competencias y certificación profesional*. Colección Pensamiento Universitario. Centro de Estudios Sobre la Universidad (UNAM): México.

Beltrán, Jesús (2002) *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Síntesis: Madrid

Brousseau, Guy (2007) *Iniciación al estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas.* Libros del Zorzal: Buenos Aires

Carrera Beatriz, Clemen Mazzarella (2001) *Vigotsky: Enfoque Sociocultural*. EDUCERE. La Revista Venezolana de Educación. Abril- junio. Vol 5 No. 013. Universidad de los Andes: Venezuela

Chavarría, Jessenia (200*6). Teoría de las Situaciones Didácticas*. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática: México

Coll César, Martín Elena, Mauri Teresa, Miras Mariana, Onrubi Javier, Solé Isabel, Zabala Antoni (1993) El Constructivismo en el Aula. GRAÓ: Barcelona

Díaz Barriga, Ángel (2006) *Perfiles Educativos* V. 28 No. 111, México
Feldman Robert S. (2007) *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Pearson Prentice Hall Educación: México

Eisner, Elliot (1995) *Educar la Visión Artística.* Paidós Educador: Barcelona

Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (2001) *Proyecto de Talleres Libres de Danza de la ENDNyGC:* México

Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (2006) Plan de Estudios

Feldman, Robert S. (2007) *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Pearson Prentice Hall Educación: México

Frade Rubio, Laura (2006*). Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria*. Calidad Educativa Consultores: México

Hernández Rojas (2006) Miradas *Constructivistas en la psicología de la educación*. Paidós: México

Latapi Sarre, Pablo (1998) *Un siglo de Educación en México II*. Conaculta: México

Le Boulch, Jean (1991*). Hacia una Ciencia del Movimiento Humano*. Paidós: Buenos Aires

Márquez Duarte, Eduardo (1981). *Teorías del Aprendizaje*. Colegio de Bachilleres: México

Moll, Luis C (1993) *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Aique: Buenos Aires

Morales, Marcelo (2009) *Educación no formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas.* Dirección de Educación UNESCO: Uruguay

OECD (2005) Definition and Selection of Key Competencies - Executive Summary. Sitio consultado el 23 de enero del 2011, de www.oecd.org/edu/statistics/deseco

Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. GRAÓ: México

Ruiz Pérez Luis Miguel (1995) *Competencia Motriz*.Gymnos Editorial: Madrid

Ruiz Pérez, Luis Miguel (2004). *Competencia Motriz, Problema de Coordinación y Deporte.* Revista de Educación, núm. 335. Universidad de Catilla- La mancha

Santrock, John W. (2004).*Psicología del desarrollo en la adolescencia*. McGraw-Hill: Madrid

Secretaría De Educación Pública (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP: México

Spravkin, Mariana (2003), *Miradas al arte desde la educación*, SEP Biblioteca para la actualización del maestro. Serie Cuadernos: México

Throsby, David (2001) *Economía y Cultura*. Cambridge: Reino Unido

Trilla Jaume, Gros Begoña , López Fernando, Martín Ma. De Jesús (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.* Ariel Educación: Barcelona

Villalobos Pérez-Cortés, Elvia (2007)*Didáctica Integrativa y el Proceso de Aprendizaje*. Trillas: México

Vygotski Lev Semiónovic (1997) *Obras Escogidas Tomo IV. Psicología Infantil*. Visor: Madrid

Weinert, Franz (1999*) Concepts of Competence, Definition and selection of competencies, Theorical and Conceptual Framework.* OECD

Zapata, Oscar y Aquino, Francisco (1979) *Psicopedagogía de la educación motriz en la etapa de aprendizaje escolar*. Trillas: México

Anexos

Anexo 1

Programa de Curso	
Curso de danza Española dirigido a jóvenes de 14 a 27 años	
Horas a la Semana: 2 horas en 1 clase por semana	**Horas Totales: 34 aproximadamente**
Profesor: Ileimn Ceciliano Vico	

Presentación: Como parte de la materia de Prácticas Educativas incluida en el Plan de Estudios, séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Dancística con Orientación en Danza Española de la ENDNyGC; se presenta un curso dirigido a jóvenes, quienes se encuentran en un marco entre 14 y 27 años de edad.

Dicho curso se presentará los días sábados en el horario de 8 a 10 de la mañana en las instalaciones de la escuela dentro de un contexto de educación no formal.

A lo largo del presente curso, se abordarán contenidos técnicos de la Danza Española, específicamente de Flamenco, apoyados de elementos de la Danza Española Estilizada, el cual se impartirá de manera progresiva y acumulativa.

El tópico generativo de dicho curso será la construcción de aprendizajes significativos dado a partir de propuestas didácticas que impulsen al alumno a la generación de significados, dando pie a nuevos conocimientos construidos a partir de sus antecedentes y conocimientos previos, y a su relación de estos con otros medios.

Propósito General: Enseñar a los alumnos de dicho curso los elementos técnicos y estilísticos propios de la Danza Flamenca apoyados de contenidos de Danza Española Estilizada; propiciando un descubrimiento de la danza como un medio expresivo.

Propósitos Particulares:

- El alumno obtendrá los conocimientos iniciales de la técnica de Danza Española Estilizada y Flamenca.
- El alumno trabajará secuencias de movimiento de mayor complejidad integrando los conocimientos anteriores y el material nuevo.
- El alumno introducirá el trabajo de calidades de movimiento y matices en las secuencias de unidades pasadas, integrando el material nuevo.
- El alumno ejecutará las secuencias de movimiento abordadas en el curso, incorporando elementos expresivos
- El alumno integrará los conocimientos adquiridos a lo largo del curso aplicándolos en el trabajo de un montaje escénico

Metodología:

La propuesta consiste en la aplicación de cuestionarios, entrevistas y pruebas diagnósticas, las cuales nos permitan conocer la percepción y expectativas que tenga el alumno sobre la institución, escuela, profesor, materia etc. (de suma importancia para la generación de aprendizajes significativos), al igual que nos puedan brindar una breve reseña sobre sus conocimientos previos en la materia; esto, con el fin de que el profesor, como guía o mediador, propicie a una edificación de dichos aprendizajes a partir de alternativas didácticas tales como: el uso de imágenes, frases, situaciones didácticas, texto literario etc., que no reduzcan a la enseñanza de la danza a simple imitación.

Y como apoyo a dicho tema, propongo implementar “actividades desencadenadoras” o extra-clase(Por ejemplo: asistencia a

funciones o eventos de danza, lectura, círculo del “saber más” etc.) que apoyen la integración del alumno y su participación activa en las diferentes etapas del curso, brindando un enfoque amplio que no limite la visión del alumno hacia una danza de sólo “reproducción del movimiento”.

Unidad	Propósito de la Unidad	Metodología	Recursos y/o Material Didáctico	Evaluación
Unidad 1 Conciencia Corporal y Acercamiento a Elementos Básicos de la Danza Española • Presentación del curso ✓ Contrato didáctico ✓ Evaluación Diagnóstica • Colocación: ✓ Colocación General ✓ Posiciones de brazos (1ra. 2da, 5ta y 6ta) y pies (1ra, 3ra y 6ta) • Castañuela: ✓ Nudo / Amarre ✓ Colocación (de la muñeca y de la castañuela) ✓ Manera de tocar (cómo pegarle) ✓ Toques básicos (ta pi pa , ria)* en diferentes posiciones *previo al trabajo del ria, se dará lugar a la independización de dedos, y dependerá de la evolución del grupo el momento en el que se introduzca este. (el toque ria) • Técnica de Brazos: ✓ Tipos de braceo (por fuera, por dentro, circular etc./ con y sin floreo) ✓ Introducción de la castañuela (combinaciones pi, ta , pa) ✓ Técnica de Floreo (sin castañuela) • Giros: ✓ Trabajo de Spot (principio de	El alumno obtendrá los conocimientos iniciales de la técnica de Danza Española Estilizada y Flamenca.	• Partir de acuerdo a los conocimientos previos del alumno reforzando aquellos elementos abordados en el curso anterior y tomando estos como base para la enseñanza de contenidos nuevos o de sus posibles variaciones. • Trabajar a partir de los intereses o expectativas del alumno para generar motivación en ellos; lo que nos facilitará la generación de aprendizajes significativos. • Hacer frente a la heterogeneidad del grupo propiciando trabajo compartido e integrado. • Empleo de alternativas didácticas que nos permitan abordar los contenidos de acuerdo a las necesidades	• Música en compás de 4 y 12 • Hojas de papel de colores • Post- it • Plumones	• Autoevaluación por parte del alumno (aplicación de exámenes de autoevaluación que permitan la reflexión y análisis autocrítico, consciente de su proceso) • Avances técnicos (musicalidad, limpieza, precisión etc., teniendo en cuenta los diferentes procesos de cada alumno) • Participación en actividades tanto dentro y fuera de la clase • Disposición

deboule /mitades a doble tiempo) • Pasos básicos y con desplazamiento: ✓ Caminar ✓ Balanceado ✓ Marcajes Simples • Palmas ✓ Trabajo de compás de 12 ✓ Acentos • Técnica de Pies : ✓ Manera del golpe (cómo pegarle) ✓ Golpes básicos (planta, tacón, gatillo, metatarso, punta) ✓ Combinaciones básicas (planta, tacón ,tacón / metatarso, gatillo, tacón/ planta, gatillo, gatillo etc.)		de los alumnos. tales como: el uso de frases, cuentas, imágenes, situaciones didácticas etc.(durante todo el curso). • Inicialmente trabajo del compás de 4para adentrarlos a la asimilación de los elementos musicales básicos (ritmo, pulso, tiempo) para después iniciar trabajo de compás de 12.		
Unidad 2 Descubrimiento constante en la Técnica de la Danza Española • Castañuela: ✓ Toque ria y crash más los de la unidad anterior (dif posiciones) ✓ Combinaciones • Técnica de Brazos: ✓ Trabajo de braceo con castañuela ✓ Diferentes	El alumno trabajará secuencias de movimiento de mayor complejidad integrando los conocimientos de la unidad anterior y el material nuevo.	• Continuar con el trabajo del uso de alternativas a la hora de abordar los diferentes contenidos técnicos • Comenzar a trabajar secuencias de movimiento	• Música compás de 12 • Post-it • Papel de colores	Autoevaluación por parte del alumno • Avances técnicos (musicalidad, limpieza, precisión etc., teniendo en cuenta los diferentes procesos de cada alumno) • Participación en actividades tanto dentro y fuera de la clase • Disposición

braceos con floreo • Giros: ✓ Deboules a tiempo (cambiando por mitades) ✓ Vuelta por delante y por detrás • Pasos básicos y con desplazamientos: ✓ Panadero ✓ Paso de sevillana ✓ Careos ✓ Secuencias que incluyan el material visto destinadas al montaje escénico • Palmas ✓ Vivas o brillantes y sordas ✓ Trabajo de acentos intercalando palmas sordas y vivas. • Técnica de pies : ✓ Combinaciones de mayor complejidad ✓ Zapateado con desplazamiento • Estimulación Creativa : ✓ Exploración ✓ Composición	El alumno introducirá el	las cuales formarán parte del montaje coreográfico, con la finalidad de una mejor asimilación. • Trabajo de actividades destinadas a la creación o la exploración con el fin de que el alumno encuentre nuevos caminos a partir del manejo de su cuerpo por medio de el lenguaje de la danza española. (aprendizaje significativo) • Trabajo en equipo		• Autoevaluación por parte del alumno
	trabajo de calidades de movimiento y matices en las		• Música compás de 12 • Hojas de	• Avances técnicos (musicalidad, limpieza, precisión, calidad del

Unidad 3 Matiz y Calidades de movimiento • Castañuela: ✓ Matizar los toques • Técnica de Brazos: ✓ Manejo de torso ✓ Calidades de movimiento • Giros: ✓ Deboules a ½ tiempo (cambiando por mitades) ✓ Vuelta sostenida ✓ Vuelta de cadera ✓ Principio de la vuelta quebrada (trabajo de torso y spot) • Pasos básicos y con desplazamientos: ✓ Ronde de jambe ✓ Jerezana ✓ Combinaciones ✓ Secuencias del montaje • Palmas: ✓ Contratiempos • Técnica de pies : ✓ Matices de los golpes ✓ Combinaciones • Estimulación Creativa : ✓ Improvisación ✓ Diseño espacial (por los alumnos)	secuencias de unidades pasadas, integrando el material nuevo de esta unidad El alumno ejecutará las secuencias de movimiento abordadas en el curso, incorporando elementos expresivos	• Empleo de imágenes o sensaciones que permitan subrayar los contrastes de la técnica. • Narración de historias que propicien el trabajo creativo del alumno en la construcción de series de movimiento a partir de la narración de historias. • Actividades que propicien la autoevaluación del alumno para estimular una conciencia en sus avances y el proceso que ha llevado.	colres • Post-it • Música compás de 12 • Post-it	movimiento, teniendo en cuenta los diferentes procesos de cada alumno) • Participación en actividades tanto dentro y fuera de la clase • Disposición • Autoevaluación por parte del alumno • Avances técnicos (musicalidad, limpieza, precisión, elementos expresivos, teniendo en cuenta
Unidad 4 La danza y su expresividad				

• Castañuela: ✓ Trabajo de velocidad • Técnica de Brazos: ✓ Secuencias anteriores • Giros: ✓ Vuelta quebrada ✓ Vuelta de ventana • Pasos básicos con desplazamientos: ✓ Ballonee ✓ Combinaciones ✓ Secuencias del montaje • Palmas: ✓ Coordinación palmas y pies • Técnica de pies: ✓ Trabajo de zapateado con braceo (simultaneo) • Estimulación Creativa: ✓ Improvisación	El alumno integrará los conocimientos adquiridos a lo largo del curso aplicándolos en el trabajo de un montaje escénico	• A partir de situación didáctica, el trabajo del espacio con el fi de una mejor ubicación en el diseño espacial del montaje escénico • Impulsar la creación a base de ejercicios de improvisación de acuerdo a algún sentimiento, pasión etc.	• Música compás de 12	los diferentes procesos de cada alumno) • Participación en actividades tanto dentro y fuera de la clase • Disposición • Autoevaluación por parte del alumno • Avances técnicos (musicalidad, limpieza, precisión,
Unidad 5 Montaje Coreográfico • Castañuela y braceo: ✓ Combinaciones ✓ Trabajo de elementos anteriores		• Inmiscuir a los alumnos en la creación de dicho montaje (que de hecho comenzó a		espacio, etc., teniendo en cuenta los diferentes procesos de cada alumno) • Participación en actividades tanto dentro y fuera de la clase • Disposición

• Giros: ✓ Vuelta de Compás • Pasos básicos con desplazamiento: ✓ Secuencias del montaje • Palmas y técnica de pies: ✓ Trabajo de Secuencias de unidades anteriores		trabajarse desde unidades anteriores)		

Nota:

- El material es acumulativo, es decir, los contenidos de unidades anteriores se recatarán en unidades actuales y servirán como base para abordar el material nuevo y crear relación entre estos.
- A lo largo del curso se trabajarán aspectos de emotividad, creatividad etc. que apoyen un desarrollo más integral en el alumno
- Se pretende el implemento de actividades extra-clase que impulse una interacción del alumno con el medio no sólo dancístico; esto para abrir los horizontes y los enfoques de la danza.
- Desde la primera unidad, se abordarán contenidos de Danza Española Estilizada y Flamenco, haciendo hincapié en sus diferencias y estilos.
- Se trabajará inicialmente con compás de 4 para después introducir compás de 12 (esto por la complejidad del compás)
- El programa estaré sujeto a cambios de acuerdo con la respuesta y necesidades del grupo.
- El montaje escénico, será la combinación entre el material visto a lo largo del curso y las aportaciones de los alumnos. (Esto con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

_____

_____

Nombre y Firma del profesor de la practica educativa

Vo. Bo. Asesor

Anexo 2

ESCUELA NACIONAL DE DANZA "NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO"

PLAN DE CLASE	
Curso de danza Española dirigido a jóvenes de 14 a 27 años	Institución: ENDNyGC
Profesor: Ileimn Ceciliano Vico	No. De Clase:
1. Propósito .	Fecha:

Estructura de clase/ temas / subtemas	Tiempo	Actividades (¿Para qué?- Estrategias de enseñanza-aprendizaje)	Recursos	Observaciones

_____ _____
Nombre y Firma del profesor

_____
Vo. Bo. Asesor de la práctica educativa

Anexo 3

Registro de Clase

Curso	Curso de danza Española dirigido a jóvenes de 14 a 27 años	
Profesora	Ileimn Ceciliano Vico	
No. De Sesión		Fecha: 9 octubre del 2010

Grupo/Alumnos	
Planeación	
Proceso en la ejecución del plan (actividades, recursos, estrategias	
Docente	
Institución	
Observaciones Generales	

Anexo 4

Cuestionario Intermedio

Nombre:----------

Edad:---------- Escolaridad:----------

1.- ¿Qué opinas en general sobre el curso hasta ahora?

2.- De acuerdo a tus expectativas iniciales, ¿Cuáles se han logrado cubrir y cuáles no?

3.- ¿Qué es lo que esperas del resto del curso?

4.- ¿Qué opinas sobre el material y los contenidos abordados en las clases?

5.- ¿Cuál es tu opinión sobre la manera en la que los contenidos son enseñados?

6.- ¿Cómo calificas el desempeño del maestro en la clase? ¿Por qué?

7.- ¿Cuál es el momento del curso que más recuerdas o te ha sido más significativo?

Anexo 5 Plan de clase 7

ESCUELA NACIONAL DE DANZA "NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO"

PLAN DE CLASE	
Curso de danza Española dirigido a jóvenes de 14 a 27 años	Institución: ENDNyGC
Profesor: Ileimn Ceciliano Vico	No. De Clase: 7/34
ropósito: Incluir el trabajo de clases pasadas a una secuencia de movimiento	Fecha: 9 octubre 2010

Estructura de clase / temas / subtemas	Tiempo	Actividades (¿Para qué?- Estrategias de enseñanza-aprendizaje)	Recursos	Observaciones
Calentamiento	15 min	Realizar diferentes movimientos partiendo del manejo del torso de forma muy lenta hasta llegar al trabajo de las extremidades	Música compás de 4/4	
Técnica de castañuela	15 min	• Trabajo de combinaciones de toques ta pi pa y crash • Segmentación de dedos • Manejo de la carretilla (ra vez) • Recuperar toque (pa ta pi ta)2 pata pi ta ta pi ta crah con braceo (sube por dentro, baja por dentro, cambio de sexta a sexta posición) → Coordinación		
Giros	10 min	Vuelta por delante y por detrás Brazos de sexta a sexta (6 cuentas) Toque de castañuela ta pi pi / ta pi ta pi pa	Música compás de 3/4	
Técnica de brazos	10 min	Crear una secuencia a partir de propuestas de los alumnos aumentando poco a poco diferentes braceos y manejos de torso y cabeza. → Creatividad Aplicación conocimientos de clase	Música compás de 12 (alegrías)	
Secuencia	20 min	Realizar secuencia antes vista, añadiendo el trabajo de marcajes y torso. → Memoria Ritmo	Música Aragón Albeniz	
Técnica de pies	25 min	• Practicar el zapateado de clases pasadas con una frase que el alumno quiera ponerle para distinguir mejor el soniquete Estrategia: Situación didáctica grupal (por equipos) • Incluir marcajes en el zapateado	Sólo Compás de 12	
Relajación	10 min	Escuchar una música con los ojos cerrados y	Música Montaje	

Anexo 6 Registro clase 7

Registro de Clase

Curso	Curso de danza Española dirigido a jóvenes de 14 a 27 años	
Profesora	Ileimn Ceciliano Vico	
No. De Sesión	7 /34	**Fecha: 9 octubre del 2010**

Grupo/Alumnos	• En general creo que fue buena clase, en ésta me dedique a consolidar de alguna manera los aprendizajes y conocimientos adquiridos de mis alumnos aplicándolos a secuencias pequeñas que comenzamos a trabajar y reforzar otras incluyendo elementos nuevos; eso obviamente a los alumnos los motiva, pienso que es la manera en la que sienten que bailan (a diferencia de trabajar secuencias técnicas por separado) • Les dejé una tarea la semana pasada, la cual, casi todos cumplieron, aunque hubo personas que no se tomaron la molestia por estudiarla, lo cual me molestó y se los hice saber. Sólo era un zapateado pequeño. • En el ejercicio que comenzamos a trabajar y que cada quien tendrá que proponer un braceo, al principio nadie quería pasar, pero después empezaron las iniciativas, y en lo personal me encantó trabajar esta secuencia ya que los hace pensar mucho sobre el paso que proponen y las características que quieren que tengan. • Al final de clase escuchamos la música del montaje, en la que les pedí que cerraran sus ojos y me contaran lo que habían sentido; me sorprendió las cosas que me dijeron y me di cuenta que congeniábamos mucho con las cosas que nos hace sentir esa música. Fue maravilloso!!
Planeación	En la planeación de nuevo me falto ver las vueltas por delante y por detrás con castañuela. Espero retomarlas en la próxima clase, es sólo que preferí darle prioridad a las secuencias destinadas a esta clase.
Proceso en la ejecución del plan (actividades, recursos, estrategias	• Lo que más me agradó fue el comenzar a trabajar la secuencia que los alumnos están proponiendo, ya que los hace analizar mucho y darse cuenta que el realizar un paso implica muchos elementos. Creo que ha sido una buena estrategia. • El trabajar secuencias de movimiento que integren los conocimientos de clase te brindan una perspectiva diferente del grupo, ya que ellos reaccionan de manera distinta, logras percibir un impulso que en un ejercicio, por ejemplo de giros, no lo tienen. • Fue muy interesante observar que mejoró notablemente la comunicación y relación grupal a partir del empleo de la situación didáctica que se trabajó para la parte del zapateado. Además de que cada quien puso su creatividad al trabajar durante la actividad, al salir de las clase varias personas que anteriormente no tenían contacto fuera de clase, comenzaron a socializar. Fue muy emotivo. • Costó un poco de trabajo que lograran crear una frase para ejemplificar el soniquete del zapateado. (esto para l actividad de las situaciones didácticas) Algunas personas de momento no supieron cuál sería la finalidad de esta actividad. Sin embargo, cuando cada equipo compartió su frase con el resto, fue chistoso y hasta divertido
Docente	• Me da mucho gusto la convivencia y comunicación que tengo con los alumnos. He destinado un espacio de clase para compartir lo que sea, ya sea cuestiones de difusión, chismes culturales, artículos etc.. Y en esta clase me ha dado gusto que 2 personas aprovecharon este espacio y nos comunicaron algunas actividades. • Para el trabajo de zapateado (tarea), les mandé un mail desglosando cuenta por cuenta el movimiento que debían realizar así como resalté los tiempos y contras y recibí correos por parte de ellos agradeciendo mi interés y mi compromiso con la danza, cosa que la verdad cursimente me motivó.
Institución	No ocurrió ningún problema con las instalaciones de la escuela. Todo estuvo bien y la clase pudo seguir su curso.
Observaciones Generales	• En esta clase me hizo favor de observar la profesora Karime, y al dar correcciones, me comentó que había sido muy buena clase y que la había manejado bastante bien. • También en esta clse faltaron 6 alumnos, lo cual me preocupa, pero espero que sea por razonas ajenas a clase. • En el espacio de compartir lo que nos había hecho sentir la música, mi alumno Fabricio, compartió vivencias personales, lo cual, bueno a pesar de que no era un espacio propiamente destinado a ello, me dio gusto que tuviera la confianza para hacerlo, aunque no sé que les pareció a los demás.

Anexo 7 LISTA DE COTEJO. EVALUACIÓN FEBRERO 2011

Descripción/ No. De lista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
CASTAÑUELA: Colocación de la castañuela																													
Posición de la castañuela al tocar																													
Dominio de los toques ta, pi, pa, crash																													
Coordinación castañuela-brazos																													
COLOCACIÓN: Colocación del cuerpo en general																													
Dominio posiciones pies y brazos																													
BRAZOS: Colocación codo/hombro/antebrazo																													
Trayectoria de movimiento (pasar por posición)																													
GIROS: Manejo del spot																													
Colocación de pies vuelta por delante/atrás																													
Torso alineado en deboules																													
PIES: Colocación torso al zapatear																													
Golpe desde atrás																													
Segmentación de cada parte del pie																													
Claridad de cada golpe																													
Musicalidad-asimilación rítmica																													
SECUENCIAS : Memoria																													
Calidades de movimiento																													
Manejo espacial																													
Goce, disfrute, apropiación																													
Musicalidad																													
Calificación	57		21	76	52	69	76	80	92	38	71	92	19	61	83	73		78	57		78	90	92	90	92	45	64	59	64

Simbología	Valor
Logrado	10 puntos
Regularmente logrado	5 puntos
No logrado	0 puntos
Ya no asiste	

Anexo 8 LISTA DE COTEJO. EVALUACIÓN JUNIO 2011

Descripción/ No. De lista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
CASTAÑUELA: Colocación de la castañuela																													
Posición de la castañuela al tocar																													
Dominio de los toques ta, pi, pa, crash																													
Coordinación castañuela-brazos																													
COLOCACIÓN: Colocación del cuerpo en general																													
Dominio posiciones pies y brazos																													
BRAZOS: Colocación codo/hombro/antebrazo																													
Trayectoria de movimiento (pasar por posición)																													
GIROS: Manejo del spot																													
Colocación de pies vuelta por delante/atrás																													
Torso alineado en deboules																													
PIES: Colocación torso al zapatear																													
Golpe desde atrás																													
Segmentación de cada parte del pie																													
Claridad de cada golpe																													
Musicalidad-asimilación rítmica																													
SECUENCIAS : Memoria																													
Calidades de movimiento																													
Manejo espacial																													
Goce, disfrute, apropiación																													
Musicalidad																													
Calificación	92			97	80	90		92		73	90	100		80	92	90		95	73		95	100	100	92	100	57	85	85	83

Simbología	Valor
Logrado	10 puntos
Regularmente logrado	5 puntos
No logrado	0 puntos
Ya no asiste	