

ESCUELA NACIONAL DE DANZA
“NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO”

“PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA INTERVENCIÓN
DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA
DANZA FOLCLÓRICA MEXICANA.
UNA VISIÓN SISTÉMICA Y REFLEXIVA DE PLANIFICACIÓN”
MODALIDAD DE TITULACIÓN
T E S I N A

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN DANCÍSTICA
CON ORIENTACIÓN EN DANZA FOLCLÓRICA

P R E S E N T A N

AZUCENA BRAVO ABREO
ANGÉLICA CABALLERO MARURE

ASESORA: ROCÍO DEL CARMEN RANGEL CUENCA

JULIO 2015

www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Formato digital para uso educativo sin fines de lucro

Cómo citar este documento: Bravo Abreo, Azucena y Caballero Marure, Angélica Propuesta metodológica para la intervención del proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza folclórica mexicana. Una visión sistémica y reflexiva de planificación, ENDNGC/INBA/CONACULTA, México, D.F. 2015.

Descriptores temáticos: danza folclórica mexicana, movimiento, tiempo, espacio, cuerpo, psicomotricidad, enseñanza de la danza folclórica mexicana, práctica docente, acto didáctico.



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA

ESCUELA NACIONAL DE DANZA
“NELLIE Y GLORIA CAMOBELLO”

“PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA INTERVENCIÓN DEL
PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA DANZA
FOLCLÓRICA MEXICANA.
UNA VISIÓN SISTÉMICA Y REFLEXIVA DE PLANIFICACIÓN”

MODALIDAD DE TITULACIÓN

T E S I N A

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN DANCÍSTICA
CON ORIENTACIÓN EN DANZA FOLCLÓRICA

P R E S E N T A N

**AZUCENA BRAVO ABREO
ANGÉLICA CABALLERO MARURE**

ASESORA: ROCÍO DEL CARMEN RANGEL CUENCA

JULIO 2015

**ESTE TRABAJO FUE REALIZADO CON EL APOYO DEL
PROGRAMA DE BECAS INBAL, EMISIÓN 2012.**

BECA DE APOYO A LA TITULACIÓN

México, D.F., a 3 de julio de 2015.

MTRO. FERNANDO ARAGÓN MONROY
DIRECTOR DE LA ESCUELA NACIONAL DE DANZA
NELLIE Y GLORIA CAMPOBELLO
P R E S E N T E

Por este medio le informo que Azucena Bravo Abreo y Angélica Caballero Marure, egresadas de la escuela a su cargo, con la Orientación en Danza Folclórica, concluyeron su Tesina, titulada: ***“Propuesta metodológica para la intervención del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Danza Folclórica Mexicana. Una visión sistémica y reflexiva de planificación”***, 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 las interesadas continúen con los trámites correspondientes al proceso de titulación.

Sin otro particular, quedo de usted.

A T E N T A M E N T E



Rocío del Carmen Rangel Cuenca

Agradecimientos

Hace ya varios años, tenía la ilusión de ser una bailarina, de pisar grandes escenarios, que todos los que me vieran aplaudieran al compás de la música, mi tío David...quien me impulso con esta idea, que siempre estuvo conmigo; me enseñó que era una de las formas de ser libre, de vivir, de mantener nuestras raíces, mi mamá mi más grande ídolo; ella que me inspiraba cuando la veía bailar y maquillarse para participar en concursos de Danza, mi papá mi héroe quien siempre creyó en mí viendo este arte como una gran cualidad de su hija.

Después de todo ese cúmulo de experiencias y sueños me atreví a dar el más grande de los pasos, el participar en el concurso de selección para ingresar a la escuela de arte, en donde me conducirían a cumplir lo que anhelaba, pero siempre fracasaba.....Después de varios años de luchar decidí aspirar a un deseo incierto, inalcanzable para mis ojos, pero no para mi mente y fue así que en el 2008 quedé seleccionada para ser alumna de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, lo que consideraba como un gigante del arte.

Ahora después de todo ese tiempo transcurrido, de concluir con una carrera que me formó como maestra en Danza, me siento agradecida con Dios y con la vida, por aferrarme a mis sueños. Sim embargo, no fue sencillo este camino, pero finalmente lo logré, ahora sólo me resta agradecerle a mi familia el gran apoyo que me brindaron, al quedarse conmigo en mis desvelos, el apoyarme e impulsarme cuando ya no creía poder más.

Agradezco infinitamente a Dios, a mis papis porque ellos han sido mi mayor ejemplo de vida, los que me han enseñado que para obtener algo se necesita ser persistente, tenaz a ser aferrado, si las cosas no se consiguen a la primera... no pasa nada...no es el final vendrán más intentos, que cuando uno tiene lo que quiere siempre hay que ser el mejor, por su gran cariño y amor.

A mis hermanitos Elí, Adan y Meche, porque a pesar de sus enojos por mis horas de llegada a media noche, siempre me esperaban y preguntaban cómo me fue, por ser mis compañeros de travesuras, estar cuando más los necesitaba, los amo por ser mis más fieles amigos.

Mi tío Roberto y mi tía Paty porque siempre han creído en mí, por su apoyo sincero, su cariño, porque ante las situaciones más difíciles me transmitían tranquilidad, haciéndome sentir que todo iba a estar bien, los amo por ser tan lindos conmigo, pero sobre todo gracias a Paty por convertirse en mi amiga.

A mi tío David y tía Susana... por darme la oportunidad de crecer dentro de un grupo de Danza, por las divertidas que me daba al ver a mi tío enseñarnos un baile de niñas con la intención de que lo aprendiéramos, el verlo salir con todo su preescolar a bailar y ser abucheado, a Susi por convertirse parte de esa historia, por pisar escenarios con guelaguetzas acompañadas por las bandas.., los amo por todo eso y más porque sé que esta historia aún no termina.

Mis abuelitos Simón y Mercedes porque con los ojos cerrados siempre están conmigo a pesar de mis errores, por ser mis grandes padres de vida y enseñanza, los amo, sé que siempre contaré con ellos a pesar de todo.

Mi abuelito Roberto y Ana, a mi abuelita que a pesar de que ya no está sé que en donde esté es mi más grande Ángel, siempre estará conmigo en mi corazón siendo parte de mis logros, mi abuelito por ser el más noble de los abuelitos, por apoyarme en silencio, siempre respetaron mis decisiones aunque en muchas de ellas no estuvieran de acuerdo. Ahora sólo puedo decir que los amo mucho.

A la familia Conde Almanza porque siempre tuvieron palabras de aliento para consolarme, darme palmaditas cuando no me sentía animada, por creer en mí, por permitirme ser participe de sus tradiciones, dejarme bailar en su pueblo, brindarme un espacio, acobijarme en Yatzachi el Alto, a la Sra. Gloria por su rica comida y por su gusto al verme bailar. Y Ali porque en ocasiones me sacó de apuros cocinando mis vestuarios.

Que decir de Don Eme a quien quise y quiero mucho, que a pesar de que ya no está con nosotros, cada pisada, cada son, cada nota, cada melodía llevan el espíritu de lo mucho que él amaba la danza, y el escucharlos es un placer infinito, toda una leyenda de lo que significa ser un danzante, lo quiero, esperando que en donde esté, se sienta orgulloso del gran legado que ha dejado.

Con todo respeto y cariño al Ingeniero Felipe García Baños y a la Sra. Silvia García Ramírez por apoyarme en todo momento a cumplir como estudiante, por acompañarme en toda mi carrera, por brindarme las facilidades para que pudiera darme mis escapadas a mis prácticas de campo, por ir a verme a bailar, pero sobre todo porque desde que fui estudiante de su Colegio siempre vieron a la Danza como una de mis virtudes.

Quiero darle las gracias a mi compañero de vida, a mi gran amor al joven Emeterio Conde.. mi Puchis, que al no ser por la Danza, jamás lo hubiera conocido, lo amo por estar conmigo, por brindarme su hombro para que pudiera llorar, por motivarme con sus chistes cada que me veía triste, por alegrarme mis días, por compartir escenarios, pero sobre todo por estar ahí para mí siempre.

A mis niñas hermosas Melina, Avril por alegrame mis días con su luz, a mi Pichi y Camila porque a pesar de que aún no nacían ya me aplaudían desde el vientre...las amo a las cuatro porque cada una es especial en mi vida.

Finalmente a la persona incondicional que estuvo conmigo siempre desde el proceso de selección, a mi amiga Angélica a quien respeto y admiro mucho por su gran capacidad de razonar, por ser inteligente, noble, sencilla. De no ser por ella jamás hubiera cumplido y culminado con este sueño que en un inicio era inalcanzable, pero que al final se logró. Te quiero amiga gracias por todo, no hay mejor ejemplo que una persona tenaz como tú, te deseo lo mejor ahora y siempre.

Agradecimientos

El trayecto recorrido durante los cuatro años de estudio resultaron ser una senda de gran trascendencia en mi vida, debido a que en él, concluyo un gran capítulo de mi historia académica, enriquecida por innumerables alegrías, sueños y éxitos, pero también por sacrificios y esfuerzos, los cuales, hubiesen resultado casi imposibles de superar sin el apoyo incondicional de mi familia y seres queridos como amigos y maestros.

Por ello y a pesar de que las palabras o un simple gracias no son suficientes, me gustaría que estas líneas sirvieran para expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que estuvieron presentes en mi senda e hicieron posible que pudiera alcanzar mis sueños.

Particularmente quisiera hacer un reconocimiento a mi mamá y tías Luisa Angélica, Isabel y Cristina Marure Huerta porque la presente es un reflejo y un homenaje hacia su incansable amor y paciencia, pero ante todo, a su ejemplo de entrega y responsabilidad, el cual guio mi trabajo y acción en busca de la dedicación y constancia; gracias por motivarme y darme la mano cuando sentía que el camino se terminaba, por esas palabras llenas de sabiduría y por enseñarme que el éxito se cultiva y se cosecha como una gran conquista de la perseverancia.

Así mismo agradezco a la miss Rocío Rangel por la paciencia y apoyo brindándonos orientación, seguimiento y supervisión a lo largo de este proceso

A ustedes con todo mi cariño y gratitud...

Angélica Caballero Marure

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA DANZA FOLCLÓRICA MEXICANA, ELEMENTOS QUE LA INTEGRAN Y AYUDAN A SU DESARROLLO	8
1.1. ¿Qué se entiende por danza?	9
1.1.1. Finalidad de la danza	13
1.2. La Danza Folclórica Mexicana (DFM) en contexto	14
1.3. Elementos que integran a la Danza Folclórica Mexicana y apoyan su ejecución	21
1.3.1. Movimiento: el cuerpo, espacio y tiempo.....	24
1.3.2. Relevancia de la expresión corporal	28
1.3.3. Importancia de la psicomotricidad y las etapas del desarrollo para la enseñanza de la Danza Folclórica Mexicana.....	30
1.3.4. Técnica básica, general y específica de la Danza Folclórica Mexicana.....	37
CAPÍTULO 2. LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN BUSCA DE LA MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA DANZA FOLCLÓRICA MEXICANA.....	41
2.1. La sistematización de la práctica docente y su proceso	44
2.2. Con qué fin se lleva a cabo la Educación.....	51
2.3. El proceso de enseñanza – aprendizaje y el hecho educativo como situación educativa a transformar	53
2.4. Enfoque propuesto: el proceso de enseñanza – aprendizaje basado en una enseñanza situada y fundada en el aprendizaje	60
2.4.1. El acto didáctico, la mediación del docente y la práctica reflexiva.....	66
CAPÍTULO 3. MODELO SISTÉMICO DE PLANIFICACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA DANZA FOLCLÓRICA MEXICANA	74
3.1. Los fundamentos del pensamiento sistémico en busca de la reflexión docente	75
3.1.1. Modelo sistémico del proceso de enseñanza – aprendizaje propuesto para guiar al docente en la sistematización de su práctica.....	80
3.2. La planificación de la enseñanza y su importancia	85
3.2.1. Proceso de aprendizaje, propuesta de las etapas y su relación con la DFM	88
3.2.2. El acto didáctico como facilitador del aprendizaje	93
3.2.3. Modelo sistémico de planificación para la enseñanza de la Técnica de Danza Folclórica Mexicana (MOSPLET).....	96
3.2.4. El enfoque por competencias, definición y características	104
CONCLUSIONES	112
REFERENCIAS	116



Introducción



Actualmente nos localizamos en una era llamada “sociedad del conocimiento”, en donde la educación artística no se excluye de realizar una constante transformación e intervención para la mejora en el ámbito educativo.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2010) algunas de las demandas que esta era exige a la labor docente¹, implican cuestionar su identidad y prácticas actuales, conduce a la apropiación de nuevas formas de organización y gestión del conocimiento en la escuela, así como a una comprensión distinta de la transposición didáctica y por ende a la renovación de enfoques didácticos, a la modificación de la lógica del currículo escolar y al replanteamiento de los procesos de formación de los profesores.

Es decir, se afirma que así como se ha requerido modificar los roles tradicionales que desempeñaban tanto profesores como alumnos, también deben hacerlo las prácticas docentes (o educativas) mismas; debido a que, la comparación educativa de la sociedad del conocimiento plantea que el alumno requiere convertirse en un aprendiz autónomo, capaz de autorregularse y de adquirir habilidades para el estudio independiente, automotivado y permanente, se espera que aprenda a aprender, a colaborar, a comportarse de forma ética, responsable y solidaria, a resolver problemas, a pensar y recrear el conocimiento; por lo que en correspondencia, el profesor, siendo agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de capacidades, debe, además de dominar, apropiarse de nuevas formas de enseñar; ya que él actúa como un factor clave en la transformación del paradigma educativo.

La importancia que implica el desarrollar la labor del docente es clave, ya que en palabras de la Secretaría de Educación Pública (2007) el maestro es aquel en quien: “La sociedad deposita la confianza y les asigna la responsabilidad de favorecer los aprendizajes y de promover el logro de los rasgos deseables del perfil de egreso en los alumnos al término de un ciclo o de un nivel educativo”.

¹ A lo largo del presente trabajo, al actor educativo conocido como “docente” también se le hará alusión con equivalentes como el de: educador o profesor; debido a que, como sujeto de estudio (y a fin de facilitar la redacción del documento) se emplearán las formas usuales con las que lo identifican en la diversidad de enfoques que lo analizan.



En relación a esto, los retos que afrontan los educadores son grandes; ya que, hoy en día se espera que privilegien las estrategias didácticas que conduzcan a sus estudiantes a la adquisición de habilidades de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales.

“El docente actual debe cumplir con la función de ser organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (Díaz y Hernández, 2010), le es vital aprender estrategias adaptativas que le permitan el autoaprendizaje y la innovación continua en contextos cambiantes e inciertos, que le posibiliten el afrontamiento de problemas, la resolución de conflictos o dilemas éticos, el trabajo colaborativo y la adopción de posturas críticas, así como un verdadero compromiso con su comunidad, ya que esto propiciará, cambiar la idea de que la escuela simplemente capacita al alumno o le provee información, y por el contrario, buscar la promoción de prácticas educativas auténticas, estimular el facultamiento de los alumnos, fortalecer su identidad como personas y prepararlos para la vida en sociedad.

Por tanto, las demandas planteadas por la sociedad del conocimiento implican hablar de calidad educativa; sin embargo, dentro de esta era no sólo se pretende hablar de ello, sino que se aspira al actuar para afrontar la necesidad de mejorar dicha calidad.

La calidad en la educación es entendida como una categoría compleja y expresión de la interacción de las competencias adquiridas, asociadas a las respectivas pedagogías en función de las demandas sociales (Rama, 2011; citado en Veytia y Chao, 2012-2013).

En esta afirmación, las autoras Veytia y Chao (2012-2013) establecen que para valorar la calidad educativa, deben tomarse como punto de partida (para determinar como criterios): tanto al nivel educativo en el que se desea evaluarla, la modalidad en la que se lleva a cabo y acorde a los resultados generados; por ejemplo desde las concepciones de Wilson (1992, citado en Giné y Otros, 2011), la calidad en la educación se puede razonar desde tres niveles o puntos de vista distintos:



1. Calidad en el conjunto de un sistema educativo, en un momento determinado comparándolo con otros sistemas de otros países, con relación a algún o algunos aspectos.
2. Calidad en diferentes unidades dentro del sistema, según el grado de éxito en la aplicación de determinados planes de acción.
3. Calidad de la acción educativa de cada educador o educadora, que consiste en planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada educando en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden.

Es significativo aclarar que al valorar la calidad de algún nivel, ésta no debe ser reducida a un producto de acuerdo con Tobón (2006, citado en Veytia y Chao, 2012-2013); por el contrario, es necesario plantearla desde un proceso dinámico y multidimensional que requiere considerar tanto los procesos como los productos, lo que implica que ésta debe apoyarse en la retroalimentación continua y basarse en criterios objetivos.

Para tal caso, el presente trabajo se centra en el supuesto de que con una recuperación sistematizada, así como con el análisis reflexivo y consciente de la práctica docente bajo un enfoque sistémico, se puede llegar a su transformación en busca de la mejora y por ende conseguir un avance en el nivel de la calidad concerniente a la acción educativa de cada educador o educadora sin descuidar a los procesos por los productos.

Nos enfocamos en dicho nivel de la calidad, ya que bajo esta perspectiva se hace investigación y referencia a las acciones que de manera directa les atañen a los docentes en danza, principalmente a los de Danza Folclórica Mexicana (DFM), respecto al rol que guarda para ellos la sociedad del conocimiento en contraste con las situaciones que se viven en la cotidianidad, por ejemplo:

- En el día a día se observa que la práctica del docente (de esta disciplina) realizada en los diversos espacios áulicos, generalmente continúa inherente al paradigma de la



enseñanza tradicionalista y al de la autoritaria, en la primera el saber determina lo que el educador debe enseñar, mientras que en la segunda el educador es quien determina lo que del saber se debe enseñar, en ambas situaciones la planificación de la práctica enfocada en los alumnos es casi nula; de igual manera, las estrategias, así como los recursos didácticos que se emplean para facilitar el aprendizaje son limitados a la repetición y a la memorización.

- En sí, se vislumbra una discordancia entre la práctica efectuada a diario contra lo que se espera reflejar de acuerdo a los paradigmas actuales (se observa la falta de aplicación de los conocimientos actualizados sobre la planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje de la DFM enfocado al alumno). Incluso, pese a que los docentes se preocupen por adquirir cursos de actualización, puede que su labor no sea concreta del todo, debido a que la teoría adquirida no es patente en la práctica.

Se requiere que los docentes efectúen una intervención a su práctica en busca de la actualización y mejora de su proceso de enseñanza – aprendizaje de la DFM enfocándose en el alumno.

Así, se divisa la necesidad de analizar la propia práctica con el objeto de identificar las áreas de oportunidad sobre las que se podría actuar para propiciar un cambio en la enseñanza tradicional de la DFM, es decir, conducirla hacia una práctica reflexiva que promueva la transformación continua del quehacer docente, interviniendo desde el diseño, hasta el resultado manifiesto de la planificación de secuencias formativas que proyecten las posturas actuales de la educación (que en este momento inquieran fomentar el aprendizaje significativo, la enseñanza situada y el favorecimiento de competencias).

No obstante, a lo largo de nuestra experiencia en el aula, así como de la observación y recopilación de fuentes documentales en busca del sustento para la transformación de nuestra práctica, nos fue posible detectar que la información de apoyo para realizar dicho cambio se encuentra segmentada y limitada; ya que existen libros y manuales que exponen tanto las teorías de los nuevos enfoques educativos, como otros que exponen los conceptos de los elementos y/o el desglose de ejercicios para la ejecución de la



técnica de la DFM, pero en sí no hay una referencia metodológica que los empate y con ello se sitúe, concientice y oriente al docente en esta disciplina, a contemplar todos los elementos que intervienen (y de los que se puede valer) en el proceso de enseñanza – aprendizaje para efficientar y potencializar la actualización y el diseño de su planificación bajo una actitud reflexiva en torno al alumno, lo cual antecederá la transformación de su práctica al momento de la puesta en marcha².

Por ello, persiguiendo lo que establece Giné y Otros (2011) respecto a la calidad de la acción de los educadores y dado que para planificar la intervención educativa se requiere tomar una serie de decisiones alusivas tanto a las intenciones, como a los medios para llevar a término aquellas intenciones; la presente propuesta ha sido elaborada con el fin de facilitarle al educador interesado en ejecutar la enseñanza de la DFM bajo la visión de la mejora continua, una herramienta de apoyo que le permita guiar su proceso de intervención hacia la transformación de su práctica, poniendo en marcha una condición de reflexión – acción que le conduzca a la actualización con ayuda del “Modelo Sistémico de Planificación para la Enseñanza de la Técnica de Danza Folclórica Mexicana” (MOSPLET) creado y propuesto a partir de la sistematización de nuestra práctica educativa.

Con tal modelo, el docente podrá incorporar y tener acceso a información clave para favorecer un **pensamiento sistémico**³, que le posibilite visualizar de manera global al cuerpo de conocimientos e instrumentos que lo apoyarán para redefinir su práctica, de tal manera que se fusione en un cuerpo coherente de teoría y práctica ejecutando una actitud reflexiva.

No obstante, dado que la construcción metodológica de la acción de los docentes es un proceso individual e intransferible como menciona Sañudo (2005) el “MOSPLET de la DFM” funge como modelo de asesoría que busca fomentar y motivar en el docente el

² Cabe puntualizar que dicha etapa, en la que se lleva a cabo la ejecución de la acción en el aula, no podrá ser verificada como objeto de estudio desde la presente obra, debido a que es algo que cada docente experimentará en su momento, y es a partir de su intervención, como deberá generar los procesos de reflexión, para confrontar lo que se conoce y hace contra lo que no, con el objeto de ajustar su plan de acción y generar la mejora.

³ El pensamiento sistémico es la actitud del ser humano, basada en la percepción del mundo real en términos de totalidades para su análisis, comprensión y accionar. Hace alusión a la teoría de sistemas. Consiste en pensar como un todo, con el fin de no crear organizaciones fijas sino cambiantes y adaptables a las dificultades. (Senge, 1990)



ímpetu de reconsiderar su propia concepción y hacer para que en consecuencia se observe la transformación de su práctica.

Para tal efecto, el modelo proporcionará una serie de esquemas, que conducen el análisis y la redefinición de la planificación de la enseñanza de la técnica de la DFM, para ser orientada en base al aprendizaje significativo del alumno y que de manera sistémica contemple al acto didáctico como resultado de la interacción entre los agentes del hecho educativo (el saber, educador y educando) reflejándose en el diseño y aplicación de secuencias formativas que efficienten su acción, con base en su contexto.

Así, puesto que no es posible planificar, ni analizar la práctica docente sin tener referentes en donde fundamentar dicha planificación y análisis, en él:

- **Primer capítulo:** se contextualiza al saber a intervenir, se plantean los elementos y componentes de los que se puede valer el docente en DFM para su mediación y creación de secuencias formativas en consonancia con la situación actual.
- **En el segundo capítulo** se expone la importancia que tiene el realizar un proceso reflexivo para la actualización constante de los docentes y cómo se puede llevar a cabo a través de la sistematización de la práctica docente, de igual manera se presenta la fundamentación de las teorías contemporáneas de la educación para situar las perspectivas psicopedagógicas de las que se parte para asumir la reflexión.
- **Y por último en el tercer capítulo** se describen las características que plantea el “MOSPLET de la DFM” respecto a las posibilidades estratégicas que ofrece la visión sistémica, el vínculo de cada una de las fases que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y los esquemas que apoyarán al docente para su intervención.



Capítulo 1

La Danza Folclórica Mexicana, elementos que
la integran y ayudan a su desarrollo



El presente capítulo ofrece una visión global acerca de los factores generales y específicos que se involucran en el estudio de la Danza Folclórica Mexicana (DFM), abarcando así conceptos referentes a sus raíces, importancia, características y a los elementos que se ven involucrados en su ejecución.

De manera que, aquellos interesados en efectuar su enseñanza, puedan acercarse a un conocimiento clave sobre las nociones, técnicas y procedimientos de los lenguajes artísticos utilizados en ella. Este antecedente es importante debido a que, como Gagné y Briggs mencionan (2011):

“La enseñanza no es más que una ayuda para que las personas aprendan, y la manera de prestar esta ayuda puede ser adecuada o inadecuada. Pero, por obvio que parezca, no es fácil precisar cuál de estas dos maneras se ha elegido. No obstante, todos estarán de acuerdo en que la enseñanza debe practicarse con responsabilidad”.

Por tal razón, se dará inicio resaltando las implicaciones que conlleva el desempeño de esta disciplina y se incita al lector a que tome conciencia de ello; al adoptar una actitud de indagación y aprendizaje continuo se le facilitará poner en marcha la segunda fase del proceso de sistematización (confrontación entre lo conocido y lo desconocido)⁴ a fin de planificar su enseñanza de manera reflexiva para lograr un aprendizaje exitoso y significativo en los alumnos.

1.1. ¿Qué se entiende por danza?

De acuerdo al punto de vista de cada autor, existe una gran diversidad de conceptos que definen a la “Danza”; sin embargo, para los fines de esta investigación se enunciarán algunos (que se considera) engloban significativamente las bondades de este arte y permiten observar tres características esenciales que serán resaltadas más adelante:

“La danza es un lenguaje del cuerpo, y a la vez una actividad psicomotriz que combina armoniosamente en el espacio movimientos que una audición musical crea y ordena. La

⁴ Segunda fase de la metodología propuesta en el capítulo 2 para efectuar la intervención del proceso de enseñanza – aprendizaje.



Danza, además, es arte y forma de expresión por medio del movimiento. Su trabajo y desarrollo permite coordinar destreza física, actividad intelectual y expresión de emociones y sentimientos” (Cuéllar, 1996).

- Para Robinson (1992; citado en Cuéllar, 1998) la “danza es el cuerpo que habla”. Esta definición destaca las posibilidades de la danza en la comunicación no verbal, estableciendo un directo paralelismo entre danza y expresión corporal.
- La danza en la educación básica, a nivel primaria además de aportar conocimientos culturales al niño, permite que sea capaz de exteriorizar emociones y sentimientos, el trabajar situaciones en las que el pequeño aprenda a aceptarse, adquiera confianza en sí mismo y lo pone ante situaciones en donde se demuestre competente. (SEP, 2011)
- La danza según Akoschky (1998), “es más que un cuerpo en movimiento, no son sólo formas en un tiempo y espacio determinados, sino una de las formas de existencia y manifestación de un ser integral”.
- La danza es la forma más libre de expresarnos con el cuerpo, con todo nuestro ser; como dice García (1997) “la danza se enseña desde que son niños, pues es arte que fortalece el cuerpo y mente” y conforme esta se va trabajando el niño alcanza la capacidad de comprensión ante situaciones y el conocimiento total de su cuerpo”.
- Para Willem (1985, citado en SEP, 2007) “la danza es un arte que utiliza el cuerpo en movimiento como lenguaje expresivo”.
- “La danza es una actividad humana, universal, porque se extiende a lo largo de toda la historia de la humanidad, a través de todo el planeta, se contempla en ambos sexos y abarca todas las edades; motora, porque utiliza el cuerpo humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos siendo condicionada por una estructura rítmica; polimórfica, porque se presenta de múltiples formas, pudiendo ser clasificadas en arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas; polivalente, al tener diferentes dimensiones: el arte, la educación, el ocio y la terapia; compleja, porque conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos,



geográficos, además porque conjuga la expresión, la técnica y es simultáneamente una actividad individual y de grupo, colectiva” (García, 1997).

Con base en las aportaciones anteriores hay tres características claves que no deben perderse de vista al cultivar la danza, éstas permiten que el presente trabajo posea un enfoque sistémico, además de que se fomenten los principios contemporáneos de la educación:

- 1) **Es integradora**, debido a que funge como medio de unión holístico, es decir, además del juego y el ritmo, abarca todas las áreas de desarrollo del educando, desde la afectiva, cognitiva, hasta la social; propiciando que con cada una se favorezcan las habilidades artísticas del alumno y si se trabajen en conjunto; también se procure “bienestar y salud” en los tres aspectos fundamentales: físico, intelectual y emocional, sin olvidar, que aunque en menor cantidad, también se fomentan conocimientos estéticos e intelectuales, hábitos laborales-escolares, valores morales y humanos.
- 2) **Desarrolla la expresión corporal como un medio de comunicación y de interrelación social**, con el cuerpo nos comunicamos como totalidad, hablamos con él: sentimientos, actitudes, emociones y manifestamos nuestra interioridad. Exponemos nuestra persona, nuestro ser total.
- 3) **Permite el autoconocimiento y dominio de uno mismo**, nos conocemos, nos damos a conocer, nos conocen, nos aceptan o rechazan; todas estas condiciones están aunadas a la expresión del cuerpo, dicha práctica de interrelación, lleva al individuo **hacia la autoestima, la confianza en sí mismo y a su integración a la sociedad.**

Es decir, la danza no sólo permite desarrollar y perfeccionar una técnica que conlleva a un acto escénico, sino que aporta innumerables beneficios como lo es la generación de distintas posibilidades de interacción; por lo que el educador, tiene la opción de mediar que niños, jóvenes o adultos desarrollen hábitos de convivencia e integración a través del movimiento, logrando actuar por sí mismos y continuar con el desarrollo de sus competencias⁵.

⁵ Una competencia implica el desarrollo de saberes (conocimientos), habilidades, actitudes y valores. Más adelante en el capítulo 3 se ahonda sobre sus elementos.



Como resultado de la enseñanza y el aprendizaje, las capacidades humanas suelen especificarse en función de las clases de ejecución que posibilitan. “A dichas especificaciones a veces se les llama objetivos conductuales u objetivos de ejecución” (Gagné y Briggs, 2004).

Gagné y Briggs (2004) mencionan que estos, son considerados objetivos debido a que indican cuáles serán los resultados esperados o planificados, de los acontecimientos que buscamos para que se dé el aprendizaje, es decir, esto nos permitirá determinar el tipo de contenidos o necesidades que requerirá nuestro plan de trabajo, según la población y el fin al que va dirigido.

Contextualizar cuáles son los diferentes tipos de danza que se pueden abordar con una población es muy importante, sobre todo, para conocer sus fines y campos de acción, ya que con esta delimitación, el educador, puede diseñar la estructura y cronología idónea para abordar un plan de trabajo y por ende, alcanzar los “objetivos” deseados.

García (2006) comenta que a lo largo de la historia se puede dar lugar a diferentes clasificaciones de danza, según los autores que estudian las diversas formas de esta; sin embargo, concretándonos en la definición que aborda de los programas de estudios de Québec (1981) son seis las principales formas de clasificación: la danza primitiva, clásica, contemporánea, social, jazz y la folclórica, de la cual contempla lo siguiente:

- **Danza Folclórica:** tomando en consideración que el folclor es el estudio de los usos y costumbres, de las tradiciones espirituales y sociales, de las expresiones orales y artísticas que permanecen en un pueblo evolucionado. La danza folclórica refleja los valores culturales de un pueblo que se transmiten de una generación a otra. Obedecen a definidas estructuras, resultantes de la manera de ser de un grupo étnico, encuadrado y condicionado por determinados aspectos, tales como los geográficos, históricos, climáticos, culturales, entre otros.

1.1.1. Finalidad de la danza

A lo largo de su existencia la danza ha tenido distintos campos de acción a los cuales García (1997) designa con el nombre de “dimensiones”, con éste se “hace referencia a las grandes esferas de intervención en las que la danza actúa con la finalidad de conseguir unos objetivos específicos”. Las cuatro dimensiones que ella retoma respecto al enfoque que se le puede dar a la danza son las de Batalha (1983) y Xarez (1992) enunciadas en el cuadro 1:

Cuadro 1. Dimensiones en las que puede desarrollarse la Danza

Características	DIMENSIÓN			
	Ocio	Artística	Terapéutica	Educativa
Orientada hacia	Un pasatiempo, mantenimiento físico, bienestar, relación.	Una forma de arte, esta debe cumplir con los principios y normas que orientan las actividades artísticas. Concentrándose en obras coreográficas, autores, medios de producción, escenarios, público, entre otros.	Fines Formativos y terapéuticos.	Logro de intenciones educativas dentro del ámbito escolar.
Población que la practica	General (puede ser de manera individual o grupal).	Grupo seleccionado de personas que buscan y pueden cumplir con un alto nivel técnico y profesional.	Niños que tienen necesidades educativas especiales, y con adultos que presentan alteraciones en sus comportamientos sociales.	Destinada a todos los alumnos, principalmente es apropiada para la enseñanza primaria, siempre y cuando cumpla ciertas funciones que permitan su desarrollo integral (*)
Lugar de práctica	Asociaciones culturales y vecinales, clubes recreativos.	Compañías especializadas, escuelas profesionales ⁶ , que representan sus obras artísticas en teatros o espacios escénicos propios.	Instituciones, generalmente de educación especial.	Ámbito escolar. Integración en las escuelas de enseñanza común.
Modelo del docente	Funge como monitor.	Es sinónimo de entrenador.	Es un profesor o Terapeuta.	Profesor en el ámbito escolar, o especialista en dicha materia.

Fuente: Adaptación de las autoras con base en García (1997).

⁶ En México uno de los institutos que regulan este tipo de dimensión y la complementa con la Danza educativa es el INBA.



De estas cuatro dimensiones la que mayor mención tendrá a lo largo de la presente obra será la educativa. Por ello será necesario puntualizar lo siguiente:

* Para que ésta dimensión tenga un desarrollo integral y un valor pedagógico debe cumplir con las siguientes funciones según Batalha (1983) y Xarez (1992), citados en García (1997):

- De conocimiento (tanto de sí mismo como del entorno circundante).
- Lúdico-recreativa.
- Estética y expresiva.
- Cultural.
- Y también debe ser impartida por el profesor en el ámbito escolar a todos los alumnos.

Fux (1981) indica: “danzar, entonces, no es adorno en la educación sino un medio paralelo a otras disciplinas que forman, en conjunto, la educación del hombre con menos miedos y con la percepción de su cuerpo como medio expresivo en relación con la vida misma”, estas sabias palabras nos brindan la pauta y el interés para vincular, a través de nuestra metodología de trabajo, a la dimensión artística con la educativa, de tal forma que ambas se vean favorecidas proyectando como resultado el desarrollo de la trípole: arte, educación y sociedad de Marques (1999).

1.2. La Danza Folclórica Mexicana (DFM) en contexto

Hasta el momento se ha resaltado en un contexto general los beneficios y las aportaciones que la danza puede ofrecer; sin embargo, con la intención de delimitar nuestro campo de acción, a continuación se abordará a la Danza Folclórica Mexicana en específico⁷, delimitando el “*saber*” que se pretende mediar.

Gómez (2013) señala que el término “*Folklore*” se puede castellanizar a “*Folclore*”. Este tiene orígenes muy remotos que se identifican con los procesos de hominización del ser

⁷ No obstante cabe señalar, que el proceso de enseñanza – aprendizaje que se propone a lo largo de este documento, al igual que su modelo, podrían ser adaptados a cualquier otra disciplina dancística.



humano, cómo, en la medida en que su evolución remota se concretaba; ya que el ser humano en su acumulación de saberes, le dio diferentes usos a sus actividades. Por ejemplo, el emitir sonidos dio origen en primer lugar al lenguaje, posteriormente al canto; del moverse surgió el caminar en dos pies, y luego la danza; de su habilidad táctil, la pintura y así sucesivamente. Todo lo anterior vinculado con los ciclos largos de la existencia humana (crianza de hijos, prácticas agrícolas, caza y comida, entre otros).

El término *Folklore* significa “saber del pueblo”, éste comenzó a utilizarse formalmente a finales del siglo XIX por el anticuario y arqueólogo inglés Thoms, con la finalidad de enmarcar “al conjunto de tradiciones, creencias, costumbres y conocimientos populares de cualquier cultura, transmitidos de generación en generación” (Gómez, 2013).

De ahí surge la vinculación entre la cultura, el *folclore* y la antropología⁸; la cultura para Bauman (con base en Gómez, 2013) es la energía que le da y le ha dado a los pueblos su vitalidad; los elementos que la conforman son el territorio, lenguaje, costumbres y tradiciones, así como el modo de organizarse para el trabajo. Cuando estos desaparecen, también lo hacen los pueblos y su cultura.

Gómez (2013) plantea que realmente lo complejo es el poder identificar que es folclore: “si la cultura es energía, ella no se crea ni se destruye sino que sólo cambia, y por ende, en la medida en la que siempre hay cultura, siempre habrá *folclore* [...] buscar el *folclore* siempre ha sido difícil porque ello conlleva por lo regular el riesgo de la distorsión, dado que hasta hoy en día nadie tiene (ni nunca ha tenido) la autoridad única para decir, sin género de duda, qué práctica popular es o no *folclore*, quizá entre otras razones, porque esas prácticas forman parte de los saberes profundos de los pueblos originarios (el danzar, por ejemplo, cuántas claves y ritmos implica) y tienden a conservarse ajenas a la difusión masiva o bien, cuando esa difusión se llega a dar, se alejan entonces de sus fuentes originarias y pierden la esencia que las caracteriza” (Gómez, 2013).

Con base en esto él comenta que existen dos grandes dilemas en torno al *folclore*, el primero corresponde a la confusión de lo que es el *folclore* con la antigüedad; es decir en el pueblo (aunque no sea étnicamente puro, sino mestizo) hay cultura, esta, que es actual, no es similar a la de los pueblos antiguos, sin embargo de cualquier forma los pueblos

⁸ Rama del conocimiento que originalmente estudia a la cultura y al folclore, siendo la cultura quien ocupa un lugar central.



actuales tienen folclore. Él comenta que no es válido confundir folclore con antigüedad o con actualidad distorsionadas en el afán de reconocer y simplificar que el folclore tiene una tendencia a identificarse con tiempos remotos o antiguos.

Y el segundo dilema que plantea, enmarca la polémica de que el *folclore* pierde su esencia cuando se separa de su fuente originaria, el pueblo, y se profesionaliza de una u otra manera: “el *folklore*, no tiene reflejo, él es puro en su esencia, de allí que él deja de ser tal, cuando se aleja del pueblo y no es el pueblo el que lo concreta” (Gómez, 2013).

Esta disyuntiva la esclarece analizando lo siguiente:

En el caso de las prácticas colectivas (en donde se habla básicamente de la danza) el arte es identificado con lo *folclórico* cuando proviene de grupos populares que practican los rituales o aquellas expresiones, que basadas en la danza, cumplen una función específica de los pueblos (como elevar oraciones por la lluvia, la siembra, la cosecha, la cacería, la pesca, la muerte, la vida, entre otras).

Sin embargo, también se busca su difusión y fuera del contexto original lo ejecutan como práctica artística, un ejemplo claro es cuando los grupos de artistas profesionales reproducen en su práctica las danzas y bailes, cuya raíz originaria es lo *folclórico*.

En el primer caso, por lo común la práctica artística es sólo ocasional (las danzas ejecutadas en diferentes ceremonias religiosas generalmente indígenas), regresan y se disuelven en lo popular; en el segundo, no es o no siempre ha sido así, a lo folclórico se le ha impuesto lo comercial o lo simple, y en ambos casos existe distorsión del *folclore*, pero lo más importante es que la esencia *folclórica* no se distorsione en el afán de comercializarlas.

“Tarea compleja pero necesaria para evitar que ese tipo de danza se distorsione cada vez más y se aleje así de lo que busca ser.” (Gómez, 2013).

Las profesoras, Flores, López, Mendoza, y Sánchez (2012-2013) comentan que para el estudio de las diversas manifestaciones dancísticas del folclore mexicano, se han



determinado (de acuerdo a diversas investigaciones), que estas sean divididas en danzas y bailes.

Éstos muestran para sí mismos y para cualquier espectador las características geográficas (flora, fauna, tipo de suelo, ubicación territorial), climatológicas, religiosas, familiares, jerárquicas, actividades laborales, entre otras que definen a un pueblo, no sólo por el nombre, sino por el tipo de actividades y gustos que lo caracterizan.

- **La danza tradicional mexicana** tiene un carácter ceremonial o ritual ya que tienen diferentes simbolismos y motivaciones siendo que son un instrumento o medio para dar gracias, solicitar favores, demostrar habilidad, imitar animales o personas, representar episodios históricos, entre otras situaciones.

En su mayoría poseen una estructura coreográfica definida, producto de la tradición heredada de una generación a otra.

Se realizan en fechas y lugares específicos, por lo general son ejecutadas en fiestas de carácter religioso; en ellas intervienen personajes como: capitanes, tenientes, alférez, caporales, capataz, monarca, reyes, magos, entre otros.

En cuanto a su duración algunas danzas pueden prolongarse por varias horas y solamente se interrumpen en el caso de la víspera o velación de una imagen. En la mayor parte de estas, sólo pueden intervenir hombres, debido a que a las mujeres (durante mucho tiempo) les fue prohibida su participación (situación que hasta la fecha subsiste en ciertas comunidades); sin embargo debido a los factores que aquejan a las comunidades, actualmente se ha permitido que la presencia femenina tenga mayor presencia dentro de estas danzas.

En la mayoría de los casos este tipo de danzas son transmitidas de generación en generación, el maestro que la transmite, es de mucho respeto, y el conocimiento que tiene de estas, le fue transmitido de la misma manera en la que aprendió. Por lo que este medio de transmisión tradicional, no requiere de una planeación tan rigurosa por parte del profesor.

- Por otra parte, **el Baile tradicional mexicano**, es el resultado de diferentes factores entre los que destacan la mezcla de gran variedad razas, por ejemplo de indios y negros. Es importante resaltar que también poseen gran predominio de la influencia española, situación que dio origen a un gran mestizaje cultural y a la tarea de buscar



una identidad nacional; por lo que actualmente el baile tradicional mexicano es considerado como una manifestación que forma parte de la cultura nacional, tiene características propias ya que se interpreta de forma espontánea y festiva en acontecimientos sociales o familiares. Es considerado tradicional o regional ya que se produce con características propias de distintas regiones del país y se ha transmitido de generación en generación; esta forma de enseñanza es una de las más arraigadas, en su transmisión, también es popular porque sus múltiples estilos son practicados por todas las clases sociales.

Los bailes tradicionales a pesar de tener un mismo origen, rasgos o influencias no se interpretan ni enseñan de la misma forma en todo el país; varían en su música, pasos, actitudes, vestuario, diseños coreográficos y el espacio donde se realizan, de acuerdo a cada región, población, dependiendo del maestro que la enseñe y el lugar donde se transmita.

Es a partir de la formación, o enseñanza, cómo estas manifestaciones dancísticas pueden ser transmitidas con el fin de conservar y perdurar su existencia.

FORMAS DE ENSEÑANZA

El diccionario de la Real Academia Española (2001) señala que el término “Formación” hace alusión a la **formación ocupacional** (enseñanza no reglada dirigida a capacitar a alguien para el desempeño de un puesto de trabajo) y a la **profesional** (enseñanza reglada dirigida a capacitar a alguien para un oficio).

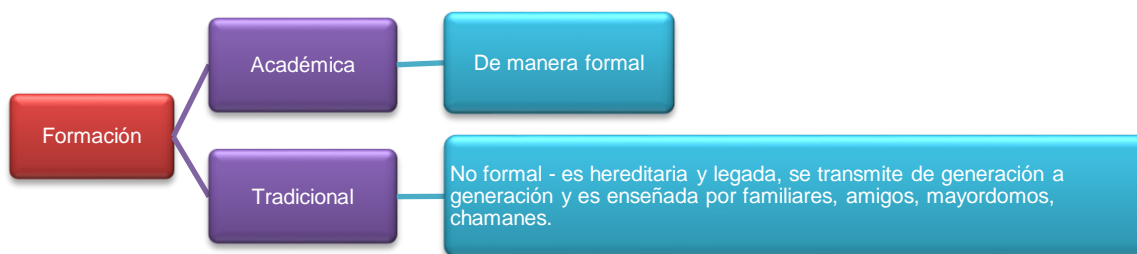
La relación entre estas definiciones con la concepción de las formas de enseñanza concebidas en la Educación permiten concluir que la formación es la: acción de enseñanza dirigida a capacitar a alguien para el desempeño de un cierto aspecto, ya sea de *manera formal* (profesional - proceso de educación integral correlacionado que abarca los niveles educativos y que conlleva una intención deliberada y sistemática que se concretiza en un currículo oficial, aplicado con definido calendario y horario, es el aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado, según objetivos didácticos, duración o soporte y que concluye con una

certificación), *no formal* (ocupacional: es el aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado en objetivos didácticos, duración ni soporte y normalmente no conduce a una certificación, ha sido creado expresamente para satisfacer determinados objetivos, surge a partir de grupos u organizaciones comunitarias). (DGDC, 2011).

Adicional la *educación informal* es un proceso de aprendizaje continuo y espontáneo que se realiza fuera del marco de la educación formal y la educación no formal, como hecho social no determinado, de manera no intencional, es decir la interacción del individuo con el ambiente, con la familia, amigos y todo lo que le rodea.

Cada uno de estos tres tipos de educación juega un papel específico y complementario a los otros dos y los tres son necesarios para lograr los resultados deseados por lo que en este arte, se vinculan para la transmisión de sus danzas y bailes identificándose como la Formación académica y la tradicional detalladas en el gráfico 1.

Gráfico 1. Formas de enseñanza de la Danza



Fuente: Adaptación por autoras.

La formación académica puede darse en un espacio y tiempo determinado, mientras que la tradicional va de generación en generación, enseñada por familiares, amigos, chamanes, mayordomos, también concentra formas de organización que influyen en lo social, lo afectivo, lo económico y en lo artístico (Arellano, 2009).



Por ende, los lugares en los que se puede llevar a cabo son bastos, por ejemplo:

- **Al aire libre:** en la comunidad (como parte de la vida diaria, festividades, y acontecimientos sociales o religiosos).
- **En lugares cerrados:** generalmente realizados en un espacio físico para su representación (foros, teatros, explanadas).

En la presente se invita a los docentes a que, como hacedores y mediadores del conocimiento, recuerden que su labor no sólo se limita a enseñar lo que se sabe o ya se domina (o en su defecto a improvisar), es importante contar con el conocimiento previo que los apoye en el ajuste o desarrollo de nuevas estrategias.

Como bien enfatiza Calva (2006; citado en Audirac, 2011), la docencia como praxis humana y humanizante (tanto para alumnos como para el profesor) además de las capacidades, metodologías y experiencias de la disciplina también demanda del profesor una actitud permanente de reflexión, transformación, autocorrección y enriquecimiento de su práctica docente; ya que así, un profesor que está en un proceso continuo de autoexperiencia, autocomprensión, autoconocimiento, autovaloración es un docente abierto a una mejora personal y profesional, que inevitablemente se reflejará en la interacción que tiene con los estudiantes que ayuda a formar y con la correcta utilización de los saberes. Aportando así, un trabajo basado en la responsabilidad del acto de la enseñanza.

Por ello a continuación se abordará de manera general el significado que engloba cada elemento que interviene en la DFM ya que en el trasfondo de esta, cada postura, paso, pisada, trayectoria o prenda, es un símbolo representativo del contexto en el que se desarrolla este lenguaje artístico.

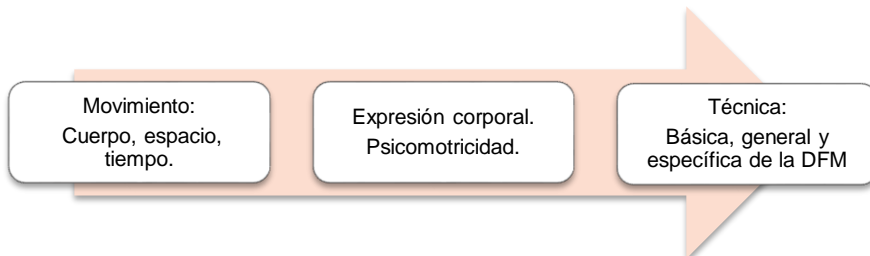
1.3. Elementos que integran a la Danza Folclórica Mexicana y apoyan su ejecución

La Danza Folclórica Mexicana, requiere de ciertos elementos que le permitan dar pie a que se alcance la belleza del movimiento, la expresión y la comunicación, tanto de ideas, emociones y cultura, expresadas mediante este lenguaje artístico de manera integral.

El presente apartado se establece, a fin de unificar criterios y facilitar a los docentes una visión particular, pero a la vez global de aquellos que intervienen en el desarrollo de una clase de Danza Folclórica Mexicana; la contextualización de estos elementos, les permitirá generar las inferencias pertinentes, acordes a la segunda fase del proceso de sistematización para su comprensión e incorporación al momento de generar sus propuestas de intervención.

A grandes rasgos los componentes que se ven involucrados son: el movimiento, porque posibilita el manejo y control del cuerpo en cuanto al espacio y tiempo, la psicomotricidad y la expresión corporal porque son parte integradora de la formación y reconocimiento del alumno con su cuerpo, poseen la bondad de permitir que el alumno explore a partir de las sensaciones que el cuerpo le despierta (por ejemplo el trabajo de emociones, sensaciones y sentimientos), para finalmente ser integrados en la técnica de la DFM que el docente media con su proceso de enseñanza-aprendizaje.

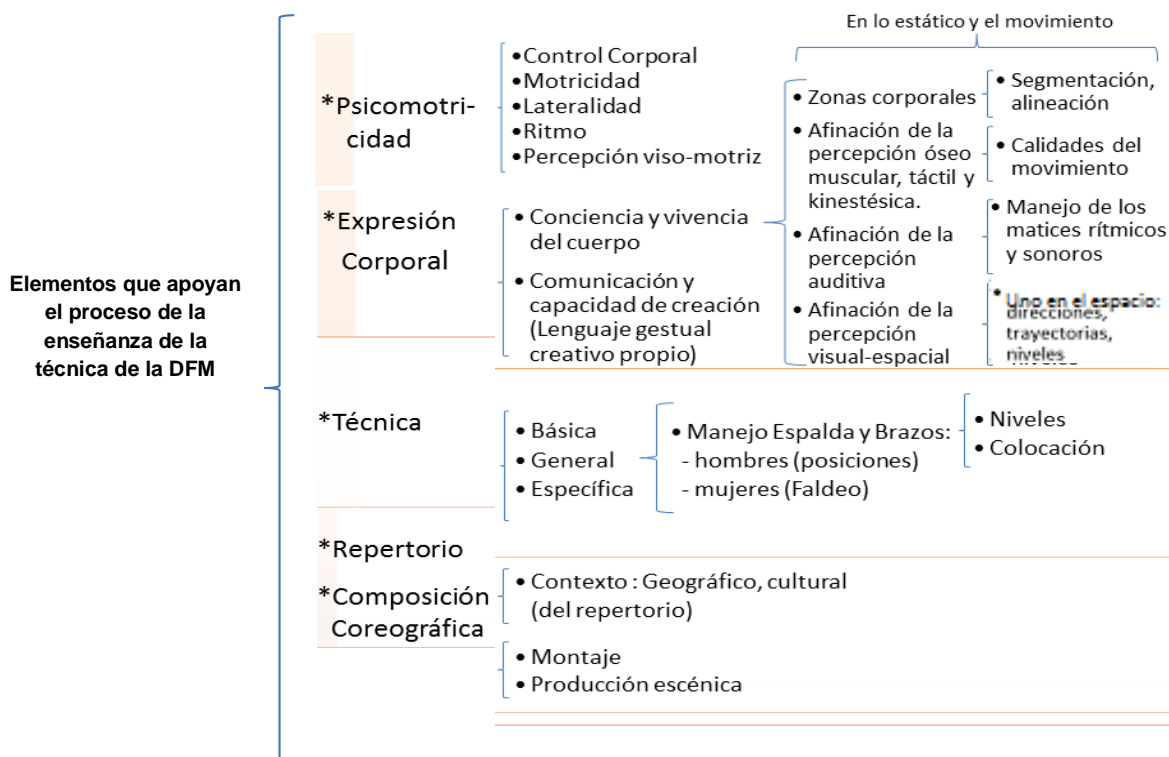
Gráfico 2. Elementos que intervienen en el desarrollo de la DFM



Fuente: Elaboración por autoras.

En el siguiente mapa se expresa a detalle cada uno de los aspectos que la DFM requiere de los elementos mencionados, para la ejecución de su técnica.

Gráfico 3. Aspectos que intervienen para la ejecución de DFM

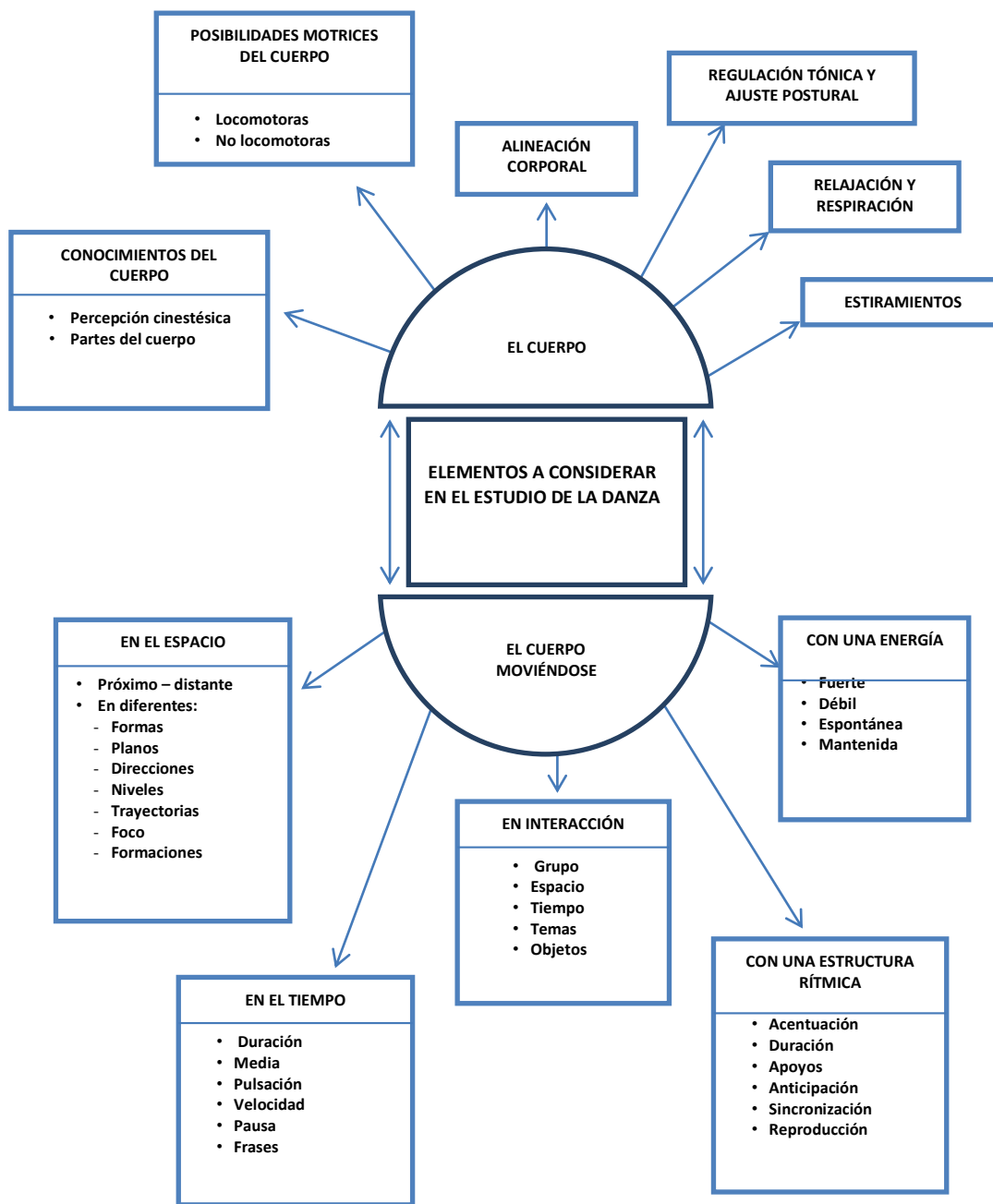


Fuente: Elaboración por autoras

No hay que olvidar que la danza debe ser considerada como una prolongación del movimiento, como bien manifiesta Laban en sus diferentes obras. Esta situación exige por tanto, que sus elementos sean concebidos a partir de un carácter integral, es decir, no debe perderse de vista las relaciones que existen entre ellos.

García (1997) cita de manera integral diversos conceptos y términos utilizados por grandes autores, comenta que de la literatura existente en torno a los factores del movimiento danzando y de la composición escénica, se deduce la existencia de ciertas diferencias, tanto a un nivel terminológico, como de enfoque entre los estudiosos que se han dedicado a su análisis; tal es el caso de Abbadie y Madre (1976), Batalha (1983), Hamilton (1989), Guerber. (1991), Laban (1987), Québec (1983), Robinson (1981,1992) entre otros; sin embargo estas clasificaciones desiguales tienen una orientación que aunque esté planteada de diferentes maneras, coincide en que para apoyar a la realización de la danza deben intervenir tanto: el movimiento, cuerpo, espacio así como el tiempo; elementos que ella engloba y esquematiza de manera conjunta en su propuesta, plasmada de la siguiente manera:

Gráfico 4. Elementos a considerar en el estudio de la danza



Fuente: García (1997; citada en SEP, 2007).

El Gráfico 4 describe los aspectos que deben involucrarse, se observa que no se encuentran desligados uno de otro “los elementos a considerar en el estudio de la danza los hemos reagrupado en dos grandes bloques relacionados entre sí. Por un lado, el cuerpo a través del cual el hombre se comunica y expresa de forma variada. Por otro, el cuerpo moviéndose en el espacio, en el tiempo, en interacción con el medio que le rodea



y en consonancia con una estructura rítmica y energía” (García, 1997 citada en SEP, 2007).

En la presente propuesta, se abordan los atributos que definen al movimiento, incluidos el cuerpo, espacio y tiempo con base en el trabajo realizado por Fernández (2006), cimentado en las obras de Laban; con la intención de comprender porque es vital que se den las interacciones mencionadas por García en su propuesta.

1.3.1. Movimiento: el cuerpo, espacio y tiempo.

Fernández (2006) comenta que el movimiento es el conocimiento y la reacción que produce un cuerpo o cualquier otro elemento. El conocimiento adquiere las características de la movilidad: es efímero fluido, evanescente. “El movimiento no se limita al ámbito científico: inunda también todas las esferas de la manifestación artística e implica el sacudimiento, el desmoronamiento, de los valores establecidos; el intervalo entre el artista y su objeto, entre el espectador y la obra exige una interacción, un verdadero diálogo, la movilización de las sensaciones, de la mente y del cuerpo. El movimiento se apodera de la escena, las partituras, los textos, los lienzos y en particular se apodera del cuerpo humano”.

El cuerpo en movimiento adquiere sentido se vuelve significativo; deja de ser algo superpuesto a una forma determinada y se transforma en un evento con sus propios códigos y “palabras”.

El movimiento corporal aparece como un registro, la interacción de los organismos con su entorno ha producido secuencias de movimiento ordenadas, fluidas e integrales. Lo que se hereda es un cuerpo en movimiento que refleja y perpetúa la manera en que un organismo ha preferido conectarse con su entorno.

Es un lenguaje compartido, es comunicación; este desborda la esfera de los mecanismos y de los comportamientos aislados; se visualiza, se representa, se escribe como un todo, como un acto unitario, en el que adentro y afuera se envuelven mutuamente, donde materia y energía se entretajan.



El ambiente se desarrolla en el interior de un espacio que conecta a dos cuerpos o más, el cuerpo entre dos espacios se empapa de emociones, expresiones e intenciones, los cuales permiten la mayor movilidad del cuerpo desde distintos relieves. Los trazos en el espacio descubren mapas de navegación.

Es tránsito del cuerpo en el espacio y arquitectura viva del espacio. El cuerpo y el espacio se engendran mutuamente, son acción y reacción conjuntas, interacciones unitarias. Así es como el cuerpo, se gesta en el interior de un entorno que lo conforma (el espacio que le da cuerpo al cuerpo.)

Con respecto a esto y recordando que la danza posee una dimensión educativa, Cuéllar (1998) menciona que en el ámbito de la danza educativa⁹ ésta: “deberá favorecer la relación entre el alumno y su medio proponiendo actividades perceptivas, motrices de elaboración del esquema corporal y del espacio y el tiempo. Este tratamiento no deberá limitarse únicamente al plano físico, sino que buscará una preparación del niño en todos sus ámbitos (atendiendo a la triple dimensión de contenidos, presente en los actuales Diseños Curriculares) a fin de conseguir la educación integral unitaria y armónica de la persona”.

Cuellar señala que de estos ejes del desarrollo y trabajo de la danza: cuerpo, espacio y tiempo se puede desarrollar los siguientes aspectos:

- **El cuerpo:** en el tratamiento y desarrollo del esquema corporal se perseguirá mejorar la conciencia que cada niño tiene de su propio cuerpo, de su situación y relación entre los diferentes segmentos que lo componen (Cuéllar, 1996).
- **El espacio:** en su trabajo se incluyen las evoluciones, agrupamientos, dispersiones, reconocimientos espaciales, localización (arriba, dentro, fuera, al lado, etc.) mantenimiento de distancias, delimitación de superficies, persecuciones, etc.

⁹ Esta se caracteriza por ser un medio de actuación pedagógica que se presenta como una manifestación natural y espontánea del ser humano. Puede ser calificada como un modo de educación por el movimiento que toma los principios educativos de la psicomotricidad y educación física de base, pero que hace un especial hincapié en aspectos propios y característicos de la danza.



Según Guerber, Leray y Maucouvert, (1991, citado en Cuéllar, 1996) en danza, las imágenes se trabajan en un espacio tridimensional evolutivo, en tanto que el bailarín es el que crea la materia y formas que lo hacen visible. De esta manera, se distinguen principalmente dos tipos de espacio: el espacio próximo y general.

- El espacio próximo también es denominado espacio personal y se refiere al entorno que rodea inmediatamente al cuerpo.
- El espacio general o escénico es más complejo en tanto abarca todo el volumen disponible para realizar el movimiento. Es dependiente de forma directa al tipo de instalación y características de la misma.

Los aspectos necesarios para observar las acciones espaciales corporales son: las direcciones (delante/detrás, izquierda/derecha), los niveles (alto, medio y bajo), la expansión gestual (cerca-pequeña, normal, lejos-grande) y el tipo de trayecto (derecho, anguloso y curvo).

- **El tiempo:** el tiempo es un factor esencial de la danza, en tanto que el movimiento danzado suele aparecer siempre acompañado de una música.

Guerber, Leray y Maucouvert (1991; citado en Cuéllar, 1996) hacen un estudio muy completo de los constituyentes fundamentales de la música y el tiempo. En este comentan que:

- Los constituyentes de la música son: la melodía, el timbre, el tiempo, la armonía y la intensidad.
- Los constituyentes del tiempo en danza pueden ser clasificados en función de su estructuración o no estructuración métrica:

El ritmo: es un aspecto relacionado con la estructuración métrica. Se incluyen en este apartado las estructuras métricas, pulsación, tempo, periodicidad, medida, matices de intensidad, silencios, acentuaciones, síncopas y contratiempos.

El tiempo "sentido": Los aspectos relacionados con la estructuración no métrica son: la duración, variaciones de velocidad, regularidad/irregularidad, repeticiones, aceleraciones, continuidad, silencio, acentuación, impulsión e intensidades.



Como bien se ha observado, el movimiento está inmerso en la disciplina de la danza folclórica mexicana, ya que es considerado como el agente de la progresión y la transformación, el cuerpo es el instrumento que brinda vida y facilidad de concebir dicho movimiento, mientras que el acto cotidiano, el espacio acostumbrado y el ritmo implicado, son los factores que dan fuerza y generan pasión a este lenguaje.

De esta manera, como bien menciona Fernández (2006) en su obra: “El acto cotidiano, el cuerpo familiar y el espacio acostumbrado parecen milagros a la luz de la danza. Los brazos hablan y los pasos simulan escritura. Cuerpos movidos por la pasión del lenguaje, por el trance del discurso que describe figuras y evoca formas llenas de sentido o vacías, por el poder de la designación que indica... En el intervalo de unos pocos segundos, el movimiento, el cuerpo y el espacio se integran para producir una anatomía de la imaginación”.

Fernández (2006) también comenta, que la danza se desprende de las arterias de la mente como una exhalación cargada con transformaciones internas y emerge del cerebro humano en equilibrio sobre dos pies como lenguaje.

De esta manera, se resalta que la danza folclórica mexicana posee un lenguaje dancístico¹⁰, en donde se relaciona a la técnica y a la terminología, debido a que cada individuo es usuario de un lenguaje corporal, y al estar en grupo, constituye una teoría de esa cultura o de alguna parte de ella como se manifiesta en los diferentes hechos dancísticos de los grupos sociales. Por ejemplo cuando observamos un baile, no se traduce a los sentimientos del bailarín, sino a una expresión simbólica del conocimiento de sentimientos y las experiencias humanas del compositor y los participantes manifestados a través de sus formas culturales de lenguaje corporal (William, 1990; citado en Bautista y Miranda, 2013.)

Así pues, los lenguajes corporales no son universales, pero las formas de la danza sí surgen de ellos; por lo que, cuando se baila se está realizando el “símbolo terminal” del

¹⁰ Alberto Dallal menciona que el lenguaje dancístico combina, por lo menos cuatro factores primordiales: La técnica (conjunto de procedimientos), la actitud estética (desarrollo del arte local hasta la fecha), el conjunto de temas idóneos (caros o importantes para el grupo social) y la visión del mundo (historia, realidad cultural y social).



lenguaje corporal expresado en gestos, poses y frases de movimiento; construyendo en lo colectivo al lenguaje dancístico.

De este lenguaje se estudiará más adelante uno de sus factores: la técnica, analizada concretamente desde la ejecución de la DFM.

1.3.2. Relevancia de la expresión corporal

Como otro de los elementos que apoyan a la ejecución de la danza folclórica mexicana, también se estudiará el significado e importancia de la expresión corporal, recordando que para Robinson existe un paralelismo sumamente significativo entre Danza y esta disciplina.

Shinca (1997) en su trabajo comenta que la expresión corporal es una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la utilización del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada.

... “Es una disciplina que partiendo de lo físico conecta con los procesos internos de la persona, canalizando sus capacidades expresivas hacia un lenguaje gestual creativo”.

Ella menciona la palabra disciplina, refiriéndose al trabajo que supone la búsqueda de este lenguaje, riguroso y exigente; también comenta que existe una técnica a partir de la cual van surgiendo las herramientas que lo posibilitan; estas herramientas de trabajo permiten, por un lado, que cada persona encuentre los matices de su propia expresividad, y por otro, que se establezcan elementos comunes para la comunicación y la creación entre dos o más participantes; queriendo decir que a través de estos elementos comunes se establecen las coordenadas corporales, espaciales y temporales que permiten crear el sustrato para una real comunicación y la capacidad para la creación; cómo a través del “trabajo corporal” herramienta que ella enfoca como el sustento de su método.

Con base a su estudio, podemos definir al “trabajo corporal” como una sensibilización psicosomática que busca la integración de una conciencia del cuerpo con la convivencia



del mismo. Partiendo de las sensaciones corporales internas, la percepción ósea y el sentido muscular, las graduaciones tónicas, descubriendo los procesos de las sutiles corrientes del fluir del movimiento, así como las modulaciones e inflexiones de esa energía, se entra en el mundo de la rítmica y la melódica del diseño corporal y espacial. Al igual que Cuellar (1996) y Fernández (2006), destaca que el cuerpo-espacio-tiempo; fungen como las tres coordenadas claves que configuran el campo de acción de esta disciplina. “El desarrollo de cada tema y en sí la interrelación de los tres, establece los elementos de trabajo para encontrar la expresividad del movimiento” (Shinca, 1997).

Ella también menciona que el estudio de estos tres campos puede realizarse de dos formas, la primera a partir de un punto de vista racional: de conciencia y la segunda por un punto de vista emocional: de vivencia.

Entendiendo esto, como la forma de experimentar en un proceso de reconocimiento y vivenciación de todas las posibilidades de los que dispone nuestro cuerpo para conocer el alcance que puede obtener. Siendo el sentido introspectivo para extraer posteriormente de sí mismo, manifestando y expresando.

Nuestro cuerpo expresa cuando existe una emoción (fenómeno psicosomático por excelencia) y sólo puede ser comprendida a través de la unidad psico-física, es decir, cuando se produce una emoción suele haber alteraciones somáticas, entre ellas el tono muscular. La emoción y los diferentes estados anímicos actúan sobre el tono y éste determina la actitud postural o el gesto, como una unidad de comportamiento.

Es debido a esta situación que se ha dedicado un apartado para la explicación de la expresión corporal, ya que a través de la danza se puede, introducir a los educandos a un trabajo expresivo (en donde se involucra al movimiento, cuerpo, espacio y tiempo), permitiéndole favorecer el desarrollo de la danza folclórica; ya que el hecho de fomentarlas, hace alusión a la importancia de buscar el conocimiento de uno mismo, para poder encontrar y explorar diversas vías de comunicación con los demás y nuevas formas de expresarnos a partir del manejo de nuestro cuerpo, viéndose reflejado como resultado de las competencias sociales del alumno.



Por lo que el estudio de la expresión corporal siempre estará emparejado al trabajo de la Danza Folclórica Mexicana dentro de nuestro método, permitiendo favorecer el desarrollo de las competencias sociales en una forma eficaz, aplicable tanto para la labor docente como para aquellos que la estudian.

1.3.3. Importancia de la psicomotricidad y las etapas del desarrollo para la enseñanza de la Danza Folclórica Mexicana

La cantidad de aportaciones y autores que manejan temas sobre la psicomotricidad son muy diversos, sin mencionar, que cada uno de ellos expone un enfoque particular de acuerdo a los beneficios que aporta su investigación a la materia.

Como docentes, es nuestro deber ser conscientes de los cambios que conlleva el trabajar con diferentes poblaciones de educandos, debido a que esas características, marcarán la pauta sobre el alcance que se puede tener a la hora de delimitar los objetivos, aprendizajes esperados y competencias hacia los alumnos.

Se detallará una explicación más amplia sobre la población infantil ya que en el desarrollo del niño, cada año las particularidades a tomar en cuenta son muy significativas para la mediación del docente.

Sería conveniente recordar la labor de la expresión corporal como eje para la introducción del educando al movimiento y al desarrollo de las competencias sociales por medio de la danza folclórica, ya que Shinca (2007) menciona que es importante “saber cuál es el mecanismo natural y esencial de la expresión y la comunicación humanas, ahondando en cómo y por qué se carga de un contenido. Es decir, ir a la esencia de la expresión y la comunicación”.

Para ello la psicomotricidad ofrece esta posibilidad de indagar la esencia de la acción, ya que estudia la relación entre los movimientos y las funciones mentales, además de indagar en la importancia del movimiento en la formación de la responsabilidad y el aprendizaje de las personas.



Durivage (2011) comenta que los principios básicos de ésta se fundan en los estudios fisiológicos y psicológicos del niño, considerando que su cuerpo (interpretado como presencia del niño en el mundo), es el agente que establece la relación, la primera comunicación y que integra de manera progresiva la realidad de los otros, de los objetos, del espacio y del tiempo.

El desarrollo psicomotor se va estimulando conforme el niño pasa por cada una de las etapas de su desarrollo. El desarrollo motor se refleja a través de la capacidad de movimiento, situación que depende de dos factores básicos: la maduración del sistema nervioso y la evolución del tono.

En el caso de la danza esto debe de tenerse en cuenta de manera relevante, debido a que los contenidos incluidos dentro del proceso de enseñanza, tienen que estar adaptados de acuerdo a las necesidades y características de los educandos.

Para ello debemos tener en cuenta las capacidades del movimiento que se desarrollan durante su crecimiento, por lo que se describe las etapas en las que va madurando el educando desde edades tempranas, para comprender la función que desempeña cada una dentro de este proceso. Así se facilitará más la forma de planear, cuando se enseñe danza a distintas poblaciones o en un grupo con una diversidad de edades.

El desarrollo motor depende, según Durivange (2011) de la:

- Maduración del sistema nervioso o mielinización de las fibras nerviosas, sigue dos leyes; la cefalocaudal, que va de la cabeza a los glúteos: y la próximo distal, que abarca las extremidades. Estas leyes explican por qué el movimiento en un principio es tosco. La realización de los movimientos durante los primeros años dependerá de la maduración.
- Evolución del tono: sirve de fondo sobre la cual surgen las contracciones musculares y los movimientos, por tanto es responsable de las acciones corporales y además es el factor que permite mantener el equilibrio necesario para efectuar diferentes posiciones.

El tono va madurando conforme a las fases de crecimiento de la persona:



- Después del nacimiento: Se manifiesta por una rigidez (hipertonía) de los miembros y por un relajamiento (hipotonía) del tronco.
- Hacia los 3 años: el tono se modifica y adquiere más consistencia, dando mayor agilidad a los miembros; sin embargo los movimientos todavía siguen frenados por falta de regulación tónica.
- A partir de aquí la evolución del tono depende de dos aspectos: uno ligado a la tipología del niño (atlético o asténico, etc.) o el ligado a la edad.

Desde otro punto de vista el tono es una contracción parcial y permanente del músculo, que sustenta las actividades y posturas; está en interrelación con la afectividad y se modifica constantemente en función de esta última (Durivage, 2011).

El esquema corporal como elemento importante dentro del desarrollo motor, es parte integradora de la consumación del desarrollo y crecimiento del niño sobre las representaciones mentales que este va teniendo de su propio cuerpo, de sus posibilidades y limitaciones para manejarse en su mundo circundante.

En relación a la concepción que tienen Durivage (2011) y Vayer (1997) con respecto al desarrollo psicomotor del niño, ambos coinciden en que el esquema corporal (como parte del desarrollo psicomotor) es asociado, por un lado, a las experiencias que el niño va teniendo durante su vida, y por otro, a la maduración nerviosa. En el primer caso desde el punto de vista del Durivange (2011) el desarrollo motor se encuentra dividido en tres fases, mientras que para Vayer (1997) se divide en cuatro, como se puede apreciar en los siguientes cuadros:



Cuadro 2. Las tres fases del Desarrollo Psicomotor de Durivage

Primera fase: del nacimiento a los 6 meses	Segunda fase: De los 6 meses a los 4 años	Tercera fase: De los 4 a los 7 años
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizada por una dependencia de la actividad refleja, en especial el de succión. • A los 3 meses desaparece el reflejo de succión que incitan a ejercicios provocando una posibilidad amplia de acciones e inicios de movimientos voluntarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de las nuevas posibilidades de movimiento. • Existe mayor movimiento en donde se observa la elaboración del espacio y movimiento, ambas ligadas al tono y a la maduración 	<ul style="list-style-type: none"> • Automatización de las posibilidades motrices que forman la base para las futuras adquisiciones

Fuente: Adaptación de las autoras con base en Durivage (2011).

Cuadro 3. Etapas del Desarrollo Psicomotor descritas por Vayer

Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa	Cuarta etapa
Contemporánea al nacimiento y hasta alrededor de los 2 años, o período maternal.	De los 2 y hasta los 5 años aproximadamente, período global del aprendizaje y del uso de su cuerpo	De los 5 a los 7 años, período de transición	De los 7 a los 11 años, constituye la elaboración definitiva del esquema corporal.
El niño comienza a enderezar la cabeza como acto reflejo, después el tronco, actividades que lo conducirán a posturas de sedestación, aparición de la fuerza muscular, control del equilibrio, se da la aparición de la prehensión.	La prehensión se va haciendo más precisa, asociándose a los gestos y a una locomoción cada vez más coordinada, la movilidad y la cinestesia de manera asociada, permiten al niño una utilización crecientemente diferenciada y precisa de su cuerpo entero.	El niño pasa del estadio global y sincrético al de la diferenciación y análisis, los datos sensoriales especialmente los visuales, permiten pasar progresivamente de la acción del cuerpo a la representación, afirmándose la lateralidad, el conocimiento de derecha e izquierda, la independencia de la mano con relación al tronco y el dominio de la postura y la respiración.	Se desarrollan y consolidan las posibilidades de relajación global y segmentaria, la independencia funcional de los diversos segmentos y elementos corporales, transición del conocimiento de sí, al conocimiento de los demás, esto tiene como consecuencia el desarrollo de las diversas capacidades de aprendizaje así como la relación con el mundo exterior, ahora el niño tiene los medios para conquistar su autonomía

Fuente: Adaptación de las autoras con base en Vayer (1977).

En la cuarta fase propuesta según Vayer, se desarrollan y consolidan las posibilidades de diversos segmentos y elementos corporales, se inicia la transición del conocimiento de sí, al conocimiento de los demás.



Cabe mencionar también, que en esta última etapa descrita por Vayer, la elaboración mental progresiva del esquema corporal dependerá de la historia y de las propias vivencias de cada niño. Por tanto, el reconocimiento del propio cuerpo, se dará a través de experimentar y vivenciar éste y paralelo a ello, se desarrollarán los procesos cognitivos, dando ambos significación al movimiento.

A manera de enunciar qué factores intervienen en el control, conocimiento e imagen del cuerpo, se definirán las **habilidades psicomotrices** que permiten al niño adquirir mayor dominio y por lo tanto conocimiento de su cuerpo. Estos aspectos son: el equilibrio, la coordinación, la lateralidad, y la organización espacio temporal.

- **El equilibrio** para Dafonseca (1998) “es una condición básica en la organización motora. Implica una multiplicidad de ajustes posturales antigravitatorios, que dan soporte a cualquier respuesta motriz”. Por tanto, el equilibrio reúne un conjunto de aptitudes estáticas y dinámicas, abarcando el control postural y el desarrollo de adquisición de la coordinación.

Con respecto al equilibrio, coinciden en dividirlo en equilibrio estático y equilibrio dinámico. El equilibrio estático es el control de una postura sin desplazamiento” y el equilibrio dinámico es el que se establece cuando nuestro centro de gravedad sale de la verticalidad del cuerpo y tras una acción equilibrante, vuelve sobre la base de sustentación.

- En estrecha relación con el equilibrio se encuentra **la coordinación motriz** definida como la capacidad de hacer intervenir armoniosa, económica y eficazmente, los músculos que participan en la acción, en conjunción perfecta con el espacio y el tiempo. Varios autores han coincidido en clasificar a la coordinación motriz en función de las partes del cuerpo que intervienen para su realización:

- La coordinación gruesa o global, hace referencia a la integración de los segmentos de todo el cuerpo, interactuando conjuntamente.
- La coordinación viso – motriz referida a la coordinación ojo–mano, ojo–pie, se define como el trabajo conjunto y ordenado de la actividad motora y la actividad visual.



- La coordinación motriz fina es la encargada de realizar los movimientos precisos, está asociada con el trabajo instrumental de la mano y de los dedos, en donde interactúa con el espacio, el tiempo y la lateralidad.

Cabe aclarar, que la coordinación motriz implica por lo tanto, el paso del acto motor involuntario al acto motor voluntario, por lo que ésta dependerá de la maduración del sistema nervioso como del control de los mecanismos musculares.

- Por su parte, **la lateralidad** es un conjunto de predominancias laterales al nivel de los ojos, manos y pies. De acuerdo con el desarrollo neuromotor establece el siguiente proceso para facilitar la orientación del cuerpo.
 - Diferenciación global. Su propósito es utilizar los dos lados del cuerpo, afirmar el eje corporal, disociar progresivamente cada lado y facilitar la preferencia natural que se expresa por la habilidad creciente de uno de ellos.
 - Orientación propia del cuerpo. Referente a las nociones derecha- izquierda. En esta etapa interviene la toma de conciencia de los dos lados, apoyada por la verbalización. La orientación se refuerza con los ejercicios de disociación. La disociación es la posibilidad de mover voluntariamente una o más partes del cuerpo, mientras que las otras permanecen inmóviles o ejecutan un movimiento diferente.
 - Elaboración corporal proyectada. Elaboración de la lateralidad de una persona u objeto.

Para Conde y Viciano (1997) la lateralidad “es el dominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro y se manifiesta en la preferencia de servirnos selectivamente de un miembro determinado (mano, pie, ojo, oído) para realizar actividades concretas”. La lateralidad es por consecuencia sinónimo de diferenciación y organización global corporal, donde están inmersos por lo tanto la coordinación, el espacio y tiempo.



Siguiendo este orden de ideas, la lateralidad es una acción que deberá fortalecerse conforme los educandos van disociando los movimientos que realiza el cuerpo ya que sin esto no existiría un buen desarrollo de la espacialidad si la lateralidad no está bien educada.

- **La espacialidad** es el conocimiento o la toma de conciencia del medio y sus alrededores, es decir, del sujeto, su situación y del espacio que lo rodea (mide su espacio con su cuerpo), su entorno y los objetos que en él se encuentran, clasificándola en dos, por:
 - Orientación espacial: entendida como la aptitud o capacidad para mantener constante la localización del propio cuerpo en función de los objetos para posicionar nuestra propia posición. A este conjunto de relaciones espaciales que pueden ser elementales, se le denomina relaciones topológicas que son relaciones que pueden ser por ejemplo relaciones de orientación, situación, superficie, dirección, distancia, orden o sucesión.
 - La estructuración espacial: Torre (citado en Conde & Viciano, 1997) la define como “la capacidad para orientar o situar objetos y sujetos”. Esta estructuración espacial se relaciona con el espacio representativo o figurativo, que analiza los datos perceptivos inmediatos (basado en el espacio perceptivo) y se elaboran relaciones espaciales de mayor complejidad, a través de una serie de puntos de referencia, esta vez externos al cuerpo, es decir, objetivos, esto se logra aproximadamente a los 7 años de edad. A estas relaciones se les denomina; relaciones proyectivas y relaciones euclidianas o métricas.

Conde & Viciano (1997) sostiene que “todas las sensaciones recibidas desde el exterior (tacto, visión, etc.) o desde el interior (dolor muscular, funcionamiento de los diversos órganos, etc.) sirven para contrastar y afirmar paulatinamente la idea de cómo es nuestro cuerpo”. Todas estas impresiones se unifican en una sola imagen mental que es el esquema corporal o imagen de nuestro cuerpo.

Cabe señalar que estas habilidades o aspectos de la psicomotricidad no se dan de manera separada o aislada, sino que dependen entre sí, de tal manera, que todas están implicadas en la adquisición, desarrollo y consolidación de las mismas.



Es importante reconocer que el desarrollo de los educandos se manifiesta desde el nacimiento y durante el crecimiento, por lo que en ese proceso se presentan una serie de cambios, tanto cognitivos, físicos, sociales y emocionales que dan la pauta para señalar la importancia que tiene el vincular tanto a la psicomotricidad como a la expresión corporal al realizar la labor de los maestros en danza.

Este puede considerar la edad del educando, sus necesidades e intereses, para definir sus objetivos de la educación, preparar al educando para que sea capaz de reconocer su cuerpo y desarrollar sus habilidades.

La experiencia corporal al abastecerse de contenidos emocionales y afectivos desde las primeras edades evolutivas, le permite a “la expresión corporal” trabajar para que emerjan con mayor facilidad las diversas funciones cognitivas y motrices claves para el desarrollo de cada estadio evolutivo del alumno; favoreciendo todos los aspectos de la personalidad del educando.

Una vez que se tiene una idea más clara de lo que es el desarrollo psicomotor y los aspectos que involucra, el maestro deberá de considerarlos dentro de su planificación ubicándolos y favoreciéndolos en los momentos que se propone para la estructuración de una clase de danza y para el manejo de la técnica: básica, general y específica, puntualizados en el siguiente capítulo.

1.3.4. Técnica básica, general y específica de la Danza Folclórica Mexicana

La clasificación que se ha estipulado para segmentar el tipo de técnica que se puede realizar dentro de la Danza Folclórica varía considerablemente según el autor que la propone, e incluso, se diversifica cada vez más, de acuerdo a la región del país en la que se desarrolla, dado que algunos de los pasos y pisadas pueden tener características similares, pero connotaciones diferentes.

La presente propuesta, retomará la definición que Dallal (2007) asigna a este factor del lenguaje dancístico: “Técnica” y se relacionará conforme al análisis que realizan Bautista y



Miranda (2013) en su trabajo “Reflexión y análisis de la terminología de la técnica de danza folclórica mexicana en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello”, dado que la orientación de la presente obra (enfocada a la docencia) comparte lo que proponen respecto a dicha clasificación para el desarrollo y planteamiento de una clase de danza dentro de una planeación.

Se entiende por **Técnica** al conjunto de procedimientos (establecimiento de códigos y rutinas) para que los cuerpos de los bailarines/danzantes se conviertan en instrumentos idóneos de la expresión dancística; ésta por tanto, requiere del uso de cierta *terminología*, vocabulario que se tiene en común para aquellos que ejecutan, aprenden o enseñan esta disciplina (Bautista y Miranda, 2013).

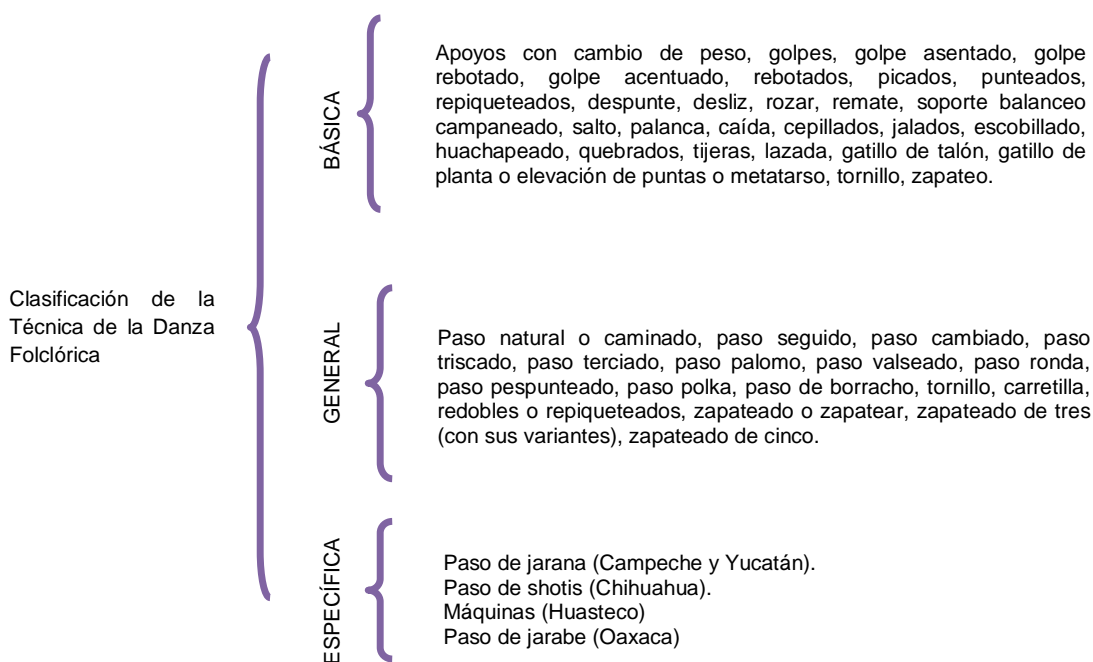
Como se ha mencionado es indispensable que los docentes que desean realizar la enseñanza de la DFM (pese al nivel o grado de conocimiento que posean al respecto) estén familiarizados con los términos utilizados entre los ejecutantes, para su correcta transmisión.

Para tal caso consideramos beneficioso contemplar la siguiente clasificación, técnica:

- **Básica:** se entiende como la serie de condiciones que combinan los elementos mínimos necesarios de movimiento y sus posibilidades de acción, constituyéndolos en principios técnicos y pisadas. Entendiendo a la pisada como la acción o el acto de pisar que se realiza en el lugar, que implica un movimiento en la danza.
- **General:** es la combinación de las pisadas y de los principios básicos del movimiento que se constituyen en pasos para la ejecución e interpretación de cualquier danza o baile folclórico mexicano.
- **Específica:** son los recursos sistematizados que aunados a las fórmulas rítmicas, van formando los estilos propios de cada región permitiendo la ejecución de un determinado repertorio. (Bautista y Miranda, 2013)

En el siguiente mapa se mencionarán algunos de los pasos o pisadas correspondientes a cada división:

Gráfico 5. Clasificación de la técnica de la Danza Folclórica



Fuente: Elaboración por autoras.

TERMINOLOGÍA Y DEFINICIÓN DE LA TÉCNICA BÁSICA UTILIZADA EN LA DANZA FOLCLÓRICA MEXICANA

- **Angulación:** es la inclinación de un segmento corporal cambiando el ángulo original.
- **Acento o acentuado:** es dar mayor intensidad al sonido de una pisada. Enfatizar algún movimiento.
- **Alternar:** Realizar el mismo movimiento con la lateral contraria, tomando en cuenta el eje vertical imaginario y el segmento corporal trabajado.
- **Asentado:** es el movimiento que va a dar la intensidad de colocarlo sobre algo sólido, la energía corporal va hacia el centro de gravedad.
- **Apoyo:** es el movimiento en el cual no existe sonido, y consta de un cambio de peso.
- **A simultáneo:** Movimiento seguido de otro en el mismo tiempo de ejecución, ya sea antes o después del que se marca a tiempo.
- **Balanceo:** movimiento corporal oscilatorio que depende de cualquier articulación (de un lado a otro; péndulo).



- **Botado:** Reacción del movimiento que va hacia una parte sólida con regreso casi instantáneo.
- **Brinco:** Impulso corporal hacia arriba con separación del piso y caída en su mismo lugar.
- **Cambio de peso:** acción y efecto de salida del eje central hacia cualquier segmento corporal.
- **Campaneo:** acción y efecto de presionar hacia el centro de gravedad con la planta del pie y la pierna elevada. Puede ser al frente, en su lugar y lateral.
- **Cayendo:** Intensión corporal de caída que va de arriba hacia abajo, por su propio peso.
- **Contracción:** acortamiento del músculo bajo la influencia de un estímulo nervioso. El músculo se acorta y se ensancha y la energía es canalizada en el interior del propio cuerpo.
- **Cruzado:** movimiento corporal que va a la lateral contraria a la que le corresponde en cualquier dirección.
- **Cepilleo:** es el movimiento que realiza el pie con el metatarso, tacón o planta y va del centro del cuerpo hacia afuera, en cualquier dirección.
- **Circunducción:** movimiento cónico que se hace a partir de una articulación y con cualquier segmento corporal.
- **Compás:** es la distancia o abertura existente entre pie y pie. Existen dos tipos de compases: el abierto y el cerrado.
- **Desliz:** movimiento en el cual la parte del pie que se esté trabando no se separa del piso y puede ser en cualquier dirección.
- **Elevación:** segmento corporal que va a favor del centro de gravedad, su dirección es hacia arriba y sale del nivel normal.
- **Flexión:** movimiento en el cual dos segmentos corporales se doblan o disminuyen el ángulo formado por estos.
- **Gatillo:** golpe dado con el tacón del zapato y que presenta la condición de tener la pierna opuesta elevada.
- **Giro:** movimiento circular en donde se involucra a todo el cuerpo sobre su mismo eje.
- **Golpe:** encuentro repentino y violento de dos cuerpos en el cual y como consecuencia producirá un sonido.



- **Huachapeado:** es el movimiento realizado con el metatarso o planta que parte de afuera hacia adentro del cuerpo.
- **Muelleo:** conjunto de flexiones constantes durante un periodo de tiempo de movimiento.
- **Niveles:** altura vertical en la que se desarrolla cualquier movimiento.
- **Palanca:** presión que se hace hacia el piso con el fin de impulsar un salto o brinco.
- **Picado:** movimiento realizado con el metatarso y como característica presenta la intención de botar el movimiento.
- **Punteado:** golpe con la punta del pie.
- **Quebrado:** es el apoyo de los bordes laterales del pie.
- **Rebotado:** constantes botados.
- **Remate:** es (son) el golpe (s) que se da al final de una secuencia y por consecuencia se da un mayor énfasis a ese golpe (s).
- **Rotación:** movimiento de un segmento corporal entorno de un eje.
- **Salto:** impulso corporal hacia arriba con separación del piso con desplazamiento.
- **Seguido:** mantener el movimiento sobre un solo lado.
- **Simultáneo:** serie de movimientos en el mismo tiempo.
- **Sostenido:** mantener el movimiento en una sola posición durante un periodo de tiempo.
- **Tijera:** acción que consiste en cortar el aire con las piernas en extensión o flexionadas, pueden ir al aire o al piso.
- **Toque:** acción en la cual el segmento corporal trabajado tiene un contacto leve y ligero con otro cuerpo sólido. No existe un cambio de peso.
- **Vuelta:** movimiento de traslación circular fuera del eje en cualquier dirección.
- **Zapateado:** conjunto de zapateos.

Como se puede visualizar, la técnica básica de la DFM le da sentido a las acciones que se realizan con el cuerpo.

En la técnica general su terminología es más estructurada debido a la descripción y combinación de los pasos anteriores, involucrando además movimientos con desplazamientos a un grado mayor de complejidad.



Y finalmente se habla de una técnica específica, haciendo alusión de la descripción de secuencias compuestas por movimientos y pisadas determinadas de acuerdo a lo que se espera de cada repertorio.

Cuando estos tres momentos son asimilados por el docente, el proceso de enseñanza facilitará, que su transmisión hacia los alumnos sea sencilla, que reconozcan y dominen términos para su ejecución, estando siempre presente la expresión corporal y la psicomotricidad, ambas ligadas en el proceso de desarrollo de la Danza Folclórica Mexicana.

Para tal fin, hay que tener presente que cuando se trata de planificar la enseñanza para que ocurra eficientemente el aprendizaje, “hay que buscar aquellos elementos de la teoría del aprendizaje que se avengan a los hechos sobre los cuales pueda actuar el maestro” (Gagné y Briggs, 2011).

Por lo que, una vez revisados los conceptos y elementos generales que conforman el saber a impartir, a continuación se abordarán las teorías educativas que le permitirán al docente vincular y actuar para el manejo del enfoque sistémico y reflexivo que sugerimos para facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje.



Capítulo 2

La sistematización de la práctica docente, en busca de la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Danza Folclórica Mexicana



En el proceso de enseñanza - aprendizaje, el docente cumple con una función de organizador y mediador, debido a que tiene la posibilidad de controlar el proceso educativo para lograr que el alumno se apropie del conocimiento (Díaz y Hernández, 2010).

De tal manera, la práctica docente es la acción intencionada del profesor hacia propiciar dicha adquisición de contenidos por parte del alumno (Sañudo, 2005).

La práctica por su misma naturaleza, debe considerarse como una acción que se mueve en situaciones cambiantes con seres humanos cambiantes; el movimiento permanente que ésta tiene le da su razón de ser, por tanto, su recuperación, así como su análisis reflexivo y consistente puede conducir a su transformación, favoreciendo la mejora de la calidad del sistema educativo a partir de la labor del docente y su interacción en el aula. Por ejemplo, en danza, siguiendo las demandas de la sociedad del conocimiento, habría que llevarla a una situación centrada en las acciones del alumno.

En relación a esto uno de los desafíos actuales que tiene la Educación Básica en México es transformar la práctica docente y profesionalizar a las maestras y maestros en servicio; se busca que los docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos, reflexionen sobre las prácticas educativas que a diario realizan en su comunidad escolar, ya que la profesionalización de las maestras y los maestros, se materializa en su desempeño en el aula, permite la autocrítica y la mejora permanente.

Como aportación a este contexto, la Reforma Integral de la Educación Básica señala que es fundamental construir una escuela que se configure como un espacio de oportunidades que atienda las necesidades específicas de aprendizaje de cada alumno de sus tres niveles, cualquiera que sea su condición personal, socioeconómica o cultural; que garantice condiciones de inclusión, respeto, libertad y convivencia con los integrantes de la comunidad escolar, donde se reconozca la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás, mediante redes colaborativas de conocimiento y donde cada actor educativo se desarrolle de manera individual y colectiva, comprometidos íntegramente con el logro de la calidad y la mejora continua (SEP, 2011.).



Así, se contempla a la reflexión como una forma de lograr la emancipación de los profesores, y es un proceso dialéctico en donde “el docente se enfrenta a la tarea de generar un nuevo conocimiento al recuperar sus acciones, hacerlas conscientes y reconstruir su práctica” (Sañudo, 2005), requiere de un diálogo interno que favorezca la intersubjetividad¹¹.

La condición existente para que la actividad reflexiva sea transformadora de la acción del docente, estipula que debe concurrir permanentemente el vínculo práctico de la intención con la acción objetiva, es decir, además de la recuperación y la reflexión, es a partir de la continuidad y la coherencia como Sañudo (2005) menciona que se puede generar realmente la transformación, es necesario propiciar una adaptación del discurso generado de la reflexión encaminado hacia el nuevo hacer (propuestas teóricas) mediante una confrontación entre este y la práctica realizada, para concebir el diseño de las nuevas estructuras o modelos a seguir, lo que se traducirá en la creación de una estrategia de autorregulación.

Por ello y debido a que la reflexión enfocada hacia la mejora, implica un esfuerzo ordenado y metodológico del análisis de la experiencia dirigido a lograr propuestas totalizadoras que orienten la acción educativa, en el presente trabajo ésta (la reflexión) se resaltarán a partir del contexto de la **sistematización de la práctica docente**, dado que existe un paralelismo en el objeto de estudio y en el proceso que efectúan para su consumación (proceso que es diseñado de tal manera que el docente pase de trabajar en un plano puramente personal a la posibilidad de hacer investigación en busca de mejores alternativas de acción).

¹¹ Descartar el asistencialismo y promover la toma de conciencia a partir del desarrollo del diálogo, estableciendo una íntima relación entre las convicciones y signos (Sañudo, 2005) que incluirán autoevaluarse, interiorizar sus acciones, llegar a la autocomprensión y verificar si realmente está promoviendo un cambio en su propio paradigma, es decir, “volar a sí mismo para reconocerse, hacer y ser” como lo menciona Bazdrech (2000; citado en Audirac, 2011).



2.1. La sistematización de la práctica docente y su proceso

La sistematización es un demarcación que tiene múltiples acepciones dependiendo la orientación que los autores hayan abordado en su investigación; sin embargo tomando en cuenta a López (2006, citado en Audirac, 2011), este proceso es entendido como la transformación auténtica, organizada y radical de la manera en que cada docente experimenta, entiende, acepta y vive su propia práctica cotidiana.

Dicho autor se refiere a la sistematización como una manera de ganar en autenticidad y de motivarse para la elaboración de una teoría educativa propia, significa darse a la tarea de elaborar un modelo personal que le ayude a entender, comunicar y poner en acción las maneras propias de ser docente.

Asimismo, para el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Audirac, 2011), la sistematización consiste en registrar de manera ordenada, una experiencia que deseamos compartir con los demás, combinando el quehacer con su sustento teórico y con énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia.

Por ello es importante destacar que el aprender, hacer y reflexionar son acciones indisociables tanto para los alumnos como para los maestros, ya que el actual concepto de la sociedad del conocimiento, exige un cambio real de las prácticas de enseñanza, el cual “sólo ocurrirá en la medida en que cuestionemos de fondo nuestras propias concepciones sobre el aprendizaje y logremos plantear alternativas innovadoras para la acción, modeladas en función de las restricciones y facilidades del contexto educativo-social en que nos desenvolvamos” (Díaz, 2006).

De tal manera, el docente requiere generar preguntas y tratar de encontrar respuestas sobre tres elementos esenciales que éste comunica: sus conocimientos (en general y del contenido propio de la materia), su método y su personalidad (en relación a sus hipótesis del proceso de apropiación del alumno); ya que, la sistematización se efectúa con el objeto de:



Cuadro 4. Objeto de la sistematización de la práctica docente

Autor	Aportación
Para Fierro (1999)	Hacer un alto en el camino e iniciar un proceso continuo de reflexión-acción, para revalorarla y descubrir cómo se ha llegado a ser el maestro que se es en este momento, cuánto se ha aprendido y cuánto falta por aprender.
De Vicente (2002)	Aprovechar la oportunidad que tiene el profesor de conocer y asimilar el efecto que tienen sus acciones en el grupo de estudiantes con los que trabaja, en cada materia en cada periodo.
Audirac (2011)	Explicar el mapa de desarrollo del curso, mostrar las posturas y acciones educativas (que aunque puestas en la práctica, se mantienen de alguna manera ocultas como una guía implícita del acto educativo), y hacer posible su comprensión, comunicación y mejoramiento, representando dicha práctica en una estructura que expresa la concepción del docente sobre la educación.

Fuente: Adaptación de las autoras con base en Audirac (2011).

Lo que plantea cada autor (citado en el cuadro 4) destaca una necesidad de consecución en la formación del profesorado y matiza que: “este proceso de reflexión es personal, nace del docente como búsqueda siempre parcial e inacabada, que haciéndose de forma seria y sistemática ¹² producirá resultados acumulativos y progresivos... es una búsqueda del crecimiento del alumno que hace que crezca el profesor, búsqueda para propiciar el aprendizaje del otro que genera aprendizajes propios” (López, 2006; citado en Audirac, 2011).

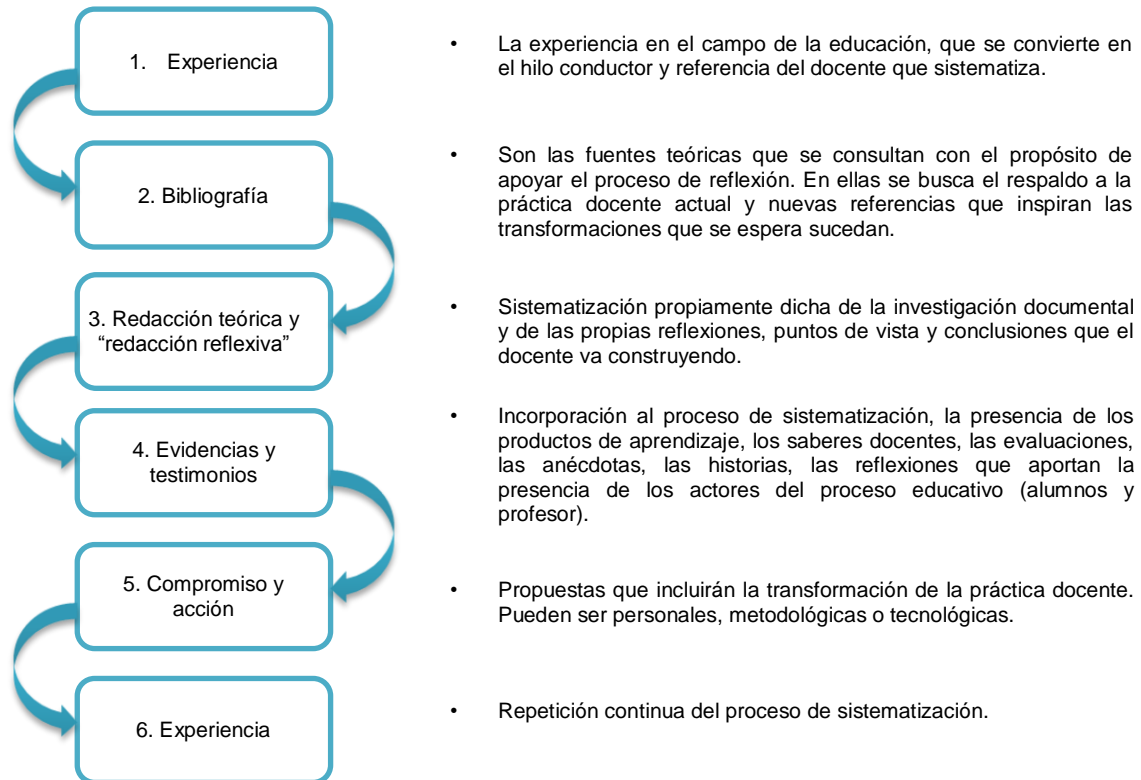
Al sistematizar su práctica, el docente asume en su desarrollo la postura del profesional investigador, ya que este “convierte su actividad áulica en valiosa fuente de información que puede concretarse en una investigación para intervenir la práctica” (Con Gómez y Chávez, s/f), a diferencia del profesional técnico “quien circunscribe su desempeño áulico en repetir los esquemas de trabajo elaborados por especialistas, limitando su participación en el proceso educativo” (Con Gómez y Chávez, s/f).

Así, pese a que existen múltiples propuestas de sistematización válidas para apoyarse y emplear como sustento, cada profesor debe generar su propio método, tratando de propiciar las condiciones que lo hagan auténtico y efectivo, partiendo de su propia personalidad y que el método en sí mismo promueva su revisión y mejora. En este sentido, es conveniente contemplar que para ejecutar la experiencia de la sistematización en favor de la reflexión/acción deben seguirse ciertos pasos.

¹² Es decir metodológicamente.

Desde el análisis de Audirac (2011) el proceso para sistematizar incluye seis etapas destinadas a la ejecución de ciertas actividades, señaladas a continuación con apoyo del gráfico 6:

Gráfico 6: Etapas del proceso de sistematización



Fuente: Adaptación de las autoras con base en (Audirac, 2011).

Como muestra el gráfico, cada uno de los seis momentos permiten poner en operación el proceso de sistematizar, pero para que éste se dirija adecuadamente, se requiere contemplar cuatro variables y cuatro elementos claves que orientarán la acción:

- Variables

- 1) El sujeto que sistematiza.
- 2) El contexto educativo institucional en el que se da esta actividad.
- 3) La disciplina que se ha estado impartiendo y que ha sido objeto de la sistematización.



- 4) Los autores a los que se ha acercado para buscar referencias para el trabajo de reflexión.

- Elementos

- 1) La postura personal ante la educación: implica para el docente, reflexionar acerca de las responsabilidades que se asumen ante el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- 2) El enfoque de la práctica docente: consiste en determinar ¿a quién privilegiar en la práctica?, es decir ¿enseñanza centrada en el profesor o aprendizaje centrado en el alumno?
- 3) Las estrategias educativas aplicadas: el docente opta por el uso de herramientas, instrumentos o técnicas didácticas que se transmiten al alumno como recurso. La selección es resultado de una producción y apropiación a lo largo de su trayectoria profesional y personal (incorporación de conocimientos y habilidades adquiridos durante su formación inicial y continua).
- 4) El acercamiento personal a la evaluación reflexiva: indagar que pasó con el alumno, con el curso y con el profesor, la evaluación adquiere una naturaleza cualitativa y se enfoca más al aprendizaje en sí mismo que al rendimiento académico.

Cada etapa del proceso señalado por Audirac (2011) se concretará adecuadamente si se ponen en acción estos elementos y se contemplan las variables mencionadas.

En el presente trabajo se optó por agrupar el proceso propuesto por dicho autor en tres fases, que serán desarrolladas de la siguiente manera como una propuesta personal del proceso de sistematización en busca de la transformación del proceso de enseñanza – aprendizaje de la DFM (éste será aplicado a lo largo de los capítulos que conforman el cuerpo del documento, a fin de implementar la integración de los elementos y su relación con las variables).



PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN ¹³

1. Fase de reflexión y análisis de la experiencia

Esta es una fase previa en la que se examinará cuidadosamente la práctica docente que se ha realizado, a través de técnicas de reflexión y de darse cuenta (como la investigación, cuestionamientos, entre otras) para fijar el rumbo del proceso de sistematización hacia la transformación, por lo que es necesario:

Acciones	Analogía con las etapas del proceso según Audirac
a) Estudiar la realidad de la práctica docente y determinar la postura personal (del docente) ante la educación.	Experiencia y bibliografía
b) Identificar qué situación educativa se requiere transformar: visión profunda y clara del problema que se desea abordar, teniendo en cuenta las 4 variables de Audirac (2011).	
c) Lograr una mayor comprensión de la situación educativa / ampliar el horizonte de conocimientos: se aportan explicaciones construidas desde la teoría, así como propuestas de trabajo en el aula (propias y externas), que han sido diseñadas para manejar de manera más adecuada distintos métodos de enseñanza.	

Por ejemplo en el presente trabajo la sistematización nos condujo a la indagación y al planteamiento de inferencias que a lo largo de los subtemas 2.1 a 2.4 nos permitieron exponer y esclarecer como primer paso hacia el análisis de la realidad de la práctica docente:

- El objeto que se perseguirá en la educación y las implicaciones que conlleva para un educador, (Subtema 2.2).
- La descripción de lo que implica el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que es la situación educativa que se quiere retomar para la transformación de la práctica en nuestra propuesta personal de sistematización (Subtema 2.3).

¹³ Adaptación de las autoras con base en Audirac (2011), Sañudo (2005) y Fierro (1999).



- Los enfoques educativos ya contruidos que guiarán nuestra acción docente, acorde a las actualizaciones de la educación contemporánea (Subtema 2.4).

Una vez efectuada esta etapa preliminar, a partir del último inciso (el “c”) y con ayuda de la comparación, ya sea entre puntos de vista externos o de experiencias similares (que permitan apropiarse de las experiencias que han ocurrido en el transcurso del tiempo, en la vida personal, profesional y docente del individuo que emprende esta labor) se llega a la siguiente fase:

2. Fase de Confrontación

Acciones	Analogía con las etapas del proceso según Audirac
Identificación de las cosas que se saben y las que no se conocen.	Redacción teórica y reflexiva, Evidencias y testimonios

Este momento cumple con el objeto de realizar la reflexión y hacer consciente la realidad del docente, propicia se alcance un espacio crítico dirigido a superar las contradicciones, presentes en el actuar cotidiano.

Para esta etapa, Audirac (2011) menciona que se puede hacer uso del modelo de Lonergan, quien maneja el concepto del horizonte de lo conocido – desconocido, este consiste en realizar preguntas significativas de lo que se sabe que no se conoce.

Se sugiere cuestionar a fondo los conocimientos, método y personalidad del educador.

Para tal efecto, el docente puede basarse en los contenidos del capítulo 1, en donde se plantea a grandes rasgos el saber que se desea intervenir con la presente obra, en dicho apartado se planteó una aproximación general a los elementos de los que pueden valerse para la enseñanza y que en ocasiones no son contemplados en la práctica, con la finalidad de simplificar la detección de lo conocido – desconocido.

Una vez detectadas las oportunidades de mejora, que derivadas del proceso de sistematización permitirán asumir y aplicar con coherencia la transformación de la práctica, se llega a la:



3. Fase de creación de la propuesta para la transformación/intervención

En este punto la reflexión ya está ligada a la aspiración de la acción y a la determinación del objeto, por lo que la transformación de la práctica docente se realizará en consecuencia siempre y cuando no dejen de efectuarse las siguientes acciones:

Acciones	Analogía con las etapas del proceso según Audirac
a) Diseño y ejecución de la operación generadora de conocimiento que puede ayudar a mejorar esa práctica (en este apartado se crean o puede hacer uso de los modelos, para intervenir a partir de la postura: personal del docente, metodológica o tecnológica el proceso de enseñanza – aprendizaje.	Compromiso y acción
b) Una vez generada la propuesta es necesario aplicarla y continuar el ciclo de la sistematización, es decir, efectuar una evaluación para retroalimentar el proceso: se deben recuperar las acciones realizadas y reflexionar sobre ellas confrontándolas con el discurso o propuestas teóricas (generadas de la sistematización). De esta manera se pueden transformar esas primeras acciones, analizándolas en otras más intencionadas y controladas.	Experiencia y Acercamiento personal a la evaluación reflexiva

Debido a que la práctica educativa está en constante cambio, para cumplir con los principios de la sistematización es necesario analizar e interpretar los resultados del trabajo docente para mejorar la calidad de los aprendizajes generados, por lo que de acuerdo con Piaget (1981; citado en Sañudo, 2005) la reconstrucción de las acciones permitirá que estas se incorporen al sujeto y posteriormente, incluir al proceso la condición operativa de ser reversibles, es decir autorregulables.

A su vez, según puntualiza Sañudo (2005) es importante tener claro que aunque se realicen propuestas de intervención para la mejora, puede que en estas no exista un cambio, si las diferencias formuladas no son significativas (como el alterar el orden o realizar acciones equivalentes a la práctica acostumbrada). Tal autora menciona que se habla de transformación cuando:

- Una acción centrada en el docente, evoluciona hasta convertirse en una serie de acciones que involucran al contenido y/o al proceso del alumno.



- Cuando una serie de acciones secuenciales se transforman en acciones cíclicas intencionales en donde el docente no realiza acciones en “línea”, sino propuestas para lograr un producto concreto.
- Cuando en una secuencia de acciones de tipo lineal se incorpora una acción o una estrategia (acciones articuladas) que involucran el proceso de apropiación del alumno; incluyendo la incorporación de una acción estructurante en la evaluación.

Con base en esto, en el capítulo 3 se plantea el modelo que permite concretar nuestro proceso de sistematización además de exponer una propuesta sistémica de planificación para la enseñanza de la técnica de la DFM.

A continuación en el subtítulo 2.2 se aborda paso a paso lo planteado por nuestra propuesta personal de sistematización, concerniente a la primera fase del proceso.

2.2. Con qué fin se lleva a cabo la Educación

La educación según Romero (2013) es entendida como un proceso de enseñanza y creación de aprendizajes que a fin de modificar la conducta humana de quienes se denominan educador y educando, ha creado un vínculo entre la pedagogía y la psicología¹⁴, ciencias que intentan entender la relación humana del conocimiento.

En el paradigma ignaciano¹⁵ según Audirac (2011), la pedagogía es el camino por el que el profesor acompaña a los alumnos en su crecimiento y desarrollo.

Debido a esta situación, la presente propuesta, tiene muy claro que toda práctica implica una teoría, y la teoría es anterior a la práctica como bien comenta Moore (1987, citado en Audirac, 2011); por lo que educar conlleva a tener que optar, preferir o decidirse por

¹⁴ La Psico-Pedagogía ha generado varias teorías de acuerdo a serias corrientes del pensamiento universal y su construcción ha sido objeto de múltiples investigadores.

El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo son hoy en día las corrientes de pensamiento que se discuten y se llevan a la práctica en la Educación Formal. Todas ellas generan un particular interés sobre el propósito de la educación y sus principios epistémicos.

¹⁵ Este paradigma tiene como estructura cinco pasos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación (Audirac, 2011).



uno u otro sistema de valores, dado que “la libertad desempeña un papel primordial en la faena educativa” (Fullat, 1983; citado en Audirac, 2011).

Sin embargo, de acuerdo a esta reflexión, todo docente debe ser consciente que para orientar su labor de enseñanza ésta debe estar basada en una filosofía clara y concreta para desempeñarla siempre con responsabilidad como bien menciona Gagné y Briggs (2011).

Hablar de una filosofía de la educación implica hablar de un conjunto de reflexiones, tales que en su conjunto Fullat (1983) las denomina “no científicas”, en éstas se debe considerar qué se entiende por educar y con qué fin se lleva a cabo la educación, situación que dará fundamento a la práctica educativa y a la vez al uso de estrategias científicas para el adecuado desempeño de ésta (en el caso de la enseñanza de la danza, para determinar el fin de la educación también se deberá definir el tipo de dimensión en la que se va a desempeñar, aspecto abordado a detalle en el capítulo 1).

Debido a este proceso de retroalimentación realizado por diferentes investigadores a través de los años, la educación ha adoptado diversas manifestaciones, que con el apoyo de la psico-pedagogía, han sido registradas en corrientes epistémicas, generando a su vez teorías y estrategias de aprendizaje representadas en modelos educativos, tales como el conductismo, el cognitivismo, el enfoque psico – social, socio - cultural y el constructivista¹⁶; este último es el parte aguas que da continuidad hacia una investigación orientada a la búsqueda de la enseñanza con un estudio e intervención en los procesos educativos escolarizados, situación que según Díaz (2006) da fundamento a las principales reformas curriculares, así como a la innovación en los modelos de enseñanza y la formación docente: “Es un hecho que los cursos tradicionales, teóricos o academicistas, centrados en la transmisión de cúmulos de conocimientos acabados, ya no resultan apropiados para las necesidades y expectativas de la formación de niños, jóvenes y adultos”, razón por la que, en las últimas décadas, los educadores y la sociedad en general continúan siendo partícipes de la creciente preocupación por lograr un cambio sustancial en la educación.

¹⁶ Coll (2001; citado en Díaz, 2006) considera a los distintos planteamientos derivados de la psicopedagogía genética, del cognoscitvismo y de la teoría sociocultural, como las principales fuentes de la visión constructivista. Por tal razón comenta que existen diversas posturas cuyas tesis no conforman una perspectiva epistemológica unificada; sin embargo la visión constructivista sociocultural reconoce la importancia del fundamento psicológico en la doble vertiente de funcionamiento intra e interpsicológico, y entiende al aula como contexto de enseñanza - aprendizaje.



La presente en ese ánimo de conducir la enseñanza de la Danza Folclórica Mexicana para llevar a la práctica los planteamientos constructivistas, orienta su acción con los modelos educativos que se centran en las particularidades y necesidades de la persona que aprende, así como en su marco social, para ello, se retomarán aquellas teorías y propuestas educativas referentes al aprendizaje significativo, concretando que la enseñanza puede estimularse con un enfoque: basado en el aprendizaje, de manera situada y mediante una práctica reflexiva, realizando un adecuado proceso de sistematización para optimizar la planificación de la labor docente.

De igual manera, se sostiene que la enseñanza, no puede entenderse más que en relación al aprendizaje, esta realidad implica que existe una correlación entre los procesos vinculados a enseñar, así como aquellos vinculados a aprender como bien manifiesta Meneses (2007); debido a que, este suceso permitirá “la reconsideración constante de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales, los estudiantes llegarán al aprendizaje” (Zabalza, 2001).

Con base en la delimitación establecida en nuestra actual línea de investigación, en el presente documento nos apegaremos significativamente a desarrollar aquellas herramientas que le permitan al docente vislumbrar dicha relación al momento de preparar y dirigir su proceso de enseñanza (es decir en su planificación); de tal manera que su mediación resulte efectiva y significativa desde el momento en el que éste prevé cómo le facilitará la adquisición de aprendizajes a sus alumnos.

Para ello, a continuación se abordará en un amplio panorama el concepto y las implicaciones de la situación educativa sobre la que se desea intervenir.

2.3. El proceso de enseñanza – aprendizaje y el hecho educativo como situación educativa a transformar

Tomando como referencia a Contreras (1990), **el proceso de enseñanza – aprendizaje** se define como: “simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones, en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje, y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto a que forma parte de la estructura de



instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses”.

Es decir, es un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a propiciar el aprendizaje (Contreras, 1990).

Por tal razón, es indiscutible que en cada espacio áulico siempre se generará y desarrollará un proceso de enseñanza – aprendizaje, como manifiesta Díaz (2006) esto implica que se lleve a cabo una tarea o una construcción única e irrepetible entre sus agentes (el enseñante, los alumnos y el saber), generando en sí un hecho educativo; por lo que se puede interpretar que no sólo existe una manera de enseñar o un método que resulte infalible o efectivo para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de la danza es importante recordar en todo momento, que el conocimiento y el dominio del cuerpo, son los pilares fundamentales a partir de los que el educando en esta disciplina será capaz de constituir y reconstruir el resto de los aprendizajes esperados, por lo que este conocimiento implica un proceso que se irá concretando a lo largo de su crecimiento cognitivo, motriz y afectivo, el cual podrá favorecerse significativamente de acuerdo a las estimulaciones y situaciones en las que lo enfrente el docente.

En relación a esto, es indispensable reconocer la necesidad de una reflexión crítica, que conduzca a un cambio sensible en las concepciones de la interacción entre los actores educativos, conforme a las necesidades de estos y a las de los ámbitos institucionales, para que se propicien prácticas educativas innovadoras y coherentes con los principios que persigue la educación contemporánea. Por tal situación es significativo remontarse a los aspectos que fundamentan la aparición del hecho educativo.

Según Romero (2013) **el Hecho Educativo** tiene que ver con la existencia del hombre mismo, por ello es inmemorial, se origina cuando el propio hombre puede experimentar por sí mismo y genera un cambio de conducta, el cual es necesario preservar en la memoria humana a fin de sobrevivir.



Él comenta que en realidad todo hecho de la humanidad tuvo que ver con el origen del hombre y su desarrollo en la comprensión de lo que le rodeaba, así como en la manera de poder comunicarlo a la siguiente generación sucediendo justo lo que se propone en esta obra: “el que aprendía se hacía educador de aquel que empezaba a aprender, y lo que le comunicaba era todo aquello que le era útil para su supervivencia, es decir: el saber de su experiencia”.

En el Hecho Educativo intervienen tres agentes que determinan a la educación formal y son los que permiten que se genere el proceso de enseñanza - aprendizaje; de acuerdo con Romero (2013) estos son el:

- **Saber:** “es aquello que ha sido experimentado por otras personas y éstas, han descrito sus experiencias y las han compartido. Sus experiencias pueden llegar a ser más que relatos, verdaderos compendios de sabiduría; por tanto lo conforman una serie de intrincados pensamientos, teorías, hipótesis, métodos, técnicas, dinámicas, etc. El saber es esencial en el mantenimiento de un tipo de educación adecuada para cierto grupo social determinado” (Romero, 2013).

De igual manera, Sañudo (2005) lo considera como el Contenido, es decir la materia o área de conocimiento que está en la intención de la apropiación del alumno.

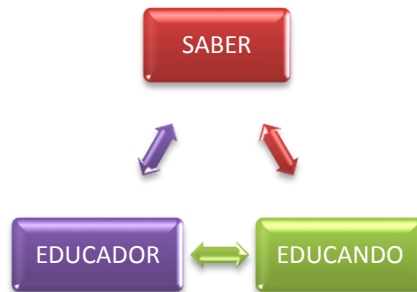
- Por ejemplo en el caso de la Danza Folclórica Mexicana, el *Saber* incluiría: los conocimientos alusivos al contexto (cultura, historia, ubicación geográfica, costumbres, parafernalia) de cada región del país y a la forma de ejecución de los diferentes pasos y pisadas que conforman la técnica (básica, general y específica) de esta disciplina, así como su terminología (empleada en el manejo del cuerpo, tiempo y espacio para desempeñar el movimiento con un cierto estilo o colocación de brazos y espalda).

Así mismo se podrían englobar las teorías de otras disciplinas que transversalmente se deseen abordar como contenido a partir de la danza; por ejemplo la expresión corporal, la psicomotricidad, o como sucede en el caso de la

educación básica¹⁷ con materias como la historia, la ciencia, la religión, la economía, el patrimonio cultural, entre otras; propiciando así la estimulación de habilidades y actitudes, es decir, competencias.

- **Educador** “es quien lleva a cabo la acción formal de Educar, persona consciente de su actuación y por ende dedicado a estudiar las múltiples y variadas formas de enseñar y generar aprendizajes significativos” (Romero, 2013).
 - Conforme a otros autores, éste actor también es conocido como profesor, docente o docente titular o a cargo del grupo y la impartición de la asignatura o disciplina.
- **Educando** “es quien recibe la enseñanza, pero éste posee una serie de experiencias por medio de las cuales también posee educación” (Romero, 2013).
 - Alumno, grupo o población a la que se dirigirá la educación.

Gráfico 7. Agentes del Hecho Educativo



Fuente: Romero (2013).

De acuerdo con dicho autor, la relación que existe entre estos agentes crea una particular forma de **ENSEÑANZA**, la cual consiste en la transmisión de saberes a través de distintos medios sensoriales, con base y relación en un número de experiencias compartidas.

Desde una visión basada en los enfoques contemporáneos de corte constructivista, sociocultural y situados, para Díaz (2006) la enseñanza es un proceso de ayuda, que se

¹⁷ En donde se pretende relacionar a las manifestaciones artísticas con los ámbitos de la vida.

ajusta en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructivista de los alumnos y pretende apoyar el logro de los aprendizajes significativos y constructivos.

De tal manera, la educación es un proceso social establecido a fin de que un grupo “social” determine qué es lo más útil y conducente para ser transmitido a las nuevas generaciones mediante una selección de saberes expuestos por personas del grupo. “Tras esta selección, aquellos saberes que se transmitirán tendrán la finalidad de Educar” (Romero, 2013).

Siguiendo esto, la educación contiene diferentes formas de relación entre los agentes del hecho educativo, de esta manera, durante el acto de la enseñanza se muestran distintas operaciones de acuerdo a la relación entablada entre el saber, el educador y el educando, como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 8. Tipos de relación entre los agentes del hecho educativo durante el acto de la enseñanza



Fuente: Romero (2013).

Con base en este autor:

- **La instrucción:** se crea cuando la relación SABER-EDUCADOR se establece, puesto que en ella existe un imperativo que es la experiencia ajena y propia del docente sobre el educando.



- **La animación:** se crea cuando la relación EDUCADOR-EDUCANDO se establece, ya que en ella existe un imperativo que es la acción conjunta entre los seres que crean el acto de la enseñanza.
- **El aprendizaje:** se crea cuando la relación SABER-EDUCANDO se establece, debido a que en ella existe una experiencia personal del educando en directa relación con el saber.

Tales operaciones también pueden ser nombradas de diversas maneras dependiendo el investigador, por ejemplo, Coll y Solé (2001, citados en Díaz, 2006), bajo la perspectiva constructivista sociocultural, mencionan que la clave de los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje reside en esas relaciones al interior del hecho educativo (al cual denominan “triángulo interactivo o triángulo didáctico) y cuyos agentes son nombrados como: contenidos, actividad educativa del profesor (manifiesta y encubierta) y actividad de aprendizaje de los alumnos (manifiesta y encubierta), sin embargo hacen alusión a los mismos actores.

Bajo esta perspectiva contemporánea del hecho educativo y del vislumbrar la interacción que existe entre sus agentes, se asume que el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende; se dice que este no construye el conocimiento de manera aislada, sino en virtud de la mediación de otros y en un momento y contexto cultural particulares, con la orientación hacia metas definidas. (Rogoff, 1993, citado en Díaz, 2006).

Estas relaciones dieron pie al desarrollo de la presente investigación, debido a que la evolución en la visión de la educación, conlleva actualmente a la reconsideración constante acerca de cuáles son los procesos y estrategias a través de las que los estudiantes llegan al aprendizaje; planteamiento que no es únicamente concerniente a los contenidos de la educación formal, por el contrario, debería impactar a la enseñanza de cualquier disciplina ya sea de manera formal o informal, como es el caso de la danza folclórica mexicana (DFM).



Por lo tanto, retomando lo que Romero (2013) menciona sobre la educación y que ésta posee un carácter social, es fundamental entender dicha situación, pues de acuerdo a ello se generan formas de comportamiento social propias, con base en las relaciones establecidas entre los agentes del hecho educativo; es decir, se dice que hay una:

- **Educación Tradicionalista** cuando el saber determina lo que el educador debe enseñar.
- **Educación Autoritaria** cuando el educador determina lo que del saber se debe enseñar.
- **Educación Democrática** cuando el saber está determinado por lo que el educando desea aprender.
- **Educación Socializante** cuando el educando está determinado por lo que del saber va a aprender.

En el caso de la DFM, desafortunadamente resulta difícil romper el esquema tradicionalista y autoritario que se ha manejado por años en la mayoría de los espacios áulicos en los que se imparte dicha disciplina¹⁸; no obstante, recordando las nuevas acepciones y enfoques de la sociedad del conocimiento, no sólo hay que pensar en cambiar de trayectoria sino que hay que actuar, para propiciar prácticas educativas innovadoras y sensibles a las concepciones de la interacción entre los actores educativos, sobre todo si la dimensión que se desea abordar es la educativa; y aún más, si aquella persona que va a fungir como educador posee un antecedente vivencial por haber gozado de una preparación profesional en esta disciplina, ya que al haber sido partícipe de un proceso de aprendizaje similar, conoce y tiene una perspectiva crítica para poder hacer la diferencia al momento en el que le corresponda realizar a él un proceso de enseñanza.

Es así que, a pesar de que cada una de estas formas de comportamiento social (respecto a la educación) pueden ser aceptadas y practicadas en ciertas ocasiones (según los objetivos que persiga la educación), la evolución sigue considerándose como

¹⁸ Esta situación se enfatiza generalmente en el desempeño de la danza bajo una dimensión artística o educativa. (Revisar Capítulo 1).



un gran desafío, ya que lo ideal sería buscar un punto de equilibrio entre éstas, para evitar caer en un sólo esquema como el del autoritarismo; sobre todo cuando actualmente se sabe que la definición del aprendizaje (entendido como el fin de la educación) que consistía “en la adquisición de conocimientos específicos como resultado de un proceso de transmisión-recepción de información, ha cedido terreno ante los enfoques contemporáneos de corte constructivista, sociocultural y situados, los cuales plantean que el aprendizaje es ante todo un proceso de construcción de significados cuyo atributo definitorio es su carácter dialógico y social” (Díaz, 2006).

Es así que se requiere de una comunicación y reflexión global que identifique entre sí a las partes del hecho educativo, de tal forma que se posibilite una acción interrelacionada y complementaria de estas formas de comportamiento; para así establecer aquellos conocimientos del saber, que serán los idóneos para cubrir los objetivos de la educación; sin descuidar las necesidades y el contexto de la población a la que serán dirigidos.

Analizada dicha situación se continuará enmarcando lo que se ha propuesto para que los docentes tomen a consideración en su búsqueda de la transformación de su práctica docente.

2.4. Enfoque propuesto: el proceso de enseñanza – aprendizaje basado en una enseñanza situada y fundada en el aprendizaje

En el caso de la Danza, Marques (1999; citada en Artes Danza I, 2007) sugiere que es necesario relacionar a la danza como arte con la sociedad para la educación, y que ésta debe estar basada en propuestas educativas aliadas con metodologías, evaluación y estrategias de enseñanza contemporánea, para poder elaborar el trípode danza-educación - sociedad.

Para procurar esto y que además se fomente la idea que expresa dicha autora: “aproximarse a los contenidos específicos de la danza asumiendo que los estudiantes/maestros son creadores de danza y del mundo” (Márquez, 1999), en la presente obra se toma como referencia a Díaz (2006), quien en sus estudios señala que



entre las perspectivas conocidas como cognición, enseñanza situada, aprendizaje experiencial y enseñanza reflexiva (pese a los atributos particulares que cada uno de sus respectivos autores establecieron) existe un denominador común en el que se enmarca y persiguen tres situaciones principales:

- El aprender y el hacer son acciones inseparables.
- La educación que se ofrece en las escuelas debería permitir a los estudiantes participar de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes en su cultura.
- Estas perspectivas van en la dirección de una promoción del facultamiento personal o el desarrollo de la llamada agencia o autodeterminación de los alumnos y profesores, por lo que al mismo tiempo se destaca la responsabilidad de la educación escolar en la preparación para la vida, para la participación responsable en la sociedad o para el ejercicio profesional competente.

Tales aspectos constituyen los pilares motivacionales que nuestra propuesta pretende cimentar para ser considerados por los docentes al momento de realizar su sistematización; a su vez con la intención de generar nuevo conocimiento a partir de la recuperación y reflexión de la práctica, a continuación se abordan detalladamente los fundamentos de cada noción.

Retomando a Daniels (2003), Díaz (2006) menciona que el paradigma de la **cognición situada** representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría sociocultural y de la actividad, por lo que ésta toma como referencia original los escritos de Lev Vigotsky y de autores como Leotiev y Luria, entre otros cuyas aportaciones sostienen que el conocimiento es situado porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Esto quiere decir que el conocimiento es situado porque:

- Se genera y se recrea en una determinada situación. Así, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de



interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales.

- En esta concepción el aprendizaje¹⁹ es ante todo un proceso mediado por diversos agentes educativos, a través del cual los estudiantes se integran gradualmente en determinadas comunidades de aprendizaje o en culturas de prácticas sociales.
- De acuerdo con Baquero (2002; citado en Díaz, 2006) el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra al pensamiento, la afectividad y la acción. Con base en esto, se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y se reconoce que el aprendizaje escolar es ante todo un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales.
- El individuo (el alumno) deja de ser la unidad de análisis de la explicación psicológica, en el sentido de que sus posibilidades educativas no recaen sólo en su capacidad individual, sino se destaca la potencialidad de las situaciones educativas en que participa, en términos de las posibilidades y restricciones que ofrecen para promover su desarrollo. De esta manera, la unidad de análisis se convierte del alumno a la actividad de las personas en contextos de práctica determinados.
- Por lo anterior, la cognición situada es centrada en prácticas educativas auténticas²⁰, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas. Los teóricos de la cognición situada operan en este plano, ya que en ésta se destaca la colaboración, la pertenencia y la posibilidad abierta de cambio y aprendizaje continuo.

Para Derry, Levin y Schauble (1995; citado en Díaz, 2006) la propensión y capacidades de los estudiantes para razonar en escenarios auténticos (de la vida real y profesional) pueden mejorarse por medio de dos dimensiones:

¹⁹ "Puesto que, desde una visión vigotskiana, el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura o grupo social a la que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales mediante la interacción con miembros más experimentados; de ahí la importancia, en esta aproximación, de los procesos de andamiaje por parte del enseñante y los compañeros, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de saberes" (Díaz 2006).

²⁰ "La noción de práctica auténtica se vincula al aprendizaje significativo. De acuerdo con Derry, Levin y Schauble (1995), desde la perspectiva sociocultural, la autenticidad de una práctica educativa se determina según el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven" (Díaz, 2006). En tal caso, la didáctica adquiere una gran relevancia para que se dé dicho proceso.



- Con relevancia cultural: maneja una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer.
- Con actividad social: se genera una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.

Para estos autores, las prácticas educativas que satisfacen en un alto nivel los criterios anteriores incluyen el análisis colaborativo de la información o contenidos de aprendizaje, las simulaciones situadas y el aprendizaje in situ (es decir el que se desarrolla en escenarios reales).

- Recupera y amplía algunos de los principios educativos del constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo, se enfatiza la búsqueda del sentido y el significado en torno a los contenidos que se han de aprender; pero al mismo tiempo se establece la importancia que tiene el uso funcional y pertinente del conocimiento adquirido en contextos de práctica apropiados y sobre todo la sintonía de dicho conocimiento con la posibilidad de afrontar problemas y situaciones relevantes en su entorno social o profesional²¹.
- En relación con lo que se comentaba acerca de la visión vigotskiana, en un modelo de enseñanza situada siempre resaltarán tanto la importancia de la influencia de los agentes educativos (que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto), así como la de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo y recíproco. Lo anterior implica que en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas (como la delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, entre otros) juegue un papel protagónico la consideración de las situaciones reales en las que el sujeto ha recreado, recrea o deberá recrear el conocimiento que habrá de adquirirse en el escenario escolar. (Rigo, 2005; citado en Díaz, 2006)

²¹ El punto de partida de la enseñanza seguirá siendo lo que el educando realmente sabe, puede hacer y desea saber, así como la intención de que las experiencias educativas aborden mejor sus necesidades personales. Al mismo tiempo, se enfatizará la búsqueda del sentido y el significado en torno a los contenidos que se han de aprender.



De acuerdo con Wilson y Meyers (2000), citados por la misma autora, tradicionalmente se piensa que lo central en el aprendizaje es la adquisición de algo, una competencia, habilidad o capacidad, y que en función de lo exitoso de dicha adquisición individual, se juzgará o valorará al aprendiz.

Tales especialistas comentan que en el caso de la enseñanza situada y por ende, en la concepción que se adopta en la presente propuesta, se deben encaminar los esfuerzos no sólo a evaluar el éxito (estimado en las capacidades del aprendiz), también hay que abordar y encaminar los esfuerzos hacia la valoración del diseño de la instrucción (cuestionarse si se efectúa una práctica auténtica), la cual debe enfocarse en la creación de ambientes de aprendizaje²² que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia.

Así, “dicho diseño de la instrucción debe prestar atención especial a las actividades de comunicación entre los actores, a su facultamiento y a la construcción de su identidad, a la comprensión y resguardo de los significados y diferencias culturales, a un uso inteligente y propositivo de herramientas y artefactos así como a las interacciones entre los aspectos de la práctica auténtica y la creación de ambientes de aprendizaje, que potencian determinadas formas de participación o interacción educativa” (Díaz, 2006).

Puntualizados los términos bajo los que se rige la enseñanza situada se puede observar que, el papel que juega el docente como mediador del aprendizaje es más que significativo, he aquí la importancia de resaltar a los agentes del hecho educativo, y sus diferentes interacciones, ya que, el que los alumnos posean las competencias necesarias para la vida o las seleccionadas en cierto proceso de enseñanza - aprendizaje no es el único factor evaluable para señalar que dicho proceso tuvo el éxito esperado, por el contrario, debe recordarse que es un trabajo continuo y sistémico entre diferentes partes; más adelante se retomará este punto y se abordará a detalle el por qué las competencias pueden trabajarse como un enfoque en el que no sólo actúan como el resultado, más bien se encuentran implícitas como parte del desarrollo y el cumplimiento de los objetivos que persigue la educación.

²² De acuerdo con Wilson y Meyers (2000) se espera que un ambiente de aprendizaje se caracterice por su flexibilidad, en términos de su apertura a roles e identidades por parte de los actores, lo que contribuye a la apreciación de múltiples perspectivas y a una orientación para la indagación en su sentido amplio.



Siguiendo la línea de la enseñanza situada, la formación con base en aprendizajes significativos y experienciales así como a la creación de ambientes de aprendizaje las competencias poseen la facilidad de ser potenciadas dentro de cualquier disciplina en la que se pretenda educar.

Visto así y a modo de conclusión, Díaz (2006) enfatiza que la idea de una enseñanza situada encuentra justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, en la pertinencia de éstos en aras del facultamiento o fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, en significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan, o en el tipo de participación o intercambios colaborativos que se promueven entre los participantes. Con lo que resalta que la unidad básica de análisis en esta perspectiva ya no es el individuo en singular, ni los procesos cognitivos o el aprendizaje “en frío”, sino la acción recíproca, es decir, “la actividad de las personas que actúan en contextos determinados” (Díaz, 2006).

PORQUÉ SÍ RETOMAR LA ENSEÑANZA SITUADA EN LA DFM

Analizando las referencias enunciadas, se puede sostener que la enseñanza de la danza folclórica mexicana (DFM) es ampliamente compatible con las premisas que rescata la enseñanza situada, ya que gracias a sus elementos, a la variedad y flexibilidad de sus saberes de acuerdo a las dimensiones en las que se puede practicar, le permite al docente explotar y desarrollar cada uno de los aspectos enunciados por tal teoría, en la que se ofrece alcanzar y favorecer el ideal que Márquez (1999) ensalza respecto a que la danza puede ser abordada como arte, para fomentar la educación y el vínculo con la sociedad.

Esta situación puede promoverse con el fomento y desarrollo de competencias en los alumnos, las cuales además de cumplir los objetivos planteados en la selección de la educación, también impacten en su vida cotidiana.

Para dar una visión holística de esta cosmovisión educativa a continuación se abordarán aquellos temas referentes al rol que juega el docente como agente mediador,



con el fin de resaltar que a partir de una práctica reflexiva se puede fomentar la actitud interaccionista, por medio del acto didáctico que desempeñe el docente.

2.4.1. El acto didáctico, la mediación del docente y la práctica reflexiva

El acto didáctico tiene que ver con el proceso de interacción que se da entre los agentes del hecho educativo.

Por lo que tomar consciencia de cómo puede y debería llevarse a cabo a la hora de realizar la práctica docente es de vital importancia para cumplir con el objetivo de pensar y trabajar sistemáticamente; debido a que, con su ejecución se puede poner en práctica cada una de las teorías educativas estudiadas anteriormente y desarrollar la labor docente de manera reflexiva, comprometida y coherente con la filosofía de las “sociedades que aprenden”.

Retomando a Meneses (2007), él estipula que la mayoría de los autores, identifican como elementos del acto didáctico, tanto a los agentes que participan en el hecho educativo, así como al contexto. Con los cuales se puede generar un modelo diferente de actuación didáctica según el elemento que se considere como central en el proceso.

De acuerdo a esto Torres (2001, citado en Meneses 2002) estipula que se puede relacionar las diferentes concepciones didácticas con los procesos de enseñanza – aprendizaje, generando: la comunicación, la sistémica y el currículum; estos equivalen a tres maneras de entender las relaciones entre el docente, discente, contenidos, estrategias y prácticas, ya que:

- La comunicación: se entiende como la primera vía de transmisión educativa. La orientación que tiene puede ser lineal, circular o interactiva.
- El enfoque de sistemas: presenta los elementos implicados como elementos de entrada, de proceso y de salida de un sistema abierto y dinámico. La orientación que tiene es normativa, funcional o cognitiva.



- La visión curricular: que atiende a las metas u objetivos, a lograr junto a los pasos o acciones para conseguirlos. La orientación que tiene es interpretativa, sociocrítica o tecnológica.

En la presente se retomarán las concepciones que existen sobre el acto didáctico, basándonos en el enfoque de sistemas (aspecto abordado a detalle en el capítulo 3) y centrando la atención en los aspectos que le conciernen directamente al docente, desde la perspectiva en la que éste es el mediador del aprendizaje y por ende se guía por la dimensión didáctica.

No obstante y pese a que la presente obra hace alusión tal situación, cada uno de los interesados en practicar la enseñanza de la DFM puede inferir, para que de acuerdo a sus necesidades, retome cualquiera de las concepciones planteadas por Torres (2001), y a su vez pueda desempeñar su práctica de acuerdo a la dimensión que haya seleccionado en su proceso de sistematización.

Complementando esta aportación, Fierro (1999; citada en Audirac, 2011) plantea seis dimensiones que deben considerarse por parte del docente para llevar a cabo las acciones de sistematización:

1. Dimensión personal:

- La práctica docente es esencialmente una práctica humana.
- Historia personal y en el campo de la docencia.
- Aspiraciones y proyectos en el campo de la educación.

2. Dimensión institucional:

- La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización.
- El trabajo docente es una tarea colectiva, regulada y construida en el espacio de la escuela.
- La escuela como construcción cultural, espacio para la procuración de recursos, relaciones laborales y toma de decisiones.



3. Dimensión interpersonal:

- Relaciones con los alumnos, maestros, directivos.
- Diversidad de metas, intereses, ideologías, preferencias políticas.
- Ambientes de trabajo institucionales. Comportamiento organizacional.

4. Dimensión social:

- Entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que le imprime exigencias a la práctica docente.
- Conjunto de condiciones y demandas para la escuela.
- Forma como cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo.

5. Dimensión didáctica:

- El papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orientan, dirigen, facilitan y guían la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento.
- Los conocimientos, habilidades y competencias que generan los alumnos.
- Forma como el maestro se acerca al conocimiento para recrearlo frente a sus alumnos, conducción de las acciones de enseñanza y aprendizaje.
- Métodos de enseñanza, organización del trabajo con los alumnos, conocimiento acerca de los alumnos, normas en el aula, tipos de evaluación, problemas académicos de los alumnos, y los aprendizajes adquiridos por ellos.

6. Dimensión valoral:

- Referencia axiológica, valores.
- La práctica docente da cuenta de valores personales.
- Comunicación de las formas de ver y entender el mundo, de valorar y entender las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza.
- El maestro influye de manera especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos.



A partir de la dimensión didáctica, Marqués (2001) define al **acto didáctico** como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes; se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa.

El citado autor circunscribe el **fin de las actividades de enseñanza** (para los procesos de aprendizaje) como el logro de determinados objetivos y especifica como condiciones necesarias:

- La actividad interna del alumno - Que los alumnos puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando con los recursos interactivos a su alcance.
- Y la multiplicidad de funciones del docente - Que el profesor realice múltiples tareas, tales como la coordinación con el equipo docente, búsqueda de recursos, ejecutar las actividades con los alumnos, evaluar los aprendizajes y su actuación, tareas de tutoría y administrativas.

De acuerdo con Marqués (2001) son las intervenciones educativas realizadas por el profesor (como la propuesta de las actividades de enseñanza a los alumnos, seguimiento y desarrollo - para facilitar el aprendizaje) las que constituyen el acto didáctico en sí.

Por estas razones dicho autor menciona que el acto didáctico también debe de planearse, aplicarse y evaluarse; situación que puede ser analizada desde el proceso de sistematización, ya que es parte de la práctica del docente.

De acuerdo con esto, el pensamiento contemporáneo reflexiona y propone que el docente (considerado desde la visión del acto didáctico) no debe ser nombrado como “facilitador del aprendizaje”, más bien, actualmente se propone que se le considere como “mediador” de dicho aprendizaje, como se observará a continuación.



EL PROFESOR COMO MEDIADOR DE APRENDIZAJES

La reflexión que se hace apuntará desde los derechos que tienen los niños de aprender y de revisar los componentes mediadores del derecho de aprender y de cómo transformar nuestra cotidiana práctica educativa en una mediación que logre y se mantenga a través del cambio continuo.

Dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje el docente sabe que debe revisar sus estructuras, aquello que enseña y la forma en la que lo enseña. Tomar conciencia de toda forma de condicionamiento que lo retrotrae a situaciones pasadas de aprendizaje, no como una manera de desecharlas, sino, como una manera de integrarlas, considerándolas como base de un andamiaje en la construcción de nuevos aprendizajes, en donde el principal objetivo es el alumno y su derecho de aprender, su individualidad socio-histórica-cultural y afectiva. En este apartado se tomará como referencia al niño, ya que conforma una de las poblaciones que más demandan la disciplina de la danza.

LA MEDIACIÓN DOCENTE Y EL APRENDER DEL ALUMNO

Desde la psicología cultural, Vigotsky sugiere que a través de los datos del entorno del adulto al niño, el adulto media y regula la interacción del niño y su conducta, creando una mediación que es la transmisión cultural. Posteriormente el ámbito del entorno pasa a la escuela y sus interacciones.

Para los docentes constituye un desafío mediar entre los contenidos que deben de transmitir, el alumno destinatario y la acción para lograr la comprensión efectiva de esos contenidos (Carriego, 2000); ya que cada vez que éste enseña, se plantea un problema a resolver que va variando dependiendo de las características de los alumnos, de los contenidos y la aplicación de los mismos en su contexto social y cultural, el docente en este quehacer será el mediador para llegar a propiciar el aprender del alumno.

Según Coll y Solé (2001, citados en Díaz, 2006) desde su concepción constructivista, en la construcción del conocimiento, el aprendizaje se encuentra sustentado en la idea de



que la educación que se imparte desde la escuela, promueve un crecimiento en el medio al que pertenece. Dicho conocimiento puede dividirse desde dos vertientes: la primera desde los procesos implicados en el aprendizaje y la segunda desde los mecanismos de influencia educativa que promueva y oriente el aprendizaje.

La mediación desde la segunda visión en donde el proceso de enseñanza - aprendizaje por parte del docente depende de desarrollar la capacidad de aprender del alumnado, el mediar será abrir aquellos conductos que faciliten el aprendizaje produciendo cambios de manera estructural que modifiquen el curso de su desarrollo cognitivo, que le permita resolver situaciones entre los contenidos.

Esta situación en danza es sumamente prometedora, ya que desde que se pone a prueba el desarrollo de las capacidades motoras del niño, este está en constante resolución de problemas; por ejemplo si se le pide que realice ciertos ejercicios de coordinación, el alumno además de dominar los elementos de la psicomotricidad, tendrá que aprender a manejarlos contextualizados respecto a la técnica dancística que se le solicite, el desplazamiento espacial, el seguimiento de un ritmo y las relaciones interpretativas (consigo mismo y con los demás).

Nuestra propuesta recomienda que para mediar la oportunidad de aprender, se considere la teoría de Piaget (Ismach y Rosi, 2002) en donde el aprender sea un proceso de transformación más que la simple acumulación de contenidos, viendo al alumno como una persona capaz de asimilar; promoviendo la transformación de sus creencias y pensamientos respecto a la identificación de posibilidades y formas de actuar.

Por lo que desde la mediación del docente se deben tomar en cuenta tres aspectos importantes para el proceso de enseñanza:

- La movilización de sus esquemas ya existentes y la movilización de sus pensamientos.
- Los contenidos obtenidos de su cultura.
- La experimentación en la realidad.



La movilización y transformación del pensamiento del docente (para la mediación) ocurre de manera simultánea al alumno cuando dichos aspectos se toman en cuenta.

Lo mismo sucede si trabajamos para enriquecer los significados que traen los alumnos de sus vivencias y experiencias previas, de forma paralela el aprendizaje evoluciona al igual que la escuela, a través de nuevos espacios de intercambio, de creatividad de determinación, nuevos intereses y nuevas necesidades.

El docente no es el único que debe cumplir estrictamente con el papel de mediador, si hablamos de un aprendizaje constructivista en donde los alumnos son capaces de ir construyendo su propio conocimiento, podríamos hablar de un alumno mediador de su aprendizaje, lo que lo convierte en un mediador entre los contenidos de enseñanza donde el profesor sólo sugiere la elección de estos y la graduación de los mismos.

Una de las características que resalta al alumno como constructor de su conocimiento, (mediante la elección de contenidos apoyados por el docente), depende de lo siguiente:

- Debemos de considerar al alumno como un individuo que es capaz de aprender, abierto a todas las posibilidades de cambio, es decir como alguien generador, con capacidad de reaccionar ante factores externos y no como una persona que sólo repite.
- Considerar al alumno como un ser capaz de producir conocimiento, ser reflexivo.
- Tomar en cuenta el contexto donde el niño se desenvuelve, ya que de él también aprende.
- Favorecer el autoconcepto y reconocimiento de sí mismo en sus aspectos cognitivos, evaluativos o afectivos, que influyen en su rendimiento.
- Equilibrar la predominancia del docente sobre el alumno, debido a que el profesor ya no deberá ser el que da el discurso durante la totalidad de la clase, por el contrario, debe darles la oportunidad del habla y del escucha.



Es deber como mediadores romper esquemas de condicionamiento y llevar al alumno a un proceso de descubrimiento, conduciéndolo a la posibilidad de plantearse, cuestionarse y desarrollar juicios críticos que lo encaminarán a la posibilidad de ser un individuo reflexivo, capaz de resolver conflictos.

Para que el proceso de enseñanza - aprendizaje cumpla su objetivo dentro de un aula, debe de ser capaz de desarrollar un pensamiento autónomo y reflexivo, con una capacidad de resolución de conflictos. Al construir saberes se ponen en juego competencias que posibilitan este proceso, lo cual trata de la metacognición, que es la capacidad de aprender a aprender desde la propia experiencia de cognición. En conclusión se puede decir que cuando se habla de un proceso de metacognición a lo largo de un proceso de enseñanza- aprendizaje, este se culmina o concreta cuando el alumno ha logrado la asimilación de contenidos, es decir, que cuente con la capacidad de aplicarlos posteriormente.

Aun así, para que tenga lugar esta meta, es esencial no dejar de lado la preparación y concientización constante del docente sobre su hacer (como se ha expuesto a lo largo de este capítulo) ya que así podrá alcanzar los ideales de la educación contemporánea y la apertura para la aplicación de la visión del pensamiento sistémico propuesto más adelante, ya que como menciona Bazdrech (2000, citado en Audirac, 2011) al voltear a sí mismo para reconocerse, hacerse y ser el profesor está posibilitado para identificar algunas dimensiones de su propia acción: qué filosofía educativa subyace en su práctica docente, qué modelo estructura su proceso de enseñanza y aprendizaje, las herramientas y estrategias puestas en acción (estableciendo las relaciones con su filosofía y el modelo) y finalmente, mostrando algunas evidencias significativas del proceso educativo de los estudiantes.

Es así como, una vez recuperada la concepción de la práctica docente y la necesidad de reflexionar sobre ella para conducir a su transformación a partir de un proceso de sistematización, es necesario identificar con las referencias teóricas los componentes y aspectos que podrán retomar del saber a intervenir, posterior a la ejecución de la “Fase de Confrontación”, para generar un nuevo modelo o diseño de propuestas, en busca de la acción generadora de conocimiento que ayudará a mejorar la práctica.



Capítulo 3

El modelo sistémico de planificación para la enseñanza
de la Técnica de Danza Folclórica Mexicana



Desde la concepción de la enseñanza situada Díaz Barriga (2006) plantea que: “los contextos de aprendizaje y enseñanza son los que otorgan facilidades o imponen restricciones al desarrollo de los actores”. Al reconsiderar que la práctica docente se complementa por medio de la interacción en el espacio comunicativo en donde se desempeña, será posible que un modelo como el que se plantea posibilite su transformación, impactando a partir del principio de la unidad orgánica sistémica.

La transformación potencial de toda acción docente es visible pero pueden existir discrepancias focalizadas a la hora de la ejecución, éstas radican en cómo fue procesado el cambio deseado, ya que una transformación de la práctica dependerá de la reflexión que el propio docente realice de su tarea educativa, sólo así podrá darse cuenta de lo que puede desechar para reestructurar un proceso significativo, que impacte no sólo en el cambio propio del quehacer del maestro, además en la manera en la que aprenden los alumnos.

La interiorización que el profesor hace de sus estructuras y esquemas acerca de su labor, está fuertemente reforzada por el sistema en el que se desenvuelve, por lo que el cambio de su práctica laboral requiere de un esfuerzo e involucramiento que pondrá en conflicto, muy probablemente, su relación con el sistema administrativo y laboral. La revisión cíclica que realice de su acción constituirá lazos cada vez más fuertes entre los ya construidos y le permitirá aceptar esquemas nuevos, como las teorías revisadas en el capítulo 2, cimientos de la visión integral y sistémica que pretende abordar la presente propuesta.

3.1. Los fundamentos del pensamiento sistémico en busca de la reflexión docente

La definición que el Diccionario de la Real Academia Española (2014) atañe a la sistematización, literalmente la enmarca como la acción de sistematizar, que significa organizar según un sistema.



Un sistema es un “todo organizado y complejo; un conjunto o combinación de cosas o partes que forman un todo unitario o complejo” (Johnson, Richard A., Kast, Fremont E. y Rosenzweig James E., 1983)

De acuerdo a esto, es importante asociar que casi todas las cosas pueden ser vistas como un sistema, por ejemplo, un automóvil es un sistema mecánico que tiene cientos de piezas, una flor es un sistema botánico, un ser humano es un sistema fisiológico, constituido por células, órganos, actitudes, expectativas y muchos otros elementos; así mismo en el caso de la educación se ejecuta un sistema de entradas y salidas entre los agentes que intervienen, para que con sus interrelaciones se logren obtener los resultados deseados.

La palabra sistema implica un plan, método, orden y arreglo, razón por la que varios estudiosos se han enfocado a la ampliación de su contexto; hay investigadores que se centran en el análisis del conocimiento en segmentos diminutos, mientras que otros han desarrollado un interés creciente por generar marcos de referencia mayores para sintetizar los resultados de dichas investigaciones, también hay quienes enfocan su atención sobre los sistemas completos como marco para trabajos analíticos en diversas áreas.

Nuestra obra sustenta que un proceso similar puede ser útil para alcanzar la mejora de la práctica docente, eficientando el proceso de sistematización requerido para ello; ya que a menudo cuando se realiza una propuesta de cambio se suele enfocar la atención sobre funciones o necesidades particulares de áreas especializadas, esto puede propiciar perder de vista los objetivos totales o completos del contexto en el que se desenvuelve el docente y el papel de éste dentro de un sistema aún mayor.

Los docentes pueden ejecutar con mayor responsabilidad y calidad sus funciones si están conscientes del panorama general, ya que así se tiene conciencia de la estructura institucional en la que se lleva a cabo la práctica, la especialización, la amplitud del control y las relaciones entre las dimensiones a manejar.

Por esta razón se retoma al **pensamiento sistémico** como visión dentro de nuestro proceso de sistematización, con la intención de propiciar un "cambio de enfoque" que le



permita a los docentes en danza llevar a cabo su práctica educativa, siguiendo un proceso que contemple todos los aspectos que intervienen en esta, es decir sin descuidar a alguno de los agentes del hecho educativo (al saber, educador y educando) o a las interacciones que le permitirán intervenir de forma eficaz para aplicar las herramientas y estrategias didácticas acorde a los momentos y necesidades de la dimensión educativa a abordar, los cuales, le permitirán llevar a cabo una planificación de la enseñanza más reflexiva.

El pensamiento sistémico es una disciplina que surge de la nueva concepción que se tiene sobre las “organizaciones que aprenden”. Esta nueva concepción fue estudiada por Senge (1990) Director del Programa de Pensamiento Sistémico y Aprendizaje Organizacional de la Sloan School of Management del Massachusetts Institute of Technology, quien propone que para que dichas organizaciones estén en constante adquisición de conocimiento, deben poseer cinco disciplinas cruciales, destacando al pensamiento sistémico como la quinta, por ser un cuerpo de conocimientos y herramientas que permite integrar al resto:

- **Dominio personal:** es la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente la visión personal, además de ver la realidad objetivamente.
- **Modelos mentales:** son supuestos profundamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar, que nos permiten actuar libremente con la gente.
- **Construcción de una visión compartida:** necesidad de que las metas, los valores y las misiones sean compartidos dentro de las organizaciones.
- **Aprendizaje en equipo:** prioriza la necesidad del diálogo, la capacidad de los miembros del equipo para suspender los supuestos e ingresar a un auténtico pensamiento conjunto.

Él comenta que pensar sistémicamente, en el contexto de una empresa implica centrarse en la conexión entre sus partes; en éste se entiende a la empresa y lo que ella



hace como un proceso en desarrollo, antes que como una serie de instantáneas aisladas, permitiéndole contemplar las consecuencias de las decisiones a largo plazo.

“El pensamiento sistémico es capaz de evidenciar cómo las consecuencias de las decisiones de sus directivos en un área determinada se manifestarán en algún otro punto de la organización y en otro momento, a veces muy lejano” (Arteaga, 2009).²³

Por tanto desde el paradigma del aprendizaje institucional, abordado por Senge, (1990) y enfocado a las escuelas que aprenden, plantea que “necesitamos escuelas inteligentes, es decir escuelas organizadas flexiblemente, con capacidad de transformación permanente”, esto implica por un lado, reconocer y corregir el error (como desvío de los objetivos) y por otro flexibilizar a la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y respuestas frente a los nuevos desafíos de la educación.

Es así como, a pesar de que éste concepto ha sido enfocado para proveer modos de entender los asuntos empresariales, se retoma en la presente obra ya que de acuerdo con Senge (1990) el pensamiento sistémico implica poseer una percepción basada en la *dinámica de sistemas* (la cual define al *sistema* como un conjunto de elementos interactivos, cada uno de ellos relacionados con su entorno, de modo que forman un todo) y es altamente conceptual; es decir, visualiza a los sistemas en términos de tipos particulares de ciclos o arquetipos²⁴ y los incluye en modelos **sistémicos** (en modelos generales, holísticos e integrales) explícitos de los asuntos complejos.

Audirac (2011) define a los modelos como recursos de la sistematización, ya que ayudan a estructurar y establecer las relaciones entre los diversos elementos que se desee incluir. Más adelante se abordará a detalle la descripción del modelo propuesto y la metodología para aplicarlo enfocado a la planificación del proceso de enseñanza de la DFM a partir de la sistematización de nuestra práctica educativa.

²³ En un marco general Senge (1990) comenta que toda institución debe de organizarse por la consecución de sus fines, y por lo tanto, debe tener la capacidad de corregir desvíos, la cual puede pensarse desde dos perspectivas, sobre cómo organizarla y cómo administrarla. En este sentido, la perspectiva tradicional piensa a la gestión y la organización desde el paradigma de control, esto implica regular, controlar y estandarizar, porque lo que se desea es prevenir el error y dirigir a la organización hacia sus objetivos.

²⁴ “Los arquetipos son herramientas accesibles que permiten construir hipótesis creíbles y coherentes a cerca de las fuerzas que operan en los sistemas. Los arquetipos constituyen un vehículo natural para verificar y clarificar modelos mentales a cerca de estos sistemas” Senge (1990).



EN QUÉ FAVORECE EL PENSAMIENTO SISTÉMICO A LA PRÁCTICA DOCENTE

Se sostiene que el estar basado en un pensamiento sistémico, es favorable debido a que:

- Permite enfatizar la observación del todo y no sólo de sus partes.
- Es un lenguaje circular en vez de lineal.
- Permite ver las interrelaciones que existen entre las partes que intervienen en el proceso, más que ver cadenas lineales de causas y efectos.
- Ofrece una visualización de los procesos de cambio más que fotografías estáticas; bajo este enfoque se comenta que toda práctica debe comenzar con el concepto de "retroalimentación" (feedback), un concepto que nos muestra cómo las acciones pueden tanto reforzarse como contrarrestarse (o balancear) entre ellas.
- Ayuda a aprender a reconocer los tipos de "estructuras" que se repiten una y otra vez en el proceso.
- En el pensamiento sistémico la "estructura" es la configuración de interrelaciones entre los componentes claves del sistema. Ello puede incluir la jerarquía y el flujo de los procesos, pero también incluye actitudes y percepciones, la calidad de los productos, los modos en que se toman las decisiones, y cientos de factores más. Las estructuras sistémicas suelen ser invisibles, hasta que alguien las señala.
- Contiene herramientas visuales para observar el comportamiento del modelo.
- Abre una ventana en nuestro pensamiento, que convierte las percepciones individuales en imágenes explícitas que dan sentido a los puntos de vista de cada persona involucrada.
- Tiene un conjunto de reglas precisas que reducen las ambigüedades y problemas de comunicación que generan más problemas al discutir situaciones complejas.



Se puede favorecer la sistematización de la práctica educativa tomando en cuenta dichas aportaciones, ya que el pensamiento sistémico le permitirá al docente recuperar y organizar todos los elementos que de manera intencional se ponen en acción (en este caso) en el desempeño de la enseñanza de la Danza Folclórica Mexicana haciendo posible la adquisición de una actitud activa y reflexiva sobre la propia labor, desembocando en ambientes propicios para la participación y el aprendizaje de los alumnos.

Para tal efecto, el modelo propuesto y esquematizado a continuación permitirá la comprensión, simulación y manejo de los sistemas complejos de la educación y los simplifica en el entendimiento de sus procesos internos, su vinculación con el ambiente exterior y la interacción constante entre los agentes del hecho educativo.

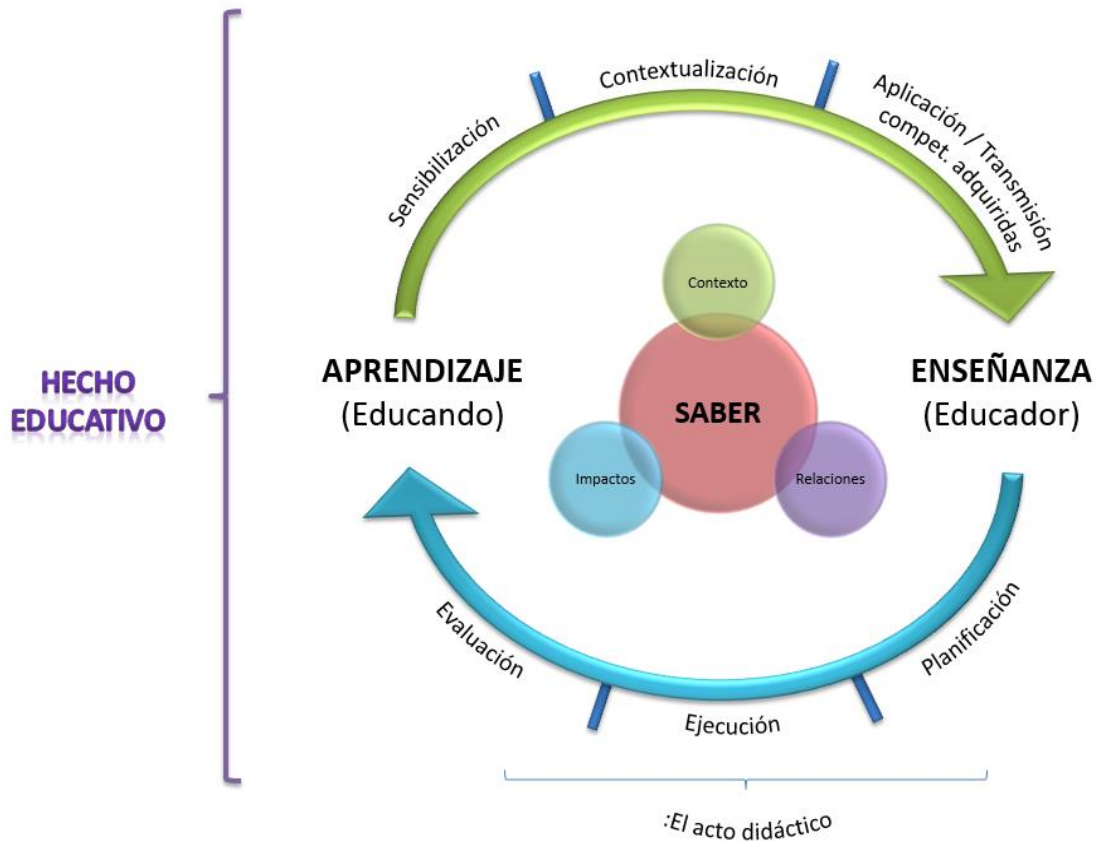
3.1.1. Modelo sistémico del proceso de enseñanza – aprendizaje propuesto para guiar al docente en la sistematización de su práctica

La reflexión de la práctica docente y el análisis de los procesos de pensamiento complejo, conlleva a los docentes a crear situaciones que sean para sí mismos y para los estudiantes retos intelectuales, que movilicen sus saberes y los involucre en su aprendizaje, al ser capaz de indagar, cuestionar, seleccionar y descubrir nuevos conocimientos, a lo largo de su vida.

La herramienta presentada a continuación (gráfico 9) se diseñó a fin de apoyar al educador en la búsqueda de ese proceso (implementación de la sistematización), ofreciéndole un modelo del proceso de enseñanza - aprendizaje con la visión sistémica, que le ayude a generar los cuestionamientos pertinentes respecto la “Fase de reflexión y análisis de su experiencia”²⁵ de una manera más eficiente y sin descuidar el estudio de los agentes, dimensiones y elementos que se involucran y requieren delimitar para actuar sobre ellos, como se sugiere más adelante en el cuadro 5.

²⁵ Primera Fase de la Propuesta de Sistematización, detallada en el Capítulo 2.

Gráfico 9. Modelo sistémico del proceso de enseñanza – aprendizaje



Fuente: Elaboración por autoras.

Como se puede observar, el modelo se representa de manera cíclica (sistémica) para resaltar la interacción constante que existe entre cada uno de los procesos que se generan en la educación (el flujo de enseñanza y el del aprendizaje) al momento de propiciarse un hecho educativo por parte de los agentes (educador y educando); se propone que estos procesos se entiendan como paralelos e interdependientes uno del otro, ya que comprendiendo uno (el del aprendizaje), es más sencillo poder actuar con el otro (el de la enseñanza); estos giran alrededor del saber a mediar, el cual a su vez se ve influenciado y determinado por tres aspectos claves que intervienen en la adquisición de los conocimientos por parte de los educandos: el contexto, las relaciones y los impactos. El docente puede contemplar y abordar cada uno de estos aspectos retomando al acto didáctico como apoyo.

Al reconocer cada ciclo y flujo del proceso de enseñanza – aprendizaje para la intervención de la práctica, se puede ir desarrollando la actitud reflexiva en torno al



aprendizaje situado y al acto didáctico conforme a lo propuesto, para ello a continuación en el cuadro 5 se puntualiza cada aspecto involucrado y su jerarquía para ser analizados desde el modelo sistémico, relacionándolo con lo estudiado a lo largo de la presente obra:

Cuadro 5. Desglose de los aspectos que intervienen y se deben contemplar en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Danza Folclórica Mexicana, según el Modelo Sistémico propuesto

Elementos	Alcance	Propuesta a considerar para analizar el proceso de enseñanza - aprendizaje de la DFM desde el modelo sistémico
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> El contexto de la práctica (ya sea social, histórico, cultural). 	Es necesario determinar la dimensión de la danza en la que se abordará y llevará a cabo la educación. (Ver capítulo 1)
	<ul style="list-style-type: none"> De los participantes: Educatando/ Alumnos Educatador/ Docentes 	<ul style="list-style-type: none"> De los alumnos lo que se debe obtener es claridad de la población a la que se dirigirá la práctica, sus características particulares como edad y cantidad; así como los agentes externos que pueden influir en su desempeño (ya que hablando de sistemas, el individuo es uno, que a su vez se ve influenciado por el medio que lo rodea) De acuerdo con Fierro (1999; citada en Audirac, 2011) el docente debe contemplar las relaciones que pueden aportar a su práctica o limitarla.
Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> Con el medio exterior 	<ul style="list-style-type: none"> El docente deberá tener en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> - La influencia (de las personas: alumnos, padres de familia, maestros, autoridades escolares, comunidad que pueden intervenir). - El saber colectivo: culturalmente organizado. - El contexto más amplio: económico, político y cultural, el marco institucional (normativo y administrativo); y el conjunto de valores personales, sociales e institucionales. <p>Para determinar las dimensiones didácticas en las que basará su sistematización: personal, institucional, intrapersonal, social, didáctica o valoral (ver subtítulo 2.4.1.).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> La relación entre los participantes. 	<p>Ya sea entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Maestro - alumno. Alumno – maestro. Alumno – alumno. <p>Para determinar dentro de su planificación en que momentos y grados se beneficiará más a una relación u a otra, de acuerdo a los ejercicios establecidos.</p> <p>Para favorecer estas relaciones se propone que el docente intervenga como mediador del aprendizaje, considera que se deben retomar todas dentro de una clase. (Para esto el docente se puede apoyar de la estructura de clase, propuesta más adelante y del acto didáctico).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> La relación entre contenidos. 	En caso de que la práctica requiera que se trabaje la transversalidad, como es el caso de la educación básica.



Elementos	Alcance	Propuesta a considerar para analizar el proceso de enseñanza - aprendizaje de la DFM desde el modelo sistémico
Saber	<ul style="list-style-type: none"> El contenido en cuestión (racionalidad científica o técnica). 	Elección del saber que se desea enseñar: selección de los recursos y elementos de los que se vale (en este caso) la DFM para su ejecución, recuerda considerar al contexto y la población para involucrar a la psicomotricidad, expresión corporal y técnica básica, general o específica.
Impactos	<ul style="list-style-type: none"> El modelo, forma o situación articulada que el docente utiliza (de manera consciente o no) para presentar el contenido/ saber. 	Contemplar la determinación y función social de la enseñanza: hay que romper con el esquema tradicionalista y buscar un equilibrio entre las 4 posturas (tradicionalista, autoritaria, democrática y socializante) para así enriquecer el proceso de enseñanza con base a las necesidades del sujeto que aprende (el alumno) y propiciar una enseñanza: situada y reflexiva.
Proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Características del proceso cognoscitivo (proceso para comprender), construido en la relación pedagógica. 	En este caso se plantea que el docente determine la filosofía de la educación que va a desempeñar: a partir de los enfoques basados en la reflexión, el aprendizaje situado y el trabajo por competencias, para propiciar en el alumno aprendizajes significativos a partir del reconocimiento de tres etapas claves por las cuales ha de transitar: <ol style="list-style-type: none"> Sensibilización. Contextualización Aplicación o transmisión de las competencias adquiridas.
Proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de ayuda, que se ajusta en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructivista de los alumnos. 	<p>Incluye realizar una:</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificación (a corto, mediano y largo plazo) en la que se establezcan: <ul style="list-style-type: none"> Las condiciones y suposiciones bajo las cuales se dará el aprendizaje. Aclarar, amplificar y determinar los propósitos. Pronosticar: provee de flexibilidad para anticipar los posibles problemas futuros. Establecer un plan general de logros enfatizando la creatividad para encontrar medios nuevos y mejores de desempeñar el trabajo. Seleccionar y declarar los ejercicios y actividades para lograr los propósitos. Establecer políticas, procedimientos y métodos de desempeño. <p>La planificación es la etapa del proceso de la enseñanza que permite poner en acción la reflexión para concretar el proceso de sistematización del docente, pero ésta sólo podrá culminarse si se lleva al momento de la:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ejecución: puesta en marcha. Evaluación: conforme a la ejecución que se realice de los planes de acción es pertinente ir recabando información y con base a la retroalimentación o (feedback), modificar los planes a la luz de los resultados del control (forma de completar el proceso de sistematización) <p>El docente debe basarse en el acto didáctico, para fungir como mediador del aprendizaje, promoviendo en el alumno aprendizajes significativos, a partir del empleo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estrategias didácticas (actividades lúdicas y empleo de la función simbólica). Recursos didácticos. Generar reforzamientos para que perdure el aprendizaje. <p>Cada uno de estos aspectos también se deben planear, ejecutar y evaluar, para ser considerados y fomentados en el plan de clase, para su óptima aplicación. (Ver cuadro del proceso del acto didáctico)</p>

Fuente: Elaboración de las autoras con base en Fierro (1999; citada en Audirac, 2011)



Al seguir el flujo mencionado en el cuadro 5, se permitirá la delimitación, conjunción y optimización de los procesos mencionados para la obtención de metas, propiciadas estructuralmente a fin de que el docente se anticipe y profesionalice con base al contexto en el que se encuentra, ya que al ver el proceso como un sistema, parte del todo y lo dirige hacia la especificación de su necesidad de intervención.

En el proceso de la enseñanza:

- **La planificación:** es un instrumento que sirve de orientación y guía para los que participan en la tarea educativa en todos los niveles educativos, con el objetivo de buscar los mecanismos que la hagan más eficiente y respondan a las necesidades de los educandos. No sólo se establece un proceso continuo relacionado con el rumbo (a dónde ir), sino también persigue el alcanzar los objetivos propuestos. La planeación nos ayuda a determinar y precisar con mayor claridad los objetivos o propósitos específicos, diversas opciones existentes para su conducción y las posibles implicaciones de estos.
- **La ejecución:** es más que utilizar y disponer de todos los elementos y medios que se establecieron en el proceso de planificación tales como: metodología, técnicas de aprendizaje, recursos y/o materiales didácticos, además permite efectuar una retroalimentación que contribuya a garantizar el logro de los objetivos.
- **Evaluación:** es un proceso sistemático mediante el cual se obtiene información suficiente y significativa para determinar el grado en que se han logrado los objetivos propuestos en el proceso de la enseñanza, se sugiere llevar a cabo los tres tiempos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa para favorecer ampliamente la sistematización de la práctica:
 - Evaluación diagnóstica: Se aplica al inicio del proceso de enseñanza - aprendizaje, tiene como finalidad conocer a los alumnos y la situación concreta en la que se encuentran, valiéndonos de cuestionarios de aspectos generales de la materia o por la observación directa sobre habilidades, destrezas, y conocimiento, dichos resultados permitirán la elaboración de un trabajo basado en realidades.



- Evaluación Formativa: En la evaluación formativa el docente observará durante el proceso de enseñanza - aprendizaje si se han alcanzado los objetivos de cada tema o unidad. Este tipo de evaluación permite retroalimentar al profesor y alumno, detectando fallas, y aplicando medidas correctivas para el logro de los objetivos.
- Evaluación Sumativa: consiste en formar el juicio valorativo al final del ciclo escolar que certifica que el aprendizaje del alumno fue satisfactorio y permite al docente realizar la toma de decisiones con el fin de asignar una calificación que determine la acreditación de un curso, objetivo o unidad.

Al tomar conciencia de ello, una vez vislumbrada y culminada la primera fase de sistematización (apoyándose en el desarrollo de los aspectos del modelo sistémico), se favorecerá el desempeño de la reflexión sobre la práctica docente para, en consecuencia, propiciar el análisis de lo conocido / desconocido correspondiente a la segunda fase “Confrontación” y preparar los nuevos paradigmas que se pueden considerar como áreas de mejora para cumplir con lo que enmarca en la tercera fase “Creación de la propuesta para la transformación/intervención”. Recuerden, no se culminará el proceso de sistematización sin llevar las mejoras planteadas en la reflexión a la puesta en marcha en la práctica docente y como se ha expuesto es un proceso cíclico e interdependiente.

En nuestro proceso de sistematización decidimos intervenir y exponer las áreas de mejora que se pueden puntualizar en la etapa de planificación, concerniente al proceso de enseñanza, a fin de alcanzar una mejora constante pensado en función del educando.

3.2. La planificación de la enseñanza y su importancia

“Se planificará la enseñanza con el objetivo de estructurar el aprendizaje” (Gagne y Briggs, 2011).

De acuerdo con los autores, una de las razones fundamentales por las que ha de efectuarse la planificación de la enseñanza, es la de garantizar que nadie esté en



“desventaja educativa”, que todos los educandos tengan la misma oportunidad de aprovechar al máximo sus capacidades.

Además de que la labor del maestro “enseñar” puede facilitársele cuando dispone de los elementos de una planificación minuciosa y de largo alcance.

Siguiendo tal teoría, la planificación de la enseñanza debe basarse en el conocimiento de la manera en la que aprende el hombre, ya que al considerar cómo ha de adquirirse el conocimiento, será más eficiente el logro de los objetivos o propósitos y que ocurran los efectos deseados.

Para ello es necesario el diseño de una planificación que precise y contemple los momentos adecuados en los que se mediará tal aprendizaje en los educandos, es decir, en el inicio, desarrollo y cierre, en estos tres momentos el docente deberá desarrollar una serie de secuencias formativas, también conocidas como secuencias didácticas para que el alumno comprenda en cada uno de ellos lo que se espera de él al término de una sesión.

La secuencia formativa es la manera en la que se desarrollan los procesos de enseñanza - aprendizaje que responden a una intencionalidad. El interés de pensar en la acción educativa en clave de secuencia radica en la coherencia o globalidad (considerando elementos implicados) que proporciona tomar decisiones de planificación o de análisis de la práctica (en el subtítulo 3.2.3. se expondrá a detalle las implicaciones y sugerencias de nuestra propuesta).

En tal sentido, para implementar la visión sistémica en el desarrollo del proceso de planificación se tomaron en cuenta las siguientes premisas que ayudarán al docente a optimizar los aprendizajes de los educandos si cada una se considera y desarrolla:



Cuadro 6. Premisas para desarrollar una planificación basada en la visión sistémica

La visión sistémica requiere de:	La visión sistémica aplicada en el ámbito educativo para la planificación
<ul style="list-style-type: none"> - Visión Global: La construcción de un modelo global donde se observen de manera general el comportamiento del sistema. - Balance del corto y largo plazo: El Pensamiento Sistémico construye un modelo capaz de mostrar el comportamiento que lleva al éxito en el corto plazo y si tiene implicaciones negativas o positivas en el largo plazo, ayuda a balancear ambos para obtener el mejor resultado. - Reconocimiento de los sistemas dinámicos complejos e interdependientes: Por medio de herramientas especializadas construye modelos específicos para las situaciones bajo observación para entender sus elementos sin perder la visión global. - Reconocimiento de los elementos medibles y no medibles: Los modelos del Pensamiento Sistémico fomentan el correcto uso de indicadores cualitativos y cuantitativos por medio de los análisis de situación y su integración en el comportamiento global. - Es un método alternativo para contar una historia, retrocediendo hasta la raíz de problemas perniciosos y recurrentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - La planificación de la enseñanza debe hacerse para el individuo. - Esta tiene etapas que son tanto inmediatas como a largo plazo. El planteamiento, en su sentido inmediato, es lo que hace el maestro cuando prepara el “plan de la clase” antes de enseñarla – debe desarrollar secuencias formativas que vinculen el saber con el contexto en el que se desarrollará la enseñanza. Los aspectos a largo plazo son más complejos y variados. Atañen más bien a un conjunto de lecciones organizadas en “temas”, a un conjunto de temas que constituyen un curso o programa de curso, o tal vez a todo un sistema de enseñanza, que también debe ser contemplado y analizado. - La enseñanza planificada sistemáticamente puede afectar al desarrollo del individuo como persona, si se considera en paralelo el proceso de aprendizaje del alumno. Por ello en nuestra propuesta de planificación se considerarán equiparables los 3 momentos de la planificación: inicio, desarrollo y cierre, con las etapas del aprendizaje del alumno: sensibilización, contextualización y la aplicación o transmisión de las competencias adquiridas, en constante adaptación dentro del proceso de enseñanza: sin desvincular a la planificación con la ejecución y la evaluación.

Fuente: Elaborado por autoras con base en Senge (2009).

Si el maestro sigue tales orientaciones en mejora de su planificación, se contribuirá sistemáticamente al logro de los aprendizajes de los alumnos de manera significativa y en el desarrollo de competencias.

Para esto a continuación se aborda a detalle las etapas del proceso de aprendizaje, en función de que en el Modelo sistémico se deben contemplar ambos procesos: enseñanza – aprendizaje, estudiándolos en paralelo para su favorecimiento, también se resaltaré la importancia del enfoque por competencias y el involucramiento del acto didáctico que se contempla para la mejora. Hasta concretar posteriormente la propuesta y manejo del Modelo Sistémico de Planificación para la Enseñanza de la Técnica de la Danza Folclórica Mexicana (MOSPLET).



3.2.1. Proceso de aprendizaje, propuesta de las etapas y su relación con la DFM

Al igual que Shinca (1997) muchos de los autores que proponen metodologías de enseñanza – aprendizaje sobre la Danza, como son Márquez, Gurber, Leray, Maucouvert, Días Barriga, García, entre otros, se limitan a facilitar el conocimiento para desarrollar al cuerpo – espacio – tiempo tomando en cuenta a la Danza de manera generalizada, en la presente obra, proponemos aplicar e involucrar al trabajo de la Danza Folclórica Mexicana en tres momentos.

Las etapas se han englobado de esta forma ya que, tanto el educador como el educando al ejecutarlas tendrán la posibilidad de llevar a cabo el proceso de la enseñanza – aprendizaje de la DFM de manera sistémica, obteniendo resultados y aprendizajes significativos, optimizando el recurso tiempo, debido a que se relacionarán con secuencias formativas dispuestas a propagarse como una onda mecánica²⁶; que se quiere decir con esto, que de una fuente básica de acción se generarán el resto de las acciones y éstas a su vez se irán modificando, según el medio y los elementos que puedan influir sobre ellas.

Recordemos cómo es que se organiza el saber en la Danza Folclórica Mexicana: la organización del espacio necesita de la práctica de actividades de exploración y percepción que le permitan conocer y dominar su cuerpo, primero en relación consigo mismo y segundo con el entorno que le rodea por ello para mediar el aprendizaje del alumno se propone recurrir a las siguientes etapas:

- **Etapas de Sensibilización (vivenciar):**

En el estudio de los elementos que integran a la DFM se resaltó la importancia que tiene el cuerpo, así como la psicomotricidad y la expresión corporal, en relación a las etapas del desarrollo de los educandos, y cómo es que estos intervienen para que se logre la ejecución de la DFM.

²⁶ Se ha realizado esta analogía, debido a que en el estudio de las ondas y sus características, las ondas mecánicas son una perturbación de las propiedades mecánicas (posición, velocidad y energía de sus átomos o moléculas) que se propaga a lo largo de un material. Todas las ondas mecánicas requieren:
- Alguna fuente que cree la perturbación.
- Un medio que reciba la perturbación.
- Algún medio físico a través del cual elementos del medio puedan influir uno al otro.



Esta etapa sostiene que para encontrar la expresividad del movimiento y favorecer la contextualización de la técnica de la danza, es necesario, comenzar con el desarrollo de cada uno de los elementos que la conforman, cómo, manejando inicialmente aquellos que intervienen para que se dé el conocimiento del: Cuerpo-espacio-tiempo, de tal forma que el educando experimente un proceso de reconocimiento y vivenciación de su propio cuerpo, permitiéndole identificar todas las posibilidades de respuesta de las que dispone, así como percatarse del alcance que puede obtener.

Se pretende que el alumno adquiera aprendizajes significativos, los cuales, más adelante, representarán sus conocimientos previos.

Es en este momento cuando el educador debe darle la oportunidad al educando para que este, pueda experimentar a partir de sí mismo el desarrollo de su *disponibilidad corpora*²⁷ (es decir, necesita aprender a darse permiso para mover el cuerpo, sentirlo, escucharlo, tocarlo, mirarlo, explorarlo, descubrirlo; atreverse a jugar con él, a imaginar, emocionarse, reproducir, inventar, investigar, recrear, crear; transformar estereotipos corporales; permitirse el placer de moverse y bailar cultivando la alegría y el sentido del humor); así como una buena *disponibilidad comunicacional* (que se refiere a expresar desde y con el cuerpo, consigo mismo, con el otro y con los otros; valorar el proceso creativo del diálogo corporal por sobre el producto; estar atento a los emergentes grupales permitiendo que fluyan, se canalicen y enriquezcan). Favoreciendo así la noción del esquema corporal o “trabajo corporal”²⁸ como una sensibilización psicosomática que busca la integración de una conciencia del cuerpo con la convivencia del mismo.

“Partiendo de las sensaciones corporales internas, de la percepción ósea y el sentido muscular, las graduaciones tónicas, descubriendo los procesos de las sutiles corrientes del fluir del movimiento, así como las modulaciones e inflexiones de esa energía, se entra en el mundo de la rítmica y la melódica del diseño corporal y espacial” (Shinca, 1997).

²⁷ Término manejado por Shinca (2002).

²⁸ Revisar el subtema: Relevancia de la expresión corporal.



Así es como se sugiere, comience el proceso de enseñanza de la DFM, es decir, antes de entrar en materia de la ejecución de pisadas elaboradas (como las que se realizan en la técnica específica) para llegar a la interpretación y a la proyección (factores que se desean alcanzar en la ejecución y composición coreográfica de la DFM); la labor más importante para el educador será la de reconocer aquellos elementos, movimientos, cualidades y sensaciones básicas que le permitirán al alumno ser y vivir en el estudio de la danza.

Este componente será clave para pasar a la siguiente etapa “La contextualización” en donde esos saberes adquiridos, los podrá transferir y definir como elementos que se encuentran inmersos en otros, es decir, le permitirán comprender su asociación con la terminología de la técnica general de la DFM, y en consecuencia, con la técnica específica, hasta alcanzar el nivel de interpretación necesario para cautivar su alma y al público en general persiguiendo el esquema de la enseñanza situada.

Shinca también menciona que “cada experiencia, señala una intensificación y una mayor plenitud de vida; cuando el ser ha alcanzado la sensibilidad, son gozados estéticamente como momentos de un orden rítmico, armónico que da sustento a la propia vida. Así, las artes y las propuestas para el desarrollo de la sensibilidad, tanto como los contenidos artísticos, pueden ir constituyendo la base de la creación y el goce estético que dará vida a nuevas formas de conciencia producida por los objetos de la imaginación: las obras artísticas”.

Las actividades de esta educación sensible deben ser el campo de expresión personal y colectiva, así como la base de un comportamiento creativo tanto para la aplicación práctica como reflexiva en la solución de los problemas que se presenten en los diversos campos de desarrollo del educando.

Es así como se irá obteniendo una conciencia pedagógica de la sensibilidad, cuya finalidad sea la seguridad de la persona para disentir y transformar su entorno, que busque, al mismo tiempo, propuestas acordes con la complejidad creciente de nuestra sociedad y con la tensión tanto de aspectos cognoscitivos, como sensibles, perceptivos y creativos.



Por ejemplo, cabe señalar que en el contexto educativo, específicamente para aquellos que se desarrollan en un contexto de educación oficial, la Educación Artística tiene un objetivo cognoscitivo, lúdico y formativo que no debemos considerar sólo como complementario de la formación general.

El aprendizaje debe ser situado, propiciando, como en la educación profesional del arte (dimensión artística de la Danza) alcanzar un desarrollo pleno para la creación y la recreación artística de alto nivel.

En los métodos educativos de sensibilización se busca romper con la rigidez de la enseñanza tradicional, ya que además de la confianza que se le proporciona al educando, hay que proveerlo de medios afectivos, sociales e intelectuales para que se logre el aprendizaje y en el caso de la educación artística la expresión-comunicación.

De esta situación se desprenden esfuerzos para adentrar al educando en el desarrollo de su sensibilidad, con actividades de juego (lúdicas) o de maduración, para dar impulso al desarrollo de las secuencias formativas.

Por ejemplo: Como se mencionó para planificar es necesario visualizar que es lo que se espera que aprenda el alumno: Y del saber que hemos estudiado, la parte de la técnica de folclor que se recomienda fomentar en esta etapa de sensibilización es la Técnica Básica considerando los aspectos de la psicomotricidad y la expresión corporal estudiados en el capítulo 1, para posteriormente irlos incluyendo en el estudio de la técnica general y específica, contemplando el pensamiento sistémico: partiendo de lo general a lo específico.

- **Concientización (conceptualizar):**

Una vez que el alumno ha vivenciado y transitado por la fase de sensibilización prosigue que el docente medie su acción hacia a la conceptualización.

“La conceptualización es una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que tenemos del "mundo", y que por cualquier razón queremos representar. Esta representación es nuestro conocimiento del “mundo”, en el cual cada concepto es



expresado en términos de relaciones verbales con otros conceptos y con sus ejemplos “del mundo real”.

Conceptualizar, por lo tanto, puede ser considerado como el desarrollo o construcción de ideas abstractas a partir de la experiencia: nuestra comprensión consciente (no necesariamente verdadera) del mundo.

“Un mapa conceptual (o red semántica) o una base de conocimiento, o una ontología (todas asociaciones lógicas y cognitivas de datos), son expresiones concretas, explícitas (gestionables) de la conceptualización”. (Forte, S/F)

La educación artística se entiende por un tipo praxis social que aspira a la formación integral del educando por medio del desarrollo de competencias expresivo-creativas. Esto supone el aprendizaje de los valores estéticos, las técnicas y los materiales propios de cada lenguaje artístico y la aplicación de dichos conocimientos al trabajo creador.

También es importante reconocer que al interior de los procesos culturales permanentes de producción intelectual y artística, un aspecto esencial de la danza sería hacer participar a la sociedad activamente en dicho proceso equilibrando los aspectos productivos y de consumo artístico, así como los inherentes al proceso reflexivo y creativo, que promueve un continuo avance hacia niveles superiores de conciencia individual y colectiva, enriqueciendo así el patrimonio cultural de una sociedad.

Así, los procesos inherentes a la educación artística tendrían que promover la formación de una actitud general hacia la vida que permitiera al ser humano dar sentido a toda una gama de experiencias y aprendizajes esperados, a través de un modo especial de expresión y comunicación: entre la técnica básica, general y específica de la DFM y con ella en relación a la sociedad.

- **Y finalmente llegar a la aplicación o trasmisión de conocimientos:**

En esta etapa se pretende que el alumno aplique de manera conjunta los conocimientos que ha adquirido en las dos fases anteriores, ya que a partir de vivenciar y experimentar por sí mismo las diferentes actividades y técnicas de la Danza Folclórica Mexicana, y de

haber pasado el momento de contextualización (en donde reconoce por qué es importante el desarrollo de esta asignatura para su vida) siendo consciente de que lo provee de múltiples herramientas que le permitirán potencializar sus competencias y habilidades, satisfaciendo y cubriendo el perfil de egreso que solicita el sistema educativo actual, ahora, en esta etapa, están listos para transmitir a los demás esos conocimientos adquiridos a lo largo del curso, y por ende ser capaces de vincularlos y desarrollarlos teniendo en cuenta las exigencias contexto y dimensión en la que se desempeñen.

3.2.2. El acto didáctico como facilitador del aprendizaje

Recuperados y organizados todos los elementos que de manera intencional se ponen en acción, también es necesario contemplarlos a partir del acto didáctico, para que las etapas del proceso de aprendizaje se concreten significativamente.

Es importante señalar que a su vez, este debe ser planificado, ejecutado y evaluado. Marqués (2001) propone el siguiente modelo, para facilitar la planeación, aplicación y evaluación del acto didáctico:

Gráfico 10. Proceso del acto didáctico como facilitador del aprendizaje:



Fuente. Marqués (2001; retomado de Meneses, 2002).

Tomando en cuenta la aportación de Marqués (2001), en danza, al igual que en cualquier disciplina, se presenta al acto didáctico como un proceso complejo en el que se encuentran presentes los siguientes componentes para ser llevado a cabo:



Cuadro 7. El contexto áulico y el acto didáctico

Componentes	Implicaciones	Lo que se propone en danza
El profesor:	<p>Planifica actividades dirigidas a los alumnos que se desarrollan como una estrategia didáctica concreta y que pretende el logro de determinados propósitos educativos (que serán evaluados al inicio, desarrollo y cierre del proceso, para valorar el grado de adquisición de los alumnos).</p> <p>Las funciones a desarrollar por el docente en los procesos de enseñanza – aprendizaje se deben centrar en la ayuda a los alumnos para que puedan, sepan y quieran aprender a través de una orientación y motivación, apoyadas de los recursos didácticos.</p>	<p>En danza se propone utilizar el método de planificación a la inversa (iniciando con la delimitación de lo que se quiere alcanzar, para que a partir de ello se determinen las secuencias formativas que permitirán alcanzar dichos objetivos).</p> <p>Establecer los contenidos del saber que se desean enseñar, permite imaginar y diseñar actividades (estrategias didácticas) para guiar al alumno por un proceso de aprendizaje que cumpla con las tres etapas propuestas: (sensibilización, contextualización y aplicación o transmisión de las competencias adquiridas) = Es necesario diseñar y seguir una estructura de clase concreta para abordar cada contenido del saber y favorecer las relaciones entre los participantes acorde al momento de inicio, desarrollo y cierre de la clase.</p> <p>Proceso de enseñanza abordado sistémicamente, en donde intervienen las etapas de planeación, ejecución y control, iniciando con la retroalimentación (sistematización) = evaluación diagnóstica a la población.</p>
Los estudiantes	<p>Que mediante la interacción con los recursos formativos que tienen a su alcance y con los medios previstos tratan de realizar determinados aprendizajes a partir de la mediación del profesor.</p>	<p>Se propone contextualizar al alumno, utilizando términos de su vida cotidiana, así como reforzar, el aprendizaje en cada sesión que le permita adquirir nuevos conceptos dentro de una clase de danza.</p>
Los propósitos educativos que pretenden conseguir el educador y los estudiantes y los contenidos que se tratarán.	<p>Son la punta de llegada que orientan las acciones de los profesores y alumnos.</p> <p>Una de sus funciones es determinar la intencionalidad y/o finalidad del acto educativo y explicar en forma clara, y fundamentada los aprendizajes que se pretenden promover en un curso.</p> <p>Permite planear la evaluación y organizar los contenidos que pueden ser unidades temáticas, bloques de información, problemas, eje, objetos de transformación, entre otros.</p>	<p>Identificar las relaciones que se pretenden fortalecer relacionando el saber a mediar con el contexto y acorde a las mejoras propuestas en la sistematización del docente.</p> <p>En este caso los contenidos son la columna vertebral de los planes y programas de estudio.</p>
El contexto en el que se realiza el acto didáctico:	<p>Analizar el número de medios disponibles, las restricciones de tiempo y espacio.</p> <p>Por ejemplo para la enseñanza de la danza lo ideal sería contar con un espacio amplio, acondicionado con duela, espejos, buen equipo de sonido y ventilación</p> <p>De acuerdo a la población con la que se desarrolle la clase, es importante determinar el periodo óptimo para mediar el aprendizaje.</p>	<p>Son pocas las instituciones que cuentan un espacio adaptado para la danza, por lo que hay que adecuarse para buscar desempeñar la labor, en el mejor espacio posible, sin afectar la salud de los participantes. Se recomienda contemplar los siguientes periodos para dar una clase a los alumnos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.5 a 3 años: máximo una hora. - 4 a 6 años: una hora. - 7 a 8 años: una hora y media aproximadamente. - 9 a 12 años: dos horas máximo. - 13 a 28 años: mínimo dos horas. - 29 a 50 años: máximo tres horas. - 50 a 60 años: máximo dos horas. - 60 años en adelante: entre hora y media a dos - valorar secuencias formativas de acuerdo a las posibilidades físicas de los alumnos (intercalar espacios de descanso).



Componentes	Implicaciones	Lo que se propone en danza
Los recursos didácticos	<p>Elementos que pueden contribuir para proporcionar a los estudiantes información, técnicas y motivación que faciliten sus procesos de aprendizaje.</p> <p>La eficacia de estos recursos dependerá en gran medida de la manera en la que el profesor oriente su uso en el marco de la estrategia didáctica y el contenido abordado.</p>	<p>Se considera que para el desarrollo de una clase de danza puede valerse de materiales o instrumentos que le permitan sensibilizar al alumno en el trabajo a desarrollar, como por ejemplo: recursos materiales o tecnológicos como cuerdas, aros, pelotas, videos, entre otros.</p> <p>Es importante recordar que cada persona tiene desarrollado un estilo de aprendizaje diferente: visual, auditivo o kinestésico.</p>
La estrategia didáctica	<p>Con la que el profesor pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes, integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos. La estrategia didáctica debe proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, debe tener en cuenta los siguientes principios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Considerar las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje. 2. Considerar las motivaciones e intereses de los alumnos. 3. Organizar en el aula: el espacio, los materiales didácticos, el tiempo. 4. Proporcionar la información necesaria cuando sea preciso: web, asesores... 5. Utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo (lúdica). 6. Considerar un adecuado tratamiento de los errores, que sea punto de partida de nuevos aprendizajes. 7. Prever que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes. 8. Considerar actividades de aprendizaje colaborativo, pero tener presente que el aprendizaje es individual. <p>Realizar una evaluación final de los aprendizajes</p>	<p>Se sugiere que antes de iniciar con una clase de danza el docente planifique lo que abordará en una sesión, dado el tiempo con el que cuenta.</p> <p>Para considerar y evaluar el estilo de aprendizaje mediante el cual aprenden sus alumnos y el grado de comprensión de la información proporcionada debe hacer pruebas diagnósticas, que le permitirán ajustar la planificación para mejorarla.</p> <p>Antes de comenzar el desarrollo de la clase es necesario dar a conocer a los alumnos el propósito de la sesión y el tema que se abordará. Involucrarlo para que sea responsable de su conocimiento, cuestionándolo sobre qué es lo que él espera de la clase y en que está dispuesto a contribuir para que juntos alcancen los propósitos deseados.</p> <p>Explicar a los alumnos cuando las ideas sean erróneas o la ejecución de ejercicios y tomarlo como medio de estrategias para la asimilación y reconstrucción de nueva información.</p> <p>Corroborar mediante evaluaciones sencillas para cada sesión la asimilación de la información que obtuvieron los alumnos.</p> <p>Fomentar ambientes colaborativos e individuales para la construcción de aprendizajes individuales y grupales.</p> <p>Evaluar los logros obtenidos de los alumnos.</p>

Fuente: Adaptación de autoras, con base en Marqués (2001; retomado de Meneses, 2002)

Diseñar una planificación de la enseñanza basada en el enfoque sistémico contemplando los aspectos anteriores del acto didáctico, así como el contexto, población, influencias o relaciones, el saber, el marco institucional en el que se ejecuta la práctica (duración de las sesiones) y el conjunto de valores (personales, sociales e institucionales), permitirá delimitar los propósitos a alcanzar de manera general (en todo el curso) y de manera particular (por clase), para que los contenidos sean dosificados



siguiendo las premisas de la estructura de clase (contemplando secuencias formativas, duración de las actividades propuestas, buscando favorecer las relaciones entre los participantes para desarrollar sus competencias, en relación a las tres etapas del proceso de aprendizaje), reflejadas al momento de impartir la clase.

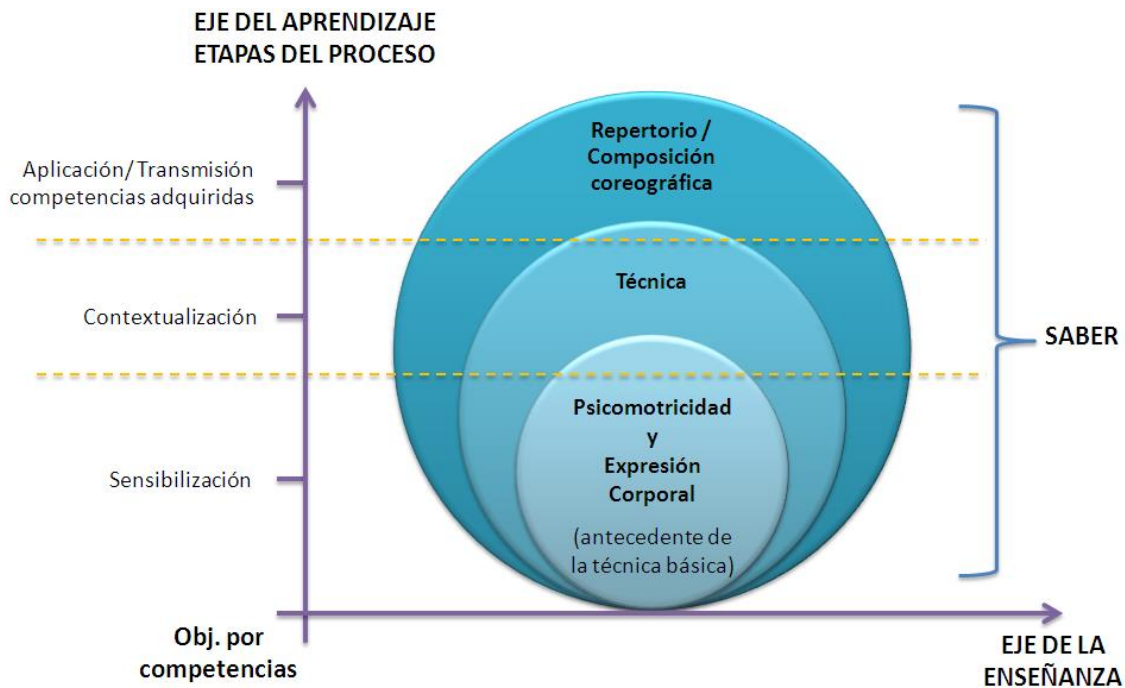
En este caso, de acuerdo a la enseñanza situada, la presente argumenta que los contenidos en danza son factibles para que cualquier población o alumno los aprenda, sin importar el grado de dificultad o exigencia que requiera, pero para lograrlo es necesario que el mediador del aprendizaje (el docente) contemple como una de las estrategias didácticas para favorecer dicha situación, la manera en la que el educando puede adquirir de mejor manera el conocimiento como se enmarca a continuación.

3.2.3. Modelo sistémico de planificación para la enseñanza de la Técnica de Danza Folclórica Mexicana (MOSPLET)

En la presente obra se ha construido y propuesto como estrategia de planificación: la importancia de enfocar el proceso del aprendizaje, para tener claridad y posibilidad de ubicar los elementos involucrados, facilitando su estudio y organización con base en los ciclos o arquetipos que lo conforman para desempeñar reflexiva y sistemáticamente el proceso de enseñanza.

El pensar en la práctica como un proceso de aprendizaje que se va construyendo mediante una serie de pasos (o secuencia) de acciones, tareas y actividades, implica para el docente desarrollar su tarea previendo y llevando a la práctica una secuencia de labores una detrás de otra como muestra el gráfico 11:

Gráfico 11. Visión sistémica del proceso de aprendizaje de la Técnica de Danza Folclórica Mexicana y su relación con el de la enseñanza.



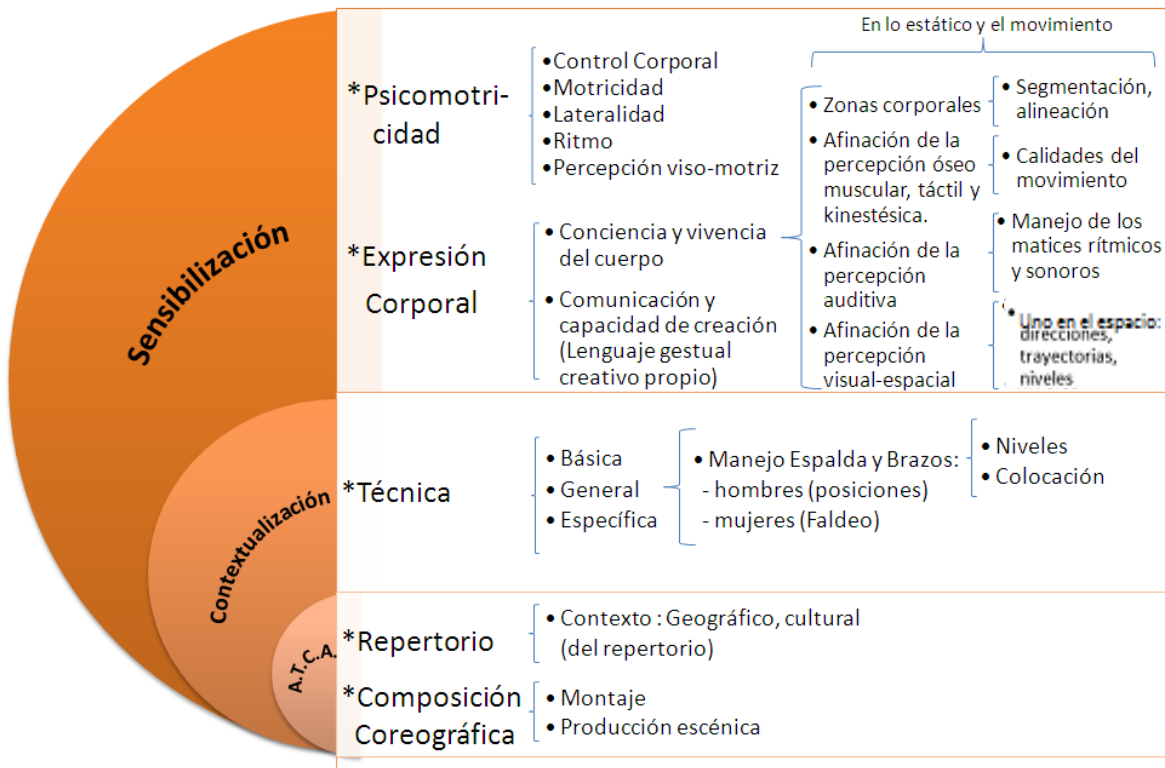
Fuente: Elaboración por autoras.

Para explicar este modelo nos apoyaremos haciendo una analogía, ¿recuerdan que es lo que sucede en el agua, cuando por ejemplo en un lago o estanque se arroja una piedra? ... comienzan a generarse ondas, las cuales se derivan una de la otra, es decir de la onda inicial (la que generó el movimiento del agua), se generan más y más, sin embargo las nuevas no son exactamente iguales a la primera y tampoco se crean de manera aislada, por el contrario, de una misma onda **crecen** ondas similares, la diferencia es que estas son más grandes cada vez y tienen mayor alcance, por lo que sin separarse de la onda inicial forman un resultado nuevo.

De igual manera, la acción educativa se desarrolla a lo largo de una secuencia que tiene como finalidad el aprendizaje, es decir, la formación, así la secuencia formativa es la manera en la que se desarrollan los procesos de enseñanza - aprendizaje que responden a una intencionalidad. Por ello para mediar el saber de la Danza Folclórica Mexicana y concretar nuestra propuesta a continuación se expone la relación directa

que tiene este saber y la dosificación que proponemos sea considerada al estructurar la planificación de las secuencias formativas acorde al proceso de aprendizaje del alumno:

Gráfico 12. El saber y su relación con las etapas del aprendizaje (dosificación)



Fuente: Elaboración por autoras.

La acción educativa puede entenderse como un resultado o como un proceso. En nuestra visión aunque es importante evaluar resultados, la concepción procesual responde mejor a la idea de evolución y de construcción progresiva de los aprendizajes y focaliza la atención en la persona y no sólo en un producto final.

El aprendizaje no es una cuestión de absolutos, sino una cuestión de grados: algo se ha aprendido en un grado, pero puede aprenderse mejor o contextualizarse en algo aún mayor, cada conocimiento aprendido se pone en cuestión y permite ir modificando otros contenidos aprendidos de manera previa.

Es en este sentido de construcción y reconstrucción progresiva de los conocimientos, habilidades, estrategias, actitudes, que la concepción de nuestra propuesta adquiere pleno sentido.



Al tomar en cuenta en el diseño de las secuencias formativas que el alumno aprende paso a paso, siguiendo un proceso que necesariamente integra las tres etapas del aprendizaje, se puede vislumbrar la transformación del paradigma tradicional de la enseñanza de la DFM.

La secuencia formativa puede dividirse en fases, cada una de las cuales cumple funciones distintas en el proceso de enseñanza- aprendizaje y, por consiguiente, tiene características diferentes. Las fases de la secuencia formativa se pueden considerar desde la perspectiva de la enseñanza o del aprendizaje.

Desde la perspectiva de la enseñanza se distinguen tres etapas:

1. Fase preactiva: ambos planifican su intervención.
2. Fase interactiva: trabajan de manera conjunta docente- alumno.
3. Fase postactiva: evalúan la enseñanza o acción educativa.

Cada una de estas fases se van desarrollando de manera cíclica ya que una vez, que es planificada aplicada y evaluada, se planifica nuevamente, tomando en cuenta la intervención desarrollada.

La fase interactiva del proceso de enseñanza- aprendizaje: es la etapa del proceso formativo en la que el docente y alumno trabajan de manera conjunta con la intención de enseñar y aprender. Considerar a esta fase como una etapa del proceso formativo conlleva a aceptar que este proceso está constituido por fases, etapas o secuencias.

Desde la perspectiva del presente trabajo se enfoca la atención en esta fase, ya que pueden diferenciarse tres momentos, que se propone, se desarrollen en una clase de danza en cuanto a la mediación del aprendizaje del alumno, propuesta en el Modelo de planificación:

- Fase inicial (ritual de inicio, calentamiento): docente- alumno deben de ponerse en situación de aprender.
- Fase de desarrollo (técnica básica y específica): en la que se realizan los aprendizajes.



- Fase de cierre (relajación): en la que se consolidan los aprendizajes.
 1. Fase inicial: se inicia el proceso formativo: sienta las bases del proceso formativo que se irá desarrollando, la dedicación a esta fase se convierte en una condición necesaria para que en lo largo de las demás fases el trabajo educativo se sustente en un punto de partida adecuado.
 2. Fases de desarrollo de la secuencia: metidos de lleno en el proceso formativo: es la más larga debido a que se desarrollan situaciones para el aprendizaje y la evaluación que van apoyando a la construcción del aprendizaje.
Es necesario planificar la secuencia al mismo grado que permita la toma de decisiones que la vayan regulando.

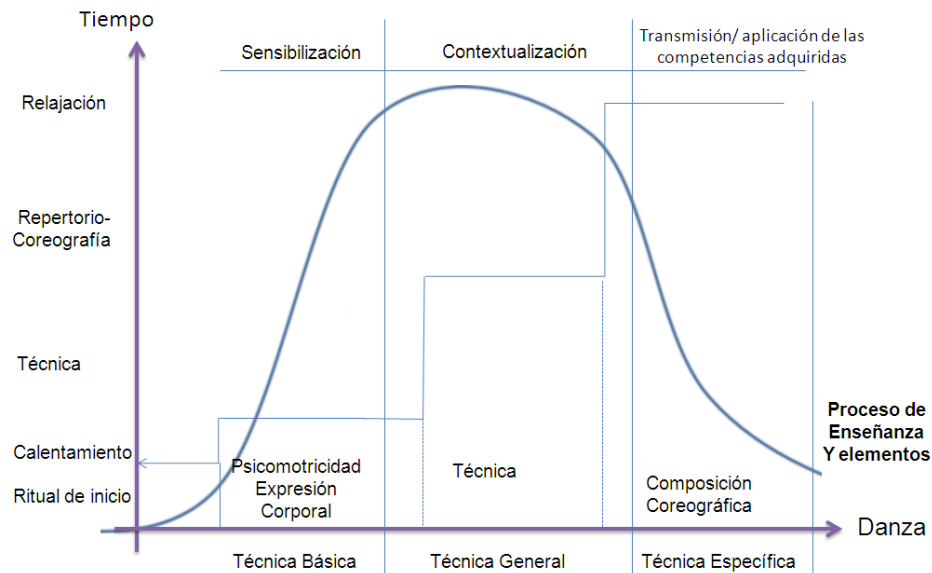
Aplicando lo anterior es como se puede mediar que el alumno eficiente el progreso en su aprendizaje, y por lo tanto en el desarrollo de sus competencias (cognitivas, afectivas y sociales).

Cuando un docente se propone enseñar algún contenido a los alumnos (en este caso un elemento de la DFM) lo primero que tendrá que tomar en cuenta al visualizar el tipo de resultado que se espera obtener de ese proceso de enseñanza – aprendizaje; es que cada plan que realice, cada secuencia y estructura de sus clases, cada contenido abordado, y el orden en que lo vaya haciendo; serán los factores clave que le permitirá contribuir a la facilitación y cumplimiento de sus propósitos, pensando en el alumno.

Deberá planear la secuencia y estructura de las clases, siguiendo una secuencia lógica y exponencial, por lo tanto siguiendo el ejemplo de las ondas en el agua ... de una misma onda **crecen** ondas similares que sin separarse de la onda inicial **forman un resultado** nuevo”, el docente debe aprovechar los elementos que conforman el saber de la DFM para abordarlos en cada una de las estructuras de su clase: considerando el siguiente diseño:

Gráfico 13. Estructura de clase para abordar el saber de la DFM

Estructura de Clase



Fuente: Elaboración por autoras.

La gráfica, no intenta representar una duración fija (o cantidad de tiempo que se debe asignar a cada etapa), más bien, lo que se pretende es resaltar el orden y nivel de importancia que posee cada elemento a la hora de enseñar la danza folclórica mexicana y los momentos de la estructura de clase que requieren identificarse, ya que si se toman en cuenta estas características y se llevan a la práctica, al planificar ya sea en el corto o largo plazo, será mucho más sencillo delimitar como se irá escalando para mediar en el alumno cada etapa del aprendizaje.

Se describe en dos ejes: el eje vertical dirigido a la estructura de la clase y el horizontal en función del tiempo, respecto a las etapas del proceso de aprendizaje de los alumnos y respecto a los momentos en los que se pueden abordar los elementos que conforman el saber de la DFM. Como se ha descrito anteriormente el diseño de una planificación comprende de varios elementos y dentro de estos, tres momentos:

Inicio: se sitúa en el momento en el que el docente de danza se apoya de los elementos de la psicomotricidad para que el educando se vaya sensibilizando, apoyándose de la técnica básica, este puede desarrollarse dentro del ritual de inicio o llevarlo poco a poco en el calentamiento.



Desarrollo: pueden abarcarse elementos de la técnica general o específica dependiendo del fin que persiga el docente de danza, adentrando al educando en la contextualización del repertorio que se está trabajando.

Cierre: es el momento en el que, el educando pone a prueba todos sus saberes (transmisión de conocimientos), o bien es el tiempo ideal para evaluar lo que aprendió y las dificultades a las que se enfrenta, las cuales serán posibles retomarlas para que el proceso de planificar se repita, en mejora de los aprendizajes, también se considera como un momento para la relajación.

Desde la concepción de la enseñanza situada Díaz Barriga (2006) plantea que: “los contextos de aprendizaje y enseñanza son los que otorgan facilidades o imponen restricciones al desarrollo de los actores”.

Se recomienda considerar la evaluación diagnóstica del proceso en el que se encuentran los educandos (diagnóstico de necesidades del grupo), para que posteriormente el plan se adecue, se ajuste y se reconsidere de acuerdo a las necesidades reales de la población a la que se enfrenta el docente en danza.

Como se indicó a partir de la aplicación de estrategias y recursos didácticos como apoyo para la facilitación de la adquisición del conocimiento del alumno (actividades lúdicas, empleo de la función simbólica, así como apoyarse en los saberes de otras disciplinas como la psicomotricidad, la expresión corporal y todo tipo de bailes contemporáneos, clásicos o disciplinas transversales) se puede favorecer el aprendizaje.

Inicialmente recordemos cómo trabaja nuestro pensamiento al momento de delimitar lo que queremos enseñar a los alumnos:

¿Qué es lo que como docentes solemos hacer cuando se desea enseñar algo? (enuncie lo primero que le venga a la mente) lo ideal sería:



- Paso 1. Se piensa y define qué es lo que se quiere enseñar = cuál será el aprendizaje esperado o deseado. (para ello es necesario plantear un objetivo o propósito según convenga).
- Paso 2. Se determina el contexto, incluye conocer la población a la que va dirigido, los recursos con los que se cuenta, la causalidad del evento o situación, etc.
- Paso 3. El tiempo del que se dispone para que los alumnos lo aprendan.

Un ejemplo planteando estos tres pasos sería: un maestro de danza determina que desea enseñar el zapateado de 3 con tacón a sus alumnos de 3° grado de primaria para que puedan bailar el son de la negra. Traducido a una descripción más formal quedaría de la siguiente manera:

- Propósito: Que los alumnos de 3° grado de primaria sean capaces de aprender el zapateado de tres con tacón de la técnica general de la Danza Folclórica Mexicana, para poder ejecutar el son de la negra.
- Aprendizaje esperado: los alumnos de 3° grado de primaria serán capaces de ejecutar el son de la negra con un paso base de zapateado de 3 con tacón.

Se responde al cuestionamiento ¿cómo lo puedo lograr, o por dónde se debe empezar? Si comenzamos a planear la enseñanza desde el fin como lo menciona Briggs, no significa que de lleno y en directo se debe abordar a los alumnos con la información final o el aprendizaje que se espera que se obtenga, por el contrario, sé que quiero enseñar el zapateado de tres a mis alumnos, para ello debo remitirme al gráfico 5 para identificar qué elementos de la técnica básica debo desarrollar en la etapa de sensibilización para que me ayuden en la contextualización del zapateado de tres.



3.2.4. El enfoque por competencias, definición y características

El enfoque por competencias permite al docente orientar el currículo, su actuar docente, el aprendizaje de los alumnos y la forma de evaluación, bajo un principio de calidad, ya que brinda los principios, los indicadores y las herramientas para hacerlo, más que cualquier otro tipo de enfoque educativo.

Se toma en cuenta un proceso de enseñanza –aprendizaje mediante un enfoque por competencias, lo cual nos permitirá reflexionar sobre la puesta en práctica de actividades inmersas en una planificación.

Las competencias son analizadas como un enfoque, más no como un modelo pedagógico que determine como debe ser el proceso desarrollador, la concepción curricular, los contenidos, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas que se deben de implementar.

La danza, recordemos, no sólo nos permite desarrollar y perfeccionar una técnica que conlleva a un acto escénico, sino que aporta innumerables aprendizajes que van desde habilidades, hasta actitudes, valores y conocimientos, rasgos que a continuación se detallarán en la delimitación de lo que es una competencia.

DEFINICIÓN DE COMPETENCIA

Algunas de las definiciones que distintos autores han propuesto son:

- Miguel Zabalza Beraza (2003): “El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permiten continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida”.
- Perrenoud (2002): sostiene que competencia es “la importancia de movilizar los saberes, para llevar a cabo desempeños eficientes. No basta con saber, es necesario saber hacer y saber ser”.



- Laura Frade (2008): dice “Una competencia es un conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan diferentes destrezas en la resolución de los problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptados que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado, es una capacidad de hacer algo”.
- SEP (2011): es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).
- OCDE (2000): Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas cognitivas, interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.
- COMISIÓN EUROPEA: Competencia se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber común. Las competencias brindan al alumno, además de las habilidades básicas, la capacidad de captar el mundo circundante, ordenar sus impresiones, comprender las relaciones entre los hechos que observa y actuar en consecuencia. Para ello se necesita, no una memorización sin sentido de asignaturas paralelas, ni siquiera la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino saberes transversales susceptibles de ser actualizados en la vida cotidiana, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas diferentes de los presentados en el aula escolar. No solo transmiten saberes y destrezas manuales, sino buscan contemplar los aspectos culturales, sociales y actitudinales que tienen que ver con la capacidad de las personas.



Dos autores que enmarcan el concepto de competencia con todos los atributos que le merecen son:

- Anahí Mastache: Expresa que las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Es decir, (Cf. 2009: web) La competencia se refiere sólo a algunos aspectos del conocimiento y habilidades: aquellos que son necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada. Es la "capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado. El concepto de competencia hace referencia a la capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran la función en concreto" (Reis, 1994) (Mertens, 1996)
- Santiago Auroch (2008) menciona que es conveniente aprender a utilizar todo lo que aprendemos y por eso hace tiempo que se cambió el enfoque educativo. Competencia es: "Saber y hacer para ser y vivir en la sociedad, con capacidad para dar respuesta ante la necesidad y el cambio con responsabilidad, es decir, se refieren a la capacidad de los niños para utilizar su habilidad de aprender".

Debemos de contemplar que las competencias también involucran una serie de características que las conforman y que nos permiten saber si los propósitos en los alumnos se cumplen, con base a estas, o simplemente nos delimitan a guiar nuestra mediación y planificación sobre criterios que pueden ser evaluables.

Además, las competencias se complementan con una serie de características que deben de cumplirse, para que puedan entenderse, analizarse y reflexionarse.



CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

Anahí Mastache (2009: web) resalta los puntos centrales más relevantes de las competencias:

“Las competencias:

- Son propias de los sujetos considerados individualmente;
- La situación o contexto de la acción suele ser definido por su complejidad;
- Permiten el logro eficaz de ciertos objetivos o niveles preestablecidos;
- Se definen por resultado más que por la acción misma;
- Son observables en el desempeño (resolución de un problema, toma de decisiones, etcétera);
- Integran conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes; o el saber, el saber hacer y el saber ser;
- El énfasis está en la habilidad más que en el conocimiento;
- Algunas definiciones, aunque no todas, señalan como componente de la competencia la posibilidad de autonomía y flexibilidad en el desempeño de la tarea”.

Sin embargo Santiago Auroch complementa el listado con las siguientes aportaciones:

“La competencia:

- Son genéricas y están integradas por otras conocidas como específicas, que son menos complejas y van variando de acuerdo con el área de conocimiento de la que se trate.
- Según Sergio Tobón, las genéricas se refieren a las competencias comunes a una rama profesional o a todas las profesiones, y las específicas, son propias de una profesión y que le dan identidad a una ocupación.
- Maneja dominios integrados, esto es, trabaja los aspectos cognoscitivo, afectivo y psicomotriz como un objetivo múltiple. En términos simples, el conocimiento, la habilidad, la destreza y la actitud se fusionan en una sola competencia; anteriormente, estos aspectos se trabajan por separado, limitando las capacidades



del alumno de desarrollar competencias que le permitan aprendizajes más elaborados”.

LA PRÁCTICA DOCENTE BAJO UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Todo maestro como formador debe tener en cuenta la relevancia del trabajo mediante un enfoque por competencias, ya que en este sentido permitirá tener una visión amplia de lo que se pretende desarrolle dentro de la educación, y más de la educación por las artes, en ambos sentidos no puede hablarse de situaciones aisladas, sino al contrario retomando las visiones.

Son múltiples las razones del porque una competencia debe ser comprendida y aplicada en una educación basada en la misma y que la presente propuesta, para quien determine trabajar desde este enfoque logre optimizar el desarrollo y fortalecer su actuar docente, ya que poner en práctica esto, requiere que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad y por el hecho también de que son la base de lo que se pretende lograr en el ámbito educativo.

Las competencias son percibidas desde un enfoque porque sólo se focalizan en aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y de la evaluación como:

1. La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas de las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas,
2. La construcción de programas acordes con los requerimientos disciplinares, profesionales, sociales del contexto,
3. La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todo su proceso.

Aunque en los distintos modelos que abordan al trabajo por competencias aluden a desarrollar ciertas habilidades para la adquisición de nuevos conocimientos, cada una



de ellas con sus especificidades. El modelo vigotskyano propone que las competencias “son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores” (Hernández, 1998; citado en aspectos básicos de la formación basada en competencias), en el sentido que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo y que surgen a partir de la mente; la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vigotsky, 1985; Bruner, 1992). Quienes hacer una aporte al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social, y que requieren de la interacción de otras personas.

Finalmente, se describirá el beneficio de trabajar por competencias teniendo presente, que el aprendizaje del alumno mediante estas deberá ir más enfocado hacia lo que se pretende que logren mediante una planeación bien estructurada por parte de los docentes que nos guie a la construcción de aprendizaje situados, para ser empleados en la vida cotidiana.

EL TRABAJO POR COMPETENCIAS Y EL DISEÑO QUE SE DEBE TOMAR EN CUENTA PARA LA DANZA

Por lo tanto las aportaciones o beneficios que ofrece el trabajar la enseñanza de la danza folclórica mexicana con el apoyo de las competencias son:

Permiten que el alumno obtenga posibilidades de desarrollar su creatividad en distintos ámbitos (social, ético, económico, científico y técnico) a través del movimiento, el cuerpo y espacio como medio de comunicación y por lo tanto en un futuro poseerlas para que resuelvan problemas y realicen actividades propias de su contexto profesional para cumplir con los objetivos o niveles preestablecidos, teniendo en cuenta la complejidad de la situación, los valores y criterios profesionales adecuados, mediante la articulación de todos los saberes requeridos.

Cuando se habla de un proceso de enseñanza mediante un enfoque por competencias, debemos de tomar en cuenta que el docente debe de cumplir con todo un proceso de formación y preparación didáctica que lo lleve a la construcción y diseño de estrategias



mediante las cuales el alumno desarrolle y adquiera los conocimientos necesarios en una clase de danza.

Permite realizar el diseño curricular con el que debe de cumplir la danza tomando tres aspectos, que son la planeación, el desarrollo de las situaciones didácticas, el diseño adecuado para su aplicación, y una evaluación que nos demuestra si el objetivo se cumplió.

La planeación por competencias debe basarse en un diagnóstico inicial del grupo, que nos arroje sus experiencias previas, lo que conocen y lo que necesitan desarrollar para desarrollar competencias, dicho en otras palabras es detectar las necesidades de los niños para cumplir con los estándares para cada competencia. Con base a los resultados obtenidos el docente podrá saber qué es lo primero que necesitan y lo que deberá atender posteriormente.

Cabe mencionar que la planeación es lo que el docente debe considerar previo a una clase para brindar un trabajo eficiente sin perder de vista el objetivo, lo cual le permite sistematizar para que logre cumplirlos. Una planeación debe de tomar en cuenta una situación didáctica dicha como el conjunto de actividades que promueven la relación entre los niños, el maestro y los contenidos, con el propósito de crear aprendizajes, lo cual implica considerar principios pedagógicos y las competencias que se buscan promover en los alumnos.

Cabe aclarar que las situaciones didácticas pueden enfocarse a trabajar una o más competencias, las cuales van enfocadas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. El diseño de las situaciones didácticas es un proceso que requiere decisiones para la selección de las actividades a emplear, y que debe de tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Lo que los alumnos saben y son capaces de hacer.
- Las competencias que deben desarrollar para cumplir con los propósitos.
- Las experiencias de los niños respecto a ellos mismos y sus experiencias con la vida.
- Las formas de trabajo, en cuanto a distribución y organización del tiempo.



Los aspectos anteriormente mencionados deben ser tomados en cuenta para el diseño de una adecuada planeación que los lleve a cumplir de manera sistemática con los objetivos que se plantean, ya sea por sesiones o por bloques.

Finalmente las competencias deben ser evaluadas para medir el logro de los aprendizajes obtenidos por los alumnos, esto requiere que el profesor diseñe su propio proceso de evaluación, para cada grupo o situación especial. La evaluación por competencias a diferencia de la evaluación tradicional, tiene como finalidad que tanto docente como alumno descubran lo que han aprendido y le den un nuevo valor.

La Educación Artística-Danza también es importante para el desarrollo pleno del ser humano y es necesario tomar en cuenta que toda experiencia vital se produce a través de la interacción entre el hombre y ambiente”²⁹.

²⁹ Márquez, citada en SEP (2007)



Conclusiones



Por medio de la observación realizada a partir de la experiencia propia en el aula, así como de la recopilación de fuentes documentales, nos fue posible identificar que es común que exista una contradicción entre las labores de actualización y capacitación realizadas por parte de los docentes en busca de calidad, pero al momento de realizar su práctica docente, el cambio no es tan patente.

La presente fue diseñada con la finalidad de motivar y concientizar a los profesores, principalmente a los de Danza Folclórica Mexicana, sobre la necesidad de analizar la propia práctica, para crear una mejora continua, de tal manera que se propicie un cambio en el paradigma de la enseñanza tradicional de la danza (donde el principal apoyo para el aprendizaje es la repetición y la memorización de secuencias), por una práctica reflexiva, en donde se considera que la reflexión en la acción es un proceso de investigación en donde se fomenta el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica simultáneamente.

Con base en Giné y otros (2011), fijarse en la práctica educativa para analizarla y poder tomar decisiones que la puedan mejorar es tanto o más importante que sólo el diseño a priori de esta (ya que este último se centra en prever, planificar o diseñar qué deseamos o pretendemos, y por dónde queremos que discurra el proceso de enseñanza – aprendizaje); sin embargo el reto de mejorar día a día la calidad educativa que compete al educador, depende de las decisiones que este toma en su acción educativa (realizada dentro de un periodo determinado), para que a lo largo de una secuencia formativa se logre obtener coherencia y globalidad (teniendo en cuenta a los distintos elementos implicados en el proceso educativo) para la adaptación de estas acciones, tareas o actividades conforme a las nuevas situaciones que se le van presentando y que tienen como finalidad la formación.

Es decir, el concebir la transformación de la práctica docente se realiza con la intención de dirigirse hacia acciones educativas más eficientes, para que el alumno, como producto de esa experiencia de aula, se apropie realmente de las habilidades y conocimientos requeridos.

Lya Sañudo, señala, que la problemática potencial es la búsqueda de la transformación de la práctica docente. Asimismo, debido a que no es posible planificar ni analizar la



práctica educativa sin tener referentes que fundamenten esta planificación y análisis, como mencionan Giné y otros (2011), se expusieron a lo largo de los capítulos que conforman la presente obra los beneficios e implicaciones que conlleva el hacer conciencia de la sistematización de la práctica docente, para sustentar el análisis de dicha acción y por qué se propone que el docente genere su reflexión a partir de una visión sistémica.

La reflexión implica un esfuerzo sistemático de análisis de la experiencia dirigido a lograr propuestas totalizadoras que orientan la acción educativa. Además de ser la operación que permite recuperar, hacer consciente, evaluar y transformar la práctica, permite pasar de la transformación de la práctica, en un plano puramente personal, a la posibilidad de hacer investigación, ya que la “reflexión en la acción es un proceso de investigación a través del desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica ocurren simultáneamente” (Pérez Gómez, 1993).

La reflexión como reconstrucción de la experiencia es un proceso de tres componentes paralelos:

1. Reconstruir la situación donde se produce la acción, conduce al profesor a redefinir la situación reinterpretando y asignando nuevo significado a características conocidas o antes ignoradas.
2. Reconstruirse a sí mismo como profesional, adquiriendo conciencia de la manera en que se estructura sus conocimientos, afectos y estrategias.
3. Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, es una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios dominantes.

Además de reflexionar sobre la experiencia, para lograr la transformación de su hacer, el docente requiere, según este autor, realizar una reflexión igualmente sistemática sobre su acción como profesor, aprender sobre la manera en que las acciones que va implementando pueden diseñarse, aplicarse y evaluarse.



Por ello se habla de la necesidad de concientizar al maestro para que el desarrollo de su clase se planifique mediante un proceso de sistematización que involucre las experiencias del alumno, sus aprendizajes previos y sobre todo que lo oriente para generar en él un aprendizaje significativo, en contextos situados.

Cuando el maestro planifica considerando las actitudes, necesidades y características de la población con que trabaja, le facilitará su ejecución en el desarrollo de una clase de danza, además de su mejora en la práctica, entonces y sólo así se logrará una emancipación de su propia transformación docente.

En el capítulo 3 se proporcionan varias herramientas con las cuales se puede alcanzar lo anterior empleando el “Modelo Sistémico de Planificación para la Enseñanza de la Técnica de Danza Folclórica Mexicana” (MOSPLET).



Referencias





1. Audirac, Carlos A. (2011). Sistematización de la práctica docente. México. Trillas.
2. Auroch, Santiago (2008). 6° Avance x competencias: Primaria. México. Lukambada.
3. Con Gómez y Chávez (s/f). Metodología de la intervención educativa en la práctica del docente el nivel medio superior. Extraído el 2/II/14 desde http://www.academia.edu/6315849/Metodolog%C3%ADa_de_la_intervenci%C3%B3n_educativa_en_la_pr%C3%A1ctica_del_docente_del_Nivel_Medio_Superior.
4. Contreras, José. (1990). Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid. Akal.
5. Cuéllar, Ma. Jesús (1998). La Enseñanza de la Danza: Principios didácticos y orientaciones metodológicas para su aplicación. El Pario de Asemef. Extraída el 12/XI/13 desde <http://mцуellar.webs.ull.es/revistas/10-EIPatio.PDF>
6. Díaz, Frida (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. Mc Graw Hill.
7. Díaz, Frida y Hernández, Gerardo (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 3^{era} Edición. México. Mc Graw Hill.
8. Dirección General de Desarrollo Curricular (2011). Plan de estudios 2011: Educación Básica. México. SEP.
9. Durivage, Johanne (2011). Educación y Psicomotricidad: Manual para el nivel preescolar. México. Trillas.
10. Fernández, Silvia (2007). Universo, vida, emoción y danza: Cuatro hitos del movimiento. México. CONACULTA, INBA, CENART.
11. Fierro, Cecilia (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México. Paidós.
12. Forte, Virgilio (S/F). Extraído de: Mapas conceptuales. La gestión del conocimiento en la didáctica. México. ALFAOMEGA GRUPO EDITOR.
13. Gagné, Robert M. y Briggs, Leslie J. (2011). La planificación de la enseñanza: sus principios. México. Trillas.
14. García, Hermina Ma. (1997). La danza en la escuela. En Artes Danza I, Antología. SEP (2007). México, D.F. (15-28).
15. Giné, Nina y otros (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. GRAO.
16. Gómez, Sergio (2013). "Notas sobre Folklore". Revista Interdanza: Coordinación Nacional de Danza. Año 1 N° 2, Octubre 2013. México. (18-20).



17. Harf, Ruth. Núcleo 1: Cuerpo y movimiento. En Educación Artística II, materiales de apoyo para el maestro. Licenciatura en Educación Primaria. SEP (1990). México. (95-98).
18. Ismach, Laura y Rosi, Isabel (2002). La mediación del aprendizaje hoy por hoy y el derecho de aprender de Adriana Lado. México.
19. Johnson, Richard A., Kast, Fremont E. y Rosenzweig James E. (1983). Teoría, integración y administración de sistemas. México. Limusa.
20. Lowenfeld. (1972). Desarrollo de la capacidad creadora. Tomo 2. Buenos Aires. página 91.
21. Marqués, P. (2001). Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación. UAB. Extraído el 2/IX/14 desde <http://dewey.uab.es/pmarques/actidid.htm>
22. Meneses, Gerardo (2007). NTIC, interacción y aprendizaje en la universidad. (Tesis doctoral). Iniversita Trovira I Virgili. España, Cataluña.
23. Miranda, Antonio y Lara, José J. (2002). Manual básico para la enseñanza de la técnica de Danza Tradicional Mexicana. México. CONACULTA, FONCA.
24. Morton, Victoria E. (2001). Una aproximación a la educación artística en la escuela. Colección Educarte. Número 1. México. UPN.
25. Pérez, Laura R. (2001). El cuerpo, el movimiento y el arte en la educación preescolar y primaria. Colección Educarte. Número 3. México. UPN.
26. Sañudo, Lya. La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. Volumen 3, No. 1, 2005. Extraída el 2/VI/14 desde http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Sanudo.pdf
27. Senge, Peter M. (1990). La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Buenos Aires. Granica/Vergara.
28. Secretaría de Educación Pública (2007). Artes Danza I, Antología: Primer Taller de Actualización sobre el Programa de Estudios 2006. 2º Edición. México. SEP.
29. Secretaría de Educación Pública (2011), Plan de Estudios 2011. Educación Básica, México, Secretaría de Educación Pública.
30. Shinca, Martha (1997). Expresión corporal. Bases para una programación teórica-práctica. En Artes Danza I, Antología. SEP, 2007. México, (15-20).
31. Shinca, Martha (2002). Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento: Toma de conciencia del cuerpo. En Artes Danza II, Antología. SEP, 2007. México, (9-32).



32. Tobón, Sergio (2006). Aspectos Básicos de la formación basada en competencias. Talca. Proyecto Mesesup.
33. Veytia, María G. y Chao, María M. Las competencias como eje rector de la calidad educativa. Revista Electrónica de Divulgación de la Investigación, Universidad del SABES. Volumen 4, Diciembre 2012 - Mayo 2013. México.