



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Instituto de Ciencias de la Educación

La enseñanza universitaria en una licenciatura en danza:  
prácticas, actores y didáctica

TESIS

Para obtener el grado de:  
Doctora en Educación

Presenta:

Mtra. Diana Elizabeth García Salgado

Director de tesis:

Manuel Francisco Aguilar Tamayo

Cuernavaca, Morelos. Diciembre 2018

Esta tesis fue dirigida por el Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo en la Unidad de Investigación Educativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Esta investigación contó con el apoyo de beca del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT) con número de registro IdB 311576. También recibí apoyo de la beca para Estancia de Investigación Espacio Común de Educación Superior (Ecoes), realizada en el Centro de Estudios para el Arte y la Cultura de la Universidad Autónoma de Chiapas en agosto-diciembre del 2016.

## **Agradecimientos**

Al Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo por su acompañamiento no sólo en este trabajo de investigación, sino en las diferentes etapas de mi vida académica en las que he incursionado. Agradezco su atención, seguimiento, comprensión, apoyo, paciencia, respaldo y motivación.

A mis lectores, el Dr. Antonio Padilla Arroyo, Dr. Oscar Daniel Moreno Arizmendi, Dra. Lilia Susana Domínguez Marrufo, Dra. Susana Escobar Fuentes, Dra. Gabriela López Aymes y Dra. María Esther Aguirre Lora por su lectura, apoyo, contribuciones para esta tesis. Cada aportación expresa un toque, esencia y creatividad de ideas que proporcionaron al proyecto.

A los participantes de este estudio, gestores, artistas bailarines y músicos, investigadores, etnomusicólogos, todos ellos, profesoras y profesores universitarios que día a día hacen posible la enseñanza universitaria. Gracias por compartir sus experiencias y permitir acercarnos al aula y demás espacios universitarios.

A mis amigos de posgrado, por las etapas y experiencias compartidas en esta formación académica, por su amor, comprensión, apoyo y solidaridad. Gracias por ser mi familia académica y sentirme acompañada, querida y consentida en este proceso.

Al Instituto de Ciencias de la Educación y a los administrativos que han hecho posible los trámites de titulación.

Especialmente a mi familia por ser y estar para mí siempre, gracias totales por su amor. Los quiero.

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>V</b>
<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema .....</b>	<b>1</b>
Estado de la cuestión .....	8
Estudios sobre la enseñanza universitaria .....	8
Estudios sobre la danza en la educación superior .....	21
<b>Capítulo 2. Metodología.....</b>	<b>29</b>
Método etnográfico.....	30
Revisión y análisis documental .....	31
Escenario de campo y participantes.....	32
Técnicas de recolección de datos .....	34
La entrevista y la observación etnográfica.....	36
Fotografía y documentación curricular.....	41
Método de análisis de datos.....	50
Triangulación de datos .....	57
Reflexividad de la investigación .....	60
<b>Capítulo 3. Prácticas, profesorado y didáctica de la enseñanza .....</b>	<b>62</b>
La Universidad .....	62
Prácticas de enseñanza .....	64
Currículo y prácticas de enseñanza.....	70
El profesor/a universitario .....	75
La profesión académica en México .....	83
Didáctica de la enseñanza .....	91
Aprendizaje.....	113
Arte y su aprendizaje .....	119
Aspectos didácticos de la danza .....	132
<b>Capítulo 4. La profesión artística.....</b>	<b>136</b>
Enfoques de las profesiones .....	136
Las artes como disciplinas académicas.....	147
La profesión dancística en México.....	151
<b>Capítulo 5. Antecedentes de la Universidad Chiapaneca.....</b>	<b>162</b>
Escenario social en Chiapas .....	162
La universidad en Chiapas .....	165
Las artes en Chiapas.....	168
<b>Capítulo 6. Resultados de la investigación.....</b>	<b>170</b>

Aspectos del curriculum universitario .....	171
Elementos del plan de estudio .....	174
La planeación escolar .....	179
Conflictos en la operación del plan de estudios .....	184
Ser profesor universitario.....	202
Dimensión institucional y personal .....	202
Dimensión interpersonal y social.....	218
Dimensión valoral.....	226
Prácticas y didáctica de la enseñanza-aprendizaje .....	229
Práctica y método de enseñanza tradicional.....	229
Práctica y método de enseñanza constructivista .....	233
Prácticas de aprendizaje.....	241
Tipos de clases y espacios .....	256
Propósitos y contenidos de enseñanza-aprendizaje .....	263
Actividades de enseñanza-aprendizaje.....	264
Recursos y materiales didácticos, evaluación para la clase .....	271
<b>Conclusiones y reflexiones .....</b>	<b>273</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>284</b>
<b>Anexo 1.Guión de entrevista .....</b>	<b>305</b>
<b>Anexo 2.Carta de consentimiento informado .....</b>	<b>308</b>
<b>Anexo 3. Ejemplo de guía de observación de clase.....</b>	<b>309</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aspectos de selección de información .....	33
Tabla 2.Itinerarios de trabajo de campo .....	35
Tabla 3.Perfil de los participantes .....	38
Tabla 4. Observaciones de clases .....	41
Tabla 5. Perfil de ingreso de la licenciatura en danza .....	184
Tabla 6. Mapa curricular de la licenciatura en danza .....	188
Tabla 7. Perfil de egreso de la licenciatura en danza.....	196
Tabla 8. Características docentes .....	214
Tabla 9. Actitudes vinculadas a diversas competencias en el estudiante .....	226

Tabla 10. Rutinas de prácticas de enseñanza tradicional .....	232
Tabla 11. Rutina de prácticas de enseñanza activas .....	237
Tabla 12. Propósitos de enseñanza-aprendizaje .....	263
Tabla 13. Recursos, materiales y evaluaciones .....	271

## ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1. Salón de clase práctica .....	43
Fotografía 2. Clase en teatro de la ciudad .....	44
Fotografía 3. Clase práctica .....	45
Fotografía 4. Taller en el museo del café .....	46
Fotografía 5. Clase teórico-práctica .....	47
Fotografía 6. Material de apoyo al profesor/a .....	48
Fotografía 7. Clase en Universidad Veracruzana .....	49
Fotografía 8. Clase de competencia optativa .....	49
Fotografía 9. Programa analítico de unidad de competencia .....	180
Fotografía 10. Proyecto integrador 2° semestre “Agua” .....	191
Fotografía 11. Proyecto integrador 4° semestre “Tierra” .....	191
Fotografía 12. Proyecto integrador 6° semestre “Aire” .....	192
Fotografía 13. Proyecto integrador 8° semestre “Fuego” .....	192
Fotografía 14. Dimensión interpersonal en la clase de dinámicas modernas .....	219
Fotografía 15. Dimensión interpersonal en la clase de herramientas escénicas .....	220
Fotografía 16. Dimensión interpersonal en la clase de pasos y gestos .....	220
Fotografía 17. Dimensión interpersonal en la clase de creación e interpretación de la técnica académica .....	221
Fotografía 18. Collage fotográfico del movimiento magisterial en Chiapas 2016 .....	225
Fotografía 19. Actitud como aspecto de evaluación académica .....	227
Fotografía 20. Disciplina en clase práctica .....	230
Fotografía 21. Castigos en clase .....	231
Fotografía 22. Dominio productivo del aprendizaje artístico .....	247
Fotografía 23. Producción y aprendizaje artístico .....	248

Fotografía 24. Maqueta sobre el cuerpo .....	250
Fotografía 25. Promoción de aseo personal.....	251
Fotografía 26. Ejemplos de aprendizaje contextual.....	253
Fotografía 27. Viajes e interacciones con los públicos .....	255
Fotografía 28. Ejemplo de clase individual .....	259
Fotografía 29. Ejemplo de clase colectiva y clase teórica .....	260
Fotografía 30. Ejemplo de clase práctica-abierta .....	261
Fotografía 31. Ejemplos de salones para las clases .....	262
Fotografía 32. Espacio para consulta de libros .....	266
Fotografía 33. Juego en la clase .....	267
Fotografía 34. Ensayo para prácticas escénica.....	268
Fotografía 35. Prácticas escénicas en Chiapas .....	269
Fotografía 36. Prácticas escénicas en otros Estados.....	270

## **ÍNDICE DE MAPA CONCEPTUAL**

Mapa conceptual 1. Concepto de enseñanza universitaria personal .....	54
Mapa conceptual 2. Concepto de enseñanza general .....	55

## **ÍNDICE DE ILUSTRACIÓN**

Ilustración 1. Proceso de codificación de Atlas. Ti. ....	51
Ilustración 2. Esquema de triangulación de datos .....	58
Ilustración 3. Etapas metodológicas .....	59

## Introducción

En este trabajo de tesis presento los resultados de una investigación que tuvo el propósito de identificar, analizar y describir las prácticas de enseñanza de profesores/as universitarios dentro de un programa de licenciatura en danza. El interés de este estudio ha sido comprender el escenario, forma y naturaleza de la enseñanza universitaria desde lo que dice, hace y experimenta el docente en su práctica diaria, así como el reconocimiento de la enseñanza, al interior de un campo artístico y disciplina como es la danza.

Retomando la metáfora de la danza de Cid Sabucedo (2009) en los procesos del aula, las prácticas de enseñanza permiten conocer las coreografías o composiciones de estructuras de movimientos, pasos y figuras que son representados. Las coreografías didácticas, son composiciones que los docentes crean y que se ven desplegadas en las acciones que realiza en las clases. La parte visible de la coreografía refiere a la preparación, intervención, realización de la enseñanza a través de estructuras de clase, métodos, medios de comunicación, interacción, espacios y tiempos. Y la estructura no visible refiere a las operaciones y procesos mentales, afectivos, emocionales del profesor/a. La coreografía didáctica involucra desde la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje hasta su ejecución en el aula, la práctica en sí de enseñar y los procesos reflexivos que el docente hace de ese acto.

Si bien, las prácticas de enseñanza muestran la didáctica que el profesor/a puede utilizar, estas se pueden alinear a una estructura organizativa y conceptual como lo es el currículum que establecen normas, contenidos y ejes de enseñanza. Además, tienen un origen, una historicidad, singularidad y niveles de complejidad. Cada práctica tiene una historia vinculada con la propia historia personal, institucional, académica, del campo profesional y artístico.

Bajo esta forma de mirar las prácticas de enseñanza, la investigación se centra en desglosar tres ejes importantes: el profesor/a universitario, las prácticas de enseñanza y el currículum. A partir estos ejes se busca conocer la identidad del profesor/a en la universidad, vinculada con su práctica de enseñanza y su enfoque



didáctico (propósitos, contenidos, métodos, medios, recursos, evaluación y espacios de clases). El análisis del plan de estudios como una estructura que posibilita y condiciona las formas enseñar, es un contexto relevante para comprender el sentido de las acciones del profesor.

Este trabajo parte de teorías y perspectivas como la didáctica, curriculum, la profesión, historia y procesos artísticos. La etnografía, ha proporcionado elementos metodológicos para el análisis de las prácticas de enseñanza universitaria.

La investigación está ordenada en cinco capítulos: En el primer capítulo muestro el planteamiento general que ha dirigido el desarrollo de esta investigación y el estado de la cuestión a partir de la revisión documental para conocer antecedentes y la conceptualización de la enseñanza universitaria y la danza en la educación superior.

El capítulo 2 presenta la metodología de investigación, sus etapas, las técnicas y recursos utilizados para la obtención de datos y el proceso de análisis de estos para responder a las preguntas de investigación. También expongo el proceso reflexivo surgido a partir de distintas experiencias metodológicas.

El capítulo 3 y 4 comprenden el marco teórico referente a las prácticas de enseñanza de los profesores/as, su relación con el curriculum y la didáctica de la enseñanza-aprendizaje universitario y de la danza. El capítulo 4 desglosa lo que involucra la profesión artística y algunos antecedentes del tránsito de las artes como disciplinas académicas y la profesión dancística en México.

En el capítulo 5 describo un apartado histórico en torno al escenario social y universitario en el Estado de Chiapas, donde efectué dicha investigación, así como antecedentes históricos de las artes en este Estado.

En el capítulo 6 describo los resultados obtenidos en el trabajo de campo y su análisis. Los hallazgos corresponden a tres ejes temáticos: aspectos curriculares del plan de estudios de la licenciatura en danza, la identidad del profesor/ra universitario y la didáctica de la enseñanza universitaria.

A modo de cierre, muestro una discusión y reflexión en relación con las preguntas y objetivos planteados en la investigación. Y al finalizar el documento se encuentra la bibliografía y los anexos que ejemplifican y detallan distintos aspectos de la investigación.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema

La experiencia personal de varios años de la práctica de la danza me ha permitido aproximarme algunos rasgos del aprendizaje dancístico, por ejemplo, la adquisición de pasos, movimientos, gestos, posturas corporales, actitudes, símbolos y algunos rituales. En estos escenarios de enseñanza de la danza, la preocupación central fue la transmisión de la técnica folclórica, gran parte del aprendizaje se basó en la observación y repetición de lo que hacían mis profesoras de danza de las compañías dancísticas a las que pertencí. El fin de esa enseñanza, era el disfrute de la danza, una ejecución de calidad y satisfactoria para el público. Al mismo tiempo, las prácticas de enseñanza también incorporaban el uso de castigos, discriminaciones, incomprensiones y exigencias corporales, económicas, de tiempo y de acondicionamiento físico que ejercían esos grupos de danza, lo que entró en conflicto con el propósito de disfrute de la danza y me llevaron a padecerla. Alguna vez me pregunté que si de haber estudiado la danza de manera profesional ¿también esa experiencia tendría estos elementos de desencanto?

Además de la experiencia dancística como estudiante e integrante de las compañías de danza, en mi trayecto profesional, he tenido la oportunidad involucrarme en actividades culturales y de educación artística; la cultura y las artes empezaron a ser tema significativo y relevante para mí. Al cursar la maestría<sup>1</sup> realicé una aproximación desde la teoría de las representaciones sociales de las representaciones que profesores/as y alumnos/as tienen acerca del arte, el ser artista, la producción artística, estereotipos y campo laboral del artista. La investigación arrojó datos interesantes sobre el conocimiento cotidiano del arte que existía en esa comunidad universitaria, pude identificar, que la forma de concebir el arte, el ser artista, la forma de crear y producir el arte se vinculaba con la forma en cómo les habían enseñado y habían aprendido el arte. También, observé el escenario universitario en el que se encontraban los docentes y estudiantes, a

---

<sup>1</sup> Maestría en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad, en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

menudo sin apoyo de infraestructura, económico, social, excluidos en programas y gestiones institucionales y discriminados por sus labor artística y profesional.

A esta experiencia investigativa, se suma mi experiencia docente de educación artística en nivel básico y medio, espacio en el que no me visualicé durante mi formación en la licenciatura en ciencias de la educación, pero que mi devenir en la danza y luego en la investigación me llevaron a este escenario. Recuerdo que en la escuela en donde fui contratada decían: “no importa que no tenga el perfil profesional, son *las artes*, esa asignatura cualquiera la pueda dar”. En esta práctica docente, me vi llena de retos, conflictos y muchas veces enseñando como algunos maestros/as decían: “como dios da a entender”. Traté de llenar vacíos docentes buscando formación continua en diferentes instancias educativas y culturales.

En mi experiencia, dancística, investigativa y docente, me ha llamado la atención comentarios y suposiciones en los que disminuye la importancia o complejidad de las artes, así como la falta de comprensión de elementos académicos-artísticos que son parte formación y sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Una parte de estas representaciones en las cuales se niega un reconocimiento al campo artístico se origina en ciertas concepciones en las cuales se considera al arte como un accesorio ornamental, marginal, y la recreación para ocupar el tiempo libre (Acha, 2001; Aguirre Lora, 2011; Winner, R. Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2014). Estas ideas sobre las artes han surgido de mitos (Mortón Gómez, 2001) por ejemplo: creer que las artes se basan en la apreciación y experiencia artística que no requieren de un aprendizaje y que surgen de lo innato heredado, de un “don divino”, considerar que las artes parten de lo afectivo, subjetivo y que son desvinculadas de procesos de lectura, escritura, cálculo y ciencia. O que las artes son una manifestación de las emociones, la sensibilidad y la estética, cuando las artes se logran también a partir de procesos cognitivos como la percepción, aprendizaje de conceptos, reflexión, análisis, creatividad y pensamiento complejo. Estos mitos han generado ideas clasistas del arte, impidiendo un reconocimiento de las artes como una forma de conocimiento, donde

no sólo se hace uso de las capacidades expresivas, sino cognitivas, como el pensamiento complejo, reflexión, análisis, razonamiento. Las artes no sólo se reducen a la expresión de emociones, guían hacia la comprensión y construcciones de otras realidades e identidades, mediante los procesos cognitivos, sensibles y expresivos, las artes permiten la transgresión, reflexión, conciencia, crítica y emancipación de lo que impone y sucede en la sociedad. Los procesos formativos de las artes justamente constituyen a un sujeto que se oriente por estos procesos y acciones mediante una enseñanza y un aprendizaje (Alatríste Tobillo, Bernal Gómez, & Encastin Cruz, 2010).

Considerado lo anterior es mi propósito dar un espacio investigativo a las artes y reconocimiento de sus procesos formativos, para ello decidí, hacer un estudio que involucrara las disciplinas artísticas y su enseñanza en el nivel universitario. Al principio de la investigación doctoral, se había contemplado incluir licenciaturas en varias artes; dada la distinta naturaleza profesional, formativa y mi afinidad por la danza, opté por esta.

La danza es una actividad humana universal que permite entender y vivir la realidad de diversas maneras, el cuerpo, es el medio de expresión de emociones, sentimientos, sensaciones, problemas, incertidumbres, conflictos, pasiones internas y sociales. También, es en sí mismo, el instrumento de trabajo de formas reales, imaginarias, lúdicas y metafóricas. La danza que se inscribe en el cuerpo implica la exploración de este, conocerlo, comprenderlo, habitarlo en diferentes espacios y tiempos.

El estudio de la danza a nivel profesional, involucra un entrenamiento del cuerpo, que implica la transmisión de saberes corporales y técnicas dancísticas a partir de prácticas dosificadas que deben ser asimiladas por el cuerpo mediante este entrenamiento (Ramos Villalobos, 2007). El aprendizaje de estos saberes corporales debe alcanzar un nivel técnico, aquel que sea considerado de calidad o profesional. La técnica, es un primer elemento de la enseñanza-aprendizaje profesional, sin embargo, no sólo es necesario realizar una técnica dancística, se requiere de un trabajo interpretativo, expresivo que muestre al público y que lo conduzca a una

experiencia estética-artística. ¿Cómo se logra este segundo nivel? Aprendiendo hábitos y habilidades *comunicativas*, *cognoscitivas* -imaginación, creatividad, pensamiento crítico-, *expresivas* -sensibilidad, expresión-, *estéticas* -goce, disfrute-, *ideológicas* -teorías e ideas artísticas-, *miméticas* -representación-. todo esto, aplicado al cuerpo. Por ello, es necesario lograr un reconocimiento, apropiación, exploración, construcción de modos y posibilidades del cuerpo en movimiento. Se requiere de habitar, vivir, sentir, experimentar, disfrutar el cuerpo para representar y lograr la expresión.

La enseñanza profesional de la danza parte de una estructura cuerpo-cuerpo donde el docente enseña con su propio cuerpo, hace demostraciones, posturas, movimientos, pasos, que el estudiante debe observar y aprender. La estructura cuerpo-palabra-cuerpo no solo se basa en movimientos del docente y el estudiante, la palabra cobra gran relevancia a partir de explicaciones, indicaciones, relatos y conversaciones sobre lo que se ve y se pretende hacer en clase. El lenguaje hablado es el medio para reforzar lo dicho y para para la internalización de imágenes a través del cuerpo (Mora, 2014).

Esta estructura de enseñanza deriva de una serie de prácticas, conocimientos, saberes sedimentados a través del oficio artístico y docente de la danza a lo largo de los años. La enseñanza de la danza profesional, en nuestro país, inicia en 1931, tiene un florecimiento importante a partir del nacionalismo mexicano en el cual buscaría un reconocimiento social, artístico, institucional y su profesionalización. Tras crearse diversas instituciones dancísticas en diferentes espacios y tiempos, bajo el apoyo y la normatividad del Estado mexicano, la danza alcanzaría un rango de profesión tardía y se abriría paso a ser carrera universitaria. La Universidad Veracruzana sería la primera en otorgar títulos de licenciado en danza (1975) y con este ejemplo, otras universidades empezarían a ofrecer programas educativos en danza. Asimismo, bailarines/as, coreógrafos/as, maestros/as de danza y de disciplinas afines a esta, buscarían un lugar en el mundo universitario, llevando consigo una serie de prácticas de enseñanza-aprendizaje del oficio dancístico, prácticas que en un momento serían configuradas, fusionadas o

acopladas al lenguaje, saber universal y normatividad universitaria. Este ajuste al ámbito universitario ha creado una desorganización ocupacional en las profesiones artísticas, además de un estatus bajo, sin respaldo y valoración social, institucional y cultural (Freidson, 2007).

El paso de los profesionales de la danza y de otras artes a la universidad no ha sido un momento triunfal, ha sido un proceso cargado de conflictos, problemáticas, confrontaciones, confusiones, resistencias. Al igual que otras disciplinas profesionales y académicas, los profesionales de las artes se han convertido en profesores/as universitarios que transitan hacia una nueva identidad profesional y nuevas formas de entender la enseñanza- aprendizaje académico y artístico. Las prácticas y saberes propios del quehacer artístico se configuran y retoman otra dinámica bajo prácticas, saberes universales y científicos. Ante esta problemática, lo que se pone en juego es la enseñanza-aprendizaje que debe tener el estudiante para lograr ser un profesional de las artes y enfrentar las exigencias del mundo laboral.

La danza, donde la enseñanza-aprendizaje parte del propio cuerpo y donde el movimiento surge mediante el nivel técnico e interpretativo-expresivo, no solo requiere el aprendizaje de técnicas dancísticas, el reconocimiento de lo sensible y el trabajo individual de estudiante y profesor/a. La danza, como una profesión universitaria, además de la ejecución dancística, adopta todas las actividades académicas que exige la universidad como la lectura, el lenguaje y escritura científica, la investigación, trabajo por competencias, constructivo, interdisciplinar, grupal, colectivo, tecnológico, estratégico, tutorial. Una labor que atienda la carrera docente, investigativa, de creación y con una formación que guie a las exigencias reales de la vida laboral y a la formación continua en un posgrado. ¿Cómo aproximarnos a estos elementos?

La respuesta está, en mirar hacia la didáctica de la enseñanza universitaria, el punto clave ha sido el profesor/universitario, sujeto social, histórico, cognitivo y emocional que desarrolla su trabajo en un escenario complejo como es la universidad. El propósito ha sido explorar, descubrir y comprender la enseñanza a

través de las prácticas de profesores/as universitarios en la licenciatura de danza de la Universidad Autónoma de Chiapas. Las prácticas de enseñanza brindan los elementos teóricos-conceptuales para la construcción de un análisis acerca de pensamientos del profesorado universitario y las acciones didácticas. La pregunta central a la que pretendo dar respuesta es: ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza de profesores y profesoras universitarios?

Las preguntas subsidiarias refieren a: ¿Qué es la enseñanza universitaria? ¿Quién es y que involucra ser profesor/a universitario en la licenciatura en danza? ¿Qué características docentes exige la enseñanza universitaria? ¿Cómo incide el curriculum en las prácticas de enseñanza? ¿Cuál es la didáctica universitaria? ¿Cuáles son los métodos y contenidos de enseñanza-aprendizaje universitarios? ¿Qué es el aprendizaje universitario y artístico? ¿Cuáles son los medios, recursos y espacios utiliza el docente para la clase?

Desde una perspectiva didáctica, histórica y artística, identifico, analizo y describo las prácticas de enseñanza de los profesores/as universitarios, que permiten evidenciar la realidad universitaria, la forma en la que se inscribe se vive y se experimenta la enseñanza vislumbrando su didáctica (propósitos, metodologías, contenidos, recursos, medios, evaluación) aspectos que a su vez son establecidos en el curriculum y operados por el profesor/a universitario.

La enseñanza, el profesor/a universitario y el curriculum son las tres aristas que estructuran este documento. Hacer visibles las prácticas de enseñanza permite conocer, reflexionar, discutir, consensuar y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en la educación superior. La investigación busca mostrar un panorama actual de la enseñanza universitaria que permita comprensión y conciencia de lo que existe y sucede, para de esta forma pensar en posibles herramientas didácticas y educativas que guíen al mejoramiento de esta.

Parto de mi experiencia personal, investigativa y docente haciendo un reconocimiento a la danza como disciplina académica, un ente, que merece ser estudiado en la universidad. En su particularidad, la investigación muestra la enseñanza que deriva de la licenciatura en danza, los avatares, tradiciones,



configuraciones, características de esta. Se expresa la propia corporeidad y el movimiento que ha tenido la danza en el mundo universitario. En su generalidad, el trabajo ofrece una aproximación a la realidad didáctica y docente que se viven en la universidad.

## **Estado de la cuestión**

El comienzo de la investigación fue a partir de una etapa preparatoria donde incluí la revisión documental de distintas fuentes bibliográficas centrada en temáticas principales. Las lecturas de los materiales bibliográficos favorecieron la comprensión de los conceptos y su articulación en la elaboración de la problemática, estado del conocimiento y marco teórico. Una herramienta heurística que me sirvió para reformular el problema y preguntas de investigación fue la elaboración de diagramas en “V”, útil para ayudar a las personas a entender la estructura y los procesos de conocimiento (Novak & Gowin, 1988). En cuanto a los textos recabados, hice lecturas y relecturas de manera analítica. Remarqué ideas y principios relevantes mediante toma de notas, elaboración de mapas conceptuales específicos sobre ciertos conceptos, tablas de organización de información, citas y autores. Los seminarios doctorales, revisiones de investigación y tutorías de investigación ayudaron en la comprensión de temas.

La recolección de la información fue de esta manera: a) Búsqueda y selección de información mediante Internet en páginas académicas, revistas especializadas, repositorios de información en donde obtuve artículos, libros, tesis y estudios de manera digital. b) Búsqueda en espacios físicos como: bibliotecas de instituciones artísticas, culturales, universitarias y centros de investigación.

Para comprender el objeto de estudio revisé investigaciones en torno a tres temáticas principales: 1) La enseñanza universitaria, 2) Estudios de prácticas de enseñanza del profesorado y 3) La danza en la educación universitaria.

## **Estudios sobre la enseñanza universitaria**

Es abundante la literatura existente acerca de la enseñanza, su investigación se ha centrado en el uso de modelos y métodos implementados por investigadores de diversas áreas científicas. De acuerdo con Pérez Gómez (2008) la investigación de la enseñanza ha sido realizada a través de tres modelos: proceso-producto, mediacional y la ecología del aula. Las investigaciones derivadas del *modelo proceso-producto* mostraban las relaciones de lo que hacía el profesor en la clase, su comportamiento y procesos de enseñanza, así como lo que sucedía en los

estudiantes (productos de aprendizaje). Se consideraba a la enseñanza como una actividad lineal unidireccional donde la conducta del profesor era la causa del aprendizaje de los estudiantes, se buscaba identificar estilos de enseñanza y su efecto en el rendimiento académico. Este modelo empezó a ser cuestionado e inconsistente, por tal motivo, en los años 70's emergieron los *modelos mediacionales* centrados no en los comportamientos, sino en los procesos mentales de profesores/as y alumnos/as al realizar la planeación, organización, intervención, evaluación en clase y actividades de aprendizaje. Los procesos de pensamiento, teorías y creencias docentes se vuelven significativas y se conciben como el acervo de conocimientos que afecta a la planificación, pensamientos y decisiones interactivas. (Clark & Peterson, 2011). Bajo este modelo y con una perspectiva cognitiva la enseñanza fue considerada como un proceso complejo donde las acciones e interacciones que realizan los profesores/as y estudiantes tienen su origen en el pensamiento.

Por otro lado, se encontró que el aspecto cognitivo no sólo incidía en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino el ambiente social, cultural e institucional. Con esta idea surgió el *modelo ecológico de análisis del aula* enfocado en una investigación situada en los contextos sociales, físicos y psicosociales que determinan las prácticas educativas. El aula es vista desde la perspectiva ecológica como el medio ambiente de la enseñanza, que incluye los espacios, actividades, tiempos, roles y clima escolares, comunicación grupal, relación entre profesores/as y alumnos/as inter-intrapersonal, afectos, hábitos, actitudes, valores escolares y sociales. La enseñanza se visualiza como un proceso holístico y complejo donde se da una intervención social, afectiva, cognitiva, ambiental y pedagógica.

Estos modelos han sido la base para la investigación de la enseñanza, infinidad de estudios realizados a través de la historia, en diferentes contextos y niveles escolares han dado lugar a vertientes, visiones y enfoques de la enseñanza-aprendizaje. A pesar de los bastos estudios sobre la enseñanza en su generalidad, el interés por la investigación de la enseñanza universitaria se ve reflejado en los años 90's y es a partir del 2000 cuando se logra más atención hacia diferentes

temáticas y métodos investigativos de esta enseñanza. (Cid Sabucedo, Pérez Abellás, & Zabalza Bereza, 2013). Este dato muestra que la trayectoria investigativa en este tema es corta e incipiente, motivo, por el cual son significativos los aportes encontrados. Las investigaciones revisadas datan del periodo 2000 al 2017 realizadas en diferentes países como: España, Colombia, México, Venezuela, Chile, Brasil, Estados Unidos y Nueva Zelanda.

Analizando las investigaciones sobre la enseñanza universitaria encontré que una serie de estudios refieren a los escenarios, cambios y problemáticas a las cuales se han enfrentado las universidades y sus actores educativos a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado en la declaración de Bolonia en 1999. (Fraile Aranda, 2006; Pozo & Monereo, 2009; Gacel-Ávila, 2011; Monereo, 2014; Pérez-Cabaní, Juandó, & Palma, 2014; Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, & Valdés Cuervo, 2014; Pacheco Méndez, 2015). Estos estudios tienen puntos coincidentes en afirmar que la creación del EEES supuso el intento de modernizar a la universidad creando una serie de cambios normativos como la relación de los títulos con los modelos de formación, la promoción del empleo y competitividad, el acceso a movilidad y curso de créditos en otras universidades por parte de los estudiantes, profesores/as e investigadores/as a través de ciclos formativos como el grado y posgrado y una homologación para el reconocimiento de las titulaciones. Pero, más allá de los cambios normativos y de estructura, la universidad estaba respondiendo a una serie de cambios sociales, culturales, educativos, tecnológicos, económicos, epistemológicos y de identidad profesional. (Monereo, 2014; Pérez-Cabaní, Juandó, & Palma, 2014).

Un primer cambio ha sido el cultural. Las universidades, han tratado de adaptarse a la sociedad del conocimiento, usando e implementando nuevas tecnologías que cambiaron el concepto de espacio, tiempo y realidad por realidad virtual, lo que permitió ver de una forma distinta los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario y las interacciones sociales. (Pacheco Méndez, 2015). La disponibilidad de infinidad de información en tecnologías como telefonía, televisión

y navegadores de internet, provocaron nuevas formas de acceder, distribuir y usar la información en la vida académica, profesional, de investigación y cotidiana. Ante esta situación, la universidad debía apuntar hacia la adquisición de competencias de alumnos/as y profesores/as, uno de los grandes retos a los que han tenido que acoplar su trabajo.

La competencia es una acción compleja que combina distintos tipos de conocimiento. (Pérez-Cabaní, Juandó, & Palma, 2014); tornar el discurso y la práctica hacia esta, ha involucrado pensar y responder a otro tipo de cuestiones: qué tipo de titulados se pretende formar, para qué sociedad, qué retos y desafíos se van a enfrentar. (Monereo, 2014). Las competencias deben atender a los procesos de globalización económica y laboral, sin embargo, han sido poco comprendidas e implementadas de manera ineficaz en el curriculum y contextos reales universitarios. (Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, & Valdés Cuervo, 2014).

Paralelo a un cambio cultural se ha visualizado un cambio epistemológico donde la enseñanza universitaria es concebida como una tarea y un proceso complejo que debe estar centrada en una visión del alumno/a y en la construcción del conocimiento (Pozo & Monereo, 2009). Esta visión ha implicado a la universidad trascender el mundo académico tradicional y reconstruir nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje innovadoras, autónomas y significativas. (Fraile Aranda, 2006; Pacheco Méndez, 2015). La alternativa de salir de lo tradicional ha sido poner la atención a los procesos cognitivos, las nuevas formas de enseñar y aprender desde un enfoque constructivo que orienten a la comprensión y resolución de problemas, más allá de un aprendizaje repetitivo. El cambio epistemológico también radica en una restitución de la vigencia histórica del conocimiento, enseñar un conocimiento vinculado con la acción, necesidad y realidad social. Es decir, un conocimiento que permita al estudiante responder a las exigencias sociales, laborales, culturales, políticas y tecnológicas (Pacheco Méndez, 2015).

Los cambios requeridos por la modernización universitaria aún son enfrentados por las universidades. La experiencia europea fue un tema de debate y discusión como un punto a retomarse en América Latina; el proyecto Tuning de América Latina (2004-2008) fue el espacio común de convergencia donde se buscó una estructura educativa y curricular de las universidades a pesar de las diferencias intrarregionales e interregionales. (Gacel-Ávila, 2011). El proyecto ha sido un eje rector para los modelos educativos de diversas instituciones de educación superior. Para Fraile (2006) las universidades latinoamericanas se encaran a escenarios muy particulares como la reorganización de estructuras universitarias, la presencia y carencia de tecnologías de información y comunicación, la implementación de una educación internacional en contextos nacionales, la incrementación de ofertas de posgrado, multiplicación de universidades y programas académicos, educación y capacitación continua a profesores/as y estudiantes, el trabajo académico desde la perspectiva de género, potencialización de movilidad estudiantil, fuentes de financiamiento estatales, públicos y privados.

A manera de reflexión, los estudios comentados enfatizan la complejidad, dificultad, rechazos y resistencia de las universidades de flexibilizar las formas de actuación ante los cambios generales y situaciones especificadas de cada contexto (Pacheco Méndez, 2015). El trabajo por implementar e incorporar los elementos que hoy se exigen para las universidades ha sido arduo y constante, la transición hacia la modernización universitaria es continua y vigente, dada la complejidad de este hecho, la mayor parte de las innovaciones han recaído en cambios de estructura, organización y administración por lo que ha quedado pendiente hacer las adecuaciones curriculares reales para las disciplinas y la didáctica universitaria (Fraile Aranda, 2006; Estevéz Nénninger, 2002).

Para Pérez, Juandó & Palma (2014) los cambios serán efectivos cuando profesores/as y estudiantes se permitan experimentar otras formas de ser, estar, hacer, sentir la enseñanza y el aprendizaje universitario. Cuando el profesor/a y estudiantes atiendan las demandas y funciones universitarias de tutoría, investigación, gestión, así como adquisición de competencias comunicativas,

interpersonales, metodológicas, de planificación y gestión, innovación de la docencia y enseñanza, trabajo en equipo. Aspectos que han llevado a pensar en la construcción de una nueva identidad docente o una representación profesional, una construcción y reconstrucción individual, social e histórica del trabajo docente (Vaillant, 2007).

Para Mérida (2006) la construcción de esta identidad profesional representa un cambio de funciones, hábitos y prácticas de enseñanza tradicional por la enseñanza constructivista. La autora se centra en cinco aspectos que el profesor/a universitario ha tenido que atender: 1.-El *aprendizaje* centrado en el estudiante, en la construcción y comprensión del conocimiento. 2.-*Objetivos* de enseñanza organizados en función de los perfiles profesionales y no en la lógica de las disciplinas. Objetivos que dirijan al estudiante al desarrollo de competencias profesionales y exigencias reales del mundo laboral. 3.-*Planeación* basada en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta la tutoría como apoyo pedagógico y temarios fundamentales y no realizada solo en la estructura científica de las disciplinas y vista como un programa que debe ser cumplido en tiempo y forma. 4.-El uso de una *metodología activa y no expositiva* que atienda a los diferentes estilos de aprendizaje, provoque la investigación, sea diversa, plural, equitativa, haciendo provecho de los recursos tecnológicos. 5.- Inclinación por una *evaluación continua* que valore los aprendizajes, personalizada, no solo sumativa y centrada en el examen. La incorporación de estos elementos surgirá cuando el docente sea consiente, cambie su mentalidad, posicionamiento profesional y personal frente a su docencia (Mérida Serrano, 2006). Su estar y su ser en las aulas; cuando hayan incorporado los nuevos hábitos a su quehacer diario “nadando en la piscina, no desde las gradas” (Pérez-Cabaní, Juandó, & Palma, 2014).

Además de las transformaciones en la identidad docente y estudiantil en la enseñanza universitaria, se ubican otras investigaciones recuperan la perspectiva del profesor/a y que evidencian las condiciones laborales, retos y funciones que han tenido que confrontar e incorporar a su práctica docente (Olivos, 2009; Harland, 2012; Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, & Valdés Cuervo, 2014; Gamboa Alba,

2017). Estos trabajos puntualizan la importancia de investigar al profesor/a universitario puesto que, a diferencia de otros niveles escolares, ingresa a las universidades experto en un área de conocimiento, pero sin la preparación y perfil pedagógico, hecho que incide en la calidad de la enseñanza. Olivos (2009) muestra con un caso de profesores/as mexicanos con estudios de posgrado, que la sobrecarga laboral y la escasa capacitación pedagógica influye en los procesos de enseñanza. Los entrevistados evidencian las condiciones universitarias con las que trabajan como: exceso de trabajo y generación de estrés, no reconocimiento social hacia su labor, tiempo insuficiente para actividades de docencia y académicas, sin recursos y elementos físicos y pedagógicos para efectuar su trabajo. Con una tendencia a las prácticas de enseñanza tradicional donde la memorización, autoritarismo, sumisión y tensión prevalecen entre profesores/as y estudiantes. El autor expone que la enseñanza universitaria actual en México es reflejo de las políticas de selección y formación, sus condiciones laborales y la forma en como se ha venido reconfigurando, construyendo históricamente la vida docente y académica. Entre configuraciones docentes están las funciones que el profesor/a debe realizar en la universidad como: docencia, investigación, extensión, gestión universitaria, planeación (Gamboa Alba, 2017).

El devenir de la profesión académica, sus procesos y transformaciones ha sido tema de interés para algunos investigadores (García Salor, Landesmann, & Gil Antón, 1993; Galaz, Padilla, Gil, & Sevilla, 2008; Galaz Fontes & Gil Antón, 2009). Galaz, Padilla, Gil y Sevilla (2008) explican cómo se fue conformando la figura del académico, al cual, en los años 70's se le conocía como "catedrático" cuya función se limitaba a impartir alguna clase por horas en alguna universidad, la actividad era prestigiada, pero no considerada como una función propia de las Instituciones de Educación Superior (IES). Para el periodo de (1970-1983) incorporó la denominación "docente", para asignar al profesor/a de educación superior. En este periodo se amplía la promoción para trabajar de tiempo completo en las IES con el fin de atender las demandas estudiantiles y actividades académicas, se contrata al personal, incluso sin haber terminado la licenciatura, y se inicia a formarlos en habilidades pedagógicas. En años posteriores (1984-1995) surge el Sistema



Nacional de Investigadores (SNI), con la generación de programas para el fomento profesional disciplinario de los docentes que apoyen a afrontar otras tareas como la investigación, surgiendo así la categoría de “investigador”. De los años 90’s hasta la actualidad al docente e investigador se le atribuye como “Académico”. En 1996 surge PROMEP, programa para el mejoramiento del profesorado que promueve el “perfil académico deseable e integral” que involucra actividades de docencia, tutoría a estudiantes, investigación y gestión académica (Galaz, Padilla, Gil, & Sevilla, 2008).

Ante el escenario de constitución y configuración de la profesión académica, los retos a los que se han enfrentado los académicos son: actualización permanente, adquisición de una formación pedagógica, disposición al cambio de actividades en clase, adaptación a evaluación y estímulos, conformación de cuerpos académicos, acreditación de programas docentes. Los profesores han realizado diferentes esfuerzos, cambios y transformaciones para afrontar estos retos (Estévez Nenner, Arreola Olivarría, & Valdés Cuervo, 2014).

### **Prácticas de enseñanza**

Los estudios centrados en el profesor/a sus condiciones, identidades y escenarios de trabajo, permiten ver algunos aspectos del escenario en el que se imparte la enseñanza. Otras propuestas de investigación exploran específicamente la didáctica de la enseñanza universitaria. Los trabajos que exploran esta temática recaen en la búsqueda de concepciones y prácticas de enseñanza de los profesores/as. Las concepciones refieren a un conjunto de significados que los profesores/as otorgan a la enseñanza. (Feixas, 2010). Y las prácticas se enfocan con las acciones y habilidades de operación, intervención, técnicas para enseñar. Las acciones no surgen como un elemento aislado, incluye los procesos de pensamiento y la toma de decisiones del profesor/a. (Davini, 2015). Las prácticas de enseñanza son un medio para acceder a las formas de pensar y hacer la enseñanza. Algunos trabajos parten de enfoques de enseñanza y las prácticas que derivan de estas.

Feixas (2010) realizó su estudio fenomenográfico a partir de los tres enfoques de enseñanza de Ramsden (1993): 1) Enseñanza entendida como transmisión y comunicación, donde prevalece la clase magistral, la experiencia del profesor/a, aprendizaje memorístico y el fracaso escolar recae en el estudiante. 2) Enseñanza como organización de la actividad del estudiante donde el centro de atención es el estudiante y enseñar involucra supervisar y utilizar técnicas, estrategias y metodologías. 3) Enseñanza para hacer posible el aprendizaje, donde enseñar es apoyar al estudiante, guiarlo hacia los procesos de comprensión, construcción de conocimiento y cambio de concepciones de aprendizaje.

Dicho autor corroboró que docentes de mayor edad y experiencia universitaria se inclinaron por un estilo expositivo mediante la clase magistral, se caracterizaron por ser expertos en sus asignaturas, recurrir al uso de libros de texto y preocuparse por abordar todos los contenidos. Los profesores/as orientados por el enfoque centrado al estudiante, usan estilo interactivo de clases teóricas-prácticas que guíen al desarrollo de destrezas. Los docentes concentrados, en el enfoque de hacer posible el aprendizaje, conocían la forma de aprender de sus estudiantes, postura que se reflejó mayormente en docentes noveles, distinguidos por ser menos expertos en sus asignaturas, pero con una mayor apertura y preocupación de realizar actividades que guiaran a la comprensión de contenidos por parte de sus estudiantes, ellos también se inclinaban a implementar la tutoría dentro y fuera de clase como un espacio primordial para el apoyo académico, motivación y reforzamiento de confianza.

Otro estudio cuantitativo, es el de Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, & Valdés Cuervo (2014) al indagar a 2999 docentes de la Universidad y el Instituto Tecnológico de Sonora, revela que habiendo expresado los profesores/as investigados un discurso apegado al enfoque cognitivo/constructivista, esta orientación pedagógica no se apreciaba en sus métodos, estrategias de enseñanza y evaluación, por la dificultad que esto les representaba ante una limitada capacitación y apoyo pedagógico. Consecuentemente, se observó que el profesor/ra echa mano de enfoques y creencias divergentes, combinando aspectos

de la enseñanza tradicional con los cognitivo-constructivo. La posición del profesor/a se ve reflejada en una zona intermedia entre la enseñanza centrada en el profesor y la enseñanza centrada en el aprendizaje y estudiante. Este resultado expresa la transición actual de las creencias tradicionales a creencias de los nuevos paradigmas del aprendizaje en los docentes. La enseñanza universitaria, desde este resultado, involucra una mezcla y combinación de paradigmas que poco a poco van dando lugar a los discursos y prácticas educativas de enfoque constructivista. En otra arista, los autores encontraron que los docentes con mayor inclinación a este enfoque fueron los que presentaron mayor capacitación pedagógica, dedicados en su mayor tiempo a la docencia y ser de asignatura a diferencia de los profesores/as dedicados a las tareas de investigación.

La combinación y perfiles mixtos en paradigmas y estrategias de enseñanza tradicional y constructivista, también se vio reflejada en la exploración cuantitativa de Yunga-Godoy, Loaiza Aguirre, Ramón-Jaramillo, & Puertas Bravo (2016) quienes aplicaron el inventario de enfoques de enseñanza de Trigwell, Prosser y Ginns (2005) a 175 docentes en las áreas de ciencias sociales, biológicas, técnicas, economía y administración, en una Universidad de Ecuador. Los resultados revelan que el 59.65% de los profesores/ras presenta una tendencia a la enseñanza centrada en el estudiante, el 35.09% hacia la enseñanza centrada en el profesor y el 5.26% corresponde a perfiles no definidos, pero en el análisis de intenciones y estrategias de enseñanza se localiza una enseñanza mixta que parte en ocasiones del profesor y otra del estudiante.

Con una investigación cualitativa, Jaramillo y Gaitán (2008) afirman que la preferencia por un tipo de enseñanza incide en la práctica efectuada en aula de clase. Definen a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales que tratan acerca del conocimiento que vincula el profesor/a con los alumnos/as, en esta relación se produce la construcción y/o reconstrucción de contenidos culturales seleccionados. Las prácticas se caracterizan por ser complejas, múltiples, plurales, intencionales y tienen una dimensión metodológica que involucra la planeación de

la enseñanza, la docencia y la reflexión que el profesor/a realiza sobre su enseñanza.

Los autores muestran que profesores/as en la carrera de Pedagogía infantil presentan prácticas de enseñanza singulares, creativas y contextuales, es decir, expresan distintos posicionamientos sobre su enseñanza. La planeación, centrada en el estudiante y otras veces en los contenidos, resultó primordial para la organización de acciones docentes. Se evidencia que profesores/as con formación profesional derivada de las disciplinas humanísticas presentaron mayor orientación por trabajar actividades que propiciaran reflexión y cercanía con sus estudiantes. Este dato coincide con la aportación de Feixas (2010) quien refiere que los profesores/as con perfiles profesionales de las ciencias sociales y humanas realizan prácticas de enseñanza donde hay un mayor involucramiento, seguimiento y procuración del alumno/a, a diferencia de las ciencias experimentales y de salud. Este punto ofrece un dato interesante, las prácticas de enseñanza también se asocian con formas particulares de profesiones y áreas de conocimiento.

Desde esta perspectiva, destaca el trabajo de Lucarelli y Finkelstein (2012) quienes identifican prácticas de enseñanza de acuerdo con la profesión en la que se forma a los estudiantes. La profesión es definida como un campo estructurado de tensiones políticas donde las prácticas de enseñanza- aprendizaje se construyen históricamente y se ven manifestadas en el curriculum y en el aula universitaria. En el caso de la profesión médica y odontológica, se distinguen prácticas de enseñanza que no se efectúan en el aula universitaria sino en clínicas y laboratorios, prácticas que presentan su propia particularidad, crean ciertas modalidades de enseñanza, tiempos e interacciones. La clínica, es vista como el escenario de aprendizaje donde se trabaja la teoría y la práctica a la vez y donde no sólo interactúa el profesor/a y el alumno/o, sino que se incluye a los pacientes. Las prácticas de enseñanza y aprendizaje se vuelven más complejas, con grados mayores de incertidumbre, responsabilidades y con menos posibilidad para el profesor/a de anticipar y prever los procesos de aprendizaje. (Lucarelli & Finkelstein, 2012). El aprendizaje de contenidos en la clínica va más allá, de lo conceptual y procedimental, ya que

también se desarrollan actitudes, habilidades comunicativas con el paciente, trabajo entre pares y colaborativo, así como toma de decisiones conjuntas. La conclusión señala la importancia de averiguar hacia las prácticas de enseñanza que pueden derivar de cada profesión, que permita visualizar la didáctica universitaria de las diferentes áreas de conocimiento.

Además de los estudios mencionados, se ubican las investigaciones que se relacionan con las “buenas prácticas de enseñanza”. El referente principal, es el trabajo de Bain (2005) quien indagó lo que hacía mejor y exitosos a los profesores/as universitarios. Entre los resultados sobresalen, que ellos conocen bien sus disciplinas y la forma en cómo aprenden sus estudiantes, generan interés, motivan, animan y brindan distintos apoyos para que los alumnos/as aprendan la teoría y práctica a la vez, preparan las clases en función de sus capacidades, intereses, conocimientos previos, un lenguaje y comunicación clara, efectiva y significativa para los universitarios. Aprecian y valoran la individualidad de cada estudiante y realizan actividades que guían a la curiosidad, confianza, realizarse preguntas, hacer trabajo emocional y transformación de hábitos de pensamiento. Les guían a diversas experiencias de aprendizajes con distintos recursos y les evalúan de acuerdo con su aprendizaje y no en el rendimiento escolar.

El trabajo de Bain es significativo, da un panorama de lo que guía a la excelencia en la enseñanza universitaria, no obstante, el estudio de Cid Sabucedo, Abellás y Zabalza (2013) demuestra que quienes considerados como “mejores profesores” no siempre ofrecen “buenas prácticas de enseñanza”. Para los autores, las prácticas de enseñanza son la manera singular en la que el profesor/a hace las cosas, tienen un carácter bidimensional, involucra el pensamiento y las acciones docentes. Las prácticas pueden ser declaradas y reales, es decir, lo que piensa y hace el docente en su enseñanza. Con base en la observación de 12 profesores/as considerados como los mejores en áreas de tecnología, ciencias experimentales y ciencias jurídico-sociales, exponen los métodos de enseñanza, medios de comunicación que utilizan y la forma en que interactúan con los estudiantes. Los hallazgos manifiestan que el método más utilizado es la clase magistral basada en

la transmisión de información y su adquisición. La clase presenta una estructura: *inicio* caracterizado por el saludo a los estudiantes, enunciación del tema y la revisión del tema anterior, *desarrollo* en donde el profesor/a transmite, expone los contenidos y dirige preguntas a sus estudiantes y el *cierre* con el fin de la exposición, en ocasiones con un resumen o recapitulación del tema visto.

Las actividades del estudiante fueron la escucha, la observación y la toma de notas. En relación con los medios de comunicación se encontró una combinación de recursos informáticos, el más utilizado el material en power point y materiales impresos como fotocopias. En cuanto a las interacciones didácticas en su mayoría recaen en el monólogo/unidireccional y de manera escasa el diálogo/bidireccional. Se visualiza a las prácticas de enseñanza desde una perspectiva centrada en la enseñanza tradicional, en el profesor/a y contenido, lo que identificó al buen o mejor al profesor/a fue el interés y satisfacción de lograr un rendimiento académico en los estudiantes.

Por otro lado, el estudio de Berbén (2008) en dos universidades españolas y una británica, en carreras de Psicología, Educación y Psicopedagogía, recupera desde la perspectiva de los estudiantes acerca de las expectativas y metodologías de enseñanza que implementan sus profesores/ras donde también resalta la clase magistral pero se localizan otros métodos como la lección interactiva, tutorización, trabajo personal y grupal, dramatizaciones y exposiciones en clase. Los métodos de evaluación más utilizados fueron: exámenes, proyectos de investigación, carteles y posters temáticos, diarios de trabajo. Algunas expectativas de los estudiantes hacia sus profesores/as es el logro de clases facilitadoras, didácticas y transformadores, así como docentes que posean cualidades como: experiencia de conocimiento, organización de clase, habilidades de enseñanza y entusiasmo.

Para Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, Romero Rodríguez, & Correa Manfredi (2002), las exigencias académicas que alumnos/as y profesores/as consideran necesarias para transitar de la enseñanza tradicional a una buena enseñanza centrada en el conocimiento y en el estudiante, se asocian con la preparación disciplinar, pedagógica e investigativa que debe tener el profesor/a,

vocación docente, alta (o positiva) valorización de su labor, elaboración de planeaciones realistas en objetivos, tiempos, contenidos y actividades, una enseñanza conectada con los problemas de la realidad profesional, enfocada en un conocimiento teórico-práctico y en el aprendizaje significativo, autónomo, cooperativo, crítico e investigativo. La personalización de la enseñanza a partir figura del tutor y la tutoría, actualización pedagógica, uso de recursos y materiales creativos y digitales, reforzamiento de destrezas verbales, escritas y gráficas, así como la atención a las necesidades, actitudes, vocaciones y motivaciones de los estudiantes se convierten esenciales para mejorar la enseñanza universitaria.

### **Estudios sobre la danza en la educación superior**

Existe diversa documentación sobre la danza, su historia, técnicas y vertientes dancísticas, sin embargo, hay escasos trabajos acerca de los procesos educativos y el panorama de la formación dancística universitaria. Algunos textos encontrados, derivan de autores españoles que reflexionan sobre los aspectos que involucra la danza universitaria.

De acuerdo con Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo (2010) la danza es un concepto amplio en significados y debe entenderse de acuerdo con las culturas y épocas. En su sentido práctico, involucra una técnica coreográfica y en su sentido expresivo es un arte, una creación y un lenguaje corporal. Es una actividad humana universal caracterizada por ser *motora* ya que el uso del cuerpo es el medio de expresión y materialización de ideas, sentimientos, emociones, *poliforme* porque refiere a distintas formas, clásica, contemporánea, folclor, etc. *polivalente* pues sus fines pueden ser artísticos, de ocio, terapéutico, educativo, *compleja* por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, históricos, estéticos, además es *simultánea*, porque se basa tanto en la expresión/técnica y el trabajo individual/grupal/colectivo. Bajo estas características, la aportación de la danza en el ámbito educativo es la adquisición, desarrollo de habilidades y destrezas corporales, motoras, de percepción, un conocimiento práctico en torno al cuerpo, la aproximación de aspectos históricos, sociales, culturales y artísticos. La danza en el ámbito educativo permite funciones de conocimiento, lúdicas, afectivas, estéticas,

expresivas, físicas, culturales. A pesar de lo que puede aportar la danza, los autores exponen el abandono y desprestigio que ha tenido la danza en España y en diferentes ciudades pues ha sido relegada como una actividad femenina, como un producto artístico y recreativo donde no se ha puesto atención a los procesos educativos y curriculares tanto en los niveles básicos y superiores educativos.

Autores como (Giménez Morte, 2008; De las heras monasterio, 2009; Pérez García & Sicilia Camacho, 2011; Vieites, 2016; Gómez-Linares & Giménez Morte, 2015) trazan el panorama que la danza ha recorrido al menos en España y las implicaciones que ha tenido en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Con la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE) impulsada en 1990 hubo una modernización de la educación europea; la danza incluida en las enseñanzas artísticas tuvo el reconocimiento como profesión lo que le permitía, como a otras licenciaturas, la expedición oficial de títulos. En 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE) intentó integrar a las enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Bajo el convenio con universidades, conservatorios de danza e instituciones de educación artística, se inició la capacitación a profesionales ofreciendo, grados, másteres e incluso doctorados. Giménez (2008) señala que los grandes desafíos a los que se enfrentaron los profesores/as de danza fue la implementación de la danza en cursos académicos, la obligatoriedad de la enseñanza presencial, la formación en docencia, investigación y ejecución dancística, el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la creación dancística, el trabajo dancístico vinculado a otras áreas de conocimiento como la historia, antropología, pedagogía, psicología y medicina.

La enseñanza de la danza en el ámbito universitario ha orientado al docente a utilizar metodologías y métodos de enseñanza e investigación apegados al sistema de educación superior, que habían sido escasamente utilizados en el ámbito artístico (Pérez García & Sicilia Camacho, 2011), esto guía a un cambio de pensar y hacer la enseñanza de la danza en la universidad. Para Vieites (2016) otros aspectos que los profesores/as de danza universitarios han tenido que incorporar, es la formación basada en los créditos europeos, estipulados por los



planes de estudio, basar su enseñanza centrada en el estudiante y dirigir hacia el aprendizaje autónomo que involucre seminarios, trabajos, proyectos y práctica dancística, una enseñanza basada en el desarrollo de competencias, calidad, evaluación y en la estructura de grados, posgrados, movilidad y tutoría universitaria; además un trabajo centrado en la investigación que genere y difunda el conocimiento científico, técnico y artístico a partir de tesis, publicaciones, creando líneas de investigación y creación y generando los recursos necesarios y adecuados para la docencia, investigación y creación dancística. En síntesis, el profesorado de la danza universitaria de ha tenido que ajustarse a un nuevo modelo del curriculum, de alumno y de ser profesor/a, esto último atendiendo a una carrera docente, de investigación y creación.

Este ajuste ha involucrado una serie de tareas y retos que se han implementado sin un seguimiento y respaldo a las enseñanzas artísticas universitarias, no existen planes, proyectos u hojas de ruta específicas que potencien los lineamientos del EEES en la profesión dancística. El efecto que ha generado esta situación es un abandono, dejando a la danza en un limbo educativo (Giménez Morte, 2008) pugnando por alcanzar el rango de educación superior. Este escenario también se refleja en los países latinoamericanos, puesto que al igual que en España, las enseñanzas artísticas han tenido que ceñirse a la estructura del EEES.

En México, la danza a nivel universitario se vincula con la forma en cómo esta se ha venido institucionalizando y conformando como una profesión. El trabajo de Aguirre y su equipo de investigación (2011; 2015) desde una perspectiva de la historia social, muestran el trayecto histórico de las artes y su constitución como actividades formativas y académicas. A diferencia de otras artes, la danza ha tenido un proceso más tardío en profesionalizarse. El nacionalismo mexicano fue el impulso para que la danza y demás artes tuvieran un lugar en las instituciones educativas y un reconocimiento como profesión. Hubo un proceso de institucionalización de las artes en diferentes espacios y tiempos históricos, en los cuales, fueron surgiendo las primeras escuelas de arte, instancias y centros

artísticos y culturales, echando a andar diversos proyectos educativos que configurarían la formación artística a partir de construir una serie de conocimientos, prácticas, modelos de enseñanza-aprendizaje, formas de ver al artista. La profesionalización de las artes se expresaría más, al tener un lugar en la universidad, una de ellas, la Universidad Nacional Autónoma de México inicia la oferta de programas de estudio vinculados con las artes. Ante la opción de laborar en la universidad, los artistas emigraron a esta, llevando consigo una serie de prácticas de enseñanza-aprendizaje sedimentadas a través de la historia de la formación artística, prácticas que han tenido que ser configuradas, fusionadas o acopladas al lenguaje universitario.

Cada arte ha tenido un camino distinto para llegar a su profesionalización en el país. La historia, es la ventana que muestra el devenir de la formación dancística. La danza es producto de distintos acontecimientos sociales, culturales e históricos, por tal razón, averiguar el presente de la danza escénica o académica hoy en día, me conduce a mirar su pasado.

El trabajo investigativo de Tortajada (1995; 2006) muestra con especificidad y gran detalle la composición de la danza como un campo dancístico estructurado a partir de agentes (artistas), instituciones y un capital específico como las técnicas, repertorios, conocimientos, creencias, rituales, tradiciones. Un campo que los artistas han intentado legitimar buscando prestigio social, cultural, intelectual y poder. De acuerdo con Tortajada (1995) el surgimiento de la primera escuela de danza y las que fueron surgiendo han sido producto de las propuestas del Estado, en su primer momento enmarcadas en la etapa nacionalista (1920-1963) y posteriormente dirigidas por los proyectos y objetivos de cada gobierno. La creación de las diversas escuelas de danza a través de la historia de México permitiría la formación de la danza profesional o académica buscando procesos de calidad artística y un reconocimiento o legitimación al interior del campo dancístico. La historia despliega la creación de estas escuelas, sus proyectos educativos, el surgimiento de instancias gubernamentales y culturales, compañías dancísticas, personajes, que favorecieron e impulsaron a la formación, difusión,

profesionalización e institucionalización de la danza folclórica, clásica, moderna y contemporánea.

Por otro lado, la investigación de Ramos (2009) evidencia los conflictos que surgieron en la formación dancística en el periodo de 1919 a 1935, derivados del surgimiento de las diferentes escuelas y proyectos educativos para la danza. Algunos de esos conflictos versaron sobre la identificación de líneas de formación, saberes, contenidos y asignaturas idóneas para la enseñanza de la danza; la inclinación por ciertos métodos, tradiciones y rituales dancísticos, la incorporación hacia lineamientos institucionales y burocráticos de las escuelas de danza y la disputa de formar para la interpretación dancística o docencia de la danza. Estos mismos conflictos hoy siguen reflejándose en la formación dancística.

En el viaje histórico, la danza llega a su punto de encuentro en la universidad, en 1970, al crearse el primer Taller coreográfico de la Universidad Nacional Autónoma de México (Tortajada, 2006) y contemplada como un proyecto educativo para distintas universidades como Universidad de Guadalajara (1972), Universidad Veracruzana(1975), Universidad de Chihuahua (1975), Universidad Autónoma de Puebla (1976), entre otras. La integración de la danza a las universidades, involucró adoptarla a programas de licenciatura y trabajar bajos los parámetros y esquemas del mundo universitario (Cardona P. , 2006).

Para Durán (2006), la danza y las artes en general, dentro de las universidades, trajo consigo una serie de cambios para los profesores/as y estudiantes al apegarse a la normatividad universitaria, en el caso del docente, por ejemplo, el cumplimiento de un perfil académico deseado a partir de diferentes funciones académicas como la docencia, tutoría, investigación, gestión y difusión. Buscando un equilibrio de estas actividades a la par de sus tareas artísticas. La vida académica ha guiado a profesores/as de la danza a buscar insertarse al Sistema Nacional de Investigadores (SIN) y al Sistema Nacional de Creadores de Arte del FONCA<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.

## **A modo de cierre**

La revisión documental me permitió visualizar diferentes elementos que integran a la enseñanza universitaria y los procesos complejos que hoy en día atraviesa. La investigación sobre este tema y específicamente la enseñanza universitaria en las disciplinas artísticas es incipiente, de ahí la relevancia de esta investigación que permite un acercamiento y reconocimiento a las prácticas de enseñanza en la disciplina dancística.

Las investigaciones revisadas reflejan diferentes temáticas sobre la enseñanza universitaria, se encuentran reflexiones (Fraile Aranda, 2006; Mérida Serrano, 2006; Pozo & Monereo, 2009; Pérez-Cabaní, Juandó, & Palma, 2014; Pacheco Méndez, 2015) en torno al escenario, problemáticas y cambios culturales, sociales, epistemológicos, tecnológicos, económicos que ha tenido que enfrentar la universidad en su intento de modernizarse y cumplir con las demandas establecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior en la declaración de Bolonia de 1999.

Estos cambios evidencian la transición hacia una nueva identidad del profesorado y estudiante universitario y por lo tanto hacia nuevas formas de entender y efectuar la enseñanza y aprendizaje. Caminar hacia esta nueva identidad ha involucrado al profesorado atender una serie de demandas, políticas y exigencias, venciendo retos bajo las diferentes condiciones académicas y universitarias (García Salor, Landesmann, & Gil Antón, 1993; Galaz, Padilla, Gil, & Sevilla, 2008; Galaz Fontes & Gil Antón, 2009; Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, & Valdés Cuervo, 2014; Pérez-Cabaní, Juandó, & Palma, 2014). Estos estudios ofrecen el panorama universitario y las funciones del profesorado y los estudiantes, no obstante, las investigaciones que ponen atención a la enseñanza y su dimensión didáctica son mínimos, la forma de acercamiento al tema ha recaído más en la búsqueda de las concepciones que en las prácticas reales de la enseñanza universitaria.

Las metodologías utilizadas para la búsqueda de las prácticas de enseñanza derivan de una perspectiva cuantitativa (Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, &

Valdés Cuervo, 2014; Yunga-Godoy, Loaiza Aguirre, Ramón-Jaramillo, & Puertas Bravo, 2016) destacando el uso de inventarios y escalas que identifiquen ciertos enfoques de enseñanza y aprendizaje. Desde una perspectiva cualitativa (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, Romero Rodríguez, & Correa Manfredi, 2002; Jaramillo P. & Gaitán R., 2008; Olivos, 2009; De Vicenzi, 2009; Lucarelli & Finkelstein, 2012; Cid Sabucedo, Pérez Abellás, & Zabalza Bereza, 2013; Gamboa Alba, 2017) en que predominantemente se distingue el método etnográfico y fenomenográfico, aplicación de entrevistas y cuestionarios a estudiantes y profesores/as, observación participante y el análisis de materiales curriculares. En esos estudios cualitativos, se evidencian características de las prácticas de enseñanza de casos individuales y generales, así como la descripción de métodos y recursos utilizados en clase. En la mayoría se muestra la posición intermedia y combinada de la enseñanza tradicional y la enseñanza constructivista, evidenciando la transición actual que existe hacia la incorporación y trabajo de una enseñanza universitaria basada en el estudiante, la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias. En una perspectiva mixta (Feixas, 2010) ha recurrido al uso de entrevistas a profesores/as y el análisis de cuestionarios e inventarios para identificar la tendencia hacia ciertos métodos de enseñanza.

La mayor parte de los estudios revisados fueron realizados en España, solo cuatro, corresponden a Ecuador, Colombia, México y Argentina en universidades privadas y públicas; esto expone la falta de investigaciones y sistematización, de la enseñanza universitaria, en el contexto latino.

Por otro lado, las áreas más investigadas fueron: humanidades, ingenierías, ciencias de la salud, ciencias sociales, ingenierías, en ningún estudio se menciona el trabajo con profesores/as de alguna disciplina artística. Los resultados exponen las prácticas de enseñanza generales, sin atender a las particularidades de cada área. Los trabajos que describen una especificidad atendiendo al contexto y la profesión en la cual surgen determinadas prácticas de enseñanza, se centran en la profesión médica y odontológica (De Vicenzi, 2009; Lucarelli & Finkelstein, 2012).

Los trabajos que corresponden a la danza en la enseñanza universitaria derivan de la disciplina histórica, lo cual ciertamente, permite conocer el camino que ha recorrido para su profesionalización y algunos aspectos del proceso educativo que conlleva, sin embargo, no hay documentación sobre investigaciones que acercan de esta enseñanza en el presente en las licenciaturas en danza. El terreno investigativo es fértil en cuestión de esta temática.

La importancia de esta investigación radica en la exploración de las prácticas de enseñanza de profesores/as universitarios, es decir, saber qué sucede en la clase, qué métodos surgen, qué contenidos, con qué recursos y cómo se dan las interacciones entre profesores/as y alumnos/as. Interesa identificar las prácticas de enseñanza que emergen en una licenciatura en danza y que no pueden ser vistas sin considerar el acontecer histórico, profesional y artístico de la disciplina dancística.

Ha sido importante reconocer prácticas generalizables de la enseñanza universitaria, pero es indispensable poner la mirada e identificar las prácticas de enseñanza que cada disciplina artística y académica puede ofrecer con la intención de identificar el escenario, la problemática y los procesos didácticos particulares que se desprenden en cada campo profesional. La danza como profesión, ha sido un proceso tardío, cargado de múltiples problemáticas formativas, dirigida por el estado, desprestigiada socialmente, vista como un arte secundario, sin apoyo cultural, económico, académico y social. El paso de la formación dancística al ámbito universitario se ha tenido que enfrentar a problemáticas propias de la enseñanza del mundo universitario. La investigación justamente hace este acercamiento, mirar la enseñanza universitaria que surge desde la disciplina dancística, valorando y reconociendo su naturaleza social, artística y académica en la universidad.

## Capítulo 2. Metodología

Para este trabajo investigativo hice uso de una metodología de corte cualitativo, caracterizada por métodos que guían a la búsqueda e interpretación de las cualidades de los objetos y situaciones que se encuentran en nuestro entorno y se experimentan a través de nuestros sentidos (Eisner E. , 1998).

En la investigación cualitativa, los datos se construyen a partir de experiencias personales de los sujetos participantes, sus historias de vida, vivencias, puntos de vista, o las producciones de las interacciones sociales como las imágenes, sonidos, textos históricos, que se vuelven sustanciales porque describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez, 1999).

La modalidad de la investigación es la de estudio de caso. Stake (1998) menciona que este abarca: “La particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. (pág. 11). Creswell (2013) reconoce que un estudio de caso, el investigador explora un problema y muestra una comprensión detallada y toma en cuenta el contexto para la descripción del caso. Para averiguar la enseñanza universitaria partí particularmente de las disciplinas artísticas y de dos universidades del estado de Chiapas. En el trayecto investigativo, el trabajo se configuró hacia el caso del programa de Licenciatura en Danza en la Universidad Autónoma de Chiapas.

Un aspecto significativo de este tipo de estudios es que los casos pueden mostrarse singulares, pero también deben explicarse como parte de un sistema integrado (Díaz De Salas, Mendoza Martínez, & Porras Morales, 2011). De esta forma, las prácticas de enseñanza universitaria encontradas en el grupo de profesores/as y universidad indagada pueden ser tanto un ejemplo de la dinámica y sistema de enseñanza superior a nivel general, como prácticas particulares vinculadas al propio contexto territorial, físico y académico del caso estudiado.

Para Bodgan y Biklen (2007) en el acercamiento hacia el caso de una organización, grupo de personas y actividades educativas es importante el uso de técnicas como la observación, entrevistas y revisión de documentos. Técnicas que

derivan del método etnográfico, el cual me permitió acercarme, explorar, visualizar y comprender formas de entender y de hacer la enseñanza de los profesores/as universitarios, sus espacios de trabajo, actividades docentes, académicas y artísticas, así como la revisión de documentos institucionales de la universidad estudiada.

### **Método etnográfico**

Recurrí al método etnográfico porque posibilita indagar significados de las situaciones cotidianas presentes en una cultura, comunidad o grupo social. Para Goetz y LeCompte (1988) este método guía a una descripción o reconstrucción analítica de diferentes escenarios y grupos culturales, en tanto que: “Las etnografías recrean para el lector, las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamiento de un grupo de personas” (p.28). Realizar etnografía educativa me favoreció la búsqueda de conceptos y acciones de los profesores/as universitarios.

La etnografía se vincula con dos aspectos esenciales:

El primero refiere al conjunto de literatura (resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías) derivada de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos, el segundo, refiere a un proceso heurístico a un modo de investigar el comportamiento humano. (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 38)

De manera que el concepto de etnografía alude tanto al proceso y producto de investigación; por un lado, el trabajo etnográfico documental y la etnografía realizada en campo con participantes. La etnografía me sirvió para identificar prácticas de enseñanza, aspectos curriculares, actividades universitarias, contexto social, ambientes físicos, universitarios y artísticos. Obtuve datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. (Goetz & LeCompte, 1988) . Y un acercamiento a la subjetividad de los profesores/as (Piña Osorio, 1997).

Para Elsie Rockwell (1987) poner la mirada en la subjetividad crea el efecto de “vernos en el otro”, la etnografía es una ruta que guía al conocimiento de lo desconocido, documentar lo no documentado, escuchar y ver al “otro”. Mediante



técnicas como: observación directa, entrevistas, diarios de campo, historias de vida, grabación de audios, fotografías, video, análisis de documentos primarios. (Spradley, 1980; Spindler, 1982; Rockwell & Ezpeleta, Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985), 1987) los cuales, facilitan colectivizar el proceso de construcción de conocimiento y socializarlo desde las vivencias de los actores educativos y de lo que el investigador/a observa en el escenario educativo (Rockwell & Ezpeleta, Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985), 1987).

El trabajo etnográfico se vio reflejado en las siguientes etapas recorridas en la investigación.

### **Revisión y análisis documental**

Como señalé en el apartado del estado de la cuestión, la primera etapa de esta investigación consistió en la búsqueda y revisión de diversos materiales bibliográficos. Lo que me ayudó a identificar información, organizar y describir la problemática, construir el estado de la cuestión, las perspectivas teóricas y la metodología para esta investigación.

Identificando como eje primordial la enseñanza universitaria, revisé estudios e investigaciones que me posibilitaron localizar las temáticas y escenarios educativos más abordados en este eje, dado que la investigación de la enseñanza universitaria tiene un apogeo más fuerte en el 2000, pude encontrar estudios del 2000 al 2017 de investigadores de España, Colombia, México, Venezuela, Chile, Brasil, Estados Unidos y Nueva Zelanda. Que versan sobre el escenario y las prácticas de enseñanza universitaria hoy en día, también fue fundamental la búsqueda de trabajos en torno a las artes, sus procesos educativos y su lugar en la educación superior. En el proceso investigativo pude identificar que cada área artística tiene particularidades muy específicas, lo que me llevó a considerar la importancia de delimitar una sola de las disciplinas, elegí la danza.

En un segundo momento de revisión documental, pude profundizar, revisar y reconocer las perspectivas teóricas y metodológicas de la enseñanza universitaria. Encontré fundamento en los estudios teóricos de Ramsden y Shulman (2005) para abordar los tipos de enseñanza universitaria y el conocimiento básico que debe

tener el profesor/a para esta. Las propuestas teóricas de Pozo (2009), Eisner (2004) y Acha (2001) me aportaron para conocer los procesos del aprendizaje académico y artístico y los estudios de Sacristán (2002) me ayudaron a situar la relación entre curriculum y enseñanza. Dado que las prácticas de enseñanza se construyen históricamente y se definen desde los campos profesionales, fue importante mirar hacia la teoría de las profesiones, especialmente en la propuesta de Elliot Freidson (2007) y la teoría de los campos de Pierre Bourdieu.

La revisión de propuestas metodológicas me orientó a la elección del método etnográfico y hacia el uso de sus técnicas como una forma idónea para acercarme a las prácticas de enseñanza. Para Bogdan y Biklen (2007) en el acercamiento hacia el caso de una organización, grupo de personas y actividades educativas es importante el uso de técnicas que derivan del método etnográfico, como la observación, entrevistas y revisión de documentos. Usar estas técnicas me permitió acercarme, explorar, visualizar y comprender formas de entender y de hacer la enseñanza por parte de los profesores/as universitarios, sus espacios de trabajo, actividades docentes, académicas y artísticas, así como la descripción del contexto físico—de la universidad estudiada, lo cual es un elemento importante en la etnografía.

### **Escenario de campo y participantes**

En esta etapa inicié la preparación y organización de elementos a operar en el trabajo de campo, encaminándome a la visita de las universidades en diferentes tiempos y espacios.

El etnógrafo delimita con claridad la población general a estudiar, hace una selección determinando los perfiles de la población o del fenómeno relevantes para incluir en el estudio, utilizando criterios teóricos y conceptuales. (Goetz & LeCompte, 1988). La selectividad en un estudio refleja las decisiones que debe tomar el investigador/a. Evertson y Green (1997) señalan ocho puntos que éste debe considerar, a continuación, se muestran en esta tabla.

**Tabla 1. Aspectos de selección de información**

Aspectos de selección	Ejemplos en el trabajo de esta investigación
a) Cuestión a estudiar	Enseñanza universitaria
b) Lugar que se va a estudiar	Universidad Autónoma del Estado de Chiapas
c) Fragmento de la realidad a observar dentro del lugar	Profesor y profesora universitarios Las clases Prácticas de enseñanza-aprendizaje
d) Instrumento o combinación de instrumentos para registrar y almacenar segmento de la realidad de estudio.	Entrevistas grabadas Observación participante Notas de campo Fotografías y Video
e) Procedimientos para observar	Guiones de observación Observación de escenario educativo, las clases de artes, trabajos y actividades artísticas.
f) Sujetos o contexto a observar	Profesores/as universitarios
g) Procedimientos de análisis apropiados para el problema de estudio y registro obtenido.	Transcripción de entrevistas Uso de Software Atlas Ti Reducción de datos, codificación y categorización. Mapas conceptuales
h) Método para comunicar los datos y la información extraída del registro de observación.	Informe escrito Mapas conceptuales Documentos visuales (fotografías)

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia a partir de puntos señalados por Evertson y Green (1997).

La estrategia utilizada para elegir la muestra de informantes para el estudio fue la *selección deliberada e intencional*, tomando criterios o atributos establecidos por el investigador (Rodríguez, 1999). La muestra incluyó:

- Programa educativo en una disciplina artística en la universidad.<sup>3</sup>
- Sujetos por participar (profesorado universitario).
- Género: Mujeres y hombres para conocer la perspectiva de ambos sexos.
- Antigüedad docente: abierta, tomando en cuenta desde profesores/as de nuevo ingreso a la universidad.

<sup>3</sup> En una primera etapa de la investigación pude acercarme a tres disciplinas artísticas: música, danza, artes plásticas. Encontré que los programas de licenciatura en torno a estas eran ofertados en dos universidades de Chiapas, la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Ciencias y Artes.

- Tipo de contratación: Por horas/ tiempo completo/ investigador de tiempo completo.

### **Técnicas de recolección de datos**

La recolección de datos me implicó el uso de diferentes técnicas como observación a los espacios de investigación, la entrevista, observación de clases, registro fotográfico y revisión de documentos curriculares e institucionales.

La recolecta de información la hice a partir de tres visitas realizadas a la universidad. dos de estas en el año 2015 y la tercera en modalidad de estancia de investigación en el 2016. Los itinerarios recorridos y las actividades en cada etapa se presentan a continuación.

**Tabla 2. Itinerarios de trabajo de campo**

Periodo de tiempo	Actividades realizadas	Acciones derivadas
<p><b>Exploración del escenario educativo</b></p> <p><b>Primera visita del 2-6 de marzo 2015</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visité los espacios físicos de la universidad.</li> <li>▪ Se logró el contacto de un profesor y profesora de la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Ciencias y Artes.</li> <li>▪ Obtuve los modelos, programas y planes educativos de ambas instituciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La elaboración de los instrumentos de entrevista y observación.</li> <li>▪ El regreso para establecer contacto con profesores/as de las facultades.</li> </ul>
<p><b>Preparación</b></p> <p><b>Abril-agosto 2015</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realicé y afiné guiones de entrevista y observación.</li> <li>▪ Apliqué pilotaje de entrevistas en el CMA (Centro Morelense de las Artes en Morelos).</li> <li>▪ Retomé comunicación con los 2 profesores antes encontrados, 1 dejó de laborar en el mismo puesto y fue difícil establecer comunicación. Con el segundo contacto, (1 informante clave). Mandó una lista de posibles profesores/as a entrevistar en la Universidad Autónoma de Chiapas.</li> <li>▪ De esa lista envié mails a profesores/as para concertar entrevistas en el mes de septiembre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espera de respuestas de los profesores/as universitarios a posibles entrevistas.</li> </ul>
<p><b>Segunda visita del 7-11 de septiembre 2015</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocí y presenté el proyecto de investigación al director del Centro de Estudios para el Arte y la Cultura de la Universidad Autónoma de Chiapas. (CEUNACH). Quien me contactó con la planta docente de este centro y me asignó el apoyo de una secretaria administrativa para hacer una agenda con los profesores/as a participar en entrevista.</li> <li>▪ Conocí al director de la Escuela de música de la Universidad de Ciencias y Artes dándome acceso a las instalaciones y a entrevistas.</li> <li>▪ Aplicación de algunas entrevistas y observaciones a profesores/as del área de danza, música y artes visuales.</li> <li>▪ Realicé charlas informales con los alumnos/as de CEUNACH.</li> <li>▪ Recolecté material bibliográfico de los profesores/as, documentos oficiales de la universidad, asistí a actividades académicas, culturales y artísticas.</li> <li>▪ Realicé un primer archivo fotográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organización y análisis de datos recolectados.</li> <li>▪ Reelaboración de guion de observación y su aplicación.</li> <li>▪ Aplicación de otro tipo de observación en el aula de clases.</li> <li>▪ Hacer contacto con profesores/as de la facultad de artes visuales.</li> <li>▪ Redactar un informe o actividad para los profesores/as entrevistados y compartir resultados mediante la técnica de mapa conceptual individual.</li> <li>▪ Asistir a eventos en dónde se ve reflejada la producción artística de los profesores/as.</li> </ul>
<p><b>Tercera visita</b></p> <p><b>Estancia de investigación</b></p> <p><b>Agosto-diciembre 2016</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realicé nuevas entrevistas a profesores/as de licenciaturas de danza, música, artes visuales y de otras disciplinas vinculadas a las artes.</li> <li>▪ Realicé observaciones de clase de diferentes asignaturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar transcripciones de entrevistas.</li> <li>▪ Análisis de datos en software Atlas. Ti.</li> <li>▪ Sistematización de resultados.</li> </ul>

- 
- Trabajé mapas conceptuales elaborados a partir de entrevistas que fueron compartidos con los profesores/as.
  - Hice una visita a la Universidad Veracruzana del 10 al 15 de septiembre. Donde pude participar y observar clases en el encuentro de danza contemporánea 2016.
  - Asistí a diversas actividades académicas, artísticas dentro y fuera de las universidades en Chiapas donde se vi reflejados aspectos de la enseñanza-aprendizaje universitario.
- 

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia.

## **La entrevista y la observación etnográfica**

Para Taylor y Bogdan (1987) la entrevista es una “herramienta de excavar” conocimiento, permite un encuentro directo del investigador/a con el informante, que busca la comprensión de las perspectivas de los informantes sobre sus vidas, experiencias o determinantes situaciones, expresadas en sus propias palabras. La entrevista sostiene un diálogo y un espacio de expresión del investigador/a y el entrevistado/a.

Las palabras se convierten en la ruta para expresar un yo, historias, formas de pensar, expresar emociones, sentimientos y actitudes; también se pueden contar las “vivencias”, “intimidades,” y la reconstrucción de experiencias pasadas con los ojos del presente (Peón, 2013). La tarea del etnógrafo es escuchar e interpretar, usando sus principales instrumentos como ojos y oídos, así como otras facultades sensoriales y la creatividad de utilizar distintos medios de registro como grabadoras de audio, video, fotografías etc. (Goetz & LeCompte, 1988).

La entrevista me permitió tener un contacto directo con los profesores/as universitarios, a través del diálogo pude excavar e identificar desde sus propias voces, sus concepciones acerca de su enseñanza, la forma en la que la definen planea, operan y encauzan a sus estudiantes al aprendizaje académico y artístico. Así también, pude aproximarme a la manera en la que conciben a sus estudiantes y el trabajo docente, investigativo y artístico en la universidad.

El diseño de la entrevista se caracterizó por ser *semiestructurada*, distinguido por tener preguntas de respuesta abierta que podían ser modificadas de acuerdo

con el desarrollo de la conversación con los profesores/as entrevistados, dando espacio y libertad a los informantes. El guion de entrevista (ver anexo 1) fue trabajado con dos compañeras del posgrado, puesto que, a pesar de tener proyectos distintos, un eje común de los mismos era la enseñanza universitaria por lo que un grupo de preguntas se planteó de manera similar con preguntas subsidiarias basadas en las particularidades de cada proyecto de investigación.

Previo a las entrevistas formales, realicé una prueba piloto<sup>4</sup> con profesores/as para reajustar, rediseñar, afinar el guion de entrevista para su aplicación oficial con los profesores/as de las universidades en Chiapas.

Realice 30 entrevistas<sup>5</sup> a profesores/as de la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Ciencias y Artes del mismo estado, sin embargo, la muestra quedó reducida a 14 profesores/as tras decidir delimitar el estudio a la enseñanza de la danza. Los perfiles de los docentes informantes de la Licenciatura en Danza fueron los siguientes:

---

<sup>4</sup> El pilotaje fue hecho con tres profesores del Centro Morelense de las Artes con perfiles de danza-teatro y música. La experiencia de entrevistarlos me ayudó a involucrarme de otra forma a la temática de la investigación, hacer una autoevaluación del guion de entrevista, acoplarme a los escenarios educativos artísticos, ya que estas entrevistas fueron realizadas en un salón de danza, salón de música y sala de conciertos, lo cuales son espacios distintos a un salón de clases o a una oficina. Lo anterior me ayudó a comprender los espacios donde se desenvuelven los alumnos/as y profesores/as en las disciplinas artísticas.

<sup>5</sup> Pude obtener 30 entrevistas de los profesores/as en programas de licenciatura de danza, música y artes visuales. En el desarrollo de la investigación pude identificar que existía similitud en las prácticas de enseñanza, pero diferencias y particularidades en sus antecedentes históricos, institucionales, didácticos. De esta manera decidí estudiar un solo caso, concentrarme en la particularidad y problemas de una sola disciplina artística, tal fue el caso de la Licenciatura en danza y su planta docente. Para el análisis de datos y hallazgos de resultados finales me concentré en 14 entrevistas correspondientes a los profesores/as, directivos y administrativos de este programa de licenciatura. A pesar de no tomar en cuenta las 30 entrevistas, ha sido importante exponer la forma en la que se fue construyendo el estudio de caso y la especificidad de la muestra tomada en el análisis final.

**Tabla 3. Perfil de los participantes**

<b>Profesor</b>	<b>Edad</b>	<b>Género</b>	<b>Perfil académico y área disciplinar</b>	<b>Evidencias entregadas</b>
1-Profesor A	63	Masculino	PTC Danza folclórica	Producción de investigación
2-Profesor B	40	Femenino	PTP Danza folclórica	Programa analítico <sup>6</sup>
3-Profesor C	46	Femenino	PTP Danza clásica	Programa analítico
4-Profesor D	37	Femenino	PTP Danza contemporánea	Programa analítico
5-Profesor E	33	Femenino	PTP Danza contemporánea	-
6-Profesor F	43	Femenino	PTP Danza contemporánea	Programa analítico
7-Profesor G	62	Femenino	PTP PTC Literatura	-
8-Profesor H	33	Masculino	PTP Antropología	Programa analítico
9-Profesor I	43	Masculino	PTP Psicología educativa	Programa analítico
10-Profesor J	43	Masculino	PTP Historia	-
11-Profesor K	35	Femenino	PTP Pedagogía	Programa analítico
12-Profesor L	45	Femenino	PTP Etnomusicología	Programa analítico
13- Profesor M	44	Masculino	PTP Etnomusicología	Programa analítico
14-Profesor N	59	Masculino	PTC Literatura e Historia	Producción de investigación

Tabla 3. Fuente: Elaboración propia.

<sup>6</sup> El programa analítico es un documento donde se expresa la planeación de la unidad de competencia a enseñar de acuerdo con los lineamientos de la Universidad Autónoma de Chiapas.



En las entrevistas pude explorar las siguientes dimensiones<sup>7</sup>:

- **Dimensión Biográfica** referente a datos sobre la formación profesional del docente, antecedentes académicos y trabajo docente actual.
- **Dimensión Programas educativos y planeación** relacionada al conocimiento de los programas educativos, organización y realización de planeaciones, secuencias didácticas y asignaturas impartidas.
- **Dimensión Enseñanza y aprendizaje** donde averigüé las concepciones sobre enseñar y aprender lo académico y artístico, la forma de ver a sus estudiantes, sus retos y expectativas, actividades, materiales y espacios de clase, metodologías, contenidos.
- **Dimensión identidad docente y artística** vinculada con el ser docente y artista, retos, satisfacciones, motivaciones

El proceso de entrevista fue el siguiente: Cada profesor/a acudió a la cita para entrevista en una fecha y hora conveniente a sus tiempos y previamente acordada. Les expliqué objetivos de la investigación y compartí una carta de consentimiento informado, documento con descripción básica del proyecto, acuerdos y permiso de observación de clase y documentación visual. (Ver anexo 2). La duración de tiempo de las entrevistas fue de 50 minutos a una hora y fueron registradas con una grabadora de audio.

Inicié la aplicación de las entrevistas en el Centro para las Artes y la Cultura de la UNACH porque fue el primer contacto de acceso a la universidad. Algunos profesores/as de este centro a su vez laboraban en la Universidad de Ciencias y Artes, (UNICACH) y me contactaron con directivos y otros compañeros/as de esa

---

<sup>7</sup> Las dimensiones tomadas en cuenta para la realización de la estructura de la entrevista se vincularon con las categorías que Shulman presenta sobre el conocimiento del profesor/a (1989) que puede ser de tres tipos: el conocimiento de la asignatura que imparte el profesor, el conocimiento curricular referente a metas, objetivos, orientaciones didácticas y el conocimiento pedagógico general vinculado a teoría y métodos de enseñanza y su operación en el aula de clases.

institución, por lo que el muestreo incorpora también el modelo de *bola de nieve*. (Mendieta Izquierdo, 2015).

Otra técnica de recolección de datos fue la observación de clases de tipo *participante o directa*, efectuada con el fin de identificar acciones de profesores, estudiantes, conocer materiales y recursos en las clases. La observación me permitió comprender de manera explícita y hacer visibles situaciones y ejemplos que los profesores/as habían mencionado en las entrevistas.

En la etnografía, la observación puede partir de cuatro sistemas: categorial, descriptivo, narrativo y tecnológico (Evertson & Green, 1997) (Rodríguez, 1999). En el trabajo de campo utilicé el *sistema descriptivo* que favoreció la identificación de aspectos en las clases. De acuerdo con Goetz & LeCompte (1988) la observación permite recolectar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. La observación realizada fue con base a tres aspectos: 1.-Espacio-tiempo de clase, 2.-Estructura y características de la clase y 3.-Interacciones de profesor/a-alumnos/as.

Registré la observación en un instrumento de llenado y en notas de campo. (ver anexo 3). Tomé en cuenta clases teóricas y prácticas, consecuentes en el periodo del semestre escolar, agosto-diciembre 2016, lo que ayudó a un seguimiento de los procesos, espacios, interacciones y sucesos en las clases. Otras formas de observación y registro se hicieron mediante la fotografía y el registro de audio. Las observaciones contempladas para su revisión minuciosa en el análisis de datos se pueden observar en la tabla 4.

Es importante mencionar que la observación de clases fue en espacios universitarios como aulas, patios, auditorios y en espacios externos a la universidad como teatros, calles, plazas urbanas y museos. En la enseñanza de las artes, actividades académicas y artísticas demandan a los estudiantes y a profesores/as a la realización de las clases en diferentes espacios, no solo en el aula universitaria, de manera que pueden ser apreciadas por participar y crear actividades académicas, artísticas y culturales en la universidad y para la comunidad en general. En el proceso de observación pude dar cuenta de estos distintos espacios y hacer

un seguimiento académico y artístico de profesores/as y alumnos/as fuera de su contexto local chiapaneco como Ciudad de México, Cuernavaca y Veracruz. En este último estado, específicamente en la Universidad Veracruzana se llevó a cabo el Encuentro Nacional de Danza Contemporánea (ENEDAC-2016) evento que permitió observar a profesores/as y estudiantes de la UNACH en clases de talleres y presentaciones dancísticas, pude visualizar la enseñanza y el aprendizaje previo que tuvieron los estudiantes, su preparación y su proyección académica y artística para este encuentro.

**Tabla 4. Observaciones de clases**

Semestre	Unidad de competencia
2°	Descripción de los principios de la técnica moderna. Ejecución básica de pasos y gestos.
4°	Distinción de los elementos y herramientas escénicas. Estudio de la historia de la danza.
6°	Elaboración del guion escénico. Combinación de secuencias.
8°	Creación grupal del folclore. Optativa IV (docencia).

Tabla 4. Fuente: elaboración propia.

### **Fotografía y documentación curricular**

Otra forma de recolectar datos fue a través de la fotografía que posibilitó la documentación visual de lo que sucedía en las clases. La fotografía como un instrumento para la recogida de datos, deriva de la antropología y la sociología visual (Jesús Buxó & de Miguel, 1999; Flick, 2007). El disparo de una cámara congela un instante o momento decisivo que permite luego ser visto, revisado e interpretado. Pero la fotografía es además un acto social (Jesús Buxó & de Miguel, 1999), que posee la aptitud de interpretar y analizar a su manera los acontecimientos de la vida social (Freud, 2006).

El uso de la fotografía me auxilió a capturar y documentar actividades universitarias y académicas de estudiantes y profesores/as. Organicé un archivo de imágenes fijas y en movimiento<sup>8</sup>. Seleccioné para el análisis 50 fotografías y 30

<sup>8</sup> Debo comentar que no tuve ningún inconveniente en el uso de la fotografía y vídeo por parte de los directivos, profesores/as y estudiantes puesto que ellos también opinaron y participaron de

vídeos, donde pude identificar de manera explícita:1- Espacios de clase universitarios y artísticos, 2- Actividades académicas-artísticas dentro y fuera de la universidad, 3- materiales de clase, 4-Fragmentos de clases en las universidades de Chiapas y Veracruz. (Ejemplo páginas 43-46).

Otros datos recabados que complementaron los datos obtenidos en entrevistas, observaciones, fotografías y videos, fueron los planes de estudio y documentos como horarios de clase, formato de evaluación, tablas de competencias, convocatorias para el ingreso de las licenciaturas, minutas de reuniones de profesores, 13 planeaciones y secuencias didácticas. Recolecté 15 materiales complementarios, entre ellos curriculum vitae y producciones académicas (libros y artículos) de algunos profesores/as que participaron en el estudio. También accedí a algunas redes sociales para un contacto visual de fotografías y trabajos artistas expuestos en la red.

---

manera activa en la toma de las escenas. Además, en actividades artísticas ellos mismos pedían la toma de imágenes.

## Espacios universitarios y culturales

### Fotografía 1. Salón de clase práctica



Fotografía 1. (Fecha de captura: 22-septiembre-16). Se distingue un ejemplo de salón que muestra las condiciones en las que se efectuaba la enseñanza de asignaturas prácticas de la licenciatura en danza. Se consideraba a las instalaciones inadecuadas para llevar a cabo ciertas actividades del ejercicio dancístico. A falta de un espacio en el campus universitario, se les había rentado estas instalaciones. Ante esta situación, profesores/as y estudiantes gestionaban otros espacios para efectuar la clase, como el teatro de la ciudad, museos, plazas urbanas.

## Fotografía 2. Clase en teatro de la ciudad



Fotografía 2. (Fecha de captura:9-septiembre-15) Se distingue la realización de una clase en las instalaciones del Teatro de la Ciudad Emilio Rabasa en Tuxtla Gutiérrez Chiapas. Espacio que el profesor había gestionado por cuenta propia para la realización de diversas clases en el escenario con el fin de que vivieran una experiencia más cercana a los espacios artísticos.

## Actividades académicas-artísticas dentro y fuera de la universidad

### Fotografía 3. Clase práctica



Fotografía 3. (Fecha de captura: 22-septiembre-16). Ilustra un segmento de la clase a estudiantes de 8° semestre en la unidad de competencia de creación e interpretación grupal de la técnica académica con duración de 2 horas y media donde estudiantes practicaban ejercicios coreográficos.

#### Fotografía 4. Taller en el museo del café



Fotografía 4. (Fecha de captura:16-octubre-16). Muestra la vivencia del taller “Círculo abierto” fuera en un espacio externo a la universidad como el Museo del Café en San Cristóbal de las Casas. Chiapas basado en el teatro, ritmos y entrenamiento emocional.



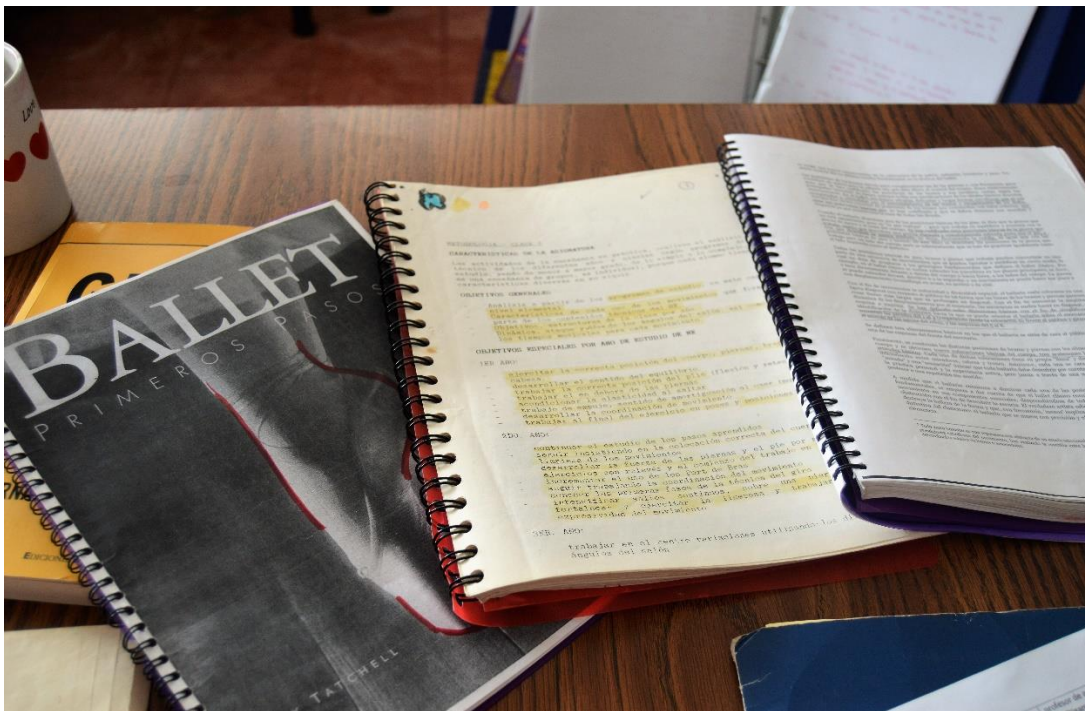
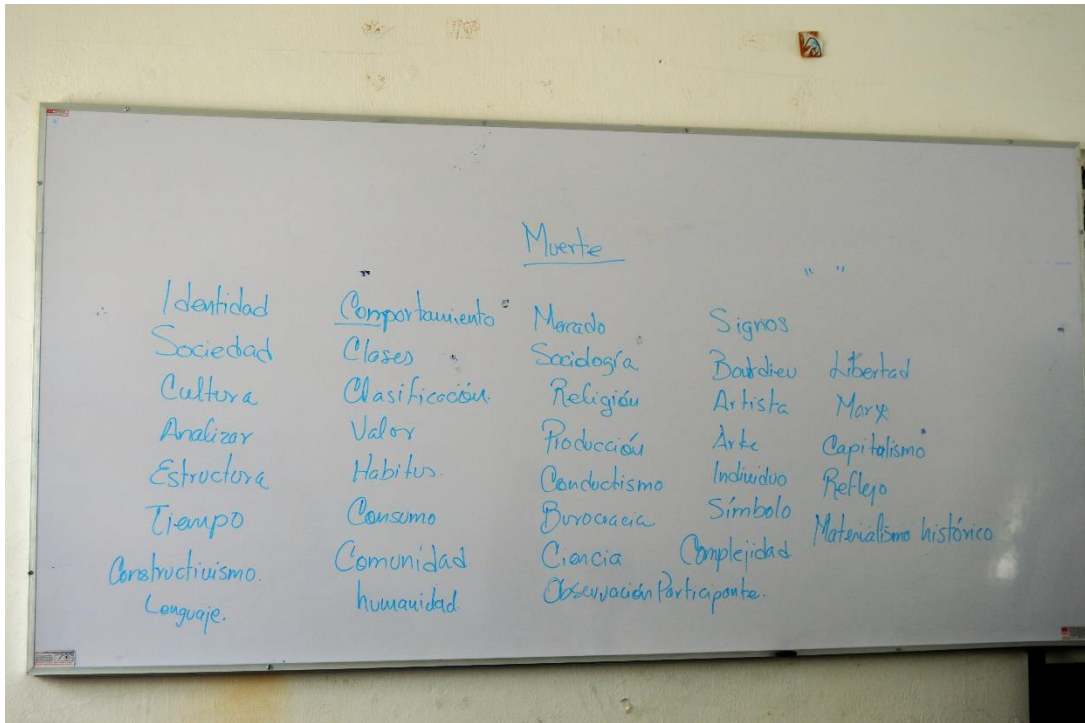
## Materiales de clase

### Fotografía 5. Clase teórico-práctica



Fotografía 5. (Fecha de captura: 10-septiembre-15). Clase a estudiantes de 2° semestre en la unidad de competencia ejecución básica de pasos y gestos con duración de una hora donde se utilizó sonido, duela especial para danza, cierto estilo de vestimenta y zapatos a usar de los estudiantes para las clases, cuaderno de apuntes. En la primera visita de trabajo de campo observé falta de materiales como espejos en los salones, primordiales en las clases dancísticas ya que es un medio para que los estudiantes y profesores/as puedan observar los movimientos que realizan y revisar si lo hacen de manera adecuada.

## Fotografía 6. Material de apoyo al profesor/a



Fotografía 6. (Fecha de captura:10-septiembre-15). Muestra el uso del pizarrón por parte del profesor/a para la clase teórica de estudio de la historia de la danza y fotocopia de libros y manuales utilizados por docentes para las clases.

## Clases en las universidades

### Fotografía 7. Clase en Universidad Veracruzana



### Fotografía 8. Clase de competencia optativa



Fotografía 7. (Fecha de captura: 10-octubre-16). Clase de danza contemporánea en la unidad de artes de la Universidad Veracruzana con duración de 3 horas caracterizada por el trabajo de secuencias dancísticas trabajadas de manera individual y grupal y en una secuencia, ejercicios de calentamiento corporal, secuencias y movimientos y cierre con relajamiento del cuerpo. Fotografía 8. (Fecha de captura: 18-noviembre-16) se observa la clase optativa nombrada docencia, donde los estudiantes de 8° semestre aprenden el bordado de vestimenta chiapaneca. La clase se basaba en dar la exposición teórica del tema y posterior hacer ejercicios prácticos con distintos materiales.

## **Método de análisis de datos**

Posterior a la recolección de los distintos datos mencionados, fue la transcripción de los audios de entrevistas a textos; la transcripción es una etapa previa que prepara al análisis de datos, ya que marca una directriz al investigador y es el camino para el análisis e interpretación de los datos mismos. (Flick, 2007). El primer proceso de análisis inició con la escucha y lectura minuciosa de cada entrevista, lo que posibilitó la identificación preliminar de conceptos y elementos significativos expresados por los participantes.

Para el análisis preciso de los datos tomé como referente la propuesta de Huberman y Miles (1994), quienes señalan tres subprocesos: a) *reducción de datos* o selección, codificación y descomposición en temas, grupos y categorías de la información. b) *exposición de datos* vinculado al despliegue visual y organizado de los datos reducidos a partir de diagramas, cuadros, esquemas. c) *la obtención y verificación de conclusiones* es la interpretación de los datos expuestos y extracción de su significado. Este proceso se realiza a través del contraste, comparación, exploración de temas y su relación con los datos encontrados. (Coffey & Atkinson, 2003).

### 1. Reducción de datos

Las transcripciones, así como una selección de fotografías, videos, formatos de observaciones de clase, programa de estudio de la licenciatura y planeaciones de los profesores/as (todos en formato PDF) se exportaron al software de ATLAS. Ti. (<http://atlasti.com/>). Con ellos integre una unidad hermenéutica (ver ilustración 1) que permitiera efectuar el proceso de reducción de información a partir de codificación de datos. (Rodríguez, 1999; Flick, 2007).

La codificación de datos consiste en una clasificación conceptual de las unidades que son cubiertas por un mismo tópico (Rodríguez, 1999). Es una operación me permitió ubicar etiquetas o códigos a fragmentos de las entrevistas. Los códigos fueron *construidos*, basados en conceptos de las teorías utilizadas en esta investigación y códigos *in vivo* reconociendo la particularidad y especificidad en el lenguaje y expresiones de los entrevistados (Flick, 2007). Tras diversos

ejercicios de codificación logré crear varios códigos, algunos prevalecieron, otros fueron depurándose y renombrándose por otras etiquetas, es decir, hubo una constante reestructuración o recodificación de los nuevos códigos que fueron apareciendo y los existentes (Cuenca Almazan & Montero Hernández, 2014). Al tener una estructura más precisa de un libro de códigos, pasé al proceso de categorización, donde organicé los códigos con relación a un tema, concepto o categoría. (Coffey & Atkinson, 2003).

La codificación y categorización me implicó la lectura de los documentos, segmentación y depuración de la información, revisión de la teoría y objetivos de investigación. En el proceso, fui transformando y reconceptualizando los datos mediante la elaboración de citas, memos, códigos, familias y redes de códigos, elementos que apoyan al investigador/a en la construcción de conocimientos e identificación de hallazgos.

### Ilustración 1. Proceso de codificación de Atlas. Ti.

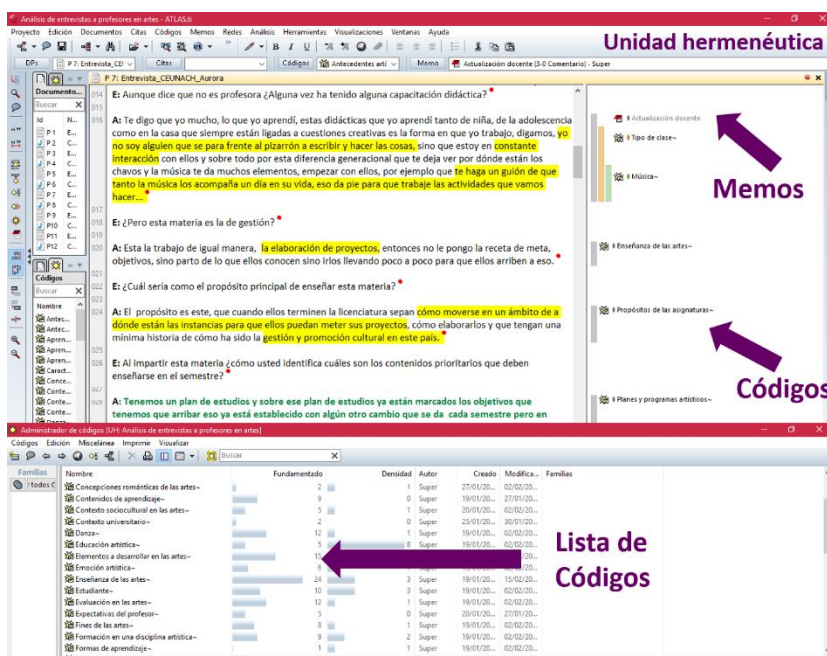


Ilustración 1. Se muestra ejemplo de una unidad hermenéutica realizada en el software ATLAS. Ti. con algunos elementos que permitieron hacer la reducción de datos de las transcripciones de entrevistas. La elaboración de códigos, memos, citas, segmentación y recodificación de la información fueron actividades y procesos elementales en esta etapa de análisis. Fuente: Elaboración propia.

El proceso de codificación, recodificación y categorización dio pauta al surgimiento de preguntas sobre los hallazgos que iba encontrando, por ejemplo, identificar: ¿Cuáles eran las características de enseñanza?, ¿Qué tipos de aprendizaje se evidenciaban? ¿Qué es lo que caracterizaba al profesor/a universitario? La generación de preguntas me posibilitó un sentido diferente de los datos, puesto que me enfoque a los hallazgos que daban respuestas a dichas preguntas, un medio para representar conceptos que involucraban ciertas respuestas fue a partir de la técnica del mapa conceptual.

## 2. Exposición de los datos

El mapa conceptual es considerado como una herramienta metodológica y de análisis en la investigación (Novak & Gowin, 1988; Aguilar Tamayo, 2012). Su uso se puede tipificar de tres formas: 1) Método para la reducción de datos, 2) Método para la recogida de información, 3) Método para la guía en la observación (Darder, Pérez, & Salinas, 2014; Cuenca Almazan & Montero Hernández, 2014).

En el mapeo utilicé los códigos y conceptos más significativos. Cada mapa respondió a una pregunta de enfoque como las mencionadas anteriormente, donde representé conceptos y enunciados o proposiciones a partir de una jerarquía. De esta manera generó un proceso de construcción de una nueva forma y relaciones conceptuales entre temas y conceptos. El mapeo implicó una serie de modificaciones, reconstrucciones, revisiones y análisis de las temáticas.

La edición de los mapas conceptuales la hice en el software Cmap Tools (<http://cmap.ihmc.us/>) que facilita la representación y edición de estos de una manera fácil ( Cañas, y otros, 2004). Las funciones de edición, organización y representación gráfica en el programa favorecieron plasmar y sistematizar los conceptos.

El mapeo conceptual facilitó un análisis y exposición más específica de datos visualizando las concepciones mencionadas en las entrevistas y acciones de los profesores/as observadas. Las fases en las que realicé el mapeo fueron:

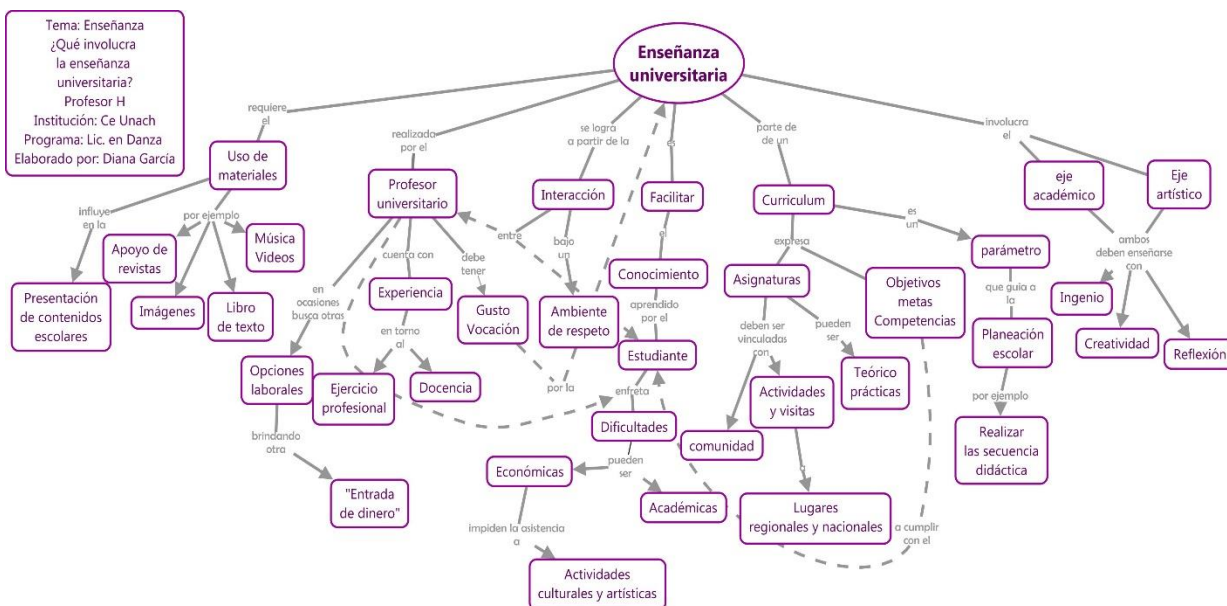
1. Realización de mapas conceptuales por cada entrevista, donde identifique los conceptos individuales y personales derivados de códigos como enseñanza, aprendizaje, estudiante, características de las clases, curriculum, artes, identidad docente, expectativas, retos, motivaciones, el ser artista.

Este primer mapeo permitió acotar más los datos resultantes en Atlas Ti, así como ejemplos concretos de concepciones y acciones docentes. Es importante decir que algunos conceptos y proposiciones de los profesores/as fueron mapeadas de una manera fiel a como lo expresaron en la entrevista, en otras ocasiones construí los conceptos a partir de sus afirmaciones. Hice diversos mapas por cada profesor/a que fueron guardados en carpetas digitales para una posterior impresión y revisión junto con los profesores entrevistados.

2. Identificación de conceptos generales y repetitivos en las entrevistas, específicamente sobre las categorías de enseñanza, aprendizaje, formación artística, artes y el profesor/a universitario. Con estos conceptos construí mapas generales que evidenciaran los conceptos compartidos y similares de los entrevistados.

A continuación, presento ejemplos de mapas realizados sobre conceptos personales y generales de los profesores/as.

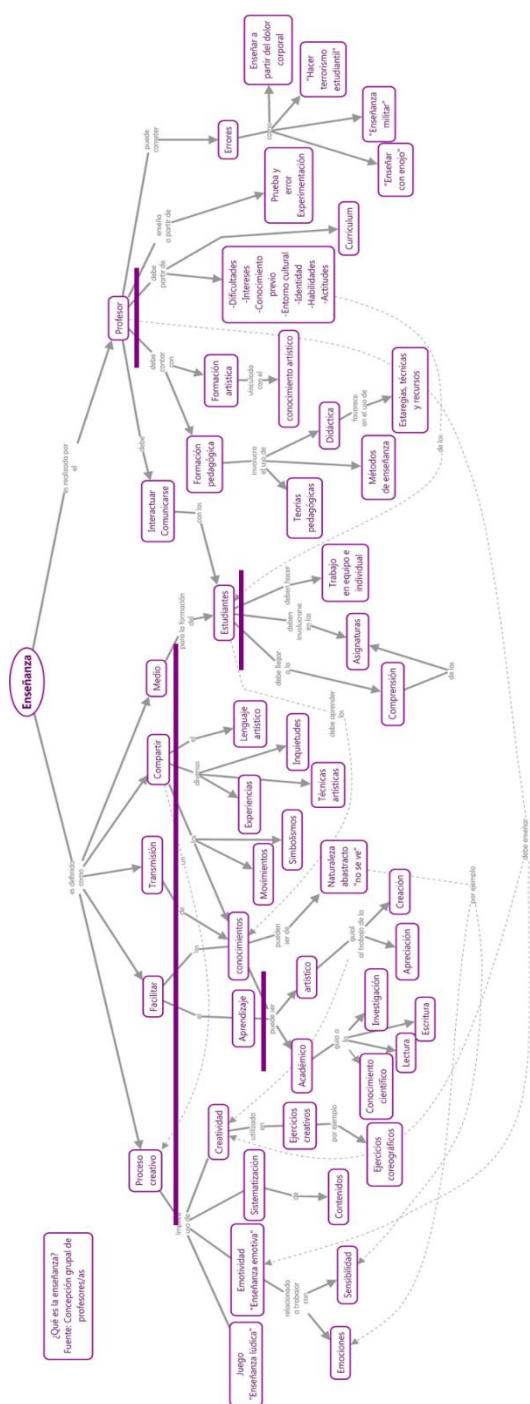
# Mapa conceptual 1. Concepto de enseñanza universitaria personal



Mapa conceptual 1. Fuente: Elaboración propia. Muestra los conceptos que se derivan de la entrevista a un profesor/a donde aborda el concepto de enseñanza universitaria, expresa su definición, los materiales que se pueden ocupar en esta, su vínculo con el currículum y elementos de este, así como características del profesor universitario. Este mapa corresponde al concepto personal e individual del profesor entrevistado.



## Mapa conceptual 2. Concepto de enseñanza general



Mapa conceptual 2. Fuente: Elaboración propia. Se muestra el fragmento de un mapa conceptual realizado a partir de conceptos usados por el profesor/a que tuvieron similitud. Por ejemplo, la enseñanza definida como transmisión, proceso facilitador, creativo, como un medio fueron conceptos que encontré en una generalidad. Así como la vinculación de la enseñanza con el aprendizaje, el estudiante y el profesor/a.

En la primera faceta de mapeo conceptual, tuve la oportunidad de compartir con algunos profesores/as sus propias concepciones representadas en los mapas. El objetivo fue discutir, dialogar y reflexionar en torno a los contenidos de éstos durante 1 a 2 sesiones por profesor/a. Cada sesión la iniciaba explicando el proceso de la entrevista y la representación de los conceptos en el mapa conceptual, posteriormente realizábamos juntos la lectura de cada mapa conceptual y de esta manera se abrió un espacio para el diálogo y discusión de los conceptos.

Todos los profesores/as tuvieron acceso a la revisión de capa mapa individual y grupal derivado de su entrevista, y pudieron introducir nuevos conceptos, ampliar ramificaciones, corregir conectores y conceptos, replantear jerarquías, reflexionar ideas y concepciones, también surgieron en ellos cuestionamientos sobre cómo habían definido su enseñanza.

En algunos casos se manifestó sorpresa en torno a su propia manera de pensar y reconocieron una visión más amplia de su práctica de enseñanza. Este ejercicio fue otra forma de entrevista complementaria, dando lugar a nuevas versiones de los mapas, a partir de la inclusión de nuevos conceptos o su reorganización. También escribieron comentarios sobre la actividad de corroborar y revisar los mapas. Fue un proceso de retroalimentación, validación y consulta de la información. La dinámica de regresar con el profesor/a posterior a la entrevista y mostrarle el mapa conceptual ha sido de gran ayuda en la validación y retroalimentación de sus propias concepciones. (Villanueva Vargas, 2016).

Cabe señalar que la construcción de mapas conceptuales, tanto en mi tesis de maestría (García Salgado, 2013) y en la presente investigación me ha llevado a reconocer su gran utilidad como una herramienta metodológica y como técnica de organización de información, donde se pueden plasmar las representaciones y prácticas del profesor/a y el artista. El uso del mapa me ha servido como medio no solo para presentar conceptos sino para evidenciar de manera visual y esquemática los gustos, proyectos, obras y piezas artísticas de profesores/as y estudiantes universitarios, aspecto que fue retroalimentador y de asombro para ellos. Durante el desarrollo de la investigación pude confirmar que representar mediante el mapa

conceptual el conocimiento de los profesores/as para después compartírselos, es un proceso revelador para ellos que se observa en el asombro y también el sus como facilitador para reflexionar sobre el propio pensamiento mediante la visualizar de sus conocimientos y concepciones sobre las prácticas de enseñar.

### **Triangulación de datos**

Para la elaboración de conclusiones, su sistematización y teorización, fue indispensable triangular datos, acción que involucra el uso de fuentes de datos recabados en distintos métodos, espacios y tiempos en una investigación (Flick, 2007). Utilicé técnicas etnográficas de recolección de datos para visualizar y entender la enseñanza universitaria a partir de tres ejes:

- Datos para conocer el discurso docente, lo dicho durante las entrevistas.
- Datos de la observación para hacer visibles las prácticas educativas, lo que se hace, mediante las observaciones de clase y el registro fotográfico. Que facilitaron el registro de clases, espacios, tiempos e interacciones educativas, la acción metodológica que surgió es la corroboración, comparación y complementación de las entrevistas. Los datos visuales permitieron analizar ejemplos concretos, objetos, así como objetos, relaciones y acciones no mencionados explícitamente en entrevistas y en el caso de las observaciones directas el registro permitió “regresar” al evento y realizar nuevos hallazgos.
- Datos sobre discurso institucional. aquello que se pretende hacer, obtenidos de los planes de estudio, planeaciones de clase y documentos oficiales de la universidad explicitaron el discurso institucional, lo que permitió completar, triangular y desarrollar estrategias de comparación entre lo dicho y observado, y entre lo dicho explícitamente y lo implícito en las entrevistas, observaciones y material visual.

El análisis de datos en sus diferentes procesos posibilitó seleccionar y articular las acciones de los sujetos con relación a sus propósitos y los contextos, mediante acciones analíticas para visualizar, interpretar, comparar datos, y observar así similitudes y diferencias de las conductas, las concepciones y las estrategias de

los sujetos. La triangulación de los datos me permitió el desarrollo de la descripción, y dar mayor consistencia a las afirmaciones de los resultados y las conclusiones. Este orden descriptivo se expresa en una estructura de temática, presente en la estructura formal del documento de tesis.

A continuación, presento un esquema del tipo de datos triangulados, las acciones metodológicas realizadas y las dimensiones que permitieron indagar. También un esquema general donde se resumen las etapas metodológicas expuestas.

**Ilustración 2. Esquema de triangulación de datos**

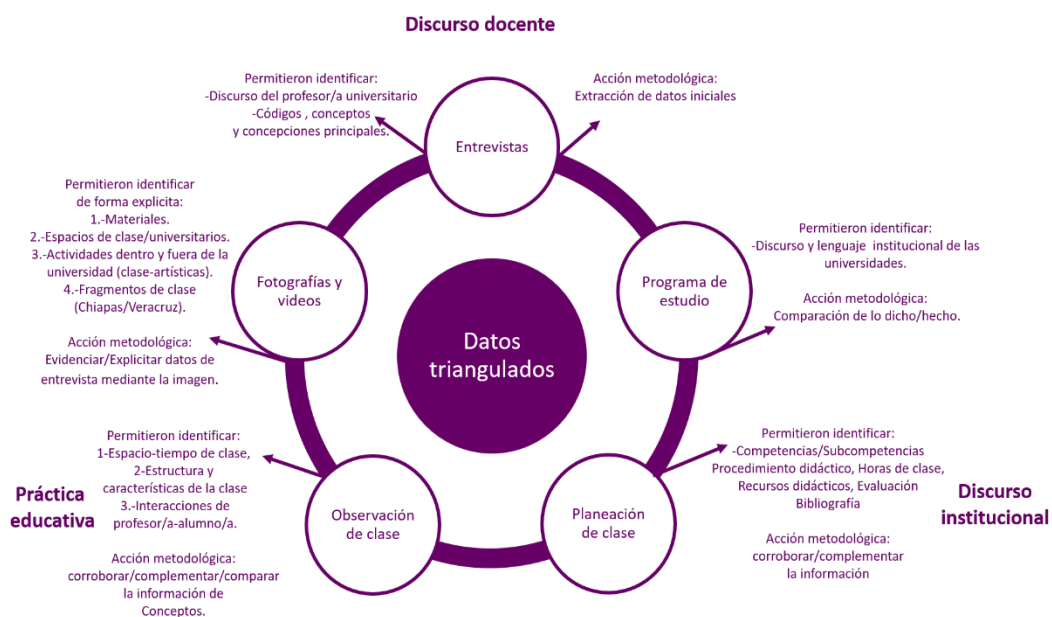


Ilustración 2. Fuente: Elaboración propia.

### Ilustración 3.Etapas metodológicas



Ilustración 3. Fuente: Elaboración propia. Se muestran de manera sintética las principales etapas metodológicas.

## **Reflexividad de la investigación**

La reflexividad, como un elemento de la metodología en la investigación cualitativa, se refiere al ejercicio que debe hacer el investigador para reflexionar acerca de la conexión personal que se tuvo con la investigación, la introspección, toma de conciencia del investigador sobre el efecto del estudio sobre el propio pensamiento así como de las propias concepciones y el cómo se expresaron en los distintos procesos de la investigación, la dinámica de relación con los participantes, experiencias en diferentes ciclos del trabajo investigativo (De la Cuesta-Benjumea, 2011).

De este proceso reflexivo, que una parte ocurre durante el proceso mismo, y otro momento es durante la redacción del trabajo de tesis, puedo compartir, que desde el contacto con los profesores/as de la universidad, hubo muy buena disposición hacia la investigación, la amabilidad, el interés por el trabajo y mi persona estuvo presente. Tanto en el Centro de Estudios para el Arte y Cultura de la Universidad Autónoma de Chiapas y la visita en la Unidad de Artes de la Universidad Veracruzana, la planta docente, administrativa y alumnos/a en la Licenciatura en Danza mostraron apertura y participación en las entrevistas, la observación de sus clases, charlas en el patio, el trabajo individual de los mapas conceptuales.

La observación fue una experiencia muy significativa ya que visibilice aspectos concretos de la enseñanza-aprendizaje al interior y exterior del espacio universitario. Una situación importante, fue la invitación de profesores/as y alumnos/as a involucrarme más allá de observadora como participante en algunas actividades de clase con el fin de *“vivir la experiencia artística”* como ellos lo hacían. Esto ameritó un acercamiento no solo académico sino personal hacia los procesos y actividades artísticas, además de avizorar situaciones sociales, educativas, culturales, rurales particulares de los participantes.

En las diferentes etapas de la investigación fui invitada e involucrada para hacer presencia en actividades culturales, artísticas y académicas organizadas por los profesores/as y alumnos/as. Pude observar con la mirada de investigadora y

disfrutar como público y mirar tras bambalinas lo que se fabrica para salir al escenario y experimentar el trabajo investigativo en la universidad, museos, teatros, calles, auditorios y demás espacios donde di seguimiento a los participantes.

En general, sentí que mi papel como investigadora se tomó en cuenta en distintos momentos, se me dio espacio para exponer mis ideas, comentarios en actividades escolares y artísticas. En ocasiones se me consultó para ideas y resolución de problemas escolares. Por ejemplo: Apoyo para estudiantes y dudas de algunos profesores/as en sus investigaciones; difusión y ayuda con archivo fotográfico de actividades y situaciones fotografiadas; seguimiento de eventos culturales para recolectar fondos para una salida académica.

Al finalizar la última visita de trabajo de campo se me asignó una fecha especial para exponer el proyecto de investigación a profesores/as, administrativos y directivos en una reunión convocada por el director. Ahí expuse aproximaciones a algunos hallazgos identificados, se abrió una mesa de diálogo con los participantes del estudio, se comentaron propuestas para la institución. Esta reunión fue muy productiva, se logró comunicación y exposición de sus puntos de vista, reflexión, acuerdos de trabajo y de acción ante ciertos problemas de la licenciatura.

### **Capítulo 3. Prácticas, profesorado y didáctica de la enseñanza**

#### **La Universidad**

La universidad ha sido un espacio de totalidad, ofrece un universo de conocimientos, saberes, formas de ser, estar y sentir la vida académica, profesional y cotidiana. Jaspers (2013) define a la universidad moderna bajo dimensiones: la educación, enseñanza y la investigación de la ciencia que contribuyen a la vida espiritual y al conocimiento de la verdad. En estas dimensiones se distingue una función social, institucional y de formación sociocultural (Pacheco Mendez, 1988).

La universidad es una instancia social que realiza propósitos específicos, produce, enseña, difunde y preserva el conocimiento local y universal. Tiene un carácter didáctico ya que orienta a la enseñanza-aprendizaje del conocimiento científico, humanístico, artístico. Responde a un tipo de sociedad, reproduce una ideología, cultura y su papel se redefine en el contexto de la sociedad actual. El conocimiento y la formación universitaria deben tener un impacto social y deben responder a las demandas y exigencias sociales, culturales, académicas, económicas, políticas.

La universidad, trasciende al ámbito social también por la creación de tradiciones y formas de vida, logra una arquitectura disciplinar y cultura escolar. Esta última cultiva y organiza la vida universitaria, establece los roles de agentes educativos (profesores/as, alumnos/as, administrativos/as, investigadores/as), así como las prácticas, tiempos, espacios, actividades, competencias, formas de enseñanza-aprendizaje, creencias, festividades, rituales académicos. La cultura escolar surge de procesos institucionales, históricos, pedagógicos, culturales, sociales de las universidades. Y de la cual se desprende una subcultura, propia de los estudiantes, referida como:

Sistemas de significados, modos de expresión o estilos de vida desarrollados por grupos que se encuentran en posiciones estructurales subordinadas como respuesta a los sistemas de significados dominantes. (Perinat, 2004, pág. 31).

La vida estudiantil también siembra sus propias conductas, acciones, valores, imaginarios de ser y comportarse en la universidad. Elementos que en ocasiones



deben ser negociados con los profesores/as, institución y ajustados a las normativas e ideologías de la institución. La cultura y la subcultura manifiestan las formas de experimentar, sentir y actuar la vida universitaria. Marcan estructuras generales, específicas e identitarias. Por ejemplo, la clase magistral, libertad de cátedra, exámenes profesionales, titulaciones, modelos educativos, perfiles docentes y profesionales son aspectos de la cultura universitaria.

Hoy en día el aspecto social también refiere a la responsabilidad social que la universidad debe tener con la comunidad. La sustentabilidad, educación para la paz, inclusiva, de calidad, con perspectiva de género, deben ser parte de la obligación moral de la universidad que permita formas de actuación y prácticas que atiendan a situaciones y problemas sociales (Ojeda Hidalgo & Álvarez Orozco, 2015).

Por otro lado, la universidad y su función institucional, refiere a su estructura (normatividades, principios, control, autoridad y poder), organización y funcionamiento como institución universitaria mediada por intereses políticos, sociales, económicos, académicos, basada en valores y expectativas (Pacheco Mendez, 1988). Finalmente, la función de formación sociocultural y profesional involucra:

Los procesos sociales de preparación de los estudiantes para su desempeño en el ámbito laboral, basado en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales (saberes diferenciados) sobre determinado campo del saber, ciencia, quehacer o disciplina. En cuanto es compleja, la formación queda ligada a dos referentes básicos: el terreno del conocimiento y el ámbito del trabajo. (Tirado, 2003, pág. 21)

La formación implica la preparación y el ejercicio de una profesión científica, humanística, artística para la vida laboral en la que se transmite un saber-ser y el saber-hacer en la vida (Ferry, 1990). La formación, nos ubica en el carácter didáctico, pues su proceso, se logra mediante la enseñanza-aprendizaje, por lo que es importante atender las prácticas, didáctica y procesos presentes en la formación profesional.

## Prácticas de enseñanza

De acuerdo con Sacristán y Pérez Gómez (2002) la educación puede definirse en tres aspectos:

1. Como una *actividad* que los profesores/as pueden efectuar y expresar de múltiples formas.
2. Como un *contenido*, producto de la socialización y la formación escolar que es transmitido, aprendido y que tiene efectos en las generaciones escolares.
3. La educación involucra *agentes y elementos* que determinan las actividades y los contenidos, como las instituciones escolares, estructuras jerárquicas, las interacciones entre profesores/as y estudiantes, recursos y materiales en clase, lo ambientes escolares, entornos sociales, entre otros. (Sacristán J. G., 2008).

Las actividades que el docente realiza en la universidad, los contenidos que enseña en los espacios, tiempos y entornos universitarios forman parte del quehacer docente, aspecto que guía a la conformación de prácticas educativas y de enseñanza, donde se ven expresadas formas de pensar, ser y actuar del docente.

El concepto de práctica deriva del lat. tardío *practīcus* 'activo', 'que actúa', y este del gr. *πρακτικός praktikós*; la forma. Las prácticas de enseñanza se vinculan con las acciones inmediatas que el profesor/a realiza en el aula universitaria. A la manera singular en que este realiza las cosas.

Las prácticas de enseñanza se vinculan con las formas, procesos, metodologías que realiza el docente para efectuar la enseñanza (Fierro, Fournoul, & Rosas, 2008). Para Jaramillo y Gaitán (2008) las prácticas de enseñanza son prácticas sociales que refieren a los procesos de transmisión, construcción y apropiación de contenidos y saberes en el proceso de escolarización donde hay una relación del docente-alumno/a-conocimiento. Abarcan una dimensión didáctica y metodológica que tiene tres momentos: la planeación de la enseñanza, la actuación o acciones de enseñanza en el aula y la práctica reflexiva, vinculada a la toma de conciencia, valoración, meditación para cambiar y transformar formas de enseñanza. Estas dimensiones permiten ver a las prácticas como un campo de

producción y no de reproducción, pues lo sucede en el aula, no solo es resultado de lo que el curriculum prescribe, ni de los contenidos, sino de las mismas configuraciones, interacciones, contextos presentes a la hora de enseñar (Merchán Iglesias, 2011). Cada práctica se distingue por su complejidad, singularidad, multiplicidad, contextualidad y creatividad.

Cid Sabucedo (2009) bajo la metáfora de la coreografía dancística como una estructura de pasos y movimientos que son representados, alude que las prácticas de enseñanza guían al conocimiento de las coreografías didácticas, que son composiciones que los profesores/as formulan, crean y son desplegadas en sus acciones de enseñanza. La coreografía, se compone de una parte visible como la organización, preparación, intervención, realización de la enseñanza a través de metodologías, medios, recursos, interacción, espacios y tiempos. La estructura no visible refiere a las operaciones y procesos mentales, afectivos, emocionales del profesor/a. La coreografía didáctica involucra el proceso de planeación escolar, la ejecución de la enseñanza en el aula universitaria y la reflexión que el profesor hace en y posterior al acto de enseñar.

Por sus diferentes procesos, las prácticas involucran acciones, operaciones, mediaciones, saberes, creencias, sentimientos, poderes desarrollados por el profesor/a con cierta intención a la hora de enseñar (Sañudo de Grande, 2006). Las actividades se convierten en el punto de partida de diversas acciones que se activan con la experiencia diaria, emergen mediante la toma de decisiones de los docentes, se pueden realizar en una rutina y están profundamente enraizadas en el razonamiento profesional, psicológico, cotidiano del profesor/a (Wolfgang Wagner, 2011).

Las acciones de enseñanza son actividades intencionadas, consientes, e inconscientes que los profesores/as realizan en la universidad (Covarrubias, 2006). Propician una (trans)formación de los sujetos, por ejemplo: las acciones e interacción del educador y del estudiante, refleja una acción intersubjetiva-comunicativa que guía a comportamientos y formas de ser en la clase. (Sañudo de Grande, 2006). Las acciones son orientadas a dar sentido a las experiencias

profesionales y estudiantiles, realizadas de manera individual, grupal, de manera consiente, inconsciente, voluntaria, involuntaria, sin intención e intencionadas. Y son basadas de acuerdo con intereses personales o utilitarios, saberes, valores y pasiones o deseos afectivos del profesor/a.

Acciones que los docentes han aprendido en sus experiencias como estudiantes universitarios, a través de su historia personal, profesional y docente donde adquirieron una serie de conocimientos prácticos, valórales, teóricos, pedagógicos, técnicos, artísticos, dancísticos, que se conforman en un bagaje conceptual posibilitando un saber, sentido, significado a su práctica diaria. De acuerdo con Rockwell y Mercado (1989) los primeros años de docencia, son el punto de partida para la conformación, rutinización, organización de acciones para la enseñanza. El origen y desarrollo de las prácticas docentes generan una historicidad y un nivel mayor de complejidad. Cada práctica tiene una historia vinculada con la propia historia personal, del ser docente y de la institución educativa. Permiten la formación de un pensamiento y modo de hacer la enseñanza. Por esta razón, estas, no se limitan a las acciones docentes sino a capacidades de intervención y reflexión.

Quando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos (Davini, 2015, pág. 29).

En esta cita se expresa la conexión del hacer docente con procesos de pensamiento, dado los distintos contextos, espacios, situaciones en los que puede laborar y enfrentar el docente, las prácticas también se caracterizan por ser heterogéneas (Rockwell, 2003).

Para Ferreiro (2005) las prácticas de enseñanza no solo recaen en un modo de pensar y hacer las cosas, estas parten de una historia y de tradiciones. Atribuye dos dimensiones a las prácticas: la *reiteradora* que involucra las tradiciones o

conjunto de valores, hábitos, creencias, actitudes, formas de trabajo y metodologías que permiten ciertas formas y estilos de enseñanza, pautas de conducta e identidad. La reiteración implica la imitación y mantenimiento de las tradiciones educativas donde el profesor/a repite mecánicamente esquemas y rutinas aprendidas ya sea por la inexperiencia y falta de creatividad en la enseñanza. La dimensión *creadora* conlleva la capacidad de responder artísticamente en la enseñanza, es decir, la búsqueda de distintos ambientes, procedimientos y experiencias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, en esta dimensión el profesor/a puede crear, implementar, reconstruir sus propias metodologías. Las prácticas de enseñanza no son rutinas derivadas de las tradiciones escolares sino espacios de creación donde los profesores/as responden a problemáticas, incertidumbres y desafíos en el aula universitaria, la cual es un territorio de transformación continua.

Reconocer la dimensión creativa de las prácticas también evidencia un carácter ético donde la enseñanza parte de cierta normatividad y valores. Y un carácter estético que supone los procesos de creación, experimentación de estrategias, métodos, recursos que favorecen las experiencias educativas y artísticas. El docente transita de reproductor a un educador-artista que dirige a la indagación de experiencias, conocimientos, emociones y sentimientos que den lugar a la emergencia de procesos creativos y reflexivos que guíen a un cambio, no sólo de los sujetos que lo viven, sino de las instituciones educativas en su conjunto (Ferreiro Pérez, 2005). Las prácticas, también tienen un carácter político ya que están regidas por una experiencia de poder que se preste a la imposición de normas, valores y control sobre los estudiantes, para la autora, el control pedagógico, involucra un enmarcamiento de formas de ser, estar, interactuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el caso de las licenciaturas en danza, se da un control corporal, puesto que ciertas prácticas de enseñanza involucran la modelación de un cuerpo a partir de ciertas técnicas, movimientos y características.

Las prácticas de enseñanza en sus diferentes dimensiones y características permiten al profesor/a crear estrategias y medios para resolver los problemas que

se le presentan en el aula universitaria, tienen una naturaleza compleja y son particulares a ciertas condiciones (Sacristán J. G., 2008):

1. Son multidimensionales, ya que implican diferentes aspectos y objetivos. Por ejemplo, los profesores/as universitarios realizan sus prácticas tomando en cuenta sus propios intereses personales, docentes, investigativos, así como otros intereses que les exige las instituciones universitarias y el contexto social en el que viven. Los objetivos por cumplir en las asignaturas pueden ser variados y relacionarse desde aspectos académicos y de desarrollo personal en los estudiantes.

2. Son simultáneas, ya que los profesores/as pueden desarrollar diversas actividades a la vez en las clases. La simultaneidad también se ve reflejada en las funciones docentes, puesto que profesores/as no solo hacen actividades de enseñanza sino actividades directivas, administrativas, de gestión escolar, evaluación, actividades artísticas y de investigación.

3. Las prácticas de enseñanza surgen de procesos de inmediatez que realiza el docente, ya que en el trayecto de los cursos universitarios pueden surgir nuevas decisiones, cambios de temas, actividades escolares no contempladas, modificaciones en las planeaciones escolares que inciden en la forma de enseñar.

4. No son predecibles puesto que son diversos factores los que intervienen en las aulas universitarias, por ejemplo: el ambiente universitario que se genera, los comportamientos de los estudiantes universitarios, las actividades académicas, artísticas, culturales, investigativas, administrativas que se van presentando en los semestres van influyendo en la forma de ejercer la docencia y de implementar las actividades de enseñanza-aprendizaje.

5. No existen leyes precisas para realizar la enseñanza, hay diferentes formas, ideales, experiencias, intuiciones, creatividades, actividades que el docente utiliza y que a la vez pueden irse modificando a través de la experiencia docente y profesional.

6. Las prácticas de enseñanza proyectan las cuestiones personales e idiosincrasia del profesor/a. Ciertas acciones y comportamientos de los docentes se vinculan con su vida personal, desarrollo cultural, artístico, académico y profesional, el contexto social, físico en el que ha vivido.

7. Existe variedad de contextos variables, universitarios, académicos, profesionales, físicos, culturales que dotan de características peculiares a ciertas prácticas de enseñanza y artísticas.

8. No hay objetivos y una planificación sistemática al pie de la letra, los docentes tratan de alcanzar y hacer objetivos y actividades de enseñanza mediante distintos medios, propuestas, tiempos y espacios.

Como se puede observar, la enseñanza involucra una serie de acciones, tareas que el docente realiza en las instituciones universitarias y que se caracterizan por la inmediatez, simultaneidad, multidimensional y contextos. Aspectos, que a su vez hacen que las prácticas sean singulares y expresen la forma creativa de cada docente (Jaramillo P. & Gaitán R., 2008). Las prácticas de enseñanza proyectan pensamientos, emociones, acciones y conductas. Se definen como una realidad bidimensional, contiene aspectos visibles (la conducta y acciones) y componentes no visibles como las (ideas de partida, ideas, pensamientos, creencias, emociones) (Cid Sabucedo, Pérez Abellás , & Zabalza Bereza, 2013).

Sintetizando, las prácticas, refieren a las diversas acciones didácticas y de enseñanza que los profesores/as realizan en el aula universitaria. Cada práctica es compleja, particular, diversa, contextual y con el sello interpretativo, único y creativo de cada docente. Reflejan un modo de pensar, sentir y hacer las cosas, tienen una historicidad, pueden suscribirse al curriculum y ser condicionadas por aspectos contextuales, institucionales y áulicos. Permiten conocer las coreografías didácticas que comprenden la planeación escolar, su ejecución en el aula universitaria y la práctica reflexiva en la cual, el docente adquiere conciencia, crítica y mejoramiento de sus acciones. Las prácticas de enseñanza no sólo parte de un aspecto técnico y reiterativo de los conocimientos y tradiciones escolares, sino que son acciones

creativas, singulares, de experimentación, inventivas, novedosas que el profesor/a echa andar para enseñar.

### **Currículo y prácticas de enseñanza**

De acuerdo con la Real Academia Española (2014) currículum o currículo deriva de la palabra latina “carrera” haciendo alusión primero a planes de estudio y segundo a un conjunto de estudios y prácticas destinadas para que los alumnos desarrollen sus posibilidades. No obstante, el concepto no es tan sencillo de definir. Autores como Sacristán (2008), Caballero y Rodríguez (2009) mencionan que este concepto ha sido entendido de varias formas, es elástico, heterogéneo y disperso. Si el currículum hace alusión a una carrera estamos hablando que este se relaciona con un trayecto, una ruta o camino de navegación, tiempos, espacios, velocidades, actividades, procesos, puntos de partida y llegada. Son varios aspectos los que involucra una carrera y por eso es complejo definir y acotar lo que implica el currículum ya que involucra desde los diseños, planes y programas educativos, conocimientos, metas, actitudes, habilidades, contenidos de enseñanza, programaciones de asignaturas, medios y materiales, entre otros elementos. No obstante, es importante hacer un acercamiento a este ya que es un elemento regulador de las prácticas de enseñanza y medio de control de la vida académica. (Sacristán J. G., 2008).

Caballero y Rodríguez (2009) definen al currículum como:

Una estructura organizada de conocimientos (programa, refleja estructura científica de las asignaturas, medio de reflexión), es un sistema tecnológico de producción (refleja los resultados a conseguir a través de objetivos), es un plan de instrucción (planificación racional de la intervención didáctica), es un conjunto de experiencias de aprendizaje (planificadas o no, currículum oculto), como solución de problemas ( traducir una idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica, es más la comprobación crítica que la aceptación, es más una pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza que no como conjunto de materiales o compendio del ámbito que debe descubrirse). (Caballero Rodríguez & Rodríguez Serrano, 2009, pág. 45).



En esta definición se identifica al curriculum como un organizador y ordenador. En la universidad, el curriculum se expresa en los modelos educativos y planes de estudio, es el medio para organizar el conocimiento universitario, jerarquizar y ordenar los contenidos de enseñanza-aprendizaje, las asignaturas, los créditos a cursar, tiempos y espacios universitarios. Marca los puntos de partida y llegada, así como procesos que deben producirse en las carreras universitarias a través de la obtención de ciertas metas, objetivos, actitudes, competencias, perfiles y aprendizajes. Brinda ideas conceptuales, metodológicas y pedagógicas a los profesores/as para efectuarlas en su práctica docente.

El curriculum ofrece una articulación y realización del proyecto educativo, una visión de la cultura que buscan las universidades. “El curriculum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que mediatizan el proyecto”. (Sacristán, 2010). La forma física en la que se refleja el curriculum es a partir de una serie de textos como los planes y programas de estudio donde se representan las aspiraciones, intereses, competencias, visiones y formas de entender la realidad educativa y profesional. Dotando una cultura específica de vivir la vida escolar y académica, ya que el curriculum regula la organización de niveles escolares, grados, distribución de tiempos como horarios de clase, delimita la organización de asignaturas, contenidos de enseñanza-aprendizaje, acota lo que se debe y no se debe enseñar y aprender, da una jerarquía de contenidos, selecciona parcelas de información y conocimientos que los estudiantes deben adquirir, marca itinerarios escolares, métodos y formas de evaluar los aprendizajes, regula formas de comportamiento, clasificaciones del alumnado y el espacio escolar. El curriculum, se convierte en el compendio de qué, cuándo, cómo, en qué tiempos enseñar. Más allá de ver al curriculum como las tareas que se deben cumplir, debe ser entendido como una “praxis”, un proceso en el que ocurren múltiples transformaciones. (Sacristán J. G., 2008). Ofreciendo parámetros para la enseñanza y una regulación en el pensamiento y acción docente. Los procesos de enseñanza involucran la interacción entre lo marcado en el proyecto educativo y las prácticas reales que el profesor/a realiza.

El curriculum no es un proceso estático, sino con “movimiento”, ya que los profesores/as construyen día a día el curriculum, partiendo de referentes y estructuras de cómo deben ser las cosas, en este movimiento, surgen diversas transformaciones en la enseñanza que pueden derivar y ser condicionadas por los grupos escolares, factores y circunstancias institucionales. (Aguirre Lora M. E., 2001).

El curriculum marca una lógica de cómo debe ser la enseñanza, el aprendizaje y la vida universitaria. Mirar hacia las prácticas de enseñanza de los profesores/as justamente, me ha acercado a los aspectos del proyecto educativo universitario realizados en las condiciones reales de la enseñanza. A veces puede o no coincidir dicho proyecto oficial o ideado con la realidad que se vive en el aula universitaria (Sacristán, 2010). Esta situación sirve para explicar el *curriculum oficial, manifiesto o explícito* vinculado a la estructura y organización de lo que se pretende enseñar, es el proyecto educativo que funciona para orientar y guiar las prácticas de enseñanza y en el que se expresan las prioridades educativas, políticas, sociales, culturales de los grupos académicos dando lugar a una tensión entre lo que se busca a nivel interno en la institución y las exigencias de la sociedad. (Aguirre Lora M. E., 2001). No obstante, hay otro *curriculum que es el representado o escenificado* donde el profesor/a sistematiza propósitos, contenidos, actividades a cumplir y realizar en el aula universitaria, a partir de la planeación, el docente representa y visualiza la forma de encauzar su enseñanza tomando en cuenta sus experiencias previas y docentes, lo que vive día a día con sus estudiantes y bajo las condiciones en la que lleva a cabo la docencia (Caballero Rodríguez & Rodríguez Serrano, 2009).

Otro curriculum que surge es el oculto. El cual refiere a las enseñanzas y aprendizajes que no están marcados de manera oficial y que están relacionados con una serie de conocimientos, valores, actitudes, normas, reglas, creencias, presentes en la experiencia práctica e interacción entre profesores/as y estudiantes. En la vida universitaria se mezclan tanto el curriculum manifiesto, escenificado y oculto dando lugar al curriculum real. Los discursos y prácticas desplegadas en cada

curriculum guía a entender las incongruencias y complejidad de las prácticas de enseñanza, puesto que lo manifestado en los modelos y planes educativos y de estudio no siempre es coincidente con lo que pasa en el aula, estos son rebasados por la realidad e incluso pueden mostrarse contradictorios con lo que el profesor/a planea, declara enseñar y las condiciones reales que le toca vivir con sus estudiantes. Por otro lado, surge lo que ciertamente los estudiantes aprenden.

Las diferencias entre los curriculum también evidencian los conflictos generados en los diferentes niveles curriculares. En un primer lugar, se encuentra el *macrocurriculum* vinculado con las políticas, exigencias, normatividad, lineamientos de la educación universitaria en el país. En segundo nivel *mesocurriculum*, se encuentran los proyectos específicos de cada universidad, sus centros, facultades e institutos, se basan en modelos educativos, programas y planes de estudio específicos de cada licenciatura y en el tercer nivel se encuentra el profesorado quien tiene la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares desarrollando sus planeaciones y secuencias didácticas, organizando objetivos, temáticas, recursos, evaluación y demás aspectos que conforman el *microcurriculum*. Este tipo de planificación implica dos perspectivas a los profesores/as: la burocrática, que busca el cumplimiento de un trámite administrativo, centrada en los productos y en una actitud individual de mirar su enseñanza. La segunda perspectiva es la de investigación puesto que planificar les guía a búsquedas e indagaciones de conocimientos, que permita sistematizar y organizar contenidos. (Caballero Rodríguez & Rodríguez Serrano, 2009).

Dado que los niveles curriculares expresados derivan de lo que persiguen las políticas educativas, las universidades y de planeaciones y adaptaciones didácticas que hace el profesor/a, emergen distancias y conflictos entre lo que se espera y lo que realmente se logra y se puede hacer en la universidad. El curriculum es como una coreografía, marcan una estructura de cómo hacer las cosas, pero la ejecución dancística en sí es un acto distinto a esta estructura, guardan relación, pero son aspectos diferentes. Lo mismo sucede al operar el curriculum y transitar en sus niveles, el macrocurriculum, es una estructura que puede coincidir, ser parecido o

no a lo que a nivel áulico se logra hacer. Por otro lado, Eisner (2012) propone que el curriculum en las disciplinas artísticas debe caracterizarse por un eje educativo y expresivo que guíe a los procesos de experimentación de los lenguajes artísticos a través de distintos procesos y actividades que guíen a la comprensión de estos.

A modo de síntesis, concibo al curriculum en sus diferentes formas, como una estructura formal y manifiesta donde se concreta una propuesta o proyecto educativo de las instituciones universitarias, expresado en diversos documentos como proyectos institucionales, modelos educativos, planes de estudio que proyectan directrices para la enseñanza y la formación profesional. Del cual surge el curriculum representado realizado por el profesor/a y donde plasma su propia sistematización y forma de efectuar su enseñanza. En la estructura manifiesta y representada, sale a reducir el curriculum oculto, es decir, las valoraciones, actitudes, creencias, aquello no declarado oficialmente, no intencionado y consiente pero que emerge en las acciones docentes. El curriculum real de la enseñanza universitaria, involucra una complejidad y diversos procedimientos de operación ya que es producto de la superposición del curriculum manifiesto, representado y oculto y de las exigencias macro, meso y micro curriculares para la educación superior.

El curriculum, desde la parte del diseño didáctico, pretende organizar los procesos formativos, traza las rutas, anticipa, controla, prescribe lineamientos y formas para la enseñanza-aprendizaje, es un eje rector que influye en la forma en cómo piensan y hacen las actividades los profesores/as universitarios. Es un orientador de las prácticas de enseñanza, en estas se vislumbra las prácticas y vivencias reales del profesor/a y alumno/a que en su mayor parte son rebasadas por lo declarado y formulado en el curriculum oficial y acompañadas de lo oculto y no oficial.

## **El profesor/a universitario**

Las profesoras y profesores han sido considerado como actores sociales que llevan a cabo la docencia en la universidad (Galaz Fontes & Gil Antón, 2009). De acuerdo con la Real Academia Española (2014), el actor es referido como una persona que interpreta un papel, un participante en alguna acción y un autor. Por lo tanto, el profesor/a participa en la acción educativa, interpreta y es el autor del acto de enseñar en el aula universitaria. La primera función del profesor/a es la docencia, una actividad humana y profesional vinculada con los procesos de enseñanza que tienen lugar en la universidad. El docente, debe ser un sujeto activo, ya que la docencia no es una aplicación técnica y teórica en la enseñanza, es una actividad sistemática, normativa, consciente, creativa, intencional, reflexiva en un escenario complejo, incierto y cambiante como el universitario, que contribuye a la generación, adquisición y renovación del conocimiento docente (Medina Moya & Jarauta Borrasca, 2003). El profesor/a construye una práctica docente y de enseñanza que le permite una significación y la operación de acciones en el proceso educativo. De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (2008) esta práctica involucra dimensiones:

- Dimensión personal, concibe al profesor/a, como un ser histórico capaz de analizar su pasado, presente y construir elementos para su práctica futura. Un ser con personalidad definida, motivos, sentimientos, preocupaciones, incertidumbres e ideales en la vida profesional y docente.
- Dimensión institucional, involucra que las funciones y tareas del profesorado son permeadas por la universidad, su cultura, normatividad, modelos educativos. El profesor/a al ser miembro de una profesión, pasan a formar parte de una comunidad académica, a una “tribu y territorio académico” (Becher, 2001) donde se crean sentimientos de identidad, compromisos individual y colectivo, responsabilidades, obligaciones y ciertos comportamientos que dotan de estatus y reconocimiento por la sociedad. La vida académica está ordenada de manera jerárquica, existen disciplinas y dominios de conocimiento que adquieren más prestigio e importancia académica, que se dividen en duros y blandos (Becher, 2001). Los primeros

hacen alusión a las disciplinas científicas que cuentan con cierto prestigio, estatutos social y académico, y los segundos refieren a las disciplinas que son consideradas con menos reconocimiento académico, este podría ser el ejemplo de las disciplinas artísticas que han sido desvalorizadas y han quedado a la sombra de las disciplinas científicas. Los profesores/as de arte se mueven en dos territorios el docente y el artístico. La dinámica y rutinas de vida académica se vive de distintas maneras de acuerdo con el tipo de disciplinas, duras, blandas puesto que las interacciones y comunicación es distinta, así como los escenarios en los que se vive la academia que pueden ser urbanos y rurales ya que es estos la dinámica de producir conocimiento, de enfrentarse a los problemas, hacer frente a las demandas académicas, las formas de comunicación, la producción artística, tiene variantes y adoptan diversas formas.

- Dimensión interpersonal vinculada con la interacción del profesor/a con los estudiantes, otros profesores, administrativos, directivos, padres de familia. El trabajo diario del docente no debe ser un trabajo solitario e individual sino en un espacio colectivo que lo guía a la interacción con los otros, a la toma de decisiones conjuntas, participar o disentir en proyectos y actividades colectivas. En ocasiones surgen conflictos y problemas en las relaciones académicas que el profesor/a deberá resolver.
- Dimensión social vinculada con el trabajo docente desarrollado en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico.
- Dimensión didáctica refiere a las prácticas específicas de enseñanza donde el profesor/a orienta, dirige, facilita y guía a los estudiantes hacia diversos aprendizajes mediante propósitos, métodos, medios y recursos (Fierro, Fourtoul, & Rosas, 2008).
- Dimensión valoral involucra los valores institucionales, personales, consientes e inconscientes. El docente comunica formas de ver y entender el mundo, de entender al otro, de apreciar el conocimiento académico y artístico, influyendo en la formación académica y artística y en modos de interpretar la realidad de sus alumnos.

Bajo estas dimensiones, defino al profesor/a como un sujeto social, histórico, cognitivo, activo y emocional que desarrolla sus funciones y acciones didácticas, de enseñanza y académicas en la universidad, adaptadas a la cultura, tribus, tradiciones, valores, principios, normatividad de la vida académica, científica y artística que propone el mundo universitario. Estos aspectos, enmarcan un *deber ser* del profesor/a, una forma y dirección de hacer las actividades docentes y académicas, por otro lado, está la parte de sus ideales, anhelos, intereses, emociones, deseos, *un ser*, las labores de los profesores/as pueden verse interpuestas entre la tensión del deber ser y el ser docente.

Este deber ser y el ser docente, no parten de un vacío, los profesores/as cuentan con experiencias, conocimientos, es decir, un pensamiento que les permite orientarse a diversas acciones de enseñanza. Retomando la propuesta de Shulman (2005) el profesor/a universitario, debe contar con un conocimiento base para efectuar la enseñanza, el cual involucra el dominio de diferentes aspectos como:

1. Conocimiento del contenido: Refiere a la comprensión y dominio de los conocimientos disciplinares, por ejemplo: contenidos científicos, técnicos, artísticos, filosóficos, humanísticos y las posibles formas de organizar ese contenido.
2. Conocimiento didáctico general: Vinculado al conocimiento dominio y aplicación de principios generales para enseñar a partir de metodologías, teorías del aprendizaje, estrategias, técnicas y materiales didácticos.
3. Conocimiento del currículo: Refiere al dominio de programas y materiales curriculares para la enseñanza. Para las disciplinas artísticas, Eisner (2004) propone un curriculum que oscile entre lo educativo y lo expresivo. El repertorio de conocimientos educativos debe guiar a la comprensión, expresión, exploración, experimentación de formas artísticas. Este conocimiento también favorece la organización de la planeación y secuencias didácticas.
4. Conocimiento didáctico de contenido: Es el dominio, comprensión y forma en que los profesores/as pueden representar de forma didáctica ciertos temas,

problemas, contenidos a partir de medios y recursos adecuados para el aprendizaje.

5. Conocimiento de los alumnos: El profesor/a debe saber acerca de sus estudiantes, el conocimiento de actitudes, intereses, motivaciones, preocupaciones, éxitos, deficiencias, problema, la forma en cómo ellos logran los aprendizajes académicos y artísticos y el reconocimiento de sus características físicas, sociales, psicológicas.
6. Conocimiento de los contextos educativos: Abarca la comprensión de funcionamiento de los grupos, la organización institucional, los contextos físicos, culturales, académicos y artísticos, el carácter de las comunidades y cultura.
7. Conocimiento de los fines educativos: Por ejemplo, conocer las competencias y ejes de los programas educativos, los propósitos de las asignaturas, de las licenciaturas y los valores educativos que propone la universidad, así como los fundamentos históricos, filosóficos, pedagógicos.

Otros autores como Knigh (2005) agregan una octava categoría, *el conocimiento del yo* ligado a una conciencia propia del profesor/a, identificación y búsqueda de identidades deseadas, los impulsos, errores, necesidades académicas, de investigación y afectivas.

Los profesores/as son seres emocionales y los sentimientos, la imagen de sí mismos, la motivación y satisfacción son elementos que determinan su trabajo. (Medina Moya & Jarauta Borrasca, 2003, pág. 108).

La dimensión afectiva es significativa en la enseñanza universitaria, de acuerdo con Badia (2014) esta involucra un conjunto de estados y procesos emocionales, intrapsicológicos, interpsicológicos y sociales, que se asocian con la actividad docente del profesor. Las emociones, sentimientos, preocupaciones, motivaciones, errores, frustraciones del profesor/a, éxitos tienen un impacto en la forma de encauzar la enseñanza, en las interacciones con sus estudiantes, colegas, directivos, en la forma de ver su docencia, trabajo académico y artístico. Las emociones en torno a la docencia reflejarán las tensiones entre aspectos personales del profesor/a como valores, creencias, actitudes, saberes y los aspectos



institucionales, culturales, sociales y artísticos que demanda la universidad y la sociedad.

De acuerdo con Shulman (2005) el conocimiento base para la enseñanza emerge de procesos y fuentes de conocimiento, una de estas, es la formación académica-profesional en la disciplina a enseñar. La cual dota de un conocimiento profesional y disciplinar que involucra conceptos, teorías, datos, procedimientos y diversas informaciones sobre las disciplinas científicas y artísticas. La formación académica y profesional del profesor le proporciona un marco conceptual para la comprensión y significación del mundo disciplinar a enseñar, las competencias, el saber académico y artísticos que los estudiantes deben adquirir.

Además de la formación académica, otra fuente de conocimiento es la *sabiduría adquirida en la práctica*, surgida en la experimentación diaria del docente en el aula donde:

Construyen un sólido conjunto de concepciones y creencias acerca de la enseñanza, acerca de los estudiantes, acerca del rol del profesorado, etc. Sin tratarse de un conocimiento formal, es un tipo de conocimiento práctico que los docentes adquieren por su experiencia en la enseñanza en una titulación concreta. De carácter intuitivo y profundamente arraigado en el contexto en el que se adquiere, es un tipo de conocimiento consensuado y compartido con otros docentes que pertenecen en un mismo grupo de innovación docente o a un mismo departamento o facultad. (Medina Moya & Jarauta Borrascas, 2003, pág. 115).

Es un conocimiento práctico que se caracteriza por ser personal, intuitivo y en gran medida asistemático, pero resulta eficaz ante los problemas de enseñanza donde la formación profesional es conectada, experimentada y aplicada en el campo de la práctica, los docentes aplican su conocimiento y es aquí donde cualquier teoría se transforma en una teoría personal y un conocimiento práctico que es utilizado al enseñar. (Moral Santaella & Pérez García, 2009). En el caso de los profesores/as de disciplinas artísticas, el conocimiento práctico también deriva también de las experiencias artísticos-estéticas que viven como público y como profesionales de las artes, experiencias docentes en la universidad y en otros niveles escolares y de vivencias personales que transportan a la hora hacer la enseñanza artística.

Un aspecto importante del conocimiento práctico es la intuición que el docente desarrolla. Atkinson y Claxton (2002) consideran que esta permite tomar decisiones inmediatas, y forma parte de las condiciones para la imaginación y las “corazonadas” a la hora de diseñar y de impartir las clases.

“El pensamiento intuitivo que subyace bajo la acción y toma de decisiones rápidas, el pensamiento analítico y objetivo que permite a los profesores planificar el aprendizaje y el pensamiento reflexivo que es crucial para aprender la experiencia y poder valorarla.” (Atkinson & Claxton, 2002, pág. 18).

Si bien, la intuición se expresa como respuesta al contexto y condiciones en las que se realiza la acción, este conocimiento puede ser recuperado y racionalizado por el profesor/a, para ello se requiere de estrategias reflexivas para dar un nuevo sentido a las acciones realizadas.

Otra fuente de conocimiento, son las *estructuras y materiales didácticos*, la experimentación y prueba de materiales y recursos para las clases, las diversas formas de representar los contenidos a los grupos escolares, implementación de técnicas, estrategias, métodos en el curso universitario, le dotan al profesor/a una identificación de aspectos que funcionan o no en sus próximas clases.

Por otro lado, *la literatura e investigación educativa especializada* involucra la búsqueda de preparación pedagógica y docente para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario. La investigación es una fuente para la producción de conocimiento académico, docente y artístico que permita reflexionar sobre problemas y soluciones de la enseñanza universitaria.

A partir de estas fuentes el profesor/a acumula y llega a poseer una estructura rica de conocimientos compuesta por pensamientos, saberes académicos, científicos, disciplinares, técnicos, artísticos, así como saberes propios del oficio, de la práctica, personales. (Medina Moya & Jarauta Borrasca, 2003). El profesor/a es un agente cognitivo que construye y reconstruye ese conocimiento y lo va aplicando de diversas maneras con los estudiantes. (Perafán & Adúriz Bravo, 2005). Dicha estructura de conocimientos les facilita comprender su trabajo docente y realizar diversas acciones escolares. Esta idea muestra la relación entre el conocimiento y

la acción, la relación entre el decir y hacer. (Feldman, 2008). Punto importante, ya que lo que dicen y hacen los docentes permite mirar la forma en cómo conciben y realizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los conocimientos presentes a la hora de enseñar se caracterizan por ser de modo proposicional, pre reflexivos, accesibles, pero no disponible inmediatamente. Es un conocimiento que se hace mucho más de lo que es posible decirlo. Es decir, el docente realiza actividades de enseñanza, pero tal vez no esté del todo consiente de los procesos y sea capaz de explicitar todo lo que efectúa en su práctica diaria. Ese conocimiento es un componente previo a la acción que no siempre se dice, tiene aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales (Feldman, 2008). Su función es guiar hacia la acción. Se distingue un conocimiento implícito que está presente a la hora de hacer el quehacer docente, un conocimiento explícito que el profesor/a puede decir sobre su práctica y las acciones reales que realiza.

Brockbank y McGil (2002) proponen dos tipos de teorías en el profesor/a: las expuestas o profesadas y las teorías en uso. La *teoría expresada* está presente cuando un profesor/a expresa explícitamente lo que piensa y cree sobre sus acciones, es decir, explicita mediante el lenguaje su conocimiento sobre la forma en la que enseña. Una manera de buscar la teoría expresada en esta investigación ha sido mediante la entrevista, donde el docente pudo expresar de forma explícita, conceptos acerca de su enseñanza.

La *teoría en uso* es aquella que es observable en la práctica, equivale a lo que el profesorado hace y realiza en la vida escolar. La técnica de investigación que ha facilitado una aproximación a la teoría en uso fue la observación de las clases y escenarios universitarios.

En ambas teorías, expresada y en uso, se puede encontrar un conocimiento explícito a partir del lenguaje o mostrado en una acción. También subyace un *conocimiento tácito* del cual el docente no esté consciente de ello y por ello difícil de transformarlo en un objeto de enseñanza, deja de ser tácito cuando el profesor se da cuenta, mediante procesos reflexivos, que existe, y que puede ser enseñado. Otra dimensión es la del *conocimiento o teorías implícitas*, que no es expresado

formalmente, y muchas veces opera de manera inconsciente pero que se activan como esquemas de reacción y respuestas durante la acción.

En la enseñanza universitaria, los objetivos de los docentes, en cuanto a la teoría profesada no siempre coincide con la teoría al uso. (Fleming y Rutherford, 1984, citado en Brockbank & McGill, 2002). Ambas teorías, derivan del pensamiento del docente que se relaciona con las concepciones, creencias, ideas, esquemas, representaciones, aspectos que se configuran en teorías pedagógicas (Feldman, 2008) que ayudan a interpretar, expresar, representar las asignaturas a sus estudiantes. Teorías que posibilitan encontrar un significado a lo que hacen.

Una forma de que el profesor/a sea consciente de lo que dice y hace en su enseñanza, de sus teorías profesadas y en uso, es mediante los procesos de reflexión. Esta idea permite reconocer al profesor como profesional reflexivo (A.Shön, 1998) consiente de sus pensamientos y acciones pedagógicas. La reflexión es un proceso que requiere de otros procesos sistemáticos, como: observar, analizar, asumir y definir metas, valorar antes de actuar.

La reflexión (A.Shön, 1998) se logra cuando los estudiantes y profesores tienen conocimiento de lo que se enseña y aprende, llamado conocimiento en la acción. Cuando se piensa y se reflexiona en cada una de las acciones educativas y de aprendizaje se logra la reflexión en la acción, y cuando después de aprender y de enseñar se reflexiona sobre el cómo se ha hecho, y los aciertos y errores, surge el conocimiento sobre la acción. Este último proceso de reflexión es acompañado de cuestionamientos y meditación de lo que se hace, dice y una reestructuración de estrategias de acción. Estos tres momentos de acción del profesor permiten un aprendizaje crítico reflexivo y permitiría la constante mejora de la práctica profesional (Schön, 1987 citado en Brockbank & McGill,2002). La reflexión forma parte del razonamiento del profesor/a, permite una retrospectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se revisa, reconstruye, representa y analiza de una manera crítica el desempeño docente (Shulman, 2005).

## **La profesión académica en México**

Hablar de los profesores/as universitarios en nuestro país, remite al término “académico”, profesional que trabaja como profesores/as o como investigadores/as en una institución de educación superior (Suárez Zozaya & Muñoz García, 2016). La conformación de una definición y un perfil de los académicos se vincula con el devenir de la profesión académica en México. (García Salor, Landesmann, & Gil Antón, 1993; Galaz, Padilla, Gil, & Sevilla, 2008; Galaz Fontes & Gil Antón, 2009).

Preciado, Gómez y Kral (2008) refieren que el surgimiento de los programas de estímulos al desempeño académico, obligaron a las universidades a definir los criterios y reglamentos para las funciones y perfil de los académicos. El surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984 marcó criterios para valorar el trabajo de los universitarios y centró la atención en la tarea de la investigación. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (1996) ha promovido un “perfil académico deseable e integral”, a partir de la evaluación de actividades de docencia, tutoría a estudiantes, la generación de conocimiento a partir de la investigación de calidad y cuerpos académicos constituidos por investigadores/as de tiempo completo, así como la gestión y vinculación académica e institucional (Galaz, Padilla, Gil, & Sevilla, 2008).

Bajo estos programas, además de la docencia, la tutoría, investigación, difusión y gestión académica adquirieron mayor relevancia. Estas transformaciones e innovaciones han guiado al profesor/a hacia una nueva identidad, hacia una construcción y reconstrucción individual, social histórica del ser docente (Vaillant, 2007). Una identidad que no acaba de construirse puesto que el profesor/a no ha encontrado una identificación total como investigador o gestor y tampoco ha logrado afianzarse como docente (Preciado Cortés, Gómez Nashiki, & Kral, 2008). La investigación, tutoría y gestión son consideradas actividades anexas que deben ser evaluadas y reportadas a partir de publicaciones individuales y colectivas, asesoramiento de tesis, proyectos de investigación. La docencia ha sido la función más influyente en la labor académica (Suárez Zozaya & Muñoz García, 2016).

La nueva identidad no involucra un cambio operativo de funciones, sino una transformación con nuevas percepciones y representaciones distintas del ser docente y la educación superior.

Suárez y Muñoz (2016) comentan que esta nueva identidad de los académicos ha involucrado una adaptación a los mecanismos, estrategias de las Instituciones de Educación Superior (IES) bajo sus gobiernos, burocracias y una lógica en lo empresarial, competitividad, productividad, es decir, bajo un capitalismo académico. Lo importante, ha sido el cumplimiento de las exigencias laborales e institucionales en cortos tiempos, restándole importancia al impacto social, científico, artístico, cultural de las actividades académicas. El trabajo académico se ha distinguido por la meritocracia, se trata de cumplir requisitos, créditos, méritos para el prestigio, reconocimiento, premiación, estatus, de las actividades académicas a partir de beneficios económicos. Dada la precariedad de los salarios, los profesores/as universitarios han tenido que priorizar las actividades que les generan más puntos para alcanzar los niveles que favorezcan un incremento de ingresos. Además, los académicos se han enfrentado a retos y condiciones laborales desiguales e inestables como: la falta de recursos físicos, académicos y económicos, sobrecarga laboral, bajos salarios, escasa capacitación pedagógica, falta de reconocimiento social a la profesión académica, falta de espacios para las mujeres y jóvenes académicos (Olivos, 2009; Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, & Valdés Cuervo, 2014; Suárez Zozaya & Muñoz García, 2016).

El escenario de la educación superior que expresa el capitalismo académico ha permitido que los profesores/as se inclinen por un concurso y ganancia académica, la consecuencia a todo esto, es la generación de una identidad fracturada donde se desmoronan las autorepresentaciones de las académicas comprometidas con el ethos (Suárez Zozaya & Muñoz García, 2016), es decir, las identidades universitarias, disciplinares, profesionales e institucionales, centradas en la cultura y comunidad universitaria, en las disciplinas humanísticas, científicas, artísticas, en una formación que guíe a la comprensión de la sociedad con el fin de

participar, accionar y resolver problemas del contexto inmediato que permitan mejoras y beneficios intelectuales, sociales, culturales.

Para el año de 1999, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado en la declaración de Bolonia supuso una modernización universitaria, trayendo nuevos cambios para la profesión académica. Las universidades latinas mediante el proyecto Tuning de América Latina (2004-2008) retomarían la experiencia europea para una reorganización de las estructuras universitarias. Un cambio fundamental, fue el epistemológico (Pozo & Pérez Echeverría, 2009) basado en la idea del conocimiento como una construcción cognitiva y social, esto ha involucrado centrar la enseñanza en el estudiante y dejar los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicional, centrado en el profesor/a. Este cambio ha guiado a una redefinición del oficio docente, puesto que el profesor/a universitario ocupaba una posición privilegiada, una autoridad formal que transmitía información. Partir de las necesidades y procesos de aprendizaje de los estudiantes, genera una carga emotiva, un diálogo, intercambio, comprensión y construcción de conocimientos entre profesores/as y alumnos/as. El reto de los académicos ha sido justamente replantearse y redefinirse desde esta posición de enseñanza-aprendizaje (Suárez Zozaya & Muñoz García, 2016).

Otro cambio que ha involucrado la modernización universitaria es crear una cultura basada en la sociedad del conocimiento, a partir del uso de nuevas tecnologías que han cambiado la percepción de los espacios, tiempos y realidades virtuales, esto ha generado una visión distinta de la enseñanza-aprendizaje universitario y de los roles docentes, pues este debe orientar al estudiante a la selección, organización de información, adquisición de habilidades e intercambio de información. El reto para el profesor/a es el tener un dominio de las tecnologías de la información y comunicación y vivir en la incertidumbre en cuanto al manejo de infinidad de información (Barrón Tirado M. C., 2009).

Otro aspecto que ha impactado las actividades académicas y estudiantiles ha sido una educación a partir de competencias. Pérez-Cabani, Juandó y Palma

(2014) definen a estas, como acciones complejas que combinan distintos tipos de conocimiento y responden a las presiones sociales, económicas y disciplinares.

En la vida social se busca replantear una educación para la vida y para el trabajo de calidad; en lo económico busca responder a las demandas y exigencias del mercado, globalización y campos laborales, los objetivos de la enseñanza universitaria deben guiar a una formación profesional e idónea. En el aspecto disciplinar, la competencia busca trascender la dimensión conceptual y discursiva de los saberes, se constituye por las habilidades, conocimientos, valores y actitudes (Fernández & Chavero, 2012). En el proyecto Tuning de América Latina (2004-2008) se expresa a la competencia como una red conceptual amplia que refiere a la formación integral del ciudadano por medio de un aprendizaje significativo se busca la adquisición cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). Ser un profesor/a y estudiante competente involucra diferentes acciones sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales y productivas. Monereo (2014) señala que los profesores/as deben atender estas competencias:

- Competencia comunicativa, vinculada con una exposición participativa, logrando un diálogo con el estudiante, aprender a escucharlo, tener un lenguaje claro, agradable, respetuoso en la clase.
- Competencia interpersonal relacionada con el logro de motivaciones, compromisos éticos y capacidad de reflexión para su trabajo docente.
- Competencia metodológica referida al uso de métodos para la clase, ser consiente y pensar en ciertos procedimientos, actividades, evaluaciones que favorezcan una mejor enseñanza y guíen al aprendizaje autónomo.
- Competencia de planificación y gestión de la docencia asociada al diseño y organización de contenidos de las asignaturas.
- Competencia de innovación involucra cambios en la enseñanza-aprendizaje, así como diversas experiencias y proyectos para mejora de la docencia.



- Competencia de trabajo en equipo que consistía en cumplir los objetivos educativos como equipo docente, crear equipos de trabajo, tomar decisiones compartidas y dejar el trabajo solitario de la docencia, adoptando una actitud abierta, disponible y escucha hacia los otros.

Para el caso de los estudiantes, el desarrollo de algunas competencias se vinculan con comprender la enseñanza-aprendizaje de distinta forma (Pozo & Pérez Echeverría, 2009) por ejemplo, tener capacidad de aprender, resolución de problemas, capacidad de ser autónomo, trabajo de comunicación oral y escrita, capacidad de pensamiento, análisis, síntesis, argumentación, trabajo en equipo, habilidades de búsqueda y selección de información, trabajo investigativo, gestión de proyectos y aplicación de conocimientos en la práctica. Otras competencias, refieren al compromiso ético, capacidad creativa, liderazgo, crítica, autocrítica, habilidades interpersonales, de emprendimiento y de interdisciplina (Yániz, 2004)

De acuerdo con Suárez y Muñoz (2016) la competencia ha sido el elemento para mayor productividad en la educación superior. Tras del enfoque por competencias, se encuentra el sello de lo comercial, lo producido tiene que ser evaluado por los indicadores del mercado nacional e internacional. Las universidades y sus actores educativos deben ser competitivos para alcanzar un reconocimiento y rankings de calidad.

Como ha podido observarse, la profesión académica trata de adaptar, integrar, reconfigurar y ajustarse a los cambios que ha generado la modernización universitaria. Ante esta situación Galaz y Gil (2008) exponen que el académico ha sido definido como sujeto y actor social pero también ha sido espectador, rehén de fuerzas externas pero influyentes en su labor, algunas veces han sido socios, aliados o rebeldes ante lo que se sucede y se les es impuesto. La profesión académica está en construcción, expresa identidades docentes fracturadas y un tránsito hacia nuevas formas del ser docente.

## Los profesores/as de danza

El paso de las artes como disciplinas académicas y sus procesos de formación y profesionalización en la universidad trajo como consecuencia una transformación radical y compleja donde los profesores artistas no sólo tenían que mirar las artes desde los elementos estéticos-artísticos sino desde proyectos universitarios basado en la universalidad del conocimiento. Cardona expresa:

La transformación no fue fácil, por el contrario, la normatividad universitaria los obligó a entender la enseñanza en artes de una manera distinta a la que venían realizando. Además, los programas creados por la SEP para el fortalecimiento de la educación superior los introdujo a un mundo desconocido y difícil de entender, donde algunos de esos beneficios están acompañados de inconvenientes para cumplir la misión que antes de esta sistematización se habían propuesto (Cardona P. , 2006).

Un mundo desconocido que el profesor/a de las disciplinas artísticas han tenido que enfrentar, asimilar, aceptar para el trabajo conjunto de su labor artística y docente bajo las exigencias, necesidades e identidades propuestas en los modelos y programas universitarios. Aspectos que develan una realidad contraria a las expectativas de los sujetos en el campo artístico (Torija Aguilar, 2018).

Durán (2006) refiere que la danza como licenciatura universitaria, ha involucrado en primer lugar, que profesores/as y estudiantes se hayan apegado a la normatividad y educación universitaria, bajo sus modelos educativos, créditos y vida académica; seguimiento y realización de planes de estudios de la danza ajustados al lenguaje académico y pedagógico, así como fijar un egreso pensado en la ejecución, creación, investigación y docencia, es decir, un perfil más amplio, integrado en un solo programa, a diferencia de la oferta por las dependencias del Instituto Nacional de Bellas Artes, donde se distinguen carreras distintas para cada área. También el trabajo de materias teóricas y prácticas, sin embargo, en la universidad, ambos ejes, quedan reducidos por el curso de un tronco común donde en ocasiones, las asignaturas no tienen una vinculación con la práctica artística. Los talleres, laboratorios y prácticas escénicas, así como el material de apoyo para estas (maquillistas, escenógrafos, músicos) son escasos en el ámbito universitario. Por otro lado, se siguen criterios *del perfil de ingreso* donde el bachillerato y el examen

de conocimientos generales son suficientes para el curso de la carrera dancística. Algunas facultades y áreas artísticas han implementado una evaluación propia para las habilidades artísticas del estudiante.

En segundo lugar, la docencia universitaria ha implicado que bailarines/as y profesionistas de áreas artísticas cumplan un *perfil académico* con licenciaturas<sup>9</sup>, maestrías y doctorados. Realizar investigación científica, técnica y tecnológica a partir del trabajo colegiado en cuerpos académicos y bajo estímulos de productividad y programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), tener que apearse a este perfil deja de lado el trabajo de creación y de investigación artística, por lo que el reto ha sido mantener un equilibrio de las tareas académicas y artísticas y acceder al Sistema Nacional de Creadores de Arte del FONCA<sup>10</sup>.

Las exigencias, requisitos y presiones de estos sistemas transformaron el quehacer docente, académico, artístico, del profesor/a de las artes en la universidad. Sixtos (2015) comenta que los nuevos docentes se han visto inmersos en la vorágine de transformaciones que han tenido que asimilar de manera extraordinaria y eficiente. Los cambios han traído nuevos roles docentes, interferencias conceptuales entre conocimiento y comunidades artísticas y científicas. Puesto que ellos deben adecuar sus tareas y actividades bajo normativas y políticas educativas que parten de las ciencias exactas.

Actualmente, los miembros de la comunidad artística de las instituciones de educación superior se encuentran ante el reto de construir un soporte teórico metodológico que permita demostrar la necesidad de ampliar la concepción tradicional de que el único conocimiento válido sine qua non universitario es el derivado de la ciencia, y por consecuencia, la paradoja de que sea el Conacyt, y sus vertientes locales, la institución que valide el quehacer de los artistas en nuestras universidades. (Sixtos López, 2015, pág. 26).

---

<sup>9</sup> De acuerdo con Durán (2006) grandes bailarines/as, coreógrafos/as, docentes de la danza en México no contaban con una acreditación o un título oficial de licenciatura universitaria. Este aspecto provocó que varios de ellos no pudieran incorporarse como profesores/as universitarios, otros optaron por acabar una licenciatura en danza o de áreas como historia, pedagogía, historia, antropología para alcanzar el título universitario y poder trabajar en alguna universidad.

<sup>10</sup> Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.

Estar en la universidad, ha obligado a los profesores/as a entender la enseñanza de las artes de una manera distinta y orientar el trabajo artístico, académico, docente e investigativo bajo las directrices de los programas gubernamentales, universitarios y científicos. La lucha de los profesores/as ha sido justamente hacer esa serie de adaptaciones, cargando una serie de inconformidades, conflictos, resistencias, incomodidades y buscando las maneras de lograr un equilibrio entre las tradiciones del oficio artístico y las tradiciones curriculares, pedagógicas, científicas y administrativas que le son exigidas en la en la universidad. Esto refleja que las leyes de funcionamiento propias de cada campo son distintas, generando las tensiones y conflictos entre los campos y sus agentes. (Bourdieu, 2002). Una alternativa de poder vincular el trabajo académico y artístico es realizar la *Investicreación*, una perspectiva que reconoce tanto el saber artístico y el saber universitario (Fuentes Mata, 2015).

Por otro lado, Duran (2006) señala que las exigencias, imposiciones, criterios de la universidad y de la ciencia, sin especificaciones y aspectos que correspondan a las artes ha generado una “política del fingimiento”, en el que se tratan de cumplir las metas y parámetros establecidos por la universidad, sin embargo, las políticas universitarias expresan una distancia con la realidad educativa y dancística que viven profesores/as, artistas y demás agentes involucrados en las disciplinas artísticas. Para Torija (2018) el mercado y los consumos, el individualismo, la posesión material, el reconocimiento a lo tecnológico, los parámetros del sistema universitario, la elección por las actividades escénicas y de otras artes guían a una restructuración de un sistema de vida. Esto incluye que profesionales de las artes cuestionen los valores familiares, instituciones educativas, del sistema social, económico, político que ha implantado una identidad artificial e inconsistente. Cuestionarse permitirá una conciencia y el surgimiento de estrategias, sentidos, identidades, autonomía del quehacer artístico en la universidad.

## **Didáctica de la enseñanza**

Enseñar deriva del latín vulg. *insignāre* 'señalar', también involucra instruir, doctrinar, indicar, mostrar. La enseñanza involucra las direcciones, rutas y los caminos a seguir para el cumplimiento de objetivos educativos.

De acuerdo con Davis (2004) citado en (Carlos Guzmán , 2014) la enseñanza puede ser concebida de diferentes formas como: enseñar es extraer o descubrir lo que el alumno/a tiene, enseñar es inculcar o imbuir, instruir, adiestrar, facilitar, es dar poder a los alumnos, es ocasionar u ofrecer condiciones para logro de objetivos, enseñar involucra una conversación. Existen distintas formas de definir a la enseñanza, pero un fin específico es que esta es una acción para promover el aprendizaje (Feldman, 2008). Hay una relación directa entre enseñar y aprender. El aprendizaje se da a través de la educación, en la medida en que el docente realiza acciones de manera intencional para que los estudiantes conozcan nuevas cosas y puedan hacer algo que no podían hacer o cambien lo que quieren o sienten (Covarrubias, 2006). Con esta idea, la enseñanza no se puede entender sin el aprendizaje, enseñar guía a un cambio en el pensar, sentir, hacer cotidiano, a un aprendizaje nuevo.

Camilloni (2007) manifiesta que la enseñanza es, finalmente, la acción de un docente, el cual es un sujeto biográfico y actor social. Acción situada y que ocurre dentro de un contexto histórico, social, cultural, institucional. Inscrita en distintos tiempos y caracterizada por una transformación. La enseñanza involucra una organización particular de las actividades donde el profesor/a interviene en la realidad, atribuye significado a las acciones, monitorea y reflexiona sobre su propia actividad.

Para Pérez Gómez indica la enseñanza puede definirse a partir de enfoques y dimensiones. Los enfoques refieren a la enseñanza como una *transmisión cultural*, puesto que el ser humano produce conocimiento que se conserva, se acumula y se circula mediante su transmisión a otras generaciones. De esta manera, la escuela ha tenido la función de transmitir cuerpos de conocimiento que constituyen la cultura. La enseñanza también ha sido vista como *entrenamiento de habilidades*,

que sirve para el surgimiento de capacidades y habilidades en los estudiantes. Otro enfoque es la enseñanza como *fomento del desarrollo natural* ya que mediante esta los seres humanos adquieren un desarrollo social y colectivo, se aprende, se intercambia conocimiento, pensamientos, acciones, conductas. Y el enfoque de la enseñanza como *producción de cambios conceptuales*, donde hay una transformación del pensamiento, actitudes y comportamientos de los estudiantes, vinculando lo que aprenden en las disciplinas científicas, artísticas con la realidad en la que viven.

Las dimensiones de la enseñanza se vinculan con:

- a) La enseñanza como una actividad técnica en la que se aplican y desarrollan técnicas, recursos y estrategias didácticas para el cumplimiento de los objetivos que se marcan en los currículum oficiales, en el caso de las universidades, lo que marcan los modelos educativos, planes y programas de estudio de las licenciaturas.
- b) La enseñanza como actividad práctica social, ética y política relacionada con la calidad y eficacia de esta, tomando en cuenta valores, reglas y normas universitarias, políticas y tradiciones educativas universitarias, campos laborales para los que se preparan a los estudiantes.
- c) La enseñanza como actividad heurística y artística vinculada con los procesos de creación, intercambio, producción, vivencias compartidas que los profesores logran con sus estudiantes, en su práctica docente y educativa.

En estas dimensiones se reconoce, no sólo una dimensión técnica y procedimental de la enseñanza relacionada a la ejecución de acciones y una dimensión ética-política que guía al seguimiento de reglas y normas institucionales. También se ve expresada la dimensión artística o intuitiva de la cual echan mano los profesores recurriendo a los procesos de intuición, creatividad, improvisación y experiencias en la enseñanza. Con estas ideas, se visualiza al profesor/a como un *artesano* que desarrolla estos procesos y diversas experimentaciones compartidas con sus estudiantes.

La enseñanza no puede concebirse como una mera aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas, sino como un espacio de vivencias compartidas, de búsqueda de significados, de producción de conocimiento y de experimentación en la acción (Pérez Gómez, 2008, pág. 100).

Más allá de la operación de reglas para la enseñanza, el profesor/a es un agente creativo, que produce y que crea diversos escenarios, experiencias, conocimientos y formas distintas de vincularse con los estudiantes. Además, de trabajar la dimensión conceptual y procedimental que plantean los currículum oficiales, los profesores/as también abordan la dimensión afectiva donde intercambian no sólo los aspectos académicos con los estudiantes, sino emociones, actitudes, valoraciones, sentimientos que son compartidos en la vida cotidiana escolar con los alumnos/as, colegas, padres de familia, directivos/as (Moreno Montoro, 2012).

Eisner (2002) plantea que el profesor/a debe efectuar una enseñanza artística, la cual no refiere al aspecto formal de una disciplina artística sino a realizar una “artisticidad” de la enseñanza donde el docente se convierte en un diseñador y creador de situaciones apropiadas para los alumnos/as tomando una participación activa de escucha, comprensión y entendimiento de situaciones estudiantiles y académicas.

La artisticidad de la enseñanza propone la metáfora del profesor/a como un artista que realiza un trabajo artístico mediante constantes ensayos, experimentaciones, toma de decisiones, modificaciones en las formas de dar las clases. Cuando origina diversos significados y formas de comprender su práctica y trabajo docente, cuando evalúa, reflexiona, intenta modificar actividades, se permite tomar otras posturas, otros caminos conceptuales, procedimentales y actitudinales para mejorar su enseñanza, implementando aspectos que permitan introducir a los estudiantes a los contenidos de una forma creativa, sin caer en rutinas, prácticas aburridas y resistencias a los contenidos de aprendizaje, creando climas cálidos y no de hostilidad. Woods, plantea que:

La enseñanza tiene un corazón emotivo, lo que representa como un deseo que está imbuido de una impredecibilidad creativa y unas

corrientes energéticas. En el deseo se encuentra la creatividad y espontaneidad que relaciona a los docentes con el campo de las emociones...con su alumnado, sus colegas y su trabajo. Los docentes especialmente creativos sienten el deseo de realizarse, alcanzar metas de una forma intensa, tener la sensación de haberlas conseguido, sentirse cerca de otros seres humanos, incluso amarles...sin el deseo, la enseñanza se convierte en algo árido y hueco. Pierde su significado (Woods, 1998, pág. 43).

Aquí se expresa de manera significativa, elementos como la creatividad, espontaneidad, factor emocional, los deseos e intenciones de los profesores/as. Para el caso de las disciplinas del campo artístico, justamente se encuentra a la creatividad como un elemento primordial para desarrollar y aprender por parte de los alumnos/as. Sin embargo, estos no sólo son los que deben de desarrollar la creatividad en clase, también los docentes, las prácticas de enseñanza requieren de habilidades parecidas a las actividades artísticas (Atkinson & Claxton, 2002).

Pensar la enseñanza como una actividad artística implica reconocer que el profesor/a además de tener un desarrollo operativo y técnico de su hacer (Davini, 2015) hace uso de una movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos, valórales, actitudinales que le permiten desarrollar diversas capacidades de intervención y de enseñanza en los contextos reales, situaciones complejas en el aula de clases, haciendo toma de decisiones, procesos de reflexión en torno a sus práctica docente y formas de concebir la enseñanza.

Esta idea de la artísticidad no debe confundirse con una visión de la enseñanza impregnada por un estilo basado en la experiencia personal, la pericia, y la libertad docente de hacer lo que mejor parezca, sin legitimidad de decirle a otro como se debe de enseñar. La enseñanza puede ser vista como un arte, pero su estudio y mejora se vincula con criterios científicos de regularidad y previsión (Zabalza Beraza, 2007). Ya que es esencial un saber racional, sistematizado y una construcción de un conocimiento profesional o didáctico.

La didáctica deriva del griego διδακτικός *didaktikós* y refiere a la enseñanza, esta se constituyó como un campo particular en la obra de Juan Amos Comenio en su *Didáctica Magna* (1657) con una perspectiva humanista, la didáctica fue



considerada como un artificio universal donde la enseñanza es para todos, no importa el origen y la condición. Parte de la experiencia sensible, de la naturaleza, lo lúdico y de un orden. Por ello, Comenio establece un método, un modo de hacer la enseñanza.

Para Davini (2008) la didáctica, es el campo de conocimientos que formula diversos criterios y diseños metodológicos en la enseñanza, para el logro de los fines educativos. Las metodologías involucran variedad de conocimientos, principios teóricos, modelos, reglas prácticas, métodos y estrategias (Feldman, 2008). Se caracterizan por una naturaleza lógica, teórica, pedagógica y práctica, guían a la acción y a la realización de prácticas de enseñanza adecuadas a diversos, estudiantes, contextos y ámbitos educativos.

Zabalza (2007) define a la didáctica como un campo de conocimientos y propuestas teórico-prácticas que permiten mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, hace énfasis en la función de la didáctica universitaria:

Ayuda a conocer mejor lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se produce en la educación superior. Ello nos posibilitará crear y sistematizar un cuerpo de conocimientos y metodologías capaces de incidir en la mejora de las prácticas docentes; nos ofrecerá herramientas conceptuales y operativas para generar estrategias de acción capaces de mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo en nuestras clases o a través de mediaciones virtuales (Zabalza Beraza, 2007, pág. 494).

La didáctica se destaca por dar un orden, un diseño y sistematización a la enseñanza universitaria, partiendo de un conocimiento teórico y práctico. Ofrece diferentes formas, direcciones y ayudas para efectuar la enseñanza-aprendizaje. Los modos de enseñar también se vinculan con los tipos de enseñanza universitaria, de acuerdo con Ramsden (1993), se distinguen: a) Enseñanza entendida como transmisión y comunicación, donde el docente de forma explícita o implícita transmite conocimientos, el aprendizaje se reduce al aprendizaje memorístico y el fracaso escolar recae en el estudiante. El profesor/a es el experto en la materia, es el centro de la enseñanza y el método más utilizado es la tradicional clase magistral. b) Enseñanza como organización de la actividad del estudiante donde este pasa

hacer el centro de atención, la enseñanza no se reduce a la transmisión de contenido sino a una supervisión que involucra el uso de técnicas, estrategias y metodologías para asegurar que el estudiante aprenda. c) Enseñanza para hacer posible el aprendizaje, donde la preocupación recae en apoyar al estudiante, guiarlo hacia la comprensión, construcción de conocimiento y cambio de concepciones de aprendizaje. Para esto, se requiere el uso de métodos, estrategias y actividades que favorezcan la comprensión y la significación.

La forma en la que se concibe a la enseñanza puede guiar al uso de determinados métodos, recursos, técnicas y estrategias al interior del aula universitaria. Para Zabalza (2007) la didáctica es uno de los tres campos que condicionan la enseñanza a nivel interior puesto que al exterior derivan otros como:

1. Espacio externo y extrauniversitario refiere a factores externos que inciden en la docencia universitaria, por ejemplo, el curriculum y planes de licenciaturas condicionan ciertos objetivos, metodologías y formas específicas de hacer la enseñanza. Las políticas universitarias, expresadas en sus modelos, programas, reformas afectan a la docencia en cuestión de exigencias docentes y académicas, recursos y gestión universitaria, sistemas de evaluación, programas de formación continua.
2. Espacio institucional, las culturas universitarias, tradiciones institucionales, docentes y profesionales, infraestructura, la distribución del poder, formas de trabajo, organización e interacciones entre docentes de las facultades influye en la enseñanza universitaria.
3. Espacio didáctico, refiere al espacio interior de la enseñanza constituido por profesor/a, alumnos, contenidos y la relación que existe entre cada uno de ellos.

El profesor/a y alumno/a son las piezas primordiales en el espacio y acto didáctico. Comparten distintos conocimientos, saberes, actitudes, creencias, sentimientos. Los docentes utilizan procedimientos y tareas que les facilitan señalar, compartir, mostrar y dosificar los contenidos para la comprensión y aprendizaje. En

la interacción del profesor/a y alumno/a emerge una responsabilidad y un compromiso mutuo, enseñar implica asumir, y lograr una responsabilidad mutua y compartida (Perinat, 2004).

Desde el enfoque constructivista, los procesos de enseñanza-aprendizaje se comprenden, con base a una construcción de conocimientos elaborada en un contexto social y cultural con relación a ciertas metas (Pozo, 2009). La construcción de conocimiento es producto de la interacción social, no es una copia fiel de la realidad, el estudiante construye y reelabora el conocimiento a partir de conocimientos y experiencias previas y a partir de la mediación social a través del que enseña. Con esta idea, las interacciones en clase, además de expresar una responsabilidad del profesor/a, debe tener una actuación flexible para permitir adaptación a las necesidades de los alumnos/as, debe partir de las aportaciones y conocimientos previos de estos, ayudarles a encontrar sentido a lo que realizan en clase, establecer retos y desafíos que ayuden a la enseñanza, ofrecer ayudas adecuadas, crear un ambiente de confianza que favorezca autoestima, autoconcepto, comunicación participativa, autonomía y valoración de capacidades y esfuerzo de los estudiantes (Zabala Vidiella, 2002).

Para el logro de la enseñanza Lee S. Shulman (2005) propone que los profesores/as van conformando un conjunto de habilidades básicas, conocimientos del contenido y habilidades generales llamado conocimiento básico que permite la capacidad de enseñar:

Un profesor sabe algo que otros no comprenden, presuntamente los alumnos. El profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas. Se trata de formas de expresar, exponer, escenificar o de representar de otras maneras ideas, de suerte que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan convertirse en expertos...el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los alumnos se les imparten conocimientos específicos y se les ofrece oportunidades para aprender. (Fenstermecher, 1986, citado en Shulman 2005).

En esta cita se describe tres procesos presentes en la enseñanza, primero, que el profesor debe conocer y comprender las ideas que se deben enseñar, es decir, se debe comprender y reflexionar aquello que se va a enseñar. Proceso que va acompañado con el entendimiento y la vivencia de experiencias educativas, estéticas y artísticas. Ferreiro expresa que:

El educador se convierte en un artista que prepara el terreno y ofrece oportunidades para que se produzcan las experiencias educativas; de ahí el tránsito de mero reproductor a educador-artista no sólo se asiente en los procesos reflexivos y deliberativos; sino que entrañe en una orientación ética-estética en toda actividad que se realice (Ferreiro Pérez, 2005, pág. 47).

La comprensión de lo que se debe enseñar, no sólo involucra el conocimiento y dominio de las signaturas y reproducirlos, involucra la reflexión propia de dimensiones éticas, académica, científica, estéticas y artísticas que están presentes en la enseñanza universitaria. Segundo, el docente debe tener la capacidad de transformar el conocimiento de la asignatura en formas didácticas que puedan presentarse a los estudiantes, aquí se expresa la forma representacional de la enseñanza, mostrar, explicitar, escenificar, describir el contenido a enseñar, acciones acompañadas de los procesos creativos, intuitivos, académicos, conceptuales, surge una especie de experimentación que el profesor/a materializa en el aula y espacio escolar.

Se contempla el aula como un espacio abierto a la creación, un territorio de transformación continua en el que se inventan nuevas condiciones, intercambios, significados, pautas de conductas, intereses y necesidades, y donde todo intento de tecnificar, repetir o estabilizar es definitivamente rebasado por una dimensión innovadora (Ferreiro Pérez, 2005, pág. 20).

La vida en el aula permite situaciones únicas e irrepetibles en el profesor/a, las aulas universitarias, los salones de danza, de música, el escenario, el taller de pintura son los espacios donde surgen estas situaciones y un cúmulo de experiencias, elementos, creatividades, que van a configurar las formas de pensar, sentir, hacer y reflexionar sobre su enseñanza.

La capacidad de organizar, representar, dirigir la enseñanza y plasmarla en el aula se vincula con componentes en los que se apoya el profesor/a como: los

objetivos, contenidos, métodos y medios de enseñanza que responden a acciones básicas de la enseñanza ¿Por qué se enseña?, ¿Qué se enseña?, ¿Cómo se enseña?, ¿Con qué medios y soporte se enseña?, ¿Cómo se evalúa la enseñanza?

### **1. Objetivos de la enseñanza**

El profesor/a realiza la enseñanza bajo una intencionalidad, la cual se ve reflejada en los fines, objetivos y propósitos marcados en el curriculum. Los primeros se vinculan con las aspiraciones y metas de mayor alcance en un proceso mediato o a largo plazo. Los objetivos generales y específicos describen de forma clara las actividades y los efectos de aprendizaje, conductas y capacidades que se quieren alcanzar en las clases y en el ciclo escolar. Los propósitos educativos refieren a intenciones pedagógicas. La diferencia de los objetivos es que refieren a cambios de conducta que se espera de los estudiantes, pueden ser objetivos cognitivos, vinculados con conceptos y capacidades (expresar, distinguir, analizar, sintetizar), objetivos psicomotores, relacionados a procedimientos y habilidades (ejecutar, hacer, construir, manipular), objetivos afectivos que guían al trabajo de sentimientos, actitudes, valores (respetar, estimular, cooperar). Y los propósitos son vinculados a actividades del profesor/a que el profesor implementa para que se logre el objetivo. (Guzmán de Camacho & Concepción Calderon, 2004). En la estructura de objetivos y propósitos están incluidos componentes como: conocimientos, capacidades, hábitos, habilidades, convicciones, sentimientos, actitudes. Para Eisner (2012) los objetivos curriculares para las artes deben ser objetivos expresivos vinculados con el desarrollo de habilidades sensibles, imaginativas, expresivas, de exploración, de creación.

Los objetivos deben caracterizarse por ser reales, comprensibles, factibles acorde a las necesidades educativas y de los estudiantes (Herrero, 1996). Para Mérida (2006) el proceso de convergencia europea en la educación superior que involucra una modernización universitaria propone una visión de los objetivos basada no en la lógica de las disciplinas y de las asignaturas sino en función de los perfiles profesionales y las competencias.

## 2. Los contenidos de enseñanza-aprendizaje

Los contenidos a enseñar son una pieza fundamental puesto que aquí se expresa el mosaico de tipos de conocimientos, actitudes, habilidades, saberes que responden a los objetivos y propósitos que los estudiantes deben aprender. Zabalza (2007) expresa que los contenidos, predeterminan la orientación en la que se debe organizar y efectuar la enseñanza y aprendizaje, además pertenecen y corresponden a tradiciones académicas de los grupos docentes y posturas de poder expresadas en el curriculum. Los contenidos de enseñanza pueden concernir a una formación general, específica, metodológica, práctica, especializada.

Zabala Vidiella (2002) expresa que los contenidos no deben de reducirse sólo a los aspectos académicos, también deben incluirse aquellos contenidos que posibilitan el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción personal. Los contenidos no sólo involucran conocimientos técnicos y prácticos, también se aprenden emociones, valores, aspectos morales y éticos. Para el caso de las disciplinas artísticas, ambos contenidos son necesarios, el aprendizaje de contenidos académicos, científicos, técnicos y el aprendizaje de conocimientos artísticos vinculados con el desarrollo de la sensibilidad, expresión, creatividad, pensamiento artístico, trabajo de emociones y sentimientos, entre otros aspectos.

El profesor/a debe conocer la naturaleza de los distintos contenidos para tener idea de cómo enseñarlos. Es César Coll (1991) quien hace una clasificación de los contenidos de acuerdo con su naturaleza y los divide en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los *contenidos conceptuales* refieren al conjunto de conceptos, conocimientos y principios de una disciplina científica o artística. Son considerados conocimientos declarativos pues se expresan y se declaran. Los *procedimentales* se relacionan con el conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas al logro de un objetivo. (Zabala Vidiella, 2002). Los procedimientos incluyen métodos, destrezas, habilidades y se caracterizan por un saber práctico. Los contenidos *actitudinales* engloban una serie de actitudes las cuales son disposiciones de ánimo

y afecto que puede ser positiva o negativa hacia una situación, persona, objeto. Estos contenidos también se vinculan con valores, normas y formas de comportamiento.

El aprendizaje de estos contenidos se obtiene cuando se aprende el significado de los conceptos, se usan habilidades y destrezas para la solución de un problema o situación académica y artística. La conjunción del aprendizaje conceptual y procedimental facilita un aprendizaje teórico-práctico permitiendo un saber pensar y un saber hacer. Para Camacho y Calderón (2004) en la asimilación de los contenidos, los estudiantes, deben pasar de la reproducción donde hay una reproducción de lo dicho y hecho por el profesor/a la aplicación donde adquieren capacidad de usar los conocimientos y habilidades en situaciones, esto guía al nivel creativo donde ellos tienen una capacidad independiente de resolver problemas que se les presentan.

En cuanto a lo actitudinal, se logra mediante una interiorización de valores, normas, formas de ser y comportamiento. En las disciplinas artísticas, los estudiantes adquieren los valores artísticos y académicos que se inculcan en la universidad, discursos, formas de asumirse y ser a partir de las artes, logran actitudes y aptitudes académicas- artísticas.

El profesor/a debe conocer e identificar los contenidos, pero, además, deberá buscar los procedimientos, métodos, estrategias para poder presentarlos en el momento en que debe efectuar su enseñanza. Desde la concepción tradicional de la enseñanza, el método recae en la transmisión de información mediante la clase magistral donde el fin es exponer, demostrar, argumentar (Perinat, 2004), el aprendizaje es una acumulación de conocimiento y se trabaja de manera aislada e individual. Empero, las propuestas constructivistas, proponen los métodos activos y una concepción interdisciplinar para el trabajo universitario, (Herrero, 1996; Zabalza Beraza, 2007). Los contenidos de aprendizaje deben caracterizarse por una naturaleza interdisciplinar que involucre un estudio y proyectos que combinen diversas disciplinas científicas, artísticas, humanísticas, prácticas y conocimientos. Estos aspectos deben ser plasmados en la planeación escolar, de acuerdo Mérida

(2006) el reto que se ha enfrentado el profesor/a universitario es justamente una organización de los contenidos basada en las disciplinas científicas, sino una planeación de contenidos centrada en la capacidad de aprendizajes de los estudiantes, en la interdisciplina y el aprendizaje significativo, en las competencias y en una dimensión más práctica y funcional para el alumnado. Para el logro de estos aspectos, es necesario que el docente conozca la finalidad y el sentido de cada conocimiento, reconocer diversas corrientes teóricas, prácticas, didácticas y pedagógicas que le permita ser consciente de lo que va a enseñar y cómo enseñarlo.

La planeación y organización de contenidos no es un hecho arbitrario, automático, sencillo, involucra procesos complejos, dinámicos y reflexivos. Al igual que un artista, antes de salir a escena, se prepara con horas de ensayo, organización de escenografía, vestuario, utilería, maquillaje, ensayos previos en el espacio artístico y medición de tiempos etc. El profesor también pasa por un proceso semejante, puesto que antes de efectuar la enseñanza universitaria, éste debe equiparse de múltiples saberes, conocimientos, recursos, prácticas, destrezas, competencias que involucran una serie de factores y procesos físicos, psíquicos, educativos, culturales y sociales.

### **3. Técnicas, estrategias, actividades de aprendizaje y métodos**

El método es el medio más dinámico que utiliza la didáctica para orientar los procesos de enseñanza- aprendizaje. Es el marco general de actuación, involucra un conjunto de actividades y procedimientos que refieren a pasos y fases de la enseñanza facilitando al alumno el encuentro de los contenidos, a partir de objetivos y medios. (Herrero, 1996). Los métodos se relacionan con el uso de técnicas, estrategias y actividades. Las primeras son formas, herramientas y recursos para representar el material de enseñanza-aprendizaje. Ejemplos de estas son: exposición docente, demostración, lluvia de ideas, panel, grupos de discusión dirigida, dictado, interrogatorio, trabajo en taller y laboratorio, foro, seminario didáctico, tutoría, estudio de caso, simposio, mesa redonda, escenificación o representación, proyectos de investigación y didácticos, portafolio, entre otras.



Las técnicas pueden ser implementadas de forma mecánica sin que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza, a diferencia, de las estrategias que se caracterizan por ser conscientes e intencionales, dirigidas a cumplir propósitos de aprendizaje. Las técnicas, son aspectos subordinados a las estrategias y los métodos son susceptibles de formar parte de una estrategia. (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez, 1999)

Las estrategias de enseñanza son utilizadas por los profesores/as para guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Díaz Barriga y Hernández (2002) exponen que las estrategias de enseñanza pueden ser *preinstruccionales*, aquellas preparan al estudiante con relación a lo que va a aprender, activan y generan experiencias previas, por ejemplo: el enunciamiento de objetivos, actividades y preguntas, discusiones introductorias y organizadores previos. *Coinstruccionales*, estrategias que apoyan los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permiten la descripción, organización, comprensión, conceptualización, relación de la información. Algunas de estas son las estrategias discursivas como: la señalización, confirmación, repetición, reformulación, recapitulación. Estrategias para codificación de información como ilustraciones, fotografías, pinturas y diversidad de información gráfica. Estrategias basadas en preguntas y organizadores gráficos como mapas y esquemas conceptuales, cuadros sinópticos, diagramas. Y las estrategias *postinstruccionales* presentadas al término de la enseñanza favoreciendo al estudiante una síntesis e integración de los materiales a partir de resúmenes y organizadores gráficos.

Para Pérez y Beltrán Llera (2014) las estrategias de aprendizaje son las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar su tarea. El estudiante puede limitarse a repetir, reproducir o recuperar conocimientos o puede seleccionar, organizar y elaborar el contenido que se le presenta. Estrategias que permiten estos procesos son: ojeada y subrayado de textos y material informativo, resumen, esquemas y la identificación de ideas principales, redes semánticas, análisis de contenido estructural de textos narrativos,

árboles organizados, mapas conceptuales, toma de notas, uso de imagen, analogías, organizadores previos, entre otras.

En cuanto, a las actividades de aprendizaje, Davini (2015) comenta que deben ser apropiadas y acordes a los contenidos de enseñanza y coherentes con las estrategias adoptadas. Una clase puede estar diseñada a partir de actividades de apertura, desarrollo, de integración final y de revisión del proceso por parte del profesor/a.

Eisner expone que las actividades deben contar con estas características:

- Los contenidos, temas y disciplinas no deben ser eventos independientes, debe existir una continuidad. Para el caso de las disciplinas artísticas, el autor propone actividades que combinen el aprendizaje técnico, artístico, conceptual y teórico, que sean continuas y que se trabajen de manera integral. El profesor/a debe a su vez realizar un seguimiento constante a las actividades, observando, apoyando al estudiante.
- Las actividades deben tener una secuencia. El profesor/a debe proponer temas y actividades con una relación y organización secuencial que facilite el progreso, complejidad y avances en las diversas tareas académicas y artísticas.
- Las actividades de aprendizaje deben guiar a una transferencia, los estudiantes deben lograr una aplicación de los conocimientos fuera de la escuela, con otros campos disciplinares y en su vida. La enseñanza no debe ser aislada, debe ser contextualizada, cuando el estudiante encuentra conexión de los conocimientos con su propia experiencia, con otros campos disciplinares aumenta su motivación y tiene más oportunidad de interiorizar el aprendizaje artístico (Eisner E. , 2012). Por otro lado, las técnicas, estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje utilizadas se vinculan con el tipo de método elegido por el profesor/a. Los métodos de enseñanza derivan de dos visiones que han estado presentes en la enseñanza universitaria (Ramsden, 1993). La enseñanza centrada en el profesor,

caracterizada por la transmisión de información y basada en las disciplinas científicas y los programas curriculares y académicos establecidos. Y la enseñanza centrada en el estudiante, basada en las necesidades y problemas de este, sistemática, orientada a la comunidad y a los procesos de comprensión, construcción y significación del conocimiento.

### **Método de transmisión de información**

Los métodos de *transmisión de información*, considerados tradicionales se caracterizan por la transmisión directa de información y conocimientos que por su naturaleza compleja y nivel de integración no pueden ser enseñados a través del descubrimiento, la investigación e inducción. En este método prevalece la autoridad y figura del profesor/a, la exposición oral y unidireccional, la promoción de un aprendizaje reproductivo y memorístico, esto genera una actitud pasiva del estudiante, también representa una economía de tiempo y esfuerzo para la presentación de contenidos y aclaración de conceptos difíciles.

El método de transmisión de información es idóneo para la enseñanza teórica, dirigida a lograr objetivos vinculados con el dominio cognoscitivo, verbales y puede ser aplicada sin tantas técnicas y estrategias a grupos numerosos y pequeños (Herrero, 1996). Las técnicas utilizadas para la enseñanza teórica pueden recaer en la clase magistral la cual tiene una función expositiva e informativa, las variantes de esta pueden ser clases cortas, donde se presentan el tema, sus ideas y conceptos de manera breve y organizada. Las clases cortas con evaluación donde al estudiante se le presente una prueba, preguntas, actividades vinculadas al tema de clase. Las clases situaciones y vivenciales donde la exposición gira en torno a un problema a resolverse y un discurso más o menos informal que parte de la experiencia del docente en relación con el tema. La clase teatral, donde el profesor/a expone una lección teórica mediante una dramatización.

Para Sabucedo, Abellás y Zabalza (2013) la clase magistral tiene fases: el inicio donde el profesor/a universitario inicia con un saludo, la presentación del tema, los objetivos y la enunciación de contenidos anteriores y su vínculo con el nuevo tema. El desarrollo involucra la exposición de los contenidos, el planteamiento de

preguntas a los estudiantes y el enunciamiento de ejemplos que permitan la comprensión del tema. Y el cierre donde se da fin de la sesión y despedida, acompañada de resumen y recapitulación de lo visto en la clase. Harland (2012) expresa que la clase magistral no debe ser rutinaria, sino estimulante, cautivadora y creativa, propone que el profesor/a es el protagonista en la clase, pero esa característica le permite diferentes tipos de interpretaciones y de presentar la información. También debe ser apasionado en la materia, mostrar entusiasmo y preocupación por el aprendizaje del estudiante y tener claro la finalidad que quiere conseguir a través de la clase magistral.

Además de la clase magistral, otras técnicas para la enseñanza teórica es la exposición de información por parte de los estudiantes, los seminarios y los grupos de discusión. La transmisión y exposición de información puede ser presentada mediante el lenguaje verbal y acompañada de proyecciones, rotafolios, esquemas, gráficos, anotaciones en el pizarrón que guíen a la ejemplificación, ilustración, demostración (Davini M. C., 2008).

### **Métodos activos**

El método activo parte de los enfoques constructivistas, centrando la atención en el estudiante, definiéndolo como un sujeto activo, actor de su propio quehacer educativo y capaz de construir conocimientos y encontrar significado a lo que aprende (Guzmán de Camacho & Concepción Calderon, 2004). Promueve actividades mentales (abstracción, generalización, análisis, síntesis, razonamiento) actividades manipulativas (aptitudes, habilidades, hábitos), actividades verbales (lecturas, descripciones, narraciones, conversatorios, dramatizaciones), actividades numéricas (resolución de problemas, proyectos, mediciones, cálculos), actividades de proyectos (artísticos, académicos, personales).

Uno de los métodos activos, es el método por *indagación y descubrimiento* basado en el razonamiento inductivo, de lo concreto a lo abstracto. El profesor/a debe presentar ejemplos específicos para que los estudiantes descubran los principios y las normas generales de la realidad estudiada. Descubrir involucra manifestar, indagar, encontrar lo escondido y lo ignorado. La indagación refiere a la

búsqueda de información a través de la observación, preguntas y respuestas, discusiones, planteamiento de problemas, proyectos e investigaciones. (Fernández Almenara, 2009). Fomenta la creatividad, curiosidad, el trabajo colaborativo y cooperativo, experimentación y la seguridad emocional en los estudiantes, aspecto que le permiten libertad para expresar sus pensamientos, dudas, preguntas, sentimientos en torno a lo que están estudiando. El método de indagación y descubrimiento puede partir de la presentación de un problema, meta, caso o proyecto y el planteamiento de preguntas que guíen a la resolución de estos, la formulación de hipótesis, el profesor/a tiene la función de generar preguntas y de dirigir a los estudiantes hacia la búsqueda y comprensión de información. La tarea del estudiante involucra la recolección de datos, mediante la observación, toma de notas, investigación que le permita validar hipótesis y llegar a conclusiones y respuestas. En este proceso, ellos desarrollan disposiciones y habilidades para el trabajo junto con otros más allá del análisis individual, así como procesos reflexivos y de comprensión (Guzmán de Camacho & Concepción Calderon, 2004).

Otro método activo es el de *entrenamiento para desarrollo de habilidades operativas* que se centra en la enseñanza y situaciones prácticas. (Davini M. C., 2008). Guía al desarrollo de destrezas, habilidades y hábitos mediante clases y entrenamiento práctico, lo cual permite una comprensión de hechos y conceptos teóricos a partir de actividades y hechos dinámicos usando los sentidos (vista, oído, tacto) y favoreciendo una interacción más cercana entre el profesor/a y estudiante.

El desarrollo de habilidades permite el uso de capacidades de pensamiento, conocimiento, prácticas, técnicas, sociales e interactivas, no sólo refieren al aspecto motriz sino a distintas esferas de conocimiento. Algunas habilidades se aprenden en la cotidianidad mediante la ejercitación (ensayo-error) e imitación de lo que hacen otros, sin embargo, para algunas habilidades se requiere de un método de enseñanza que facilite su adquisición. Dicha enseñanza no debe recaer solo en la transmisión y adiestramiento mecánico sino en la guía de un trabajo activo que involucre la construcción de conocimiento, significado, reflexión, conciencia y afectividad.

El aprendizaje de habilidades involucra el reconocimiento de normas, estrategias, procedimientos y principios de prácticas que se trabajan a partir de la ejercitación y un sistema autorregulado donde se corrigen acciones, se integran experiencias, afectos y se trata de comprender lo que se está realizando, las acciones, la inventiva, experimentación y creatividad son los ingredientes primordiales en la habilidad. Dos métodos que guían al aprendizaje de habilidades son la *demonstración- ejercitación* y la *simulación*. La primera, es una manifestación de acciones y procedimientos que realiza el profesor/a (práctica controlada), este explica los principios y normas para la acción a partir de explicaciones y preguntas reflexivas. La tarea del estudiante es observar y realizar una ejercitación, experimentación activa, el docente es un guía y un acompañante (práctica guiada) que lo apoya y estimula al logro de una autonomía en la ejecución de acciones. La demostración no se limita a la ejecución de procedimientos, establece el diálogo, dinamismo y participación entre profesor/a estudiante, un seguimiento, retroalimentación, corrección de acciones, el planteamiento de preguntas y diversas oportunidades para la experimentación y ejercitación. A modo de secuencia metódica, hay una apertura y organización de los contenidos, una demostración del profesor/a, ejercitación de los estudiantes mediante una práctica controlada, guiada e independiente.

El método de demostración es eficaz cuando la experimentación de las prácticas es lo más realista posible y constante, cuando su enseñanza parte de los conocimientos previos y niveles del estudiante. Cuando estos, alcanzan autonomía y dominio, precisión, rapidez, creatividad, comprensión de las acciones, así como la expresión de dudas, preguntas, reflexiones, ideas sobre el desarrollo de sus habilidades y procesos de aprendizaje.

El método de la simulación se vincula con el acercamiento de los estudiantes hacia situaciones y elementos similares a la realidad. (Davini M. C., 2008). Puede aplicar a simulaciones escénicas, instrumentales, virtuales donde las habilidades son aprendidas de manera individual y con la interacción con los otros, lo que involucra comunicación, negociación, toma de decisiones a partir de reglas

explícitas e implícitas en situaciones determinadas. La estructura de clase bajo este método se basa en explicaciones de los conocimientos, experiencias, principios sobre hechos, situaciones del profesor/a partir de acciones y ejemplos que muestren y demuestren dichos conocimientos, los estudiantes realizan diversas actividades para resolver las situaciones y conflictos planteadas por el profesor/a. La función del docente recae en arbitrar, tutorar y guiar al análisis, reflexión sobre las acciones y desarrollo del trabajo.

Con relación a la simulación escénica, el propósito principal es la comprensión de situaciones y el desempeño de juego de roles (dramatización) de los estudiantes en un escenario y escenas similares a las que pudieran darse en una situación real (Davini M. C., 2008). En este proceso de simulación se desarrollan habilidades de interacción, organización y trabajo grupal, habilidades de manejo de lenguaje, expresión corporal, argumentación, gestión, toma de decisiones. El profesor/as es una guía, indica conocimientos básicos, orienta hacia ciertas formas de trabajo, resuelve dudas, da seguimiento a las acciones de los estudiantes, los cuales, deben trabajar con una organización previa de los escenarios y actividades a partir de libretos y guías, reglas, informaciones, conocimientos y materiales en particular. Estas actividades corresponden a una primera etapa que es la de apertura, la cual guía a la puesta en marcha o desarrollo de acciones integradas en escena donde se verá de manera más explícita la comprensión de las temáticas y aprendizajes expresados en las intervenciones, acciones reales de los estudiantes en la construcción de la simulación escénica.

Otros métodos activos, se vinculan con el desarrollo personal del estudiante, permiten el trabajo de dominio y autoconocimiento personal, la auto confianza, autonomía, el trabajo cooperativo y capacidades de autorrealización. Estas posibilidades de aprendizaje guían al desarrollo personal e independiente. Entre estos métodos, se distingue el método de las fortalezas basado en el empoderamiento o construcción de poder de los estudiantes, autoestima, identidad y valores. El método basado en metas donde se trabaja a partir de acuerdos o contratos de intervención y de aprendizaje que deben ser cumplidos a partir de

ciertas acciones, objetivos y tiempos. El método de motivación y cambio refiere al trabajo de aspectos, deficiencias, hábitos, comportamientos, del cual, los estudiantes asumen su responsabilidad e intentan hacer un cambio de estos. Las actividades organizadas por el profesor/a deben partir de las situaciones de los estudiantes, sus capacidades y conocimientos. Y guiar a procesos de escucha, apoyo, ayuda, toma de decisiones, reflexión, autoevaluación de aspectos personales para su trabajo de transformación.

#### **4. Los medios didácticos**

Son los recursos que utiliza el profesor/a en su enseñanza y conducen el proceso comunicativo con los estudiantes. Los recursos pueden ser desde objetos, recursos biológicos (voz, mímica, movimientos, etc.), recursos impresos (materiales de apoyo, libros, fotocopias), recursos audiovisuales (diapositivas, videos, películas), recursos informáticos (computadoras, softwares, páginas web, etc.). El uso de distintos medios didácticos fomenta la participación y creatividad del estudiante, guía a experiencias y motivación del aprendizaje, facilita el aprendizaje por descubrimiento y ayudan a la comprensión de los temas de diferentes formas. (Guzmán de Camacho & Concepción Calderon, 2004). El uso de los medios se vincula con la metodología de enseñanza que propone el profesor, el tipo de contenido que se verá en clase, las actividades universitarias y artísticas, las características propias del grupo, infraestructura, los espacios físicos, administrativos, aspectos económicos, conocimiento y actitud del profesor hacia ciertos medios.

#### **5. La evaluación**

La evaluación es un proceso esencial en la enseñanza, no debe ser asociado meramente como una medición, acreditación, puntaje del conocimiento de los estudiantes, ni de niveles educativos, es una comprensión, seguimiento y valoración de los resultados de la enseñanza, orientada hacia el aprendizaje (Moral Santaella, Caballero Rodríguez, Rodríguez Entrena, & Romero López, 2009). Hay distintos tipos de evaluación como: Evaluación diagnóstica, es una valoración inicial que se



hace a los estudiantes para el acercamiento a sus características socioculturales, capacidades, intereses, potencialidades, conocimientos previos y posibles dificultades (Davini M. C., 2008). Estos aspectos brindan al profesor una idea de intervención y organización de objetivos, contenidos, metodologías y actividades que puede implementar en la clase.

La evaluación formativa es un seguimiento y valoración continua del proceso de aprendizaje que sigue el estudiante en todo momento, con la cual, se puede distinguir la situación de cada estudiante, su proceso de aprendizaje, los logros, avances y competencias obtenidas con relación a los objetivos previstos, los problemas, errores y retrocesos que puede tener en las actividades. Zabala (2002) refiere que esta evaluación es un instrumento que informa y hace una valoración del proceso de aprendizaje del alumno/a con el objetivo de modificar, mejorar, retroalimentar, reorientar, ofrecer ayudas y propuestas adecuadas para su aprendizaje.

Mientras que la evaluación formativa está dirigida al aprendizaje, la evaluación sumativa está dirigida a documentar el logro, es una valoración del grado de aprendizaje conseguido al final del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los parámetros previstos.

En cuanto a las estrategias de evaluación se encuentran (Moral Santaella, Caballero Rodríguez, Rodríguez Entrena, & Romero López, 2009): 1.-Estrategias informales de valoración como la observación de contenidos procedimentales y actitudinales a partir del trabajo independiente, en grupo, trabajo en casa. La observación puede realizarse mediante listas de control y escalas de valoración, rúbricas, registros anecdóticos del profesor/a. 2.-Estrategia de autoevaluación del estudiante a partir de diarios y técnicas gráficas.3.- Estrategias de valoración de la ejecución o del desempeño a partir de portafolios, proyectos y exhibiciones del trabajo de los estudiantes, mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas, debates, diarios, estudios de casos, actividades de solución de problemas. 4.- Exámenes orales y escritos y pruebas escritas como ensayos. 5.-Cuestionarios para la evaluación de actitudes a expresiones verbales y declaración de intenciones de

los estudiantes. 6.-Preguntas directas dirigidas al estudiante con el fin de explorar conceptos, procedimientos, actitudes, conductas, sentimientos, experiencias habilidades cognitivas y metacognitivas. 7.-Entrevista entre profesor/a y estudiante generalmente usada para evaluación de conductas de los estudiantes, problemas afectivos, dificultades en sus procesos de aprendizaje.

Mérida (2006) expone que en la universidad ha prevalecido la evaluación sumativa y con una tendencia al examen, no obstante, hoy en día se busca una evaluación permanente, continua, dinámica que valore el proceso de aprendizaje, avances y dificultades de los estudiantes para en un tiempo menor y posible se pueda detectar, corregir y mejorar el aprendizaje. El sistema de evaluación en la universidad no sólo propone una evaluación interna, es decir para los estudiantes, sino una evaluación externa de instituciones para valorar y diagnosticar procesos y problemáticas en los docentes, modelos, programas educativos, planes de estudio, organización institucional.

## **Aprendizaje**

Las corrientes de investigación en torno al aprendizaje universitario corresponden a los años 70's del siglo XX. Donde se distinguieron tres escuelas predominantes: La *escuela de Gotemburgo* en Suecia representada por Marton y Säljö (1976) quienes crearon la línea Student Approches to Learning (SAL) ellos observaron a estudiantes universitarios en sus prácticas de lectura y se dieron cuenta que algunos leían de manera desarticulada, sin querer entender y sin comprender el contenido de la lectura, lo que hacían los estudiantes, recaía en una asociación y aprendizaje memorístico, este nivel lo consideraron superficial.

Otros estudiantes se interesaban en comprender, reflexionar, debatir y encontrar conexiones y conclusiones en las ideas que presentaban los textos, a ese nivel se consideró profundo. Así, este estudio dio lugar a dos enfoques del aprendizaje académico: el superficial y el profundo (Soler Contreras, Cárdenas Salgado, Hernández-Pina, & Monroy Hernández, 2017).

La *escuela de Edimburgo* en Reino Unido representada por Paul Ramsden (1981) y Noel Entwistle (1987) entre otros, se enfocó en cómo aprendían los estudiantes bajo los dos enfoques, pero además estudiaron el papel del contexto y su influencia en el aprendizaje, centrando la atención en estrategias, métodos y contenidos de aprendizaje.

Y finalmente la *escuela australiana* representada por John Biggs (1970) quien desde una perspectiva cognitiva reconoció que el enfoque superficial del aprendizaje supone el mínimo esfuerzo del estudiante, la memorización, la motivación extrínseca y la reproducción para un rendimiento académico. Mientras que el enfoque profundo involucra la búsqueda de comprensión, el uso de los conocimientos previos, la vinculación y aplicación del conocimiento, motivación intrínseca y un aprendizaje significativo y funcional. Para el logro de este nivel, Biggs (2005) propuso el modelo 3P con un alineamiento constructivo en la enseñanza y el curriculum universitario que involucraría un: pronóstico (partir de los conocimientos previos), proceso (atender actividades en clase), producto (resultados de aprendizaje). Este modelo propone no sólo mirar la enseñanza desde la clase

magistral sino de otras formas, como la tutoría y el seminario, así como el implemento de diversas actividades de enseñanza-aprendizaje que dirijan a los diversos tipos y estilos de aprendizaje; propone la elaboración de preguntas, realización de esquemas, mapas conceptuales, clases laboratorio, excursiones etc., actividades que involucren un aprendizaje autodirigido y metacognitivo.

El enfoque profundo guía a un entendimiento de la información y el alineamiento constructivo permite mirar hacia un proceso de aprendizaje en el estudiante, sin embargo, estos enfoques no han sido suficientes para explicar otros dominios de aprendizaje, el contexto del aprendizaje y del aprendiz (Harland, 2012). Con base en Brockbank y McGill (2002) hay tres dominios que debe de involucrar el aprendizaje universitario: el dominio cognitivo (saber), conativo (hacer), afectivo (sentimiento). La enseñanza tradicional, reconoce sólo el dominio del saber, desdeñando el dominio conativo y afectivo, esenciales para el fomento del diálogo y la reflexión. Para los autores, las emociones no han sido valoradas en la vida académica.

Las raíces dualistas de la academia la han llevado a devaluar el cuerpo, las emociones y los sentimientos, privilegiando la mente y el intelecto. Los universitarios han sido entrenados para ignorar la emoción, desconfiar de ella y devaluarla. En consecuencia, ¿Cómo va a utilizarse para el aprendizaje? (Brockbank & McGill, 2002, pág. 62)

Las emociones y sentimientos influyen en el aprendizaje, las incomodidades, miedos, falta de energía, preocupaciones, sentimientos negativos influyen en el estudiante, causando desinterés, desánimo, inseguridad, ansiedad, pánico, incertidumbre y frustraciones ante ciertas tareas de aprendizaje. Se requiere de un alto grado de inteligencia emocional para el aprendizaje; que involucre cualidades como *autenticidad*, es decir, una disposición de ser persona, ser y vivir, emociones, sentimientos y pensamientos en el momento presente. *Valoración de aceptación y confianza* del estudiante hacia los otros, en la universidad. *Comprensión empática*, capacidad de idénticas, comunicarse, compartir sentimientos y experiencias con alguien, así como la comprensión y entendimiento del otro. La empatía permite un

reconocimiento de la opresión de los sistemas sociales, sin una verdadera empatía, es difícil que lo aprecien quienes no estén afectados (Brockbank & McGill, 2002).

Contemplar el dominio cognitivo, conativo y afectivo en el aprendizaje es reconocer la enseñanza desde profesores/as y estudiantes que piensan, sienten y actúan en la universidad, los tres dominios deben ser encaminados a un diálogo reflexivo, es decir, adquirir una conciencia del proceso enseñanza-aprendizaje, dialogar sobre lo que sucede, se hace y se siente, implementar acciones de mejora que guíen hacia la reflexión, crítica y autonomía.

### **Constructivismo y aprendizaje significativo**

Otra postura que permite la explicación del aprendizaje es el constructivismo, que considera la complejidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje articulados en torno a la actividad intelectual implicada en las construcciones de conocimientos (Zabala Vidiella, 2002). El constructivismo, plantea la idea que el aprendiz construye activamente nuevo conocimiento a partir de experiencias y de lo que ya conoce (Harland, 2012). La intervención docente, se concibe como una ayuda en el proceso de construcción del estudiante mediante la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Los estudiantes cuentan con un nivel de desarrollo real que les permite aprender cosas por sí mismos, pueden alcanzar un nivel de desarrollo potencial con la ayuda del profesor/a. La Zona de Desarrollo Próximo es justamente la distancia entre el nivel real y potencial. (Wertch, 1988). Indica el potencial de desarrollo que cada estudiante puede alcanzar y comprender con la intervención y apoyo del otro. El profesor/a realiza un andamiaje, apoyo, guía o sostén para facilitar la comprensión y construcción de conocimiento.

Las personas construyen conocimientos y significados a partir del pensamiento, sentimiento y la acción, (Novak J. D., 1998) a través de diversas experiencias que pasan a lo largo de su vida y en determinados contextos sociales. Conocimientos y significados se complejizan, modifican y se adaptan a la realidad, también dependen del nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que se van construyendo (Zabala Vidiella, 2002). El aprendizaje es un proceso en el cual se

adquiere nueva información, relacionándola con los esquemas y conocimientos previos de la estructura cognitiva, a este aprendizaje se le llama significativo.

La teoría de asimilación de Ausubel propone la adquisición y retención del conocimiento a partir de un proceso de asimilación.

La asimilación se encuentra en la idea de que los nuevos significados se adquieren mediante la interacción de ideas (conocimientos) nuevas y potencialmente significativas con conceptos y proposiciones aprendidos con anterioridad. Este proceso interactivo produce como resultado una modificación tanto del significado potencial de la nueva información como el significado de los conceptos o proposiciones a los que se ancla y también se crea un nuevo producto ideacional que constituye un nuevo significado para el estudiante (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983, pág. 171).

Aprender significativamente involucra una asimilación del significado, lograda, mediante el proceso de interacción donde la nueva información se internaliza y es vinculada con las ideas, esquemas y conocimientos previos del estudiante. La asimilación permite la transformación y modificación de significados creando un nuevo aprendizaje y su retención o almacenamiento en la estructura cognitiva.

Con el paso del tiempo, la información aprendida se va modificando y se recuerda de una manera distinta a la que se aprendió, a este proceso se le llama *inclusión obliterativa* donde los conocimientos no son recuperados en su forma original, pero si diferenciados y reestructurados de otra forma y funcionales para facilitar nuevos aprendizajes. La modificación y reestructuración de los conocimientos implica una *diferenciación progresiva* proceso donde la nueva información, no se aprende en su totalidad, es diferenciada. En la organización de la enseñanza, la idea de la diferenciación se puede implementar en la organización y secuencia de la asignatura. Se puede partir de una estructura jerárquica que permite identificar las temáticas, conceptos generales y posteriormente los aspectos más subordinados y diferenciados.

Otro proceso, en el aprendizaje significativo es la *reconciliación integradora*, los conocimientos adquiridos no solo se diferencian, se reorganizan y se vinculan

con los conceptos previos, esto da lugar a una reconciliación conceptual y el surgimiento de un nuevo significado. Finalmente, los conocimientos aprendidos, deben consolidarse, es decir, transferibles y aplicados en situaciones escolares y en la vida cotidiana, la *consolidación* involucra un sobreaprendizaje y retroalimentación que permite el dominio de lo aprendido en su aplicación real.

Para el logro del aprendizaje significativo y sus procesos, se requieren tres condiciones:

1. Material potencialmente significativo: refiere a los conocimientos que deben ser aprendidos. El material presentado debe contar con un grado de organización, jerarquía, creatividad y significado lógico para los estudiantes. Estas características guían al estudiante a adquirir significados psicológicos, es decir, significados que surgen en la vinculación del nuevo contenido con los conocimientos previos.
2. Conocimientos previos: relacionados al contenido ideático que tienen los estudiantes como conceptos, ideas, pensamientos, representaciones, que han adquirido en algún momento. En la universidad, los conocimientos previos se vinculan con el bagaje previo que los estudiantes tienen con relación a su formación profesional y diversos contenidos temáticos. Este bagaje les permite encontrar un significado a lo que aprenden. El factor que más influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983). Por esta razón, el profesor/a universitario debe identificar si el estudiante cuenta con los conocimientos previos necesarios a la hora de enseñar cierto contenido. Si no cuenta con dichos conocimientos, el docente puede hacer uso de los organizadores previos o recursos y materiales pedagógicos que acercan al estudiante al nuevo material que va a aprender, mostrando información general, detallada, que facilite al estudiante afianzar o relacionar nueva información. Ejemplos de organizadores previos son las sinopsis, resúmenes, mapas conceptuales, información gráfica.
3. Actitud potencialmente significativa refiere a una disposición, deseo, saber, interés, motivación del estudiante por aprender de manera significativa.

Ausubel expresa tipos de motivación escolar: el *impulso cognitivo* vinculado a un deseo de aprender, el *impulso filiativo* es la búsqueda de aprobación, un estatus escolar, una buena calificación. La *mejoría del yo* donde se busca la realización de metas académicas y profesionales, perfeccionamiento de habilidades, capacidades, competencias que guíen a un éxito y prestigio. La *motivación aversiva* involucra la realización de actividades escolares eficaces para evitar experiencias desagradables como regaños y castigos por parte de los profesores/as.

El aprendizaje significativo, involucra una enseñanza significativa, que parta de los conocimientos previos de los estudiantes, contenidos y metodologías adecuadas, pertinentes, que guíen a actividades y formas de comprensión, entendimiento, reflexión, resolución de problemas, autonomía, metacognición, creatividad, búsqueda y selección de información, toma de apuntes estratégicos, lectura y escritura analítica, teorización, argumentación y trabajo en equipo (Pozo & Pérez Echeverría, 2009).

Otras aportaciones en torno al aprendizaje significativo, es la de Novak (1998) quien atribuye una perspectiva humanista, en donde el aprendizaje significativo no solo permite la adquisición de información sino una integración constructiva que deriva del pensamiento, el sentimiento y la acción que orientan hacia una capacitación humana para el compromiso y una responsabilidad. Para Moreira (2005) el aprendizaje significativo debe ser subversivo o crítico, que permita la reflexión y cuestionamiento de lo que le es enseñado. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire (2005) la crítica, reflexión y conciencia, surgen, cuando la educación deja de ser vista como bancaria, donde el profesor/a es considerado como la autoridad que lo sabe todo, transmite y deposita este conocimiento en los estudiantes quienes son pasivos y adoptan vivir en la cultura del silencio. En cambio, la educación liberadora y problematizadora permite una relación igualitaria y dialógica entre profesores/as y estudiantes, en los que ambos enseñan y aprenden, puesto que nadie lo sabe todo, ni lo ignora todo. Esta educación, guía a un conocimiento basado en el diálogo, conciencia, crítica y



reflexión de la realidad, de los sistemas sociales, culturales, educativos. Estos procesos permiten entender, enfrentar las culturas de la dominación y liberarse de la opresión de estas. La liberación debe lograr la incorporación de la autonomía, humanidad y esperanza como una forma de vida.

El aprendizaje significativo subversivo en el estudiante no sólo involucra asimilar, retener y comprender los contenidos que les son presentados. El profesor/a debe buscar estrategias y actividades que guíen al diálogo, a la transformación del pensamiento mediante la crítica, cuestionamiento, conciencia y reflexión del mundo en el que se vive.

### **Arte y su aprendizaje**

No es sencillo aplicar una definición específica al arte, es un concepto cambiante en el tiempo, vinculado a diversos contextos e ideologías. No hay una definición universal, actualmente la tarea de definir el arte la sitúa en un campo abierto y en continua reorganización (Augustowsky, 2012). El arte en ocasiones es definido como un fenómeno (Valdés de Martínez, 2002) puesto que es percibido por los sentidos, se hace presente en la conciencia de los sujetos, para hacer observado, requiere ser representado. Es un fenómeno artístico y también es sociocultural (Acha, 2001), el artista expresa experiencias, vivencias, conceptos, habilidades, intereses, emociones en un determinado contexto social. El arte es una actividad humana y una construcción social, cultural e histórica que se reinventa constantemente (Aguirre Lora M. E., 2015). Se constituye a partir de elementos: el *artista*, persona que realiza el trabajo artístico en diferentes materiales y soportes, con un estilo y a través de procesos intelectuales, expresivos, creativos, sensibles, reflexivos, imaginativos. El artista, en virtud de su experiencia y técnica compone objetos y representaciones artísticas que susciten el pensamiento, sentimiento y la emoción que desean transmitir (Eisner E. , 2012).

La *obra de arte* es el proceso en el que se interpreta, estructura y se formaliza una visión peculiar que del mundo tiene el artista. (Valdés de Martínez, 2002). De acuerdo con Augustowsky (2012), el arte es resultado de la reflexión intelectual de los artistas, las obras y producciones artísticas, nacen de un pensamiento, no sólo

son para mirarlas, su interpretación, implica que el público piense, reflexiones, decodifique el arte, su contexto social, cultural, político. Las obras de arte son producciones culturales que no deben ser contempladas sólo desde su dimensión estética, deben ser reconocidas como un conocimiento, mensajes, hecho intelectual, materialización de la experiencia en un discurso y contexto sociocultural. El *contemplador* refiere al receptor del arte, el cual, debe ser crítico, sensible, más allá de contemplar las obras, debe comprender y generar una experiencia en cuanto al trabajo artístico que observa.

El arte también refiere a una forma de conocimiento (Quilez I Bach, 1990). De acuerdo con Langer (2012), el conocimiento científico y el social permite llegar a conocer el mundo en dos formas: el modo discursivo y el modo no discursivo. El modo discursivo se basa en el método científico y procede del lenguaje verbal y escrito, además proporciona conocimientos sistemáticos, lógicos y racionales. En cambio, el arte se inserta en el modo no discursivo, de forma que todo aquello que se resista a ser proyectado en el lenguaje discursivo se vuelve no discursivo. Ejemplo de este aspecto son las formas sensibles, mentales, poéticas y emocionales de la vida cotidiana producidas a partir de acciones y experiencias personales.

Alatraste et al. (2010) comenta dos mitos que han permeado en las comunidades artísticas y que han restringido la aceptación de creer que el arte sea un posible conocimiento. El primer mito refiere a la idea de que el arte necesita un reconocimiento social, lo que implica la valoración por los públicos y no del propio artista. Este mito abandona la idea de que el arte ofrece un sistema de conocimientos que cuenta con una estructura, historia y naturaleza propia que no necesita de valoraciones sociales para afirmar lo que es el arte. El segundo mito, se relaciona con la creencia de que el arte es un espacio exclusivo de las sensaciones, descartando el pensamiento racional, por tal concepción, es muy común encontrar en el discurso artístico la relación del arte con la expresión de las emociones, sensaciones y sentimientos. Descartando el pensamiento teórico que hasta en algunos casos resulta ser perjudicial en el arte. (Acha, 2001). Incluso, el

arte puede dar concebido como opuesto o contradictorio al conocimiento. (Alatraste Tobillo, Bernal Gómez, & Encastin Cruz, 2010). Empero, el arte no es sólo una forma de expresión y esta no es sólo la descarga de emociones, no es una experiencia de catarsis, sino que implica la condensación de una idea, imagen o sentimiento que consolida la experiencia personal dentro de un material. (Eisner E. W., 2004). La construcción de ideas conlleva un proceso conceptual que también primordial en las artes.

Se ha reconocido a las artes desde la emotividad y no como una forma de conocimiento. Las artes involucran un pensamiento complejo, procesos reflexivos que no sólo guían a las acciones y productos artísticos sino a aprender acerca de la vida, de lo que es y de cómo se comprende (Fajardo, 2003). Es una manera de crear nuestras vidas, ampliando nuestra conciencia y reflexión, creando actitudes, buscando significados, cuestionando, manteniendo contacto con los demás y compartiendo una cultura (Eisner E. W., 2004). La función de las artes a través de la historia cultural y humana ha sido la construcción de la realidad, a través de las representaciones artísticas y su lenguaje se comprende mejor el paisaje social y cultural en el que habita cada individuo, se entiende el presente para crear alternativas para el futuro. El arte involucra sublimar las formas de ser y de estar en el mundo, guían a un desarrollo personal y colectivo (Jiménez, Aguirre, & Pimentel, 2011). De acuerdo con Aguirre (2011):

Gracias al arte los seres humanos nos comunicamos, nos expresamos e inventamos otras formas de cultura que, además de transportarnos al mundo de lo bello, la armonía y el goce, nos permiten percibir nuevas maneras de imaginar otros mundos posibles que no están al margen de lo que ya somos; es decir, expresan preocupaciones sociales, las fracturas, la sensibilidad de un momento dado, la crisis, el desconcierto, el caos, la relación traumática con la vida y hoy por hoy, en el complejo mundo del arte internacional, las pugnas por los mercados. Desde ahí generan una conciencia del tiempo y el espacio que nos tocó vivir (Aguirre Lora, 2011, pág. 9).

Un arte que permite la comunicación, expresión, reinvención, la construcción de identidades, conciencia, trasgresión, crítica y emancipación de lo que impone y sucede en la sociedad.

El arte como fenómeno artístico, sociocultural basado en distintos procesos conceptuales y expresivos, requiere de procesos formativos donde la enseñanza y el aprendizaje adquieren funciones primordiales y específicas para la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y procedimientos artísticos.

Eisner (2012) refiere que la enseñanza del arte ha partido de una justificación esencialista donde las actividades de enseñanza han recaído en el arte como un fin propio y único, las artes son vividas por los estudiantes como experiencias individuales sin tener un vínculo con su entorno cultural, social y necesidades educativas y artísticas. La justificación contextualista en cambio, se basa en actividades que partan de las necesidades, problemas de los estudiantes y la comunidad con la que conviven. La enseñanza artística debe valorar las necesidades y aspectos sociales, artísticos, culturales, educativos que permitan la formulación de propósitos y actividades contextuales.

La enseñanza puede ser de contenidos artísticos y de contenidos generales relacionados a diversas disciplinas científicas, humanísticas. Deben ser pertinentes al contexto, artístico, social y cultural. La enseñanza debe guiar a vivencias estético-artísticas que faciliten una interiorización y surja el aprendizaje artístico en los estudiantes. Este aprendizaje es el abordaje del desarrollo de capacidades para crear formas artísticas, capacidades para la percepción estética y la capacidad para comprender el arte como fenómeno cultural (Eisner E. W., Educar la visión artística, 2012).

Para la enseñanza y el aprendizaje del arte, será necesario que los docentes sean artistas en activo (Mortón Gómez, 2001) ya que ellos pueden compartir sus experiencias estético-artísticas, así como sus métodos, procesos y productos de creación artística. El papel del artista en activo es primordial en la enseñanza. Augustowsky describe que el artista es:

Un actor clave, ausente físicamente pero fundamental, es el artista que se hace presente a través de las marcas en el objeto y se hace presente también a través del educador, quien, con sus palabras, perfila un modelo de sujeto (Augustowsky, 2012, pág. 116).

Los artistas en activo que equilibran la faceta de docente-artista logran un mayor impacto en la formación artística de sus estudiantes. Este debe guiar a los estudiantes a experiencias estéticas y artísticas.

Dewey (2008) plantea que el artista no sólo elabora objetos y productos artísticos, trabaja a partir de una conexión de experiencias que le permiten la transformación de lo cotidiano y común en producciones con un valor artístico.

La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de la interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación. (Dewey, 2008, pág. 26)

Para llegar a esta experiencia, los docentes deben ayudar a los estudiantes a lograr una atención múltiple del entorno, hacia una preparación sensible que les facilite un proceso de internalización y de percepción estética que integre una experiencia y una interacción total con eventos, hechos y objetos que se convierten en artísticos (Mortón Gómez, 2001).

La percepción y facultad estética refiere a (Valdés de Martínez, 2002):

1. Gozar de lo que el arte expresa, es decir, la contemplación estética y aptitud receptiva hacia objetos y hechos artísticos.
2. Facultad estético crítica dirigido a emitir juicios de valor a las obras de arte y entender el lenguaje artístico.
3. Facultad estética puede transformarse en facultad artística relacionada con la creación de formas y objetos artísticos.

Las experiencias estéticas son esenciales en el aprendizaje artístico, pueden convertirse en creaciones y experiencias artísticas. La estética puede ser vista desde dos direcciones: por un lado, como una disciplina que estudia la belleza y la filosofía del arte, y como el arte mismo, es decir, la experiencia directa que deriva del propio artista.

Además de la experiencia estética, el aprendizaje artístico debe basarse en tres procesos cognitivos primordiales: imaginación, sensibilidad y representación. (Eisner E. W., 2004)

La *imaginación* es alimentada por la sensorialidad de la experiencia, es una forma de pensamiento simbólico a partir de nuestra sensibilidad interna que conserva y reproduce mentalmente las sensaciones externas recibidas mediante la percepción (González García, 2016). Tiene un poder de representación y de organización que configura en un orden imágenes reales e ideales. De acuerdo con Vigotsky (2007) la imaginación es la base para toda actividad creadora, se manifiesta en todas las dimensiones de la vida cultural haciendo posible la creación artística, como la científica y técnica. La actividad creadora surge cuando un niño amplía su experiencia:

Cuanto más vea, oiga, experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga desde su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, su actividad imaginativa (Vigotski, 2007, pág. 31).

Para el teórico, la imaginación va ligada a la experiencia y esta se apoya en procesos de fantasía, la cual, es producto de combinaciones de elementos reales con reelaboraciones imaginativas. Bajo esta idea, la creación artística se compone de la combinación de aspectos reales y de fantasía, los cuales son cristalizados o materializados en un objeto y situación artística. La creación artística involucra habilidades de invención y una fuerte conexión con la sensibilidad.

La *sensibilidad* es la capacidad de percibir las cosas, no tan solo de reconocerlas, implica experimentar, saborear, sentir, palmar las cualidades del entorno, reconocer en uno mismo y en los otros sus afectos, sentimientos y emociones. La sensibilidad se vincula con el pensamiento cualitativo como la base para apreciar las cualidades de las cosas y ser afectados por ellas. Para Pérez-Soba (2005), se puede ser muy sensible al entorno, desde una postura deshumana. Esto pasa, cuando no se pone a la persona en el centro de los afectos. El papel del arte se vincula con la necesidad de ser afectados para que la vida del otro sea

significativa, desde los procesos formativos de las artes se necesita “humanizar la sensibilidad”.

El proceso de imaginación y sensibilidad se hacen explícitos en el proceso de representación que es la transformación conceptual de ideas, pensamientos, imágenes, presentes en la cognición a una transformación material, en un objeto o situación artística (Eisner E. W., 2004). La representación puede recaer en un trabajo técnico basado en la mimesis, realización e imitación de formas donde se represente y se transmita algo. La representación técnica también puede llegar a ser expresiva o emocional donde esté presente la expresión de sentimientos, emociones, actitudes, ánimo, energías de los estudiantes y la representación iconológica refiere al uso de signos convencionales acordados social y culturalmente que refieren a ideas, objetos, sucesos. La representación, entonces, puede exigir un trabajo de actividades y aptitudes técnicas, la expresividad de emociones y la capacidad de usar signos convencionales de forma adecuada.

Los procesos cognitivos presentes en la representación son: 1.- la descripción, vinculada con plasmar y hacer un producto artístico. Esta es acompañada por el aprendizaje por descubrimiento, la sorpresa, curiosidad, el juego y la creatividad. 2.-la revisión, referente al análisis y examinación del objeto o situación artística producida. Si se ha creado una coreografía, debe revisarse su calidad, lenguaje, argumento, estructura. 3.- la comunicación es compartir, mostrar dicho objeto o hecho artístico hacia una comunidad y público.

### **Dominios del aprendizaje artístico**

De acuerdo con Eisner (2012) el aprendizaje artístico involucra tres dominios:

El dominio productivo, en el cual, el estudiante logra una habilidad en el uso de un material o herramienta para la creación artística, por ejemplo: pintura, instrumento musical, cuerpo. Habilidad en la percepción y observación de su entorno, ya que los actos de creación no surgen en el vacío, es necesario observar lo que otros han producido y lo que se produce en el ambiente artístico, para esto es necesario que el estudiante asista a actividades artísticas, observe estilos,

movimientos, escuche músicas, observe cómo otros realizan danza y música, cómo se produce, cómo interpretan. El aprender a observar permite el desarrollo de la *diferenciación perceptiva*, capacidad de poder ver, observar, escuchar, sentir distintos tipos de cualidades visuales, sonoras, plásticas, dancísticas. La observación de actividades y hechos artísticos es un contexto para generar ideas y tener experiencias estéticas artísticas, que los estudiantes primero experimentarán como espectadores y después lograrán producir como ejecutantes.

Otra habilidad del dominio productivo es la habilidad de invención y creación de formas artísticas que satisfagan a quien las realiza. Por ejemplo: realizar un dibujo, pintura, ejecutar movimientos, un instrumento. Esta habilidad se logra a partir de una organización, experimentación, interiorización y transformación de diversos elementos y conocimientos que culminen en la materialización, es decir, producción de formas y objetos artísticos a partir de materiales físicos, intelectuales, sonoros, corporales. La habilidad de creación involucra una traslación de componentes académicos, artísticos y afectivos en un objeto, material, situación o idea artística. (Eisner E. W., 2012)

El desarrollo de habilidades en el dominio productivo involucra la diferenciación perceptiva, la generalización, que implica la comprensión, reconocimiento, clasificación, uso de conceptos de los lenguajes artísticos, por ejemplo: el reconocimiento del lenguaje dancístico, la comprensión de conceptos como movimiento, cuerpo, etc. Un proceso esencial que surge también es la inteligencia cualitativa que es la capacidad de resolver problemas y ejecutar acciones utilizando la creatividad, poética, capacidad sensitiva y sorpresiva, mirar los objetos, situaciones, experiencias académicas y cotidianas de un modo artístico.

El dominio crítico relacionado con observación, análisis de objetos y hechos artísticos a partir de sus dimensiones: experiencial, formal, temática, simbólico material, técnica. Un aspecto para ejemplificar estas dimensiones es cuando un estudiante observa una coreografía dancística, la dimensión experiencial estaría presente cuando éste experimenta alguna emoción, sentimiento, conocimiento al ver la pieza, la dimensión formal de la obra se hace explícita cuando el estudiante



reconoce la estructura de esa coreografía, elementos que lo componen, escenario, bailarines, música, ritmo, discurso escénico etc. La dimensión simbólica refiere a la decodificación de significados que el estudiante haga a partir de esa coreografía. La dimensión temática surgiría cuando el estudiante identifique y aprecie temas y contenidos presentados a partir de la danza. La dimensión material y técnica sería la identificar utilería, vestuarios, luces, música, saber si técnica contemporánea, folclor, ballet.

El dominio cultural se vincula con el análisis de las artes a partir de su historia y contexto. Es decir, mirar hacia la historia del arte y su relación con otras disciplinas académicas, conocer la historia de personajes artísticos, sus aportaciones, influencias, producciones, vida personal, contextos artísticos y culturales favorecen la teorización, conceptualización y entendimiento de las artes a través de su historicidad.

Para autores como Montoro (2012) además de estos dominios, el aprendizaje artístico puede plantearse a través de dimensiones como: *dimensión conductual* donde se refleja los estados emocionales y de comportamiento de los estudiantes, el aprendizaje involucra el trabajo de aptitudes y actitudes artísticas. Las aptitudes pueden físicas, intelectuales, sensoriales, manuales, musicales, dancísticas, etc. Las actitudes en cambio se relacionan con las disposiciones de ánimo y modos de hacer las actividades artísticas, estas se apegan a una cosmovisión individual del estudiante, valores estéticos y éticos.

La *dimensión conceptual* vinculada con la construcción de conceptos académicos y artísticos a partir de su comprensión, conceptualización, teorización. La *dimensión procedimental* relacionada con el uso de procedimientos, técnicas, herramientas y materiales. La *dimensión social* donde el arte es una forma de conocer y comprender la sociedad y culturas, así como un trabajo que involucra relaciones sociales, identidad y el descubrimiento del entorno. La *dimensión estética* donde se trabaja con las capacidades de percepción y comprensión filosófica del arte y sus valores.

Para Winner, Goldstein y Lancrin (2014) el aprendizaje artístico guía al desarrollo de habilidades o disposiciones no solo vinculadas al arte, sino que pueden extenderse en otras áreas académicas. Los efectos del aprendizaje artístico corresponden a obtención de procesos creativos (creatividad, innovación, imaginación), habilidades sociales (manejo emocional, confianza, empatía, autoestima, trabajo con los otros), aspectos cerebrales (activación de áreas cerebrales y habilidades cognitivas), elementos de motivación (compromiso, persistencia, actitud escolar) y efectos académicos ya que el aprendizaje artístico favoreció a diversos estudiantes en matemáticas, lectura, espacialidad y verbalización.

### **El aprendizaje artístico profesional**

Para Michaud (1997) las escuelas de arte promueven el aprendizaje, la práctica y producción artística. Aprender, significa la dominación de procesos y métodos que servirán al estudiante para una aplicación y producción creativa. El aprendizaje artístico involucra el trabajo de un *savoir-faire*, un conjunto de técnicas artísticas y conocimientos. Un error académico que ha existido es creer que las técnicas son suficientes para formar al artista. No obstante, el aprendizaje artístico si bien requiere del desarrollo de una técnica, involucra los procesos de imaginación, creatividad y espontaneidad. El aprendizaje artístico debe equilibrar trabajo técnico y creativo. (Michaud, 1997). Las escuelas de arte promueven la práctica, puesto que, a partir de diversas actividades, los estudiantes pueden experimentar, ejercitar y realizar diversas acciones que les permitan producción artística, la cual se vincula con la invención, fabricación de objetos y hechos artísticos. Para Michaud un estudiante llega ser productivo, cuando se ha vuelto creativo.

De acuerdo con Acha (2011) el aprendizaje artístico corresponde a una de las etapas de la formación artística profesional, la primera etapa corresponde a la vocación artística, la segunda, involucra enseñanza y aprendizaje artístico y la tercera etapa a la producción artística profesional.

La *vocación artística* refiere a una inclinación, disposición e interés por aprender el arte. Es un proceso que se desarrolla durante toda la vida, se descubre

desarrolla y se concreta en alguna profesión artística. La vocación puede estar presente desde la etapa infantil, la interacción con el arte, primeras actividades artísticas de los niños pueden guiarlos a un acercamiento, gusto, deseo por el arte. La educación artística básica y media es un medio donde niños, adolescentes, jóvenes aprendan conocimientos, habilidades artísticas y generen nuevos intereses hacia el arte. Favorece el desarrollo de la mente, ayuda a los jóvenes a ver y promover esa cualidad de la experiencia humana, la experiencia estética y esta permite un enriquecimiento de la vida (Eisner E. , 2012). Morton señala (2001) que la educación artística:

Es una práctica social que permite la formación integral del educando por medio del desarrollo de competencias expresivo-creativas. El aprendizaje de valores estéticos, técnicas y materiales específicos de cada lenguaje artístico y la aplicación de dichos conocimientos al trabajo creador. (Mortón Gómez, 2001, pág. 21)

Una práctica que comprende el desarrollo de la sensibilidad, experiencia estética, el pensamiento creativo. Permite a los estudiantes un modo de conocer el mundo en el que intervienen las emociones, la razón y el cuerpo. Involucra conocimientos, ideas, conceptos, pero también de materiales, lugares concretos en el que el estudiante y sus acciones creativas son prioritarias (Augustowsky, 2012). Las experiencias surgidas en la educación artística básica pueden generar un interés en el estudiante de poder estudiarla de manera profesional en alguna escuela de arte o universidad a partir de una enseñanza sistematizada que le guíe al aprendizaje artístico profesional. A esta etapa se le llama *concreción de la vocación artística*, donde el estudiante marca una *territorialidad* (Acha, 2011) o campo de elección de estudiar un tipo de arte específico y aprende a generar una *actitud artística* la cual es una disposición del estudiante que parte de sus motivaciones, intereses y valores lógicos, estéticos, éticos hacia el trabajo técnico, artístico a partir de diferentes materiales y posibilidades de creación.

El aprendizaje artístico involucra el adiestramiento de aptitudes sensoriales, mentales y actitudes hacia la creatividad e innovación (Acha, 2011). La adquisición de conocimientos empíricos, intuitivos, científicos, teóricos, la vivencia de experiencias estéticas, artísticas y el trabajo con diversos medios y materiales son

aspectos que favorecen este aprendizaje. El conocimiento de la teoría del arte permite a los estudiantes la generación de un trasfondo teórico o sistema de conocimientos conceptuales e históricos que facilitan la comprensión, entendimiento, reflexión del arte a través de su contexto e historia. La teorización del arte permite conocer las posibilidades artísticas existentes para la generación de ideas trabajadas en reinención y procesos creativos.

La creatividad, es un aspecto primordial en el aprendizaje artístico. Vigotsky (2007) expresa que la actividad creativa es una actividad humana que se produce algo nuevo, es una producción a partir de un objeto del mundo externo, idea, sentimiento que se manifieste en el interior del ser humano. Para Ausubel, Novak y Hanesian (1983) la creatividad se vincula con una expresión suprema en la resolución de problemas que involucra la transformación de ideas nuevas u originales y la generación de nuevos principios supraordenados y explicativos. La resolución de problemas es una forma de aprendizaje significativo por descubrimiento. De acuerdo con Guilford (1997) el pensamiento creativo, se puede explicar a partir de dos categorías: la *producción divergente*, que implica la elaboración, fluidez, flexibilidad de información que es reinterpretada y reorganizada por el sujeto, generando una *transformación* del conocimiento y diversas posibilidades y modalidades de resolver un problema. Los procesos que surgen para el surgimiento de la creatividad son: imaginación, curiosidad, expresión, confianza, originalidad, combinación de alternativas, sensibilidad, apertura, redefinición, invención, cuestionamiento y rompimiento de límites, libertad (Burgos N. E., 2007).

La creatividad está ligada a la inconformidad y voluntad de cambio del estudiante para experimentar y resolver problemas estéticos y artísticos (Acha, 2011). Se expresa en la producción artística, la cual, en un primer momento es acompañada de un proceso de adaptación donde los estudiantes inician con la generación de ideas, procesos de búsqueda y de investigación, sus primeras creaciones y su perfeccionamiento de técnicas mediante la repetición reelaboración, experimentación, invención de objetos, hechos donde tratan de dar respuesta a

diversos problemas. El trabajo conceptual, creativo, sensible constante, las experiencias estéticas y artísticas que los estudiantes viven produciendo algo o como espectadores, favorecen una maduración del proceso creativo, caracterizada por lograr una conciencia artística y la comprensión del “ser artístico” (Acha, 2011). Aspectos que se ven reflejados en los últimos años de la carrera profesional, donde los estudiantes han conformado una identidad y personalidad artística, en la cual se asume el ser artístico y dónde aparece una definición de intereses y problemas específicos que ellos intentarían resolver mediante un trabajo de investigación (tesis, tesinas, artículos) y la ejecución artística (piezas y objetos artísticos).

La *ejecución artística* es el proceso final de la producción artística donde se concentra el total manejo de experiencias, conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades artísticas de los estudiantes. Es una traducción y transformación de la formación artística a procesos y productos estético-artístico.

## **Aspectos didácticos de la danza**

La danza es producto de contextos históricos y sistemas socioculturales específicos, permite diversidad de representaciones, movimientos, significaciones y prácticas asociadas dentro de un contexto sociocultural específico (Mora, 2014). Su aprendizaje, involucra la adquisición de formas dancísticas que corresponden a tradiciones artísticas con distintas visiones del cuerpo y del movimiento. La danza entonces se aprende y se experimenta desde la potencia y lo que es capaz de hacer el cuerpo (Mora, 2014), aspecto central en la enseñanza y el aprendizaje dancístico, es el medio de expresión e instrumento de trabajo que configura ciertas prácticas y enmarca distintas maneras de experimentarlo

El cuerpo, es el espacio y vehículo de transmisión e incorporación de esquemas de movimiento y subjetivación (Islas, 2007) para el desarrollo de procesos de adquisición motriz. El movimiento, involucra una agitación, conmoción, cambio de lugar y de posición que realiza el cuerpo desde un funcionamiento interno. Se trata de hacer uso de un “cuerpo en movimiento”, en la acción, en un espacio y tiempo determinado.

Merleau-Ponty (1993) señala que el cuerpo va más allá de la estructura física, este involucra una unidad total de lo sensorial, corporal y lo mental. Plantea una perspectiva de análisis basada en el ser-del-mundo, explica: “yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo” (Merleau-Ponty, 1993, pág. 167). En la danza, se trata de adquirir una conciencia del cuerpo a través del mundo, se trata de vivirlo, reconocerlo, habitarlo. El cuerpo debe moverse para ocuparlo, apropiarse de él, poseerlo, es como una obra de arte, un mundo de significaciones vivientes. El movimiento del cuerpo puede ser concreto y abstracto, el primero tiene un fin específico y práctico, por ejemplo, tomar un objeto. El segundo, es propio de la danza, un movimiento que es construido y expresado por el bailarín, que no representa un fin práctico entre sí. Desde la postura de Merleau-Ponty, movimiento y pensamiento no son separados, se fusionan, el bailarín/a piensa, se mueve y expresa simultáneamente. Se ha aprendido un movimiento, cuando el cuerpo lo ha comprendido, lo ha interiorizado. El bailarín habita su cuerpo,

cuando lo vive, siente, lo cuida, cuando conoce y reconoce su cuerpo, descubre los secretos que guarda su cuerpo, que al revelarse le mostraran nuevos espacios que habitar (Ferreiro Pérez, 2005). Habitar el cuerpo involucra una continua experimentación y exploración de la corporalidad, de las sensaciones, emociones y los pensamientos.

Ferreiro (2005) expresa que la enseñanza de la danza, debe guiar a los estudiantes a la apropiación de su cuerpo, su experimentación y su disfrute, no sólo debe recaer en la modelación corporal mediante una enseñanza técnica, que consiste en la transmisión de saberes corporales y técnicas dancísticas a partir de un entrenamiento que involucra prácticas dosificadas que deben ser asimiladas por el cuerpo (Ramos Villalobos, 2007). El aprendizaje dancístico es una asimilación, incorporación de estos saberes corporales y el alcance de un nivel técnico de calidad. La técnica, es un primer elemento de la enseñanza-aprendizaje dancístico, es un medio y herramienta para lograr el oficio y la adquisición de un lenguaje particular del movimiento. Es un fin en sí mismo, crea hábitos de respuesta condicionadas, se logra a partir de un proceso de repetición, automatismo y crea estereotipos del movimiento. Se reduce a una efectiva escénica rápida, sin contribuir al proceso creativo (Islas, 2007). Mora (2014) comenta que el entrenamiento es crucial para la enseñanza de la técnica, este requiere de una inversión corporal de tiempo donde se da un proceso de “somatización lenta”, permite la incorporación de principios, técnicas y prácticas corporales. La enseñanza técnica se logra a partir de dos modalidades: la tradicional, basada en la imitación y la copia de formas, pasos y movimientos y la otra, refiere al conocimiento de la biomecánica de los movimientos y el reconocimiento del propio cuerpo a partir del estudio de los músculos, articulaciones, tejidos, etc.

La técnica dancística es fundamental, no obstante, el bailarín debe realizar un trabajo interpretativo y expresivo que muestre al público y que lo conduzca a una experiencia estética. Este tipo de trabajo se enmarca en la dimensión afectiva, en la que se visibilicen las intenciones emocionales del bailarín a través de su cuerpo. La enseñanza dancística debe promover actividades para la construcción de un

cuerpo comunicativo y expresivo. Por ejemplo, la enseñanza de una dramaturgia, en el cual el bailarín llegue a ser su co-creador, donde su labor es la traducción de fines y lenguajes coreográficos en impulsos y trayectorias de movimiento con una fuerza energética y emocional capaz de conmover al espectador (Ferreiro Pérez, 2005), no se trata de ejecutar una técnica y solo bailar, se trata de comunicar, interpretar y conmover al espectador a través de un cuerpo escénico que involucre la apropiación de una técnica, lo intelectual, el lenguaje expresivo y creativo para realizar diversidad de formas de movimientos, personajes y situaciones.

La interpretación que ofrece y lo que experimenta el bailarín en el escenario no equivale a las emociones reales que puede sentir como persona; hay un trabajo elaborado y control de sus emociones y sensaciones que no le permiten vivir las emociones de la vida misma, este efecto permite la construcción de un cuerpo dilatado, el cual interpreta, comunica y expresa algo en el escenario (Islas, 2007). Para que el bailarín logre estos aspectos, es esencial que en la enseñanza-aprendizaje dancístico se tome en cuenta el proceso de centramiento-descentramiento. El primero refiere a que el estudiante centra la atención a los procesos, habilidades del propio cuerpo y al vocabulario dancístico a desarrollar, sin embargo, el estudiante no puede estar siempre centrado a sí mismo, debe descentrarse, es decir, expandir su cuerpo, darle visibilidad, hacer una experimentación sensible y generar una comunicación externa, hacia el público.

Con relación a las formas de la enseñanza dancística se distingue una primera estructura que parte del cuerpo-cuerpo (Mora, 2014) donde el docente enseña a través de su propio cuerpo, muestra movimientos, posturas, gestos, pasos que el estudiante debe observar y aprender. Y la segunda estructura cuerpo-palabra-cuerpo donde el docente no sólo muestra movimientos, sino que hace uso de la palabra, dando explicaciones, indicaciones, relatos, correcciones, abre la conversación y el diálogo con los estudiantes sobre lo que se ve y pretende hacer en la clase. La función del lenguaje hablado es reforzar lo que se muestra, las palabras favorecen la internalización de imágenes que se trasladaran al cuerpo (Mora, 2014).



Bajo estas estructuras, el estudiante no se reduce sólo a imitar los movimientos, el aprendizaje se logra a través de la experiencia corporal, para que esto suceda, el estudiante debe observar el movimiento. De acuerdo con Islas (2007) el aprendizaje dancístico se vincula con una epistemología de la observación que involucra observar, ver, tocar, moverse, reflexionar. Un aprendizaje que inicia con la observación, tacto y la reflexión del movimiento, aspectos que unidos guían a la experiencia y al conocimiento. Las operaciones motrices tienen base en las operaciones visuales (Acha, 2011), por ello es necesario tener desarrollar las aptitudes visuales para la danza, estas involucran conectar la vista con el cuerpo, aprender a ver el cuerpo y la forma en cómo se utiliza y experimentar con el cuerpo. El desarrollo de estas aptitudes involucra la relación de miradamente-movimiento ya que el estudiante observa la demostración que hace el profesor/a, oye las indicaciones, comprueba su relación con lo marcado e intenta reproducir el movimiento de acuerdo con lo que vio y escuchó (Islas, 2007). La mirada es un medio esencial para el aprendizaje de la danza, no sólo se debe mirar lo que pasa al interior de la clase, es importante desarrollar una mirada extra-clase, es decir, observar todo el tiempo y experimentar la sensación del cuerpo en movimiento en diferentes espacios y actividades artísticas. El aprendizaje visual permite que el estudiante sea consciente de su visión para incorporar lo que ve en su cuerpo y a través del movimiento. La vista a su vez crea una serie de reacciones sensibles y consientes que se convierten en sensaciones estéticas. La danza involucra el desarrollo de las aptitudes visuales y las sensitivas, vinculadas con la sensibilidad, que involucra la traducción de las sensaciones a sentimientos. Para Acha (2011) las aptitudes visuales y sensitivas son esenciales, a la vez se debe adquirir conocimientos teórico-conceptuales de la danza, es decir, teorizar la danza, conocer su historia y su teoría para comprender el cuerpo y su movimiento.

## Capítulo 4. La profesión artística

### Enfoques de las profesiones

La palabra profesión deriva del latín *professio*, *-ōnis*, que refiere a una acción y efecto de profesar, de acuerdo con la Real Academia Española (2014) implica en quien actúa mostrar un sentimiento o actitud hacia alguien, defender una idea o doctrina, ejercer una profesión o un oficio, enseñar una ciencia o un arte, comprometerse y cumplir votos, ingresar a una orden religiosa. El concepto tiene diferentes acepciones y ha evolucionado a través del tiempo y la historia.

El origen del concepto se vincula con las funciones y misiones sacerdotales (Fernández Pérez, 2007). Para Weber (1901) la profesión estaba relacionada al aspecto religioso, ya que el acto de profesar implicaba la consagración a Dios, a su voluntad y obediencia. Para el siglo XIX bajo los procesos de la revolución industrial surgen nuevas tareas profesionales y más especializadas y en el siglo XX se incorpora la concepción de lo profesional.

La modernidad caracterizada por una actualización y cambio permanente llevó al surgimiento de una sociedad industrializada basada en la productividad y economía. Las ocupaciones en la sociedad industrial fueron desarrolladas hacia la especialización de funciones sociales demandadas por el sector público. (Mier García, 2008). Lo que dio paso a la profesionalización; la conformación de profesiones a partir de una estructura autónoma, un cuerpo de conocimientos, habilidades, valores, intereses, compromisos, discursos, prácticas, normativas y una certificación (Elliot, 1975) que los sujetos debían adquirir en un proceso formativo para obtener la profesión y profesarlos.

Sociólogos que han destacado en el estudio de las profesiones han sido Weber (1901), Spencer (1905), Parsons (1949), Freidson (1970) y Elliot (1975), entre otros, quienes de forma detallada y profunda han dado una categorización, descripción y análisis de los rasgos que conforman las profesiones y sus grupos. (Dettmer González, 2009). Coinciden en que las profesiones son producto de la división social y técnica del trabajo bajo condiciones políticas, económicas,

culturales, valores, saberes y prácticas profesionales que demandó el proceso de industrialización.

Desde la sociología se pueden distinguir enfoques teóricos de las profesiones como: el enfoque funcionalista, interaccionista, neweberiano, neomarxista y eclético. (Dettmer González, 2009). A continuación, abordo tres enfoques que permiten definir la profesión y poner la atención a las profesiones artísticas.

#### 1. Enfoque funcionalista de las profesiones

Esta postura se centra en la funcionalidad de las profesiones, los servicios, tareas y actividades que desempeñan los profesionistas en la sociedad. Talcott Parsons consideró a los profesionales como grupos separados relativamente de grupos y clases sociales con el interés de una especialización ocupacional. Los grupos de profesionales se caracterizan por ser comunidades autónomas, más o menos homogéneas, intereses, valores, normas compartidos, roles profesionales, identidad profesional, legitimación institucional y tradición cultural (Fernández Pérez, 2007).

Ejercer una profesión requiere de una formación profesional especializada, impartida por profesionales competentes, un reconocimiento legal y una certificación. La comunidad de profesionales comparte una identidad, intereses en común, actitud de servicio y especificidad funcional hacia los clientes y sociedad. Los ingresos, prestigio y poder en el profesionista crean un estatus que lo distingue de otros grupos sociales.

Las profesiones se diferencian de ciertas ocupaciones a partir de dos atributos (Goode, 1960): Uno, la especialización prolongada, y dos, un cuerpo de conocimiento abstracto y una orientación de servicio. Para adquisición de estos atributos, las profesiones marcan sus propias condiciones de accesos, compromisos, prácticas profesionales y procesos de formación. Las ocupaciones o trabajos, empleos, oficios pasaron a ser profesiones a partir de un *proceso de profesionalización* que involucra etapas como:

- El trabajo se convertía en una ocupación de tiempo completo.

- La constitución de instituciones educativas con grados académicos y la organización de profesores/as que enseñaron a los estudiantes la profesión.
- La definición de ideales, tareas y actividades profesionales, selección de criterios de ingreso y permanencia para los miembros.
- La búsqueda del reconocimiento y legalización de la profesión para el control de accesos y formas de ejercer esta.
- La formulación de criterios para exclusión de los no calificados, proteger a los clientes y reforzamiento del servicio profesional.

Bajo el enfoque funcionalista, identifiqué a la profesión artística y profesión docente como oficios y ocupaciones que fueron escolarizándose y tomando lugar en las instituciones artísticas, culturales, academias y escuelas de artes y la universidad. Las artes y la docencia pasaron hacer actividades académicas y buscar su profesionalización en la universidad, en la cual han buscado cierta autonomía y donde artistas, gestores/as, profesores/as y personas provenientes de diversas disciplinas fueron conformándose como grupos profesionales compartiendo intereses, valores, roles, identidades, compromisos, tradiciones artísticas, pedagógicas, definiendo lenguajes, campos de conocimiento y la búsqueda de una especialización en estos, para obtención de grados, reconocimiento y certificación a partir de la profesionalización.

## 2. El enfoque interaccionista de las profesiones

Este enfoque alude a los conflictos que surgen al interior de los grupos profesionales ya que en estos pueden surgir diversas identidades, valores, intereses y conflictos. (Dettmer González, 2009).

Eliot Freidson (1970) quien además de considerar los conflictos al interior de los grupos profesionales evidenció las relaciones de poder que surgen en las profesiones, el estado, grupos e instituciones dominantes de la sociedad. Para el teórico, las profesiones adquieren su autonomía profesional y su capacidad de acumular, decidir y usar el “conocimiento válido” bajo sus propios estándares

cuando dejan de ser controlados por el estado (Fernández Pérez, 2007); ya que el Estado ha intervenido en la regulación de profesiones, también ha dado derecho exclusivo a la medicina, derecho e ingeniería, logrando un éxito y gran aceptación pública con sus perfiles profesionales.

Freidson (2007) propone que las profesiones pueden ser vistas de tres formas: las *profesiones aplicadas*, aquellas donde la actividad y habilidad profesional sirven para ganarse un sueldo, utilizadas para solucionar los problemas de otras personas. Ejemplos son: medicina, derecho, contaduría, ingeniería, arquitectura, consideradas como profesiones de consulta, que están centradas en las necesidades de los clientes, con actividades objetivas, prácticas y con un valor en el mercado.

Por otro lado, se encuentran las *profesiones académicas* donde no hay un trabajo aplicado y por lo tanto no se aspira a dar solución de necesidades de clientela. Profesiones como la filosofía, historia, ciencias políticas se vinculan con la solución de problemas intelectuales presentándolos en conferencias, libros, revistas, que no cuentan con un valor en el mercado.

Si se toma en conjunto lo que hacen las profesiones académicas, tiene poco o ningún valor en el mercado (de hecho, ni siquiera se pone a la venta en el mercado). En este sentido, sus habilidades y aprendizajes son un tanto diferentes a los de aquellas profesiones practicantes convencionales, en el sentido de que ni responden a las demandas hechas por los consumidores no profesionales en el mercado, ni presentan una relevancia directa para la solución práctica de los problemas humanos. (Freidson, 2007, pág. 97)

Si no hay un valor en el mercado y no satisfacen necesidades de consumidores ¿Cómo sobreviven económicamente estos profesionales? La actividad que subsidia estas profesiones es la enseñanza universitaria en instituciones de educación superior ya que está vinculada con la investigación y erudición, actividades que se vuelven remuneradas, adquiriendo un valor en el mercado. Freidson, hace énfasis, que es la enseñanza y no la investigación la que legitima el apoyo económico, puesto que los profesores/as universitarios a pesar de que tengan funciones de investigación y de gestión y no logren cumplirlas,

mantienen su posición, en cambio, sino no ejercen la enseñanza universitaria pueden perder su puesto. Bajo esta situación los maestros se convierten en la propia profesión y no las actividades en si académicas e intelectuales, de esta forma la profesión académica se caracteriza por ser subjetiva.

Finalmente, las *profesiones artísticas*, se encuentran en una situación muy peculiar ya que sus actividades y productos artísticos no tienen un precio específico para la sociedad (Freidson, 2007). Los profesionales de las artes deberán poner un precio a lo que hacen y de esta manera obtener un sustento económico. Las salidas económicas de la profesión son pocas, se dedican a la creación, difusión y venta de producciones escénicas, musicales, plásticos, entre otras. Entrando a un mercado complejo, volátil y en su mayor parte de clientela no profesional. Un trabajo mal pagado y las artes escénicas a veces ni llega a ser pagado (Freidson, 2007). En otras ocasiones, una salida es la enseñanza de las artes, incursionando en la docencia. Otras haciendo proyectos, actividades artísticos y culturales para la comunidad bajo apoyos gubernamentales y en el peor de los casos hacen infinidad de actividades que acaban haciendo una distancia con la práctica y vocación artística.

El trabajo artístico requiere de una estructura de habilidades y entrenamiento específico. Este es el aspecto que califica a las artes como profesión, ya que se requiere de una formación específica en el lenguaje y campo artístico. No obstante, es una profesión que lleva cargando una falta de organización ocupacional, una posición marcada de trabajo y métodos que marquen los criterios precisos para la ocupación y la conformación de sus miembros (Freidson, 2007). Tanto el trabajo realizado en las profesiones intelectuales y artísticas no se identifican y se basan en criterios económicos, su trabajo depende de otros elementos como la vocación artística, la motivación y actividades para los demás, aunque no se pague por ellas. Los profesionales de las artes, a diferencia de las profesiones aplicadas donde se asume un compromiso profesional para la adquisición de dinero se asumen por la autorrealización personal, por la calidad de trabajo artísticos, por servir las

necesidades de los demás, por amor, por contribuir al conocimiento artístico, por llevar el arte a la sociedad.

Los artistas soportan periodos largos de entrenamiento y persisten muchos años en la práctica y refinamiento de sus habilidades, en empleos ocasionales o de ventas y sin ningún método seguro para ganarse la vida. Algunos se mantienen comprometidos toda la vida, sin haber sido nunca capaces de sostenerse a sí mismos por su arte (Freidson, 2007, pág. 105).

El enfoque interaccionista permite visualizar a las profesiones, los conflictos que existen al interior de los grupos profesionales y las problemáticas que surgen a nivel académico, social y cultural. La propuesta de Freidson me hace visualizar la situación y distinguir el lugar que ocupan las profesiones artísticas y académicas de las profesiones aplicadas en la sociedad.

El valor que les ha dado el estado e instituciones sociales a las profesiones aplicadas validan y hacen más aceptables sus campos conceptuales, el perfil profesional, su función y utilidad. Pareciera que, en las profesiones artísticas, el hecho de no tener un valor específico en el mercado los lleva a minimizar su valor profesional, a esto se agrega el señalamiento, estereotipos y desvalor que se ha generado hacia las artes y sus procesos formativos ya que la sociedad las ha vinculado en un lugar accesorio, ornamental y marginal. Se les ha relacionado con la recreación, creatividad y actividades para pasar el tiempo libre, relegándose su cualidad formativa. (Acha, 2001; Aguirre Lora, 2011; Winner, R. Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2014).

Poner atención a la profesión artística y sobre todo, la dancística, en esta investigación es darle su importancia y reconocimiento, la valoración de su función social, artística y académica puesto que las artes posibilitan la construcción de diferentes realidades y procesos de conocimiento, expresión, sensibilidad, estética, creatividad, comunicación, conciencia, comprensión de los lenguajes artísticos, las artes llevan a entender y vivir la cotidianidad de distintas maneras, permiten la construcción de identidades, se convierten en el medio para reflejar los conflictos y

voces internas y sociales, de abordar la ficción y la realidad a la vez, de crear, expresar y repetir formas, realidades y metáfora.

### 3. El enfoque eclético: Profesiones y la teoría de los campos de Pierre Bourdieu

Desde la teoría de los campos de Bourdieu, las profesiones son concebidas como un caso particular del desarrollo general de campos estructurados de producción, distribución y circulación de bienes simbólicos. Los campos sociales son “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 2003, pág. 9) Ejemplo de estos son: el campo intelectual, religioso, educativo, artístico, político, literario, entre otros. En cada profesión participan agentes que han buscado entrar a dicho campo bajo ciertas reglas, comportamientos y prácticas que han implementado cada una de las instituciones educativas. Para el caso del campo artístico se define como:

Un microcosmos social al interior del cual los artistas, los críticos, los concedores, etcétera, discuten y luchan a propósito de un arte que unos producen, los otros comentan, hacen circular, conquista progresivamente su autonomía, en el curso del siglo XIX, contra el mundo mercantil, e -instituye una ruptura creciente entre lo que se hace en ese mundo y el mundo ordinario de los ciudadanos ordinarios (Bourdieu, 2003, pág. 13)

El campo artístico y sus agentes como profesores/as, bailarines/as, músicos, gestores/as, investigadores/as de las artes orientan hacia la formación artística, la producción y distribución de las artes a partir de prácticas y producciones musicales, escénicas, actividades artísticas producciones editoriales etc. creando un consumo y públicos. Cada profesión cuenta con cierta autonomía, el campo artístico cuenta con reglas, conocimientos, normatividades, prácticas compartidas propios del lenguaje dancístico, musical, visual, cultural, pedagógico, perfiles a lograr. Enmarca una serie de competencias y códigos artísticos (Bourdieu, 2002).

Las profesiones acumulan en sus procesos, prácticas y certificaciones un capital común y simbólico, la acumulación de recursos o bienes simbólicos y culturales como saberes, saber-hacer, técnicas y procedimientos (Bourdieu, 2003). Quienes aspiran a ingresar al campo de la profesión deben adquirir este capital,



compartir intereses comunes y desarrollar el lenguaje estético-artístico, esto otorga la interior del campo una autoridad y poder para desarrollar estrategias de conservación del estatus, autoridad y poder que implica ser agente en el campo.

Las acciones, prácticas, lenguaje y las formas de reproducción acumuladas en el llamado capital simbólico pueden ser observadas en las prácticas profesionales de los sujetos a través del concepto de *habitus* que son disposiciones y modos de pensamiento y de ser que son construidos socialmente, sirven como una estructura de creencias y conocimientos adquiridos por los profesionales de las artes y se convierten en el principio generador y unificador de prácticas y de ideologías características de un grupo de agentes (Bourdieu, 2002). El sistema de creencias facilita que los miembros persigan los mismos intereses (*illusio*) por ejemplo: la necesidad de crear producciones artísticas para presentar en escenarios, teatros, espacios artísticos, el trabajo de ciertos temas sociales a partir del cuerpo y lo sonoro.

Los *habitus*, el capital cultural y su aprendizaje implícito y explícito son interiorizados, pero no a partir de procesos arbitrarios en la vida cotidiana, justamente se logra mediante la instrucción escolar, la formación y la práctica profesionales

La institución escolar puede ejercer la acción continua y prolongada, metódica y uniforme de formación capaz de producir en serie, si se nos permite esta expresión, individuos competentes, provistos de esquemas, percepción de pensamiento y de expresión que son la condición de la apropiación de los bienes culturales y dotados de la disposición generalizada y permanente a apropiarse esos bienes que definen la devoción cultural... (Bourdieu, 2002, pág. 86)

La escuela es la compensadora de aquellas disposiciones que los estudiantes no recibirían en su medio familiar, la profesión dota de un discurso artístico, una práctica artística, un capital de experiencias artísticas y educativas, una forma de ver y de vivir las artes. La universidad permite producir y descifrar bienes culturales, define esquemas de pensamiento, expresión, competencia artística y reproduce el *habitus* profesional. El medio para obtener los aprendizajes artísticos ha sido mediante la creación de las academias de arte (Acha, 2012) e

instituciones educativas superiores que buscaron la docencia, la difusión y la investigación de las artes.

Los profesores-artistas, constituyen propiamente el nudo principal de las academias de arte. Lo establecen, en tanto profesores constituyan productos del aparato escolar y como artistas son parte de la realidad artística local y vienen de la academia de arte donde se formaron, la que quizá sea la misma donde enseñan. Ellos llevan a cabo la perfecta endogamia académica y educarán, a las generaciones que lo siguen, a imagen y semejanza suya, sin atreverse nadie a romper el círculo cerrado de la transmisión tradicionalista de los mismos usos y costumbres. Las ideas y actitudes, las enseñanzas y cosmovisiones de los profesores se concretan en el taller, la célula matriz de toda la academia de arte. Ellos prefieren la rutina académica y se opondrán a toda innovación radical, por ir contra sus intereses generacionales, artísticos y académicos, y se opondrán en nombre de la autoridad que les confiere la academia por su antigüedad. (Acha, 2012, pág. 243)

Un agente importante en la formación artística es el profesor/a, el artista en la academia juega un doble papel como docente. La enseñanza de la profesión contribuye a la conservación del *habitus*, aunque la cita expresada se vincule con las artes plásticas, también se ve reflejado en disciplinas como la danza. La academia y escuelas de arte han generado una relación de fuerzas, de los que están dentro de la profesión que hacen vivo el campo artístico, los intereses y quienes iniciarán el juego; los estudiantes que pretenden adquirir ese capital cultural a partir de la inculcación de *habitus* en la profesión siendo seleccionados a partir de ciertos criterios y perfiles, luchando por entrar y apropiarse de los lenguajes dancísticos y de los que quieren vivir las artes de forma profesional.

De manera que la profesión es un campo de lucha y no sólo por los que se quieren iniciar en la profesión, también por la lucha entre posturas y posicionamientos de grupos profesionales al interior de la profesión. Dettmer señala que:

Los saberes desarrollados y difundidos por los nuevos grupos profesionales o “agentes de la producción simbólica” tienen a imponerse a través de la enseñanza de nuevos conjuntos de reglas, principios y métodos teóricos “racionales” o “científicos” que desplazan al saber “popular”, “mágico”, “irracional” o “práctico” de los grupos profesionales tradicionales. (Dettmer González, 2009, pág. 22)

La profesión ha implicado al profesional de la danza obtener cierto capital simbólico como la apropiación del lenguaje dancístico, habilidades, métodos, técnicas, así como la adquisición de un habitus o creencias en los procesos formativos y la experiencia dancística. Aspectos que le han guiado en la forma de pensar, hacer, consumir, difundir, enseñar e investigar la danza

Por otro lado, los profesionales de las artes han luchado y siguen en lucha por la legitimación de sus campos y su trabajo artísticos. Actualmente buscan un valor social, un lugar en espacios, instituciones culturales y artísticas, se abren camino a la difusión del trabajo artístico, programas, becas, residencias, contactos que apoyen las propuestas artísticas y aporten recursos, el acercamiento a distintos públicos, la creación de un mercado artístico, laboral son aspectos a los que se ha enfrentado el artista para llevar a cabo sus procesos de producción artística.

En esa búsqueda de campo laboral, algunos artistas han tenido la necesidad de transitar al campo educativo y académico universitario para ejercer la docencia, en la cual, los habitus y capital simbólico refiere a los saberes, conocimientos y prácticas del lenguaje educativo y pedagógico. Aquí se verá reflejado una segunda lucha del artista por estar en el campo educativo, además de legitimarse como artista en el mismo campo artístico deberá hacerlo como académico logrando la realización de diversas tareas, parámetros, perfiles y exigencias de la universidad. La enseñanza y el aprendizaje serán medios fundamentales en la formación donde se verán reflejadas los capitales simbólicos y creencias a través de formas de pensar y hacer la danza, los métodos corporales, pedagógicos, los imaginarios e ideales artísticos, tradiciones dancísticas y musicales, tipos de enseñanza etc. Habitus expresados en concepciones y prácticas educativas que los profesores/as logran construir en su camino artístico-docente y evidenciados a la hora de enseñar.

En las profesiones artísticas se toman reglas, principios, actividades y capitales simbólicos del campo educativo y artístico, por ejemplo, la formación profesional debe establecerse bajo ciertos requisitos, perfiles de ingreso-egreso, contenidos temáticos, misión, visión, campo laboral, así como actividades artísticas

como el trabajo creativo, imaginativo, sensible bajo valores artísticos como lo trágico, belleza, gracia, cómico etc. Y funciones como la producción artística, su difusión y consumo la danza.

La nueva profesión en el campo de la academia universitaria, además de retomar elementos propios de lo artístico y educativo retoma aspectos del propio campo social en el que se efectúa, por ejemplo, para el caso de las universidades investigadas la profesión es permeada por la misma cultura regional de Chiapas, fiestas, tradiciones, danzas, músicas étnicas y folclóricas, las formas artesanales. Aquí deriva otra lucha en el campo artístico-formativo donde profesores/as y estudiantes deben promover formas artísticas y tradicionales de la danza y difundir las formas artesanales de la cultura chiapaneca, apegadas a las exigencias de la cultura académica de la universidad, logrando la preservación del capital cultural y los bienes simbólicos que están en juego. El conflicto está, en la construcción de un nuevo habitus, elementos del campo y la formación dancística se confrontan con el campo de la enseñanza universitaria y la formación profesional.

La perspectiva de las profesiones bajo los enfoques funcionalista, interaccionista y ecléctico aporta aspectos que permiten evidenciar la estructura y características de las profesiones artísticas, empero, para mirar la constitución de las artes y entender su configuración a profesiones fue necesario acercarme a la historia, es importante detenerme en el trayecto que han deambulado la danza y la música para amoldarse como disciplinas académicas e insertarse en la universidad. Parto de algunos datos propios de la historia general de las artes y de la historia específica del país.

## **Las artes como disciplinas académicas**

De acuerdo con la Real Academia Española (2014) las artes derivan del lat. *ars*, *artis*, y del griego τέχνη *téchnē*. Los significados se vinculan con capacidades, habilidades para hacer algo, interpretación plasmada a partir de la imaginación en recursos plásticos, lingüísticos, sonoros, corporales. También, refiere a maña, astucia, preceptos y reglas para hacer algo, técnica. Estas ideas se vinculan con aspectos específicos en las artes, pero existen diversas interpretaciones en torno al arte que se fueron generando de acuerdo con las épocas históricas, movimientos artísticos, la visión propia de cada cultura y sociedad. El arte evoca diversos significados y reflexiones y el inicio de su definición está presente desde la cultura griega donde se relacionó a las artes a un sentido ritual y como a una habilidad, destreza manual y mental, implicaba un saber razonado, no exclusivo de la improvisación y la imaginación y realizado a través de la acción humana. (Aguirre Lora M. E., 2015). La adquisición del *techné* refería justamente al uso en la práctica de esos conocimientos y habilidades.

Dichos conocimientos se dividirían en manuales e intelectuales que en la Edad Media se convertirían en las artes liberales y artes manuales, vulgares o mecánicas. Para el siglo XII, las artes liberales quedaron organizadas en las facultades universitarias como a partir del: *Trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). Como se puede distinguir la música ya tenía un espacio en la enseñanza universitaria.

Las artes vulgares fueron vinculadas con los trabajos realizados por los artesanos como alimentación, vestido, arquitectura, transporte, curación, entretenimiento. Aguirre (2015) señala que los referentes a estas clasificaciones no fueron convincentes, aun así, si había una gran diferencia e identificar las artes liberales y las mecánicas, ya que el proceso formativo de las primeras se vinculaba con la enseñanza, el magister, la palabra y escucha. En cambio, para las segundas, la formación refería a un trabajo de los gremios de forma práctica efectuada en el taller artesanal, haciendo oficios. La producción artesanal respondía a una labor personal, inventiva, intuitiva, creativa, única, misteriosa, donde las formas de cultura

oral (gestos, movimientos) prevalecieron ante la cultura escrita (Aguirre Lora M. E., 2015). A su vez, la actividad del artesano era regulada por la misma normatividad interna de los gremios y exigencias especiales para los productos y objetos de compra. El oficio se ensañaba a partir de generaciones familiares, desde muy temprana edad, implicaba un trabajo con otros que se dedicaban a la misma actividad. La formación artesanal se convirtió en necesaria y trascendental para la instrucción de las artes.

En el medioevo, la música ya tenía un lugar destacado en la formación universitaria, aquí se instruían los músicos teóricos, por otro lado, también existía un grupo de músicos prácticos dedicados a la música litúrgica eclesiástica, los eventos cortesanos como los desfiles, procesiones, celebraciones, entrada a ciudades, banquetes, bailes etc. Se distinguirían también, los músicos instrumentistas que posteriormente se organizarían en grupos de acuerdo con el instrumento tocado. (Aguirre Lora M. E., 2011).

Por otro lado, no teniendo un estatus como la música, la danza, teatro, canto, pintura y arquitectura figuraron como formas de entretenimiento, símbolos de poder en la vida cortesana y en el culto. (Aguirre Lora M. E., 2011).

Para el siglo XV el periodo del *Quattrocento* surgido en Italia, primera etapa del renacimiento y modernidad inicia la gestación de una forma distinta de mirar hacia las artes, artistas-artesanos especialmente de la pintura, escultura y arquitectura, buscaron cierta autonomía y reivindicación del arte como un trabajo intelectual y no sólo manual, evidenciando que este tipo de artes también se vinculaba como el conocimiento científico como las matemáticas, geometría, óptica. Este hecho relacionó a estas artes más con la ciencia, alejándola de la artesanía, quedando distinción entre el trabajo del artista y del artesano. Además, lejos de seguir percibiéndose como artes mecánicas, la pintura, escultura y arquitectura pasaron a ser las ansiadas artes liberales. La enseñanza que se daba en los talleres artesanales de la edad media, en el renacimiento se torna al studio, espacio de trabajo y convivencia que después se transformaría en academias (Aguirre Lora M. E., 2015).

La época moderna implicó visualizar a las artes como una actividad práctica, humana, distinguida por el valor de la belleza y la estética, surge una legitimación del campo artístico, cierta autonomía de prácticas sociales y culturales. Ferreiro menciona que estos aspectos, trajeron una modificación drástica de la función social de arte puesto que se convirtió en un objeto de contemplación y con valor separado de la vida comunitaria. Hace énfasis al respecto:

...el objeto estético parece valer en virtud de su propia organización formal y como objeto separado del mundo. El arte es ejercido por personas cuya esfera de trabajo es autónoma del resto de las actividades sociales y en momentos que también son independientes, de modo que la actividad estética se profesionaliza y se producen técnicas particulares, a partir de las cuales se realiza la producción artística...Al desligarse del resto de las actividades sociales, el arte, el artista asumen una nueva finalidad: producir objetos que se manifiesten de modo privilegiado como favorecedores de experiencias estéticas. (Ferreiro A. P., 2005, pág. 79).

La modernidad requirió de una formación académica especializada, los objetos artísticos y estéticos adquieran un valor y se insertaron a los procesos de producción y consumo. El artista es visto dentro del campo artístico como un productor y con una posición aislada con disponibilidad en ciertos sectores sociales. Aunque pareciera que la modernidad bautizó como artistas a los pintores, escultores, arquitectos, los otros artistas como los músicos ya habían adquirido un recorrido en el reconocimiento de su campo artístico y profesional desde los siglos XIII, XIV hasta el siglo XV. Para el caso de la danza en el siglo XV y XVI las danzas cortesanas de la edad media fueron transformadas por la danza clásica, el ballet se convierte en el principal espectáculo de la corte. Para el siglo XVII se logra visibilizar una diferencia entre la danza espontánea como una expresión vital de las necesidades estéticas del hombre por medio del movimiento y la danza académica o escénica donde hay una intención consciente y deliberada de maestros, coreógrafos/as, bailarines/as, músicos de producir experiencias estéticas a partir del movimiento. (Ferreiro A. P., 2005). Para este siglo surgen diversidad de academias e instituciones para las artes, adquiriendo el renombre de *bellas artes*, agrupadas, conformadas en un sistema general y una especificidad a partir de una estructura y campo artístico propio.

Otras formas de ver a las artes y sus procesos formativos se suscitaron ante las inclemencias de la posmodernidad y de nuestro tiempo. Las estructuras económicas capitalistas, la industria del consumo, los medios de comunicación y tecnológicos, la desacralización del artista, de la obra de arte, la renuncia y cuestionamiento de idealismos, religiones y del poder público, la búsqueda de un conocimiento verdadero, universal y de vivir en lo inmediato han llevado a replantear el papel del arte, en la sociedad, así como su formación artística y la formación de profesionales.

Con este breve recorrido se evidencia que las artes han tenido que transitar de ser actividades de entretenimiento a actividades intelectuales, cuyo aprendizaje y ejercicio requieren de una formación especializada en la universidad. El surgimiento de instituciones, academias, grupos y movimientos artísticos manifestaron los ideales, tareas, actividades profesionales, así como formas de ver a los artistas hoy profesionales de las artes. Se buscó, el reconocimiento y legitimación de las artes y los artistas, el medio fue la institución escolar para la obtención de la formación profesional. Marcando criterios de inclusión y exclusión para la obtención de dicha educación y buscando certificados. Sin embargo, nada ha sido estático, desde su origen hasta hoy en día las artes y su sistema han estado en constante movimiento, se consideran como una construcción histórica y cultural, reinventándose (Aguirre Lora M. E., 2015). Son el producto de una acumulación de diversos ideales, concepciones, saberes, prácticas y elementos que se han constituido a través de los años, en distintos tiempos, culturas, historias y contextos



## **La profesión dancística en México**

Para el caso del campo dancístico, la docencia de la danza había comenzado en espacios particulares, bajo el movimiento nacionalista, el proyecto de misiones culturales (1922-1927) impulsó una lucha contra el analfabetismo y una difusión de la música, bailes y danzas en diferentes estados del país. Para estos años, el país ya contaba con maestros de danza, tanto mexicanos y extranjeros que habían venido a México y se habían quedado a radicar aquí, ofreciendo clases particulares de danza (Ramos Villalobos, 2007).

De acuerdo con Tortajada (1995) el proyecto de la primera escuela de danza y las que fueron surgiendo fueron producto de las propuestas del Estado, y enmarcadas bajo el periodo nacionalista. Posteriormente, las escuelas serían dirigidas por los proyectos e intereses de cada gobierno. La primera escuela de danza fue: Escuela de Plástica Dinámica (1931) creada el 29 de abril de 1931 y dirigida por el bailarín de origen ruso Hipólito Zybin quien había llegado a México en 1930. El objetivo era:

Introducir una “plástica dinámica” que transformara los espectáculos artísticos de su época y les devolviera la pérdida capacidad de vinculación con el público. Esta nueva mirada artística requería la formación de “actores completos” con un programa de estudios integral que incluiría, además de las materias artísticas (danza, música y artes plásticas), las materias académicas de la escolaridad oficial (Ferreiro A. P., 2005, pág. 147).

Se buscaba una vinculación con los públicos y la difusión de la danza a la sociedad en general. Había un afán de ser mexicanos, de recuperar raíces culturales y de mostrar la fuerza de la revolución en los cuerpos a través de la danza (Tortajada, 2011).

Algunos de los docentes como la bailarina Gloria Campobello había participado en las primeras misiones culturales propuestas por José Vasconcelos mediante la SEP efectuadas en los años 20's. Este tipo de experiencias ayudaban a la nueva escuela a seguir con un objetivo nacionalista y con una enseñanza-aprendizaje que partiera de un curriculum integral: asignaturas artísticas y científicas para su estudio teórico-práctico. Desde el inicio de la formación dancística se ha

buscado el vínculo con otras disciplinas artísticas y científicas. Ramos (2009) señala que el mapa curricular estaba dividido en 5 líneas curriculares: dancística, acondicionamiento físico, artística, materias de primaria y secundaria. Las asignaturas impartidas eran: técnica clásica de la danza, enseñanza física, estudios prácticos de la historia de la danza, danzas regionales de distintos países, estudios teórico-prácticos de la psicología, conocimiento práctico de las escuelas modernas de danza, acrobacias, bailes de salón y su historia. (Fuentes, 1995)

Desde su inicio la escuela marcó parámetros de admisión teniendo como requisitos: a) edad específica de entrada a la escuela (entre 9 y 12 años hasta 19), b) examen médico y de capacidades, c) constitución física, d) capacidad para la artes plásticas y música. Requisitos como exámenes médicos, físicos, de capacidades y habilidades actualmente siguen presentes en las instituciones formativas, estos requisitos han tenido una mejor redefinición, especialización y selectividad. Se pretendía una duración de carrera de 8 años y las clases debían ser en espacios adecuados (salones de baile), con el uso de ciertos uniformes y cumpliendo aspectos de puntualidad, asistencia, reglamento. Aspectos que se volvieron necesarios para las clases de danza.

La Escuela de Plástica Dinámica proponía la evaluación de los aprendizajes mediante los montajes dancísticos dirigidos a un público, hoy en día constituyen las prácticas escénicas (Ramos, 2009). El perfil profesional se centraba en la coreografía, composición y escenografía. La formación pretendía una educación polilateral, el egresado, además de ser bailarín/a, podía desempeñarse como coreógrafos/as, escenógrafos/as e incluso maestros/as de danza (Ramos, 2009). Con el paso del tiempo, el perfil profesional pasó hacer un elemento de análisis y de debate pasando a una redefinición y especificidad en docencia, ejecución, interpretación.

Para el 16 de abril de 1932 toma la dirección de la Escuela de Danza el pintor guatemalteco Carlos Mérida quien estuvo a cargo hasta el año de 1935 y apoyado por bailarines como Gloria y Nellie Campobello, Hipólito Zybin, Héctor Díaz, Pedro

Rubín, profesores de plástica escénica como Agustín Lazo, Carlos Orozco y músicos como Francisco Domínguez.

La Escuela de Danza tenía como propósito la formación de bailarines profesionales centrada en la danza, bailes y ritmos mexicanos. Se basó en la idea del laboratorio basada en los principios de la pedagogía de John Dewey y buscando una experimentación y relación de la danza con la música, pintura, cine, etnografía, investigación. Se buscaba una plástica escénica. La idea del laboratorio dio apertura a mirar las clases y espacios como lugares para la experimentación de movimientos e interpretación escénica. Actualmente, esta idea sigue vigente e incluso en ciertos casos formalizada como asignatura en planes de estudio

En 1932 la escuela de danza proponía una formación profesional a partir de 3 años de estudio, en 1935 se estableció a 5 años. Este parámetro de años sigue vigente para diversos planes de estudio. Se puede encontrar desde 5 a 9 años de estudio una licenciatura en danza contemporánea y clásica y de 4 a 5 años en danza folclórica mexicana.

La Escuela de Danza Inició un proyecto de investigación coreográfica que marcó formas de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo: la enseñanza de repertorios y el aprendizaje mediante la observación y repetición de secuencias dancísticas. Se buscó una catalogación de danzas rituales, locales y regionales (mestizas y criollas), ritmos musicales de comunidades indígenas (otomíes, huicholes, etc.). Esto a partir de la investigación de ritmos, registro de danzas, usos, costumbres, sistematización de pasos de danza, establecimiento de técnicas dancísticas y darlos a conocer a los estudiantes para su aprendizaje y estos a su vez crear coreografías y ejecutar las danzas en los escenarios. (Fuentes, 1995; Ramos, 2009).

Se dio relevancia al conocimiento histórico, estableciendo como asignatura oficial, Teoría e Historia de la Danza en el plan de estudios. También se distinguen

de manera explícita ciertos castigos<sup>11</sup> en la enseñanza, como pegar en brazos y piernas para corregir posturas y movimientos.

En 1935, la danza mexicana, era el eje modular de la escuela de danza, pero también se impartía técnica de danza clásica, danza moderna bajo las corrientes de Isadora Duncan, Dalcroze y trabajo de laboratorio desde la propuesta de Mary Wigman con un danza libre y humana. Dado las diferentes líneas dancísticas, se define un uniforme<sup>12</sup> específico para las clases y también se perfeccionan los requisitos de ingreso a la escuela como tener: complexión delgada, 12 a 19 años perfectas condiciones físicas de acuerdo con los médicos de la SEP y capacidades físicas e improvisación. El perfil profesional que se buscaba estaba enfocado a ser bailarín profesional, coreógrafo, docente e investigador (Ramos, 2009).

En 1934 se inauguró el Palacio de Bellas Artes en México en donde a la Escuela de Danza se le da un espacio dentro de este, además de hacer uso de las instalaciones del palacio, de trasfondo había un primer reconocimiento y legitimación a la danza como campo de trabajo y académico. Doce años permaneció la Escuela de Danza en Palacio de Bellas Artes, obtuvo el nombramiento y rango de Escuela Nacional de Danza con la oferta de otorgar títulos (1937) a la carrera de Profesor de Danza, ya que la SEP, aún no expedía títulos para las carreras de bailarín, interprete o ejecutante.<sup>13</sup> Este avance en cuestión de títulos permitió a la danza institucionalizarse, fue un hecho trascendental puesto que logró calificar a la danza como una profesión, pero desde su actividad docente. Por otro lado, se crea el primer Ballet de la Ciudad de México.

---

<sup>11</sup> En una serie de entrevistas en la investigación de Ferreiro (2005) a bailarinas egresadas de esta escuela comentaron que los castigos fueron una forma que se empezó a utilizar para la enseñanza de la danza y que posteriormente se convertiría en una práctica constante en otras escuelas de danza pasando hacer un elemento del curriculum oculto en la enseñanza de la danza.

<sup>12</sup> Actualmente el uso del uniforme es un aspecto importante para la formación dancística. Tanto para las escuelas de INBA y las Universidades públicas y privadas se exige un uniforme al estudiante de acuerdo con el género dancístico que desarrolle.

<sup>13</sup> Para el año de 1937 se logró la expedición de títulos solamente a la carrera de profesor de danza, pasaron 38 años después para que en 1975 se lograra las titulaciones para aquellos que se dedicaban a la ejecución e interpretación dancística en el género contemporáneo, este hecho permitió el reconocimiento del bailarín como un profesional de la danza.

En 1937 la Escuela de Danza Nacional queda a cargo de Nellie Campobello, desde su toma de posesión, el clima escolar fue hostil ya que hubo fricciones entre estudiantes, profesores, administrativos. A esto se suma que para 1946 a la escuela se le asigna otra sede que implicó una separación de la escuela con Palacio de Bellas Artes, perdiendo su respaldo ante esta institución. Otra situación presente eran las propias necesidades del país, ya que eran otras, para el periodo de Miguel Alemán en la presidencia, la ciudad estaba ante una serie de cambios económicos, sociales y culturales donde el capitalismo hacia más presencia y avances tecnológicos demandaban otro modelo económico y social así como propuestas teóricas acordes a esa etapa histórica y a las cuales, la Escuela Nacional de Danza no pudo responder y tener apertura a nuevas formas de trabajo y a las transformaciones hacia el campo dancístico mexicano. Los factores mencionados facilitaron un rezago de esta escuela, ante otras instituciones que estaban surgiendo. Es hasta 1993 que la Escuela Nacional de Danza ya designada como Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello volvió a tener planes de estudio ofertando una formación dancística profesional enfocada a la docencia de la danza.

Otra institución fundamental que surgió fue la Academia de la Danza Mexicana (ADM) en 1947, para hablar de esta, es indispensable abordar la llegada de la danza moderna en México que fue difundida principalmente por las bailarinas norteamericanas Ana Sokolow y Waldeen quienes llegaron a México en 1939, compartieron la técnica e iniciaron ballets con diversos estudiantes que posteriormente crearan la ADM. La figura de Waldeen en México es crucial ya que es la fundadora de la danza moderna mexicana, con ella se inició un movimiento nacionalista de la danza moderna donde se retomó a la mujer como símbolo de la patria y del pueblo en lucha (Tortajada, 2011). Se buscaba a partir de temas mexicanos, generar una propia “danza moderna mexicana”. Waldeen buscó apoyo de artistas como Diego Rivera, José Clemente Orozco, Guadalupe Posada, Miguel Covarrubias, Silvestre Revueltas, Efraín Huerta y demás artistas e intelectuales con quien trabajó de manera colaborativa para la producción dancística. Una de sus producciones más completas bajo el producto de la transdisciplina y con el tema de

la lucha revolucionaria es la “coronela”, trabajo dancístico creado en 1949 siendo una coreografía parte aguas que marcó nuevas formas de concebir la danza en México.

Algunos estudiantes de Waldeen fueron Guillermina Bravo, Josefina Lavalle, Ana Mérida, Evelia Beristaín, Beatriz Flores, Lin Duran, Amalia Hernández, Ricardo y José Silva, entre otros, ahora considerados como bailarines/as importantes en la historia de la danza en México y quienes siguieron promoviendo la danza moderna en el país. Guillermina Bravo y Ana Mérida fueron invitadas por el músico Carlos Chávez director del Instituto Nacional de Bellas Artes en 1947 a la fundación de la Academia de Danza Mexicana que en un principio surgió como una propuesta de taller coreográfico para la enseñanza y el aprendizaje de la técnica de danza moderna y del cual dio al surgimiento del Ballet de Bellas artes en 1948. De manera que hubo dos instancias: la Academia de Danza Mexicana constituida para 1956 como escuela para la formación dancística y el Ballet de Bellas Artes enfocado a la creación y difusión de la danza. El surgimiento tanto de la academia, del ballet y sus periodos de formación y difusión artística conformaron la época de oro de la danza moderna en México.

El primer plan de estudios de la ADM estaba enfocado a dos carreras: el bailarín de danza moderna (5 años) y el bailarín de danza regional (3 años) se consideró importante, agregar asignaturas de danza clásica por su valor formativo físico-muscular y el baile nacional para el aprendizaje de raíces, identidad y cultura popular mexicana. No existía una metodología en particular a enseñar, los maestros enseñaban básicamente repitiendo lo que habían aprendido (Ferreiro A. P., 2005). En la danza regional el aprendizaje recaía en los repertorios o conjunto de obras coreográficas de determinadas compañías e intérpretes para su representación y ejecución. El repertorio permitió la sistematización y agrupación de las danzas regionales lo que fue una ventaja en ese momento, pero a la vez estandarizó los aspectos creativos de la escenificación. (Fuentes, 1995).

En la primera restructuración del plan de estudios de la ADM se acordó tener tres carreras: bailarín de danza clásica, bailarín de danza contemporánea y bailarín

de danza regional. Y un eje sobre pedagogía de la danza. Se incorporó un examen de audición y médico para nuevo ingreso. Surgieron los exámenes semestrales y se puso más atención a las asignaturas de música y la danza regional adquirió el nombre de danza tradicional y popular mexicana.

Se mostraba un avance en hacer especializadas las carreras, pero los profesores/as notaron que a partir del quinto año los estudiantes de resistían a una sola especialidad, ya que querían incursionar en diversos géneros (Ferreiro A. P., 2005). Esta situación dio pauta a la idea del bailarín integral, no sólo se enseñaban las técnicas dancísticas (moderno, contemporáneo, folclórico), sino que se integraron asignaturas relacionadas al teatro, artes plásticas, motivación dramática y producción escénica. De acuerdo con Ferreiro:

La tesis del “bailarín integral”, que no sólo afirmaba la viabilidad de la asimilación paralela de técnicas dancísticas y la vinculación entre trabajo intelectual y corporal, sino que subrayaba la necesaria interacción entre lo académico y lo artístico para la formación de un artista creativo. Esta revaloración del quehacer del bailarín condujo también a la revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza para modificar el trabajo del aula y hacerlo congruente con los nuevos principios; esto suponía un fuerte énfasis en el desarrollo de la creatividad y expresividad del interprete y correspondería a los maestros instrumentar las actividades que la fomentaran. (Ferreiro A. P., 2005, pág. 155).

Para el logro de trabajo creativo y expresivo se buscaba para los estudiantes complementos a las clases como talleres experimentales y encuentros de trabajos dancísticos entre alumnos y profesores/as, esto facilitó un cambio de ver al *bailarín* como reproductor de movimientos y se inició por hablar de un *intérprete* en la danza relacionado a una participación en los procesos de creación dancística. El concepto de interprete integraba un nuevo discurso y perfil dancístico. Otro aspecto implementado en la ADM fue la impartición de cursos de verano para la formación dancística (1962) maestros normalistas de provincia buscando una promoción y difusión de la formación hacia los estados. En el desarrollo de esta investigación, tres de los profesores entrevistados en esta investigación recordaron la asistencia a estos cursos de verano, ya que la ADM fue en su momento, la única institución

que los ofrecía y era una de las formas de obtener formación y actualización para la enseñanza de la danza.

Finalmente, para 1992, la ADM optó por ofertar una sola carrera que fue la de interprete en danza con aprendizaje de tres géneros dancísticos como (Danza clásica, contemporánea y tradicional y popular mexicana). La especialización y educación integral ha sido uno de los temas importantes que se ha ido transformando en la formación dancística profesional. Se ha considerado un tema debate si la formación dancística profesional debe ser especializada a un sólo género dancístico o estar abierto a otras posibilidades de movimiento y mostrar versatilidad en tendencias coreográficas. Algunas instituciones han enfocado su oferta a la carrera profesional de un solo género (clásico, contemporáneo, española, popular mexicana) y otras ofertan una licenciatura que incluya diversos. Esto ha generado algunos conflictos de didáctica, enseñanza y aprendizaje de la formación dancística.

Por otro lado, en la UNAM se había propuesto la coordinación de difusión cultural que dio promoción a la danza y música dentro y fuera de ciudad universitaria, acercándose a nuevos públicos y llevando las expresiones artísticas a otro nivel de producción y difusión. En 1970 se crea el Taller coreográfico de la UNAM con una sede en el campus universitario, favoreciendo la enseñanza y la creación dancística (Aragón, 2015). Aparte del taller emergió el ballet universitario. Esto fue significativo ya que los ballets existentes para el año de 1970 pertenecían a la SEP y al INBA, la creación de un ballet universitario dio pauta a que otras Universidades propusieran nuevos Ballets y talleres coreográficos con otras formas de trabajo y bajo el espíritu universitario. De esta forma la danza seria contemplada como proyecto educativo para las universidades, tal fue el caso Universidad de Guadalajara (1972), Universidad Veracruzana (1975), Universidad de Chihuahua (1975), Universidad Autónoma de Puebla (1976), entre otras.

Hacia el año de 1975 la Universidad Veracruzana funda la Escuela de Danza ahora Facultad de danza. Su surgimiento fue trascendental ya que logró la aprobación de la primera licenciatura en danza contemporánea. La universidad



Veracruzana fue la precursora en otorgación de títulos de licenciatura en danza convirtiéndose en una institución pilar en danza contemporánea y folclórica desde el ámbito universitario. La danza transitó a la universidad y hacia su profesionalización como campo y lenguaje artístico autónomo.

En 1978 se crea el SNEPD o Sistema Nacional para la Enseñanza profesional de la Danza que integró a tres escuelas a partir de la especialización de géneros dancísticos: Escuela Nacional de Danza Clásica (ENDCI), Escuela Nacional de Danza Contemporánea (ENDC) y la Escuela Nacional de Danza Folclórica.

Para el año de 1994, se crea el Centro Nacional de las Artes (CNA o CENART) con un proyecto encaminado a la educación, investigación y la difusión de las artes, basado en la interdisciplina artística, la relación de las artes con la ciencia y tecnología, la formación profesional artística y la conformación de públicos mediante actividades académicas y artísticas.

La escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporáneas fueron trasladadas al Cenart, convirtiéndose hoy en día en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC) y logrando catalogar a la ejecución, coreografía y docencia de la danza clásica a nivel licenciatura. Buscando una enseñanza a partir de una “técnica neutra” basada en la concientización, alienación corporal, el análisis científico de movimiento, experimentación y creatividad evitando copia literal de técnicas de danza contemporánea existentes. (Ferreiro A. P., 2005). Se ofertó una formación dancística más organizada, especializada y con criterios más definidos para el ingreso-egreso de los estudiantes, así como reflexionar sobre el perfil del profesor en danza.

Ante este recorrido histórico general de las artes y una mirada específica a la danza y sus procesos formativos en México, podemos ver que la formación artística estiba de prácticas artísticas y formativas que se fueron conformando y que están vivas hoy en día, la labor artesanal y artística, los espacios de trabajo, el trabajo acompañado con los otros, los procesos de observación, repetición, creación, imaginación, sensibilidad, la conexión con el mundo interno, el aprendizaje práctico,

corpóreo, las asignaturas y requisitos académicos, los perfiles profesionales, los objetivos de la danza están presentes hoy en día en su enseñanza. La construcción de los campos artísticos se conecta con la propia vida de cada arte, su historia, su lugar en la sociedad, en la cultura, política, educación.

Los procesos de escolarización de las artes y su tránsito a ser disciplinas escolares y académicas han implicado procesos complejos donde están presentes prácticas artísticas, culturales, escolares, políticas, institucionales, formas de hacer, pensar, producir las artes y enseñarlas. En nuestro país, la danza tuvo una profesionalización tardía, fueron considerada profesión a partir de la inserción de los artistas bailarines a las instituciones educativas, haciendo enseñanza. Lo que realmente no implicaba un reconocimiento social, académico y profesional a los lenguajes artísticos.

El nacionalismo mexicano fue la escena donde las artes florecieron a nivel social, cultural y educativo. La necesidad de llevar la danza y demás artes a la escuela permitió el trabajo, luchas y fuerza de diversos artistas bailarines, músicos, plásticos, intelectuales, gestores culturales, activistas, educadores y diversidad de personalidades de México y del extranjero que buscaron la apertura de instituciones para la cultura y las artes, buscar un lugar en las instituciones y en la sociedad. Este trabajo y esfuerzo marcado varias veces por indiferencias políticas y económicas, luchas intelectuales y artísticas, con imposición de proyectos artísticos-culturales con sello de cada gobierno, marcando una desvalorización hacia la función social, educativa, del arte, el artista y la formación artística. Pero a pesar de esto, las voces, los movimientos, las músicas, los trazos, ideas, las pedagogías de diversos agentes en el campo artístico y educativo en México permitieron la escolarización de las artes. Sin embargo, la profesionalización, se vio reflejada en el surgimiento de las universidades, la danza y la música pasaron de ser proyectos culturales y artísticos, a carreras profesionales de la SEP e INBA y posteriormente como campos de formación para licenciaturas.

La educación artística quedó estructurada en dos niveles: la educación artística básica y media que en México se imparte en la primaria, secundaria,

preparatoria. Donde la educación artística es presentada como una materia escolar obligatoria con el fin de lograr el desarrollo cognitivo, creativo, imaginativo, así como el desarrollo de experiencias, percepción estética, procesos analíticos y de comprensión del contexto cultural del país. En la educación superior, las artes quedaron integradas en el área de educación-humanidades y subdivididas áreas (Secretaría de Educación Pública, 2011): Bellas Artes, Música y Artes escénicas, técnicas audiovisuales y producción de medios.

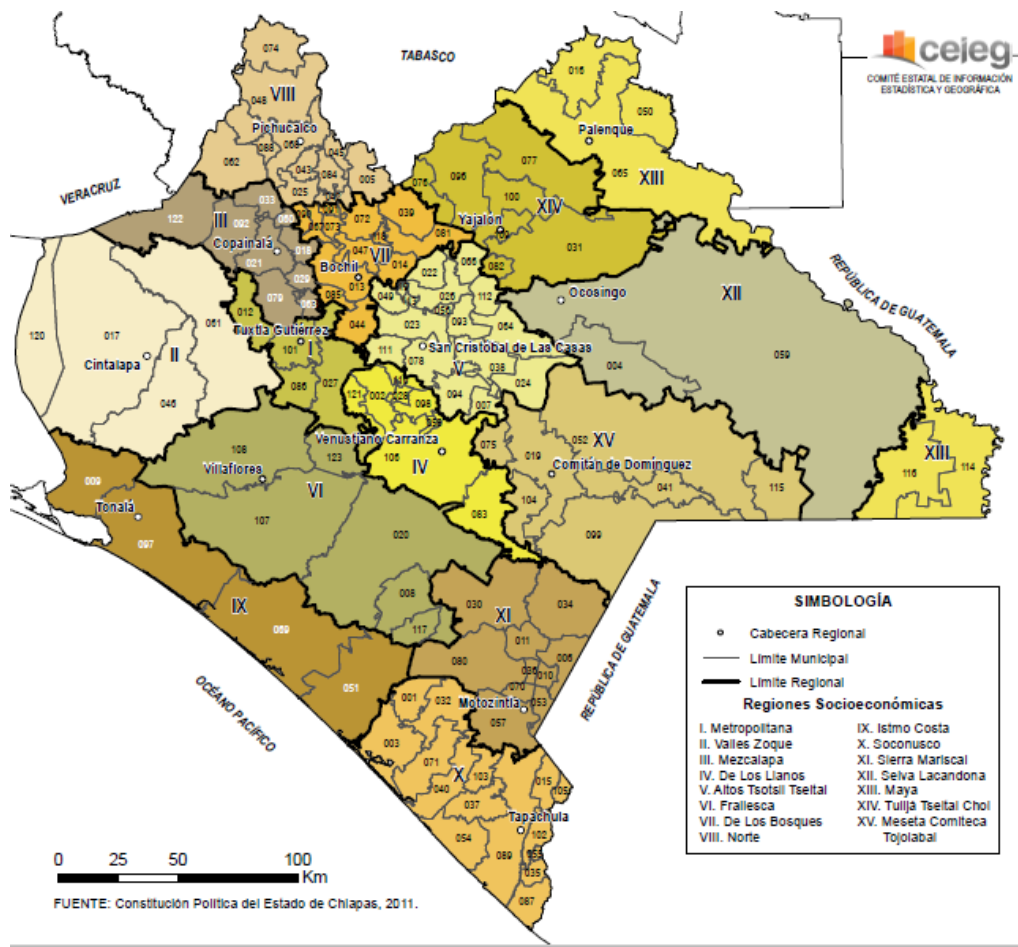
Dentro de esta clasificación danza se ubica en el área de música y artes escénicas. Las universidades tuvieron que ajustarse a estos campos de formación y los profesores/as a las propias normas, exigencias académicas, roles, reglamentaciones, modelos y planes universitarios. En este contexto bailarines, coreógrafos, profesores de danza han transitado de los escenarios artísticos y gubernamentales al escenario propio de la universidad. Llevando su esencia como artistas y tomando el rol de profesor/a, investigador/a, gestor/a, difusor/a, administrativo/a y demás tareas que demanda el trabajo universitario.

## Capítulo 5. Antecedentes de la Universidad Chiapaneca

### Escenario social en Chiapas

El panorama natural, cultural, étnico, artístico en Chiapas se extiende en un territorio de 73.311 km<sup>2</sup> divididos en 118 municipios que a su vez están organizados en 15 regiones: Metropolitana, Valles zoque, Mezcalapa, De los llanos, Altos Tsotsil-Tzeltal, Frailesca, De los bosques, Norte, Istmo costa, Soconusco, Sierra mariscal, Selva lacandona, Maya, Tulijá Tzeltal Chol, Meseta comiteca tojolabal. (INEGI, 2017). Estado considerado como frontera sur con Guatemala.

Mapa geográfico 1. Municipios y regiones de Chiapas



Mapa Geográfico 1. Tomado de: <http://www.chiapas.gob.mx/mapas/> .El estado se divide en 15 regiones socioeconómicas y 118 municipios.

El estado presenta un cosmos de diversidad en cuanto a los recursos naturales, lingüística, cultural, étnica, migratoria, religiosa, aspectos que inciden y se ven reflejados en los procesos artísticos que emergieron y están presentes en el estado.

Chiapas se distingue por tener un lugar notable en biodiversidad<sup>14</sup>, cuenta con varias reservas, parques y monumentos naturales. Algunos de estos, de gran significado histórico, cultural, religioso y artístico. A modo de ejemplo puedo mencionar, Bonampak, Yaxchilán, Toniná, Cañón del Sumidero, Cascadas de Agua Azul, lugares que muestran la historia a través del arte mesoamericano, la organización de la vida social, política, cultural, que existió con los habitantes de ahí, significados rituales, cósmicos del ser humano con la vida natural.

Con relación a la diversidad lingüística, étnica y cultural, destaca con grupos étnicos y lenguas, las más habladas en el estado son (INEGI, 2017): Akateko, Amuzgo, Awakateko, Ch'ol, Chatino, Chichimeco jonaz, Chinanteco, Chontal de Oaxaca, Chontal, Chuj, Cuicateco, Huasteco, Huave, Huichol, Ixcateco, Ixil, Jakalteko, K'iche', Kaqchikel, Lacandón, Mam, Maya, Mazahua, Mazateco, Mixe, Mixteco, Náhuatl, Otomí, Popoluca, Q'anjob', Q'eqchi', Qato'k, Tarahumara, Tarasco, Teko, Tepehua, Tepehuano del sur, Tlapaneco, Tojolabal, Totonaco, Triqui, Tseltal, Tzotzil, Zapoteco, Zoque.

Aspectos significativos de la cultura Chiapaneca son el gran abanico de fiestas y celebraciones en el estado, la gastronomía, la riqueza en la producción artesanías como los textiles, orfebrería de oro, plata, ámbar, jade, lapislázuli, la talla de madera, el maque o laca, entre otros.

Además, el gran movimiento migratorio interno y externo que ha tenido el estado. A lo largo de la historia chiapaneca se dio la llegada de comunidades extranjeras como alemanes, japoneses, jamaquinos, chinos, guatemaltecos, libaneses (Medina, 2010). De acuerdo con el Estado del Desarrollo Económico y

---

<sup>14</sup> De acuerdo con datos del INEGI (2017), el 41.1% de la superficie estatal corresponde a terrenos para la agricultura, zonas urbanas, áreas sin vegetación y presas o lagunas; el resto es cubierta por la vegetación natural donde viven más de 1,300 de especies de animales, vertebrados, terrestres y acuáticos, además de contar con más de 8,500 especies vegetales.

Social de los Pueblos Indígenas de Chiapas para el 2010 la población extranjera que residía en el estado pertenecía a países de África, Estados Unidos, Guatemala, Canadá, China, Japón, España, Francia, Australia y otros países. Datos interesantes ya que este movimiento de migración tanto de las comunidades étnicas al interior del estado y migración extranjera han incidido en la conformación de la cultura regional, cultural, social, universitaria y artística de Chiapas.

También cabe destacar, las dos tradiciones religiosas confrontadas en el estado: por un lado, la religión católica, cristiana que fue el medio de la dominación política y económica, así como la imposición de símbolos cristianos, imágenes de santos y festividades religiosas. Y, por otra parte, la cosmovisión mesoamericana centrada en la ritualidad agrícola y familiar, el paisaje natural, el cuerpo mismo, la lengua amerindia y simbología prehispánicas (Medina, 2010). Ambas tradiciones han traído una fusión de prácticas y saberes presentes en las formas de concebir la vida, religión, cultura y el arte.

Otros elementos que han configurado la vida cultural y social en Chiapas son distintos hechos y desastres naturales, hechos históricos, confrontaciones, guerras, levantamientos armados, masacres, algunos ejemplos: Guerra de castas (año), matanza de Acteal (año), levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (año), entre muchos otros, que han creado un ambiente de resistencias, ingobernabilidad, fuerte movilización campesina en busca de las tierras y sobrevivencia, una activa lucha política y militar, movilizaciones agrarias por los derechos humanos, el derecho a la tierra, la desigualdad, condiciones de opresión, explotación, pobreza. Temas retomados y que han tenido voz desde movimientos artísticos chiapanecos.

Como se puede distinguir, Chiapas es un estado con una gran diversidad cultural, producto de su historia, conformación territorial-étnica y las culturas que emergen en cada una de sus comunidades. Una diversidad que no ha sido estática, sino con un movimiento que ha permitido la configuración práctica socioculturales. (Medina, 2010). Sin embargo, tras esa diversidad sale a reducir la pobreza y rezago económico, político y educativo que invade al estado.

Para Bracho (1999), Chiapas ha sido una de las regiones con condiciones educativas más dramáticas que muestran un atraso en servicios educativos y con posibilidades reales de atender las demandas educativas ante diversidad de población ubicada en zonas rurales y desarrollo urbano pobre. Barboza (2006) señala que hablar del rezago educativo en México es referir a la condición en la que se encuentra una persona mayor de 15 años cuando no ha concluido su enseñanza básica. Condición reflejada en tres grupos: analfabetas, personas sin primaria completa y personas sin secundaria completa. Si hablamos de estos aspectos, el acceso a la educación media y superior en Chiapas es casi nulo. De acuerdo con Rafael Burgos (2007), 12 de cada 100 jóvenes chiapanecos pueden estudiar una licenciatura universitaria, dato que muestra mínimo acceso a la educación superior. El rezago implica un retraso en todos los niveles escolares, desde el básico hasta el superior, creando desigualdad de acceso en las oportunidades, falta de cobertura educativa en sectores sociales y deficiencia en los procesos educativos.

Chiapas se resume como lo expresó el poeta Enoch Cancino Casahonda (2008):

Chiapas es en el cosmos  
lo que una flor al viento.  
Es una célula infinita  
que sufre, llora y sangra  
Invisible universo  
que vibra, ríe y canta.

Muestra un escenario e historia multicolor, multicultural con mucho movimiento y vitalidad que se vuelve interesante y que me guio a indagar en sus universidades, espacio que en el estado surgió precisamente a raíz de fuertes movimientos artísticos y culturales que se suscitaron.

### **La universidad en Chiapas**

La aparición de la universidad en Chiapas se remonta al año de 1679, con la creación de la primera institución de nivel superior: el Seminario de Nuestra Señora de la Concepción, en el que se impartía teología, derecho canónico, derecho civil y farmacia (Santiago García, 2001). En ese mismo año se fundó en Ciudad Real (San Cristóbal de las Casas) la Universidad Nacional del Estado Libre y Soberano de

Chiapas, que se convertiría en la Universidad Literaria (1826) donde se impartiría teología, moral, cánones y sagradas escrituras (Munguía Castillo, 2011). En 1828 se nombra rector de esta universidad a Fray Matías Antonio de Córdova y Ordoñez quien fundaría también la primera escuela normal en el estado instalada en ciudad real. (Torres Aguilar, 2016).

En 1848 la Universidad Literaria pasaría a ser la Universidad Literaria y Pontificia de Chiapas. Donde se ofrecían los grados de leyes, teología, moral, filosofía y medicina. En 1873 el gobernador José Pantaleón Domínguez la convertiría en Instituto Literario del Estado perdiendo la categoría de universidad e incorporando nuevas carreras como: comercio, agricultura, dibujo, farmacia, canto y pintura. (Garzón y Rincón & Clemente Corzo, 2010). El instituto adquirió el nombre de Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (1881), proyecto que fue truncado por conflictos suscitados al obtener el triunfo del liberal Emilio Rabasa Estebanell, gobernador del estado en esa época (1892). A esto se suma una serie de cambios en el Estado, empezando por el cambio de la capital: San Cristóbal de las Casas dejó de ser la capital y se cambió a Tuxtla Gutiérrez, hecho que provocó el cierre de las instituciones de Educación Superior en San Cristóbal de las Casas ya que se consideraba a esta como una ciudad conservadora; de manera que el Estado quedó sin alguna institución de educación superior. En 1893, Emilio Rabasa funda la Escuela Industrial de Chiapas que posteriormente se convertiría en el Instituto de Artes y Oficios del Estado (1879) y en 1900 en la Escuela Industrial Militar brindando educación media específicamente para hombres. A falta de educación para mujeres se da paso a la propuesta de la Fundación de la Escuela Normal para profesoras (1901).

En 1931 surgió una nueva institución educativa la cual fue la Escuela Normal Rural ubicada en Cerro Hueco que funcionó como un internado mixto y con diversidad de carencias que posteriormente se convertiría en la Escuela Regional Campesina de Chiapas Mactumactzá (1936).

En el periodo del gobernador Juan M. Esponda 1944-1947 seguían siendo escasas las instituciones de educación superior, los estudiantes quienes tenían



cierta solvencia económica viajaban a la ciudad de México buscando la oportunidad de estudiar una carrera. De acuerdo con Garzón y Clemente (2010) esta situación provocó la organización de un movimiento de jóvenes que se manifestara en las calles exigiendo instituciones de educación superior para el estado. Ante estas exigencias el gobernador abriría el 30 de enero de 1945 el Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH) con el objetivo de promover educación, artes y cultura para los jóvenes chiapanecos, impartiendo educación media, media superior y técnica profesional. El ICACH permitió la organización de jóvenes chiapanecos que buscaron agruparse con el fin de difundir el saber y manifestarse en el plan artístico cultural. Esto generó un movimiento artístico, social y cultural en Chiapas que dio paso al florecimiento del “Ateneo chiapaneco” en 1951. La idea del ateneo derivó de la cultura griega al realizar banquetes de eruditos para leer, discutir y dialogar sobre obras. De acuerdo con Martínez y Durán (2013) a mitad del siglo XIX organizaciones nombradas ateneos comenzaron a surgir en diferentes ciudades del mundo hispánico. En 1840 surgiría en México el Ateneo Mexicano y posteriormente en otros estados se crearían estas organizaciones y grupos juveniles intelectuales con un perfil artístico, cultural y de lucha social y política.

La creación del ICACH y el ateneo fueron las bases para la conformación de la formación artística a nivel universitario, jugaron un papel fundamental en la constitución de las y los artistas chiapanecos, ideales, visiones de pensar, producir y formar las artes a nivel educativo y superior. Ambos provocaron un auge artístico que impulsó el movimiento de la vida plástica, musical, dancística, teatral y literaria en diferentes ciudades de Chiapas.

En 1957 ateneo chiapaneco se diluye, no se tiene documentado las causas de su cierre, se infiere que por falta de apoyo económico dejaron de hacer sus actividades artísticas, culturales. Distintos integrantes del ateneo se dedicarían a diferentes proyectos culturales, docentes, periodísticos y artísticos, otros se unirían a la corriente creadora de la educación universitaria organizando el Patronato Pro-Universidad de Chiapas formando parte de la planta docente y ocupando cargos en la creación de las escuelas y facultades que conformarían la universidad.

La primera escuela promovida por este patronato sería la de Ingeniería (1965), posteriormente se crearía la Escuela de Derecho en San Cristóbal de las Casas (1966), Escuela Superior de Comercio y Arquitectura (1969), Escuela de Ingeniería Civil (1973). Finalmente, el 17 abril de 1975 se fundaría oficialmente la Universidad Autónoma de Chiapas. Con relación al ICACH, es en 1999 reconocido como la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, obteniendo su autonomía en el 2000.

### **Las artes en Chiapas**

La creación del Ateneo Chiapaneco y el ICACH tuvieron un papel determinante para la promoción cultural y artística en Chiapas. Los jóvenes que participaron en esta organización pertenecían a disciplinas humanísticas, científicas y artísticas, se congregaban para dialogar, expresar, difundir, reconocer las artes y las ciencias a partir de lograr un movimiento cultural y artístico. De acuerdo con Martínez y Durán (2013) el primer ateneo en Chiapas ya había sido fundado en 1941 con una labor hasta 1944. Un segundo ateneo fue creado en 1948 (Garzón y Rincón & Clemente Corzo, 2010) pero consolidado y reconocido como ateneo chiapaneco en 1950.

La producción literaria del ateneo cobró vida en diversas publicaciones chiapanecas a partir de 7 ramas de saber: Geología, Geografía, Fauna, Flora, Historia, Arte y Arqueología. Algunas revistas fueron: "Ateneo Chiapas" (1951-1957), Clavel Rojo (1901-1904), Semblanzas femeninas, Ariel (Revista de Ciencias, Letras y Artes) (1919-1920), Revista Chiapas, El estudiante, Amanecer (1948), El alacrán (1947). Revistas que lograron exponer la historia de Chiapas, dar a conocer su cultura y diversidad de temas culturales, artísticos, científicos, donde se publicaron poemas, ensayos, textos literarios, logrando tener corresponsales del extranjero como Colombia, Ecuador, Honduras y Cuba con un tiraje hasta 5000 ejemplares, algunos con textos en inglés y alcanzando difusión nacional, al sur de México y países hispanoamericanos. (Martínez Torres & Durán Ruiz, 2013).

Se distinguen diversos colaboradores en las revistas, desde poetas, artistas plásticos, músicos, dramaturgos, biólogos, arquitectos, profesores, arqueólogos, historiadores, escritores, abogados, antropólogos, escultores, periodistas, ingenieros, profesores normalistas, editores y demás, que dieron vida y apogeo a

las ciencias y artes. Algunas figuras significativas fueron: Tomás Martínez, Eduardo J. Albores, Antonio Vera Guillén, Franz Blom, Gertrudis Duby, Enoch Cancino Casahonda, Manuel B. Trens, Fernando Castañón Gamboa, Rómulo Calzada, Miguel Álvarez del Toro, Rosario Castellanos, Jesús Agripino Gutiérrez, Armando Duvalier, Jaime Sabines.

Un hecho determinante para el Ateneo Chiapaneco fue la llegada de exiliados españoles como Andrés Fábregas Roca, Faustino Miranda y Luis Alaminos quienes influyeron y fortalecieron el movimiento cultural ya iniciado. En materia de artes, Luis Alaminos inicia un movimiento teatral considerable en el estado e impulsa la creación de obra plástica basada en Chiapas en distintos formatos, incluyendo el mural. (Martínez Torres & Durán Ruiz, 2013).

La incorporación de diversas personas y de distintas áreas facilitó la sincronización de diversas posibilidades artísticas, intelectuales, culturales, científicas en Chiapas.

Las decisivas aportaciones del Ateneo fueron el resultado de la convivencia de distintas generaciones de artistas, escritores chiapanecos y de personalidades procedentes de distintas latitudes, reunidos en un lugar que les fue muy fértil. Naturalmente, cada uno de ellos tenía un perfil y un interés intelectual, editorial y académicos propios. (Martínez Torres & Durán Ruiz, 2013, pág. 17).

El ateneo promocionó un reconocimiento cultural y artístico que fue logrado bajo el trabajo de diferentes personalidades, posibilidades y condiciones económicas, políticas, sociales y culturales que emergieron en el estado. El gobernador Francisco J. Grajales con un periodo de 1948 a 1952 se había distinguido por su formación intelectual y apoyo total a la difusión cultural, producción literaria y artística. En este periodo se logra la creación del Archivo Histórico del Estado, la Institución del premio Chiapas, la Escuela de Artes Plásticas (1945), el primer ballet, llamado Bonampak (1948) que fue el impulso para un movimiento dancístico más fuerte en Chiapas y antecedente para la creación de la licenciatura en danza en la universidad en el 2013 y en 1982 se conforma la escuela de Música.

## **Capítulo 6. Resultados de la investigación**

En este capítulo presento los hallazgos resultantes en el análisis de datos a partir de tres dimensiones principales: aspectos del curriculum universitario, la identidad del profesorado y la didáctica de la enseñanza-aprendizaje. Dimensiones que vislumbran las prácticas, actores y didáctica presente en la enseñanza universitaria.

Los resultados en torno al curriculum universitario, dan cuenta del proyecto educativo de la Universidad Autónoma de Chiapas y de características del plan de estudios de la licenciatura en danza. El cual, expresa un proyecto específico de formación universitaria y dancística, el mapa curricular y los perfiles de egreso-ingreso dirigen hacia fines y acciones específicas que debe el profesor/a contemplar para el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Los resultados sobre las profesoras y profesores universitarios muestran rasgos de la dimensión institucional, personal, social, valoral presentes en su práctica docente y de enseñanza. Estos hallazgos acercan a los conflictos, retos y problemáticas a los que se han enfrentado los artistas y otros profesionales en su tránsito como académicos en la universidad.

Los resultados con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, revelan las concepciones en torno a este y su didáctica. Se muestran los propósitos de la enseñanza universitaria, contenidos disciplinares, métodos de enseñanza, espacios, evaluación y recursos de clase. Estos hallazgos reflejan tanto una didáctica general universitaria y aspectos propios de la didáctica de la profesión dancística.

Los resultados que se presentan surgen del análisis y triangulación de distintos datos como: a) Modelo educativo y plan de estudios de licenciatura que dieron cuenta del discurso institucional y la forma de regular las prácticas de enseñanza, b) Entrevistas, las cuales, brindaron un discurso oral del docente, c) Observación de clases, realización de fotografía y vídeo que permitieron identificar actividades y acciones de enseñanza concretas en espacios, tiempos y medios específicos.

Los diferentes tipos de datos facilitaron la aproximación hacia las prácticas de enseñanza a partir del discurso institucional, las concepciones y acciones docentes.

### **Aspectos del curriculum universitario**

Como ejemplo del curriculum oficial (Sacristán, 2010), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) cuenta con un modelo educativo, en el que se da expresión y concreción del plan educativo, se presentan sus fines como institución universitaria. El curriculum marca las directrices y lineamientos a seguir para el logro de la educación. Los propósitos principales de las universidades se reflejan en su misión, vinculada a facultad y papel que tiene la universidad para la formación y la visión relacionada con la proyección y alcance de logros en determinado tiempo.

La misión de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) es ser una institución de Educación Superior, pública y autónoma, que genera, recrea y extiende el conocimiento; forma profesionales capaces, críticos, propositivos y creativos, con espíritu ético y humanista, con conciencia histórica y social; y comprende y anticipa la complejidad social, para incidir con responsabilidad en el desarrollo de Chiapas y de México, con respeto a la identidad cultural de los pueblos a la biodiversidad y al ambiente (UNACH, 2010).

Como se puede observar en la misión, uno de los fines importantes es la generación, recreación y extensión del conocimiento, así como la búsqueda de la autonomía en el proceso de aprendizaje, al pensar que el estudiante alcanzará a ser un profesional, crítico, propositivo, creativo, sin olvidar valores éticos, humanísticos, históricos, sociales. Con estos elementos, el curriculum oficial de esta universidad, expresa los cambios y las innovaciones que la modernización universitaria ha requerido. Por ejemplo, el cambio epistemológico en la universidad se vincula justamente en que esta centre su atención a la construcción de conocimiento, su vinculación y su pertinencia con las exigencias sociales, laborales, políticas, tecnológicas (Pacheco Méndez, 2015; Pozo & Monereo, 2009). Dicha construcción de conocimiento permite a la universidad mirar hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista y no tradicional, que facilite una enseñanza centrada en el estudiante y orientada hacia la formación profesional a partir de ciertas competencias académicas y profesionales.

En la misión, también se expresa una responsabilidad y un vínculo hacia lo local y nacional, dado la diversidad natural, lingüística, étnica y cultural de Chiapas, la universidad contempla el respeto hacia la identidad, la biodiversidad y medio ambiente. Este punto es importante, tanto en las entrevistas y lo observado en clase, se hacía énfasis en actividades que guiaban al reconocimiento de la identidad cultural del Estado. El conocimiento de las festividades locales, municipales, ritualidades naturales, étnicas, religiosas servían a los estudiantes y profesores/as para un acercamiento a los aspectos dancísticos, étnicos y tradicionales de Chiapas. Por otro lado, algunos proyectos académicos- artísticos y prácticas escénicas observadas abordaban temáticas, tradiciones, problemáticas culturales, sociales, ambientales y políticas. De acuerdo con Fraile (2006) el reto de las universidades latinas justamente ha sido crear modelos educativos que orienten hacia una enseñanza que retome el contexto nacional y local, así como el internacional.

Con relación a lo que espera la UNACH, se expresa en su visión:

La UNACH es en el año 2018, una institución reconocida socialmente por la calidad de sus egresados, por su actividad científica y tecnológica, y por la transparencia y credibilidad de su gestión. Con programas educativos acreditados y procesos certificados; innovadora y articulada en redes de cooperación, centrada en lo local e inspirada en el pensamiento universal y estrechamente vinculada al desarrollo de la sociedad chiapaneca (UNACH, 2010).

La búsqueda del reconocimiento social regional-internacional, la certificación y acreditación de los programas que ofertan, la calidad en actividades de corte científico y tecnológico, son retos que las universidades latinas han tenido que enfrentar ante nuevas tendencias y demandas de la educación superior (Beneitone, y otros, 2007). La visión, también demuestra, la lógica hacia donde se dirigen las universidades, una lógica con el sello de calidad empresarial, basada en la producción, competitividad y en las demandas locales, nacionales e internacionales (Suárez Zozaya & Muñoz García, 2016).

Para el cumplimiento de esta misión y visión, el modelo educativo de la UNACH (2010) refiere una educación universitaria a partir de seis características:

1.-Educación centrada en el aprendizaje del estudiante, 2.-Educación por competencias, 3.-Formación integral que atienda el ámbito intelectual, afectivo, social, humano, profesional, 4.-Flexibilidad vinculada con mecanismos y estrategias flexibles y abiertos a los estilos de aprendizaje del estudiante, 5.-Pertinencia de una formación que responda a las necesidades laborales, de la sociedad del conocimiento y del contexto chiapaneco y 6.-Innovación a partir de tres funciones: la docencia, investigación y la extensión, difusión o intercambio de conocimiento generado en la universidad hacia la sociedad.

Estos aspectos confirman que el curriculum universitario se apega y responde a los cambios sociales, culturales, educativos, epistemológicos que ha implicado la modernización educativa a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (Monereo, 2014; Pozo & Pérez Echeverría, 2009; Pacheco Méndez, 2015; Fraile Aranda, 2006; Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, & Valdés Cuervo, 2014; Suárez Zozaya & Muñoz García, 2016). El curriculum oficial de la UNACH parte de una enseñanza centrada en el estudiante y en la construcción del conocimiento, esto involucra un papel del profesor/a como un facilitador, mediador, un tutor que guía al estudiante hacia el aprendizaje a partir del diálogo y el acompañamiento. Esto rompe, justamente con la enseñanza centrada en el profesor/a con una autoridad formal y transmisor de información. El trabajo por competencias debe ser basado en el aprender-aprender, en el enseñar a pensar y en el dominio de las tecnologías de la información. A su vez, el curriculum, establece las funciones de los académicos hacia la docencia, la investigación y la extensión. A nivel discursivo, el curriculum presenta un lenguaje académico que orienta al profesor/a universitario a una forma e idea de realizar sus prácticas docentes y de enseñanza a partir de esos conceptos y propuestas. Además, el curriculum marca una identidad o una representación profesional (Vaillant, 2007) del docente en la universidad.

El curriculum oficial de la UNACH expresa el proyecto educativo que a su vez atiende a las demandas generales del macrocurriculum, es decir, las exigencias y

normatividades que parten de las políticas nacionales e internacionales para la educación superior.

El modelo educativo de la UNACH, curriculum oficial, es la base y sustento para la elaboración de planes de estudios estudio específicos de cada licenciatura (mesocurriculum). En el plan de estudio se describen los fundamentos y la justificación de la existencia de las licenciaturas en las universidades. Brindan la estructura de asignaturas, propósitos, créditos, formas de evaluación, perfiles de ingreso-egreso, campo laboral, permanencia, infraestructura, núcleo básico de profesores/as, entre otros aspectos.

### ***Elementos del plan de estudio***

Los resultados de la investigación dan cuenta que el plan de estudios es percibido de varias formas; desde una guía y estructura para la enseñanza del profesor/a, hasta documentos que crean conflicto, incongruencias y distancias de lo que exige la institución con lo enfrentado y vivido en la realidad académica, docente y estudiantil. A partir del análisis de datos, fue posible identificar tres visiones hacia estos planes. Un grupo de profesores/as de la licenciatura en danza mostró una visión vinculada a una aceptación y seguimiento de lo que marcaba el plan de estudios para la organización y realización de su enseñanza. Una profesora/a comenta al respecto:

Tenemos un plan de estudios y sobre ese plan de estudios ya están marcados los objetivos que tenemos que arribar, eso ya está establecido. Algún otro cambio se da en el semestre, pero en general es esto. (Profesora L)

En este ejemplo, hay un reconocimiento de los objetivos, es decir, la enseñanza debe partir de los objetivos marcados en el plan de estudio y su cumplimiento. Otro profesor señala:

No nos podemos salir del plan de estudios, lo que podemos hacer, es aplicar la libertad de cátedra, pero los contenidos tienen que ser de acuerdo con lo que está planteado en el plan de estudios. (Profesor A)



Este profesor comenta un seguimiento a los contenidos establecidos del plan, expresa su derecho de libertad de cátedra, pero recalca no salirse de la estructura del programa. En ambas citas, se refleja una aceptación y seguimiento a ciertos aspectos del plan. Esta visión estuvo más presente en profesores/as de asignaturas de formación disciplinar, algunos de ellos, con funciones de directivos, coordinadores de grupos y academias, además con mayor antigüedad en la universidad. Quizás dichos roles les permitían mayor involucramiento, conocimiento, acercamiento y organizar su enseñanza a partir de lo establecido en el curriculum oficial.

Otra visión de los profesores/as sobre el plan de estudios recayó en expresar cierta conformidad hacia este, pero reconociendo que requería de ajustes, modificaciones y actualizaciones.

El programa que me entregaron, no lo veía mal, pero lo veía poco detallado, un contenido muy abierto, contenidos temáticos generales...hacer mucho más específicos en cuanto los temas, contenidos, habilidades, aptitudes, competencias, si estamos bajo este sistema, creo que habría que escribirlos y detallarlos más. (Profesora D).

Aspectos coincidentes y mencionados por este grupo de profesores/as, se vincularon, con que el plan de estudios en danza requería de una sistematización de objetivos, contenidos, competencias y demás aspectos de una forma más profunda, detallada y clara, puesto que la descripción de las asignaturas y de contenidos se presentaba sintética, inconsistente y ambigua, aspecto que pude corroborar, al hacer la revisión del plan de estudios. Otro aspecto significativo, es que el plan de la licenciatura era de reciente creación, llevaba tres años de operación, algunos profesores/as consideraban a este, como una prueba piloto y de experimentación para las primeras generaciones, hacían referencia al trabajo de un rediseño curricular que contemplara nuevas propuestas y necesidades encontradas a partir de la operación del programa en esos tres años.

Una tercera visión hacia el plan de estudio se relacionó con una total inconformidad y desacuerdo, no sólo hacia ciertos aspectos curriculares sino hacia el plan de estudios en general. Por la reciente creación de la licenciatura en danza

había un único plan de estudio, los docentes estaban bajo este plan que se les había asignado, sin tener alguna participación e injerencia directa en la creación de este, excepto tres profesores/as que habían tenido la oportunidad de estar presentes desde la creación de la licenciatura y quienes pudieron dar sugerencias y puntos de vista para las líneas artísticas, pero finalmente la constitución del plan de estudio había sido efectuado por el grupo de planeación de programas de la universidad. Los profesores/as participantes en las propuestas de diseño curricular hicieron énfasis en la organización de contenidos artísticos bajo los lineamientos universitarios. Una profesora comenta la situación:

Primero fue un diagnóstico, entonces, en el momento de hacer cada materia, independientemente que está la parte pedagógica y la parte cuadrada de las normas universitarias, está la otra parte que es la creativa, entonces ¿Qué se tuvo que quitar? Se tuvo que quitar los repertorios, porque eso hacía mucho daño a la imaginación, parte creativa, se quedó la parte sistemática de la enseñanza, de la técnica clásica, técnica folclórica... (Profesora B).

La profesora expresa una manera de ver los criterios institucionales, como una forma que encuadra la formación artística, por eso la importancia de compaginar la dimensión artística con la pedagógica. Por otro lado, en el plan de estudios se descartó la idea de los repertorios, históricamente, este ha referido a un conjunto de coreografías determinadas y ha sido un aspecto primordial en el aprendizaje dancístico, no obstante, el trabajo a partir del repertorio guío hacia una estandarización de los procesos creativos en lo escénico. Por tal razón, los planes de estudios en danza deben contemplar técnicas neutras basadas no sólo en la ejecución y repetición de repertorios sino en la experimentación, creatividad y el análisis del movimiento (Ferreiro A. P., 2005).

Los profesores/as que habían aportado ideas para la estructura curricular de la licenciatura, expresaron la dificultad de mantener un equilibrio de los elementos formativos de las artes y elementos pedagógicos de la educación superior. Encontré hasta cierto enfado de los profesores/as al no encontrar ese equilibrio expresado en el plan de estudios. Un docente comparte su sentir:

Lo agarro, lo tiro a la basura y lo vuelvo a empezar, la verdad, así honestamente, para mi está muy mal, está hecho con las patas, tiene la mejor de las intenciones, pero no tiene una organicidad,

para empezar los nombres de las materias están pésimos, tratan de darle una evolución cambiándole una letra, por ejemplo, introducción a la técnica académica ¿Qué es la técnica académica? Puede ser ballet, contemporáneo, folclor, macramé, puede ser lo que sea, estudio de la técnica allegro...en realidad es ballet, pero le tienen que poner allegro para que los pedagogos lo aprueben. (Profesora E).

Esta situación coincide con lo revisado en la literatura, puesto que uno de los grandes problemas a los que se han enfrentado los profesores/as de la disciplina dancística, es justamente, responder a la normativa institucional y ajustar las especificidades de la formación dancística a un lenguaje general, pedagógico, pero, sobre todo, universitario. Desde la perspectiva de Eisner (2012) el curriculum debe contemplar un equilibrio entre el eje educativo (didáctica, aprendizajes, conocimientos) y el eje expresivo (procesos y actividades de experimentación y producción de las artes). El reto ha sido realizar un curriculum que parta de estas dos áreas y en el cual se exprese tanto el lenguaje y terminología pedagógica y dancística. Esto surge, porque en la universidad, quienes construyen los programas de estudio, no suelen ser especialistas en los procesos formativos y lenguaje del arte y en ocasiones ni del lenguaje pedagógico. La situación coincide con el planteamiento de una “política del fingimiento” (Durán, 2006) puesto que los planes de estudio realizados en la universidad para las profesiones artísticas cumplen las adecuaciones, adaptaciones y exigencias mayormente de la educación superior, sin hacer conciencia y prestar atención a los procesos formativos y los lenguajes específicos de cada arte. Lo que se expresa en este caso, es un plan de estudio para la licenciatura de danza, distante del lenguaje y las necesidades formativas, corporales y profesionales en la danza. Dado que se busca un plan que equilibre tanto las tradiciones pedagógicas, científicas, universitarias y las tradiciones del oficio dancístico, emergen inconformidades, conflictos y resistencias de los profesores/as hacia el cumplimiento y operación del plan de estudios. Desde el enfoque interaccionista de las profesiones, estos conflictos expresan los intereses, identidades, valores (Dettmer González, 2009) que los grupos profesionales pretenden mantener en un programa educativo y por otro lado, se evidencia la falta

de organización curricular, criterios y ejes adecuados para la formación dancística, aspectos que han cargado las profesiones artísticas (Freidson, 2007).

En ocasiones, los profesores/as refirieron al plan de estudios como una limitante, una forma de encasillar y encuadrar la danza, bajo el lenguaje pedagógico y universitario. Con esta postura, el plan de estudios, lejos de ser una guía para las prácticas de enseñanza se convierte en una ruta que provoca una serie de conflictos y confusiones al operar dicho plan.

El programa crea conflicto por la dificultad de compaginar los contenidos del plan de estudios con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza. (Profesora D).

El plan de estudios si tiene muchos defectos...es un proceso y viene mal, lo que me está pasando a mí, la asignatura me dice un nombre, el contenido me dice otro, pero yo sé qué es necesario, si le pusieron ese nombre es porque es necesario verlo, entonces, si miras mi programa analítico, sí tiene que ver con el plan de estudios, pero yo lo modifiqué, entonces yo creo que así venimos trabajando, lo que necesitamos es replantear el plan de estudios...(Profesora K).

Son convencionalismos cuadrados de la estructura y que no respaldan la carrera porque tienen otra visión y esta es una cuestión que viene siendo política porque la carrera no estaba autorizada en la universidad. (Profesora A).

En la primera y segunda cita se expresa un conflicto, dificultad y una incompreensión hacia elementos que se presentan en el plan de estudios, la tercera cita muestra crítica y resistencia a “encuadrar o alinear” la formación artística a una estructura universitaria. Estas formas de percibir al plan de estudios coincide con el estudio realizado en la maestría (García Salgado, 2013) donde profesores/as y estudiantes universitarios de las artes visuales mostraron una confusión, inconformidad y conflictos hacia el plan de estudios de la licenciatura, puesto que lo expresado en dicho plan no parecía corresponder con los intereses y necesidades para los profesionales de las artes, y si bien es cierto, que el plan de estudios tenía deficiencias, la realidad es que los conflictos en torno al plan de estudios se vinculaban con la incorporación de discursos y prácticas universitarias en el trabajo artístico. Lo mismo sucede en esta investigación, el plan de estudios puede ser confuso y crear conflictos de lo expresado con lo que realmente se debe hacer,

también se muestra la disputa, luchas y resistencia de los profesores/as hacia la comprensión de estructuras y modelos de enseñanza-aprendizaje que plantea la universidad con los saberes y conocimientos propios del oficio dancístico. Como se muestra en los estudios revisados, (Pozo Municio, 2014; Monereo, 2014; Pérez-Cabaní, Juandó, & Palma, 2014) los profesores/as que efectúan su labor en la universidad, están en una transición de entender y de incorporar lo que se exige hoy en día para la educación universitaria, esto trae consigo nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que se distancian de las formas tradicionales y a su vez una distinta forma de ejercer la docencia y de visualizar la danza desde el espacio universitario. El conflicto se hace más latente, cuando estos modelos de enseñanza-aprendizaje deben aplicarse a los aspectos dancísticos o propios de las artes, como se observa en la primera cita, la compaginación de la cual habla la profesora se vincula más a una aplicación de lo expresado en el plan de estudios a las especificidades del conocimiento dancístico. Desde la perspectiva de Bourdieu (Bourdieu, 2002) se muestra la confrontación que surge de algunos profesores/as provenientes del campo artístico con las propias reglas y prácticas que exige el campo académico y educativo.

Observé que los profesores/as hacen un intento de entender el plan de estudios y un proceso de adaptación de lo que exige el modelo universitario y el plan de estudios. En este proceso, ellos van distinguiendo lo que retoman, lo que van a implementar y las modificaciones que debe hacer de éste. Son los profesores/as quienes construyen día a día el currículum, este no tiene un proceso estático, sino que tiene un movimiento, ya que los docentes organizan, preparan las acciones de enseñanza mediante la planeación escolar.

### ***La planeación escolar***

En la licenciatura en danza los profesores/as tenían que entregar una planeación escolar, nombrada *proyecto analítico de la unidad de competencia*<sup>15</sup>, en la que debían sistematizar estos elementos: unidad de competencia a impartir,

---

<sup>15</sup> En el modelo educativo de la UNACH la unidad de competencia corresponde a la materia o asignatura a impartir.

Subcompetencias, procedimiento didáctico, recursos didácticos, acreditación, horas de clase, calificación y referencias bibliográficas. A continuación, un ejemplo.

### Fotografía 9. Programa analítico de unidad de competencia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Centro de Estudios para el Arte y la Cultura PROGRAMA ANALÍTICO DE MATERIA										
Programa educativo		Licenciatura en Danza					Modalidad		Presencial	
Nombre de la unidad de competencia		Gestión Cultural					Horas		Créditos	
							48		6	
Propósito		Conocer las diversas etapas que ha tenido la gestión y la promoción cultural en nuestro país.								
Nombre de la academia		Disciplinaria					Fecha de actualización del programa		Agosto 2015	
Nombre del docente										
Ciclo escolar		Agosto - noviembre-2015		Módulo/Semestre		3	Grupo	U	Turno	M
UNID. DE COMP.	SUB COMP.	ELEMENTOS DE LA SUBCOMPETENCIA	SUB COMP. INTEGRADA	PROCEDIMIENTO DIDACTICO	RECURSOS DIDACTICOS	ACREDITACION	CALIF.	HRS.	BIBLIOGRAFIA	
Acercamiento a las políticas culturales en México.	1.1 Adentrarse a las diversas facetas que ha tenido las políticas culturales en nuestro país	1.1.1 Conceptos y estudios de caso	Capacidad de análisis, comprensión de lecturas, comprensión de la interculturalidad y la diversidad cultural	Exposición del docente.	Lecturas Proyección de videos Audiciones	Conocimientos: ideas básicas, postura, manejo y claridad conceptual. Actitudes: reflexión, crítica y el aprecio por las diversas culturas. Desempeño: es observable, recomendable en una práctica o al demostrar que domina el tema, participación argumentada.	Puntos porcentuales por exposición, presentación de trabajos, participación en clase, disciplina, asistencias. Teórico – práctico.	16 horas 3 de agosto al 7 de septiembre	Jiménez, Lucina. Políticas Culturales en transición. Retos y escenarios de la gestión cultural en México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México 2006 Bonfil Batalla, Guillermo. "Dimensiones culturales del Tratado de Libre Comercio". México Indígena, no.24, septiembre 1991. García Ciancini, Néstor (coord.). Políticas culturales en América Latina. México, Grijalbo, 1987	
EXAMEN PARCIAL 21 de SEPTIEMBRE 2015										

Fotografía 9. Presenta la sistematización de elementos de planeación para la unidad de competencia de gestión escolar en la licenciatura en danza.

Los profesores/as entrevistados afirmaron que la entrega de planeaciones era un aspecto obligatorio, la estructura de los formatos era establecida por la institución, además de exigir una planeación acorde a lo puntualizado en el plan de estudios y compartirla con cada uno de sus grupos. Encontré que la planeación escolar para los docentes, en un primer momento, resultaba un trámite administrativo que debían de entregar a la coordinación escolar. Este aspecto se vincula con lo expuesto por Caballero y Rodríguez (2009) al expresar que la realización de la planeación escolar deriva de una perspectiva burocrática, es decir, cubrir con la entrega de un trámite administrativo en el cual se expresen los productos de enseñanza que exige la institución.

En segundo lugar, la planeación escolar permitía a los profesores/as ordenar, representar y sistematizar los contenidos a enseñar, por esta razón, la planeación

es considerada como el curriculum escenificado o representado (Sacristán, 2010) y como uno de los aspectos metodológicos de las prácticas de enseñanza. La planeación refleja una parte de las coreografías didácticas (Cid Sabucedo, 2009), es decir, la composición, estructura, procedimientos y métodos a implementar en la clase. Sin embargo, su realización, no era del todo fácil, docentes expresaron tener dificultades para lograr una sistematización y concreción de procesos, métodos disciplinares, artísticos, escénicos y su representación escrita en la planeación, sobre todo, en materias que les habían sido asignadas y en las cuales no tenían gran dominio. Además, se veía expresada más la dificultad de realizar la planeación en profesores/as de nuevo ingreso a la docencia universitaria, puesto que iniciaban a familiarizarse con el modelo y estructura educativa de la universidad. Un profesor menciona:

Yo se lo debo de entregar a los estudiantes porque ellos tienen que conocer sobre toda la bibliografía, en mi caso yo soy muy irresponsable en esa parte, sobre todo hace ratito yo estaba trabajando...tienes que escribir ¿Qué pasó? estas clases las he impartido muchas veces y no es lo mismo, no llego todavía a definir, este es 1, 2, 3, 4, lo que sí, busco compartirle todo lo que sé, de manera dosificada para que ya él en escena lo pueda utilizar (Profesor I).

De acuerdo con Caballero y Rodríguez (2009) esta dificultad de consolidar la planeación escolar radica no sólo en formalizar un documento, se trata de un acto que involucra el conocimiento, pensamiento, valoración, reflexión y toma de decisiones sobre los contenidos y métodos a implementar en la clase. Realizar la planeación didáctica involucra un acto de investigación puesto que el profesor/a universitario debe indagar contenidos, fuentes bibliográficas, recursos y procedimientos didácticos que faciliten y mejoren la clase. Y un acto de reflexión acerca de lo que le ha funcionado o no en sus experiencias docentes. Otra dificultad señalada por los profesores/as se vinculó con el desconocimiento de estructuras y saberes didácticos puesto que cada uno investigaba por cuenta propia esos aspectos, sin embargo, la planta docente no había contado con algún curso, capacitación o taller en cuestión de didáctica y metodología para la enseñanza. Esta situación refleja uno de los principales problemas que los profesores/as

universitarios han tenido que enfrentar en la universidad (Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, & Valdés Cuervo, 2014). Un conocimiento didáctico en el docente se vincula con el dominio y aplicación de métodos, estrategias, materiales y teorías del aprendizaje (Shulman, 2005). A falta de este conocimiento, a los profesores/as entrevistados/as les era difícil, complejo lograr una sistematización y organización detallada de su enseñanza.

Al realizar su planeación, los profesores/as comentaron recurrir a su experiencia docente y artística. La experiencia como proveedora de conocimientos de vida que ofrece ideas, intuiciones, discursos, prácticas, saberes, posicionamientos teóricos, conceptuales, artísticos, escénicos, formas de hacer, proceder y orientar hacia ciertos contenidos a enseñar. El hecho de retomar la experiencia propia generaba una idea de tener la libertad, unicidad y una certeza de claridad de representar la enseñanza. Otros aspectos a los que recurrían al realizar su planeación fueron:

- a) Con base a lo expresado y sugerido en el plan de estudios como las habilidades, competencias, misión, visión de las licenciaturas, perfiles de egreso-ingreso.
- b) De acuerdo con las necesidades académicas, artísticas, prácticas, teóricas, económicas, emocionales de los estudiantes.
- c) Con base a ciertas metodologías dancísticas y musicales que marcan una estructura y procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza.

En el análisis de las planeaciones escolares encontré que, en su mayoría, se expresan las competencias y subcompetencias para las estudiantes marcadas en el plan de licenciatura. Lo cual, significa, que a pesar de no estar de acuerdo con el curriculum oficial, finalmente este es retomado, orienta la planificación y la práctica de enseñanza. Los principales procedimientos didácticos descritos por los profesores/as consistieron en la exposición docente y del estudiante, lectura de textos en clase, proyección de videos temáticos, actividades y ejercicios vivenciales, teórico-prácticos de los estudiantes individuales y colectivos, juegos prácticos, investigación y discusión de temas, demostración dancística docente y estudiantil.



Observé que los ejemplos de procedimientos didácticos y el lenguaje expresado en la planificación combinaba aspectos de la enseñanza tradicional y constructivista, esto se vincula con los estudios encontrados en la revisión documental (Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, & Valdés Cuervo, 2014; Yunga-Godoy, Loaiza Aguirre, Ramón-Jaramillo, & Puertas Bravo, 2016) al mostrar que los profesores/as universitarios hacen uso de ambos tipos de enseñanza en sus prácticas docentes. Por otro lado, las planeaciones presentaron una reducción de los temarios científicos y se orienta más por la descripción de las competencias (valores, actitudes, conocimientos y habilidades) que los estudiantes deben adquirir en dicha asignatura o unidad de competencia, no obstante, poco se detalla en torno a actividades y contenidos en función de conocimientos previos, capacidades, necesidades, condiciones y desarrollo físico, académico, artístico, afectivo de los estudiantes. Aspectos que muestran cierta contradicción con el discurso docente, a pesar de que en un primer momento profesores/as expresaron partir de estos elementos para sus prácticas de enseñanza no se logra visualizar y sistematizar en la planeación escolar. Para Mérida (2006) justamente el reto del docente en la universidad es realizar su planeación didáctica no solo a partir de la estructura de contenidos científicos sino en la capacidad y diversas condiciones de sus estudiantes.

### **Conflictos en la operación del plan de estudios**

El análisis de datos permitió identificar tres problemáticas principales del currículum oficial que incidían y afectaban a las prácticas de enseñanza de los profesores/as de la licenciatura en danza, estos fueron: perfil de ingreso, la organización del mapa curricular y perfil de egreso.

#### **Perfil de ingreso**

En el plan de estudios de la licenciatura en danza (UNACH, 2011) se expresa que los estudiantes a ingresar deben cumplir como requisito principal el examen nacional de ingreso EXANI II y cumplir con un bachillerato previo. Se describe de manera deseable que el estudiante cuente con el siguiente perfil.

**Tabla 5. Perfil de ingreso de la licenciatura en danza**

Es deseable que el aspirante de la Licenciatura en Danza pueda demostrar:

- Conocimientos básicos de la estructura e historia de la música.
- Habilidades elementales del movimiento: percepción espacial, rítmica musical y coordinación psicomotriz.
- Gusto por la expresión escénica
- Disposición creativa
- Capacidad de integración al trabajo de grupo.
- Capacidad de observación, percepción e imaginación.
- Disciplina, como una actitud de responsabilidad individual.
- Disposición para el entrenamiento constante.
- Cumplir con las disposiciones señaladas en el Estatuto de Estudiantes y la Legislación Universitaria.

Tabla 5. Perfil de ingreso extraído de (UNACH, Plan de estudios de la licenciatura en danza, 2011)

En las entrevistas, observé que los profesores/as de la disciplina dancística mostraban cierta inconformidad, primero, porque el EXANI II<sup>16</sup> fuera el principal requisito para el estudio de la licenciatura en danza, el argumento recaía, en que diversas instituciones, escuelas, academias de danza a lo largo de la historia de la formación dancística han buscado y centrado su atención a perfiles selectivos donde los estudiantes cuenten con las habilidades motrices, dancísticas, musicales y estructuras óseas, físicas, de figura y psicológicas de acuerdo a edades, estado de salud óptimos presentando certificados médicos, se ha buscado una incursión de la

<sup>16</sup> Examen nacional de Ingreso a la Educación Superior.

danza, la música o deporte con anterioridad de tiempo, contar con la vocación artística y optar por una técnica dancística. Aspectos que marcan un perfil más delimitado y una enseñanza a realizar bajo características acotadas.

Esta inconformidad no sólo expresa un desacuerdo al requisito de ingreso, va más allá de este aspecto, responde, a uno de los retos que se han enfrentado los profesores/as del campo artístico al ejercer docencia en la universidad, por ejemplo, ajustar la formación dancística a partir de los lineamientos universitarios. Al ser una institución abierta al público en general, los perfiles de ingreso para la danza no pueden ser tan selectivos, limitados como otras escuelas y academias de danza. De esta forma, los criterios universitarios, rompen la lógica y tradiciones de estas instituciones ya que las licenciaturas en danza ofertadas en la universidad abren una oportunidad dancística a estudiantes con diversificadas edades, características y capacidades corporales, académicas, motrices, afectivas, vocacionales, ante este hecho, los procesos de enseñanza-aprendizaje se complejizan puesto que el docente debe poder trabajar e integrar todas estas características en un mismo espacio y tiempo. Para identificar las diversas características de los estudiantes, la planta docente había implementado una evaluación de habilidades dancísticas que aplicaban a los estudiantes de nuevo ingreso ya que el EXANI II solo brinda un puntaje a ciertas áreas de conocimiento, sin embargo, era necesario conocer las habilidades y capacidades corporales de los estudiantes.

Los principales problemas expresados por los profesores/as en el ingreso de los estudiantes a la licenciatura fueron: un desconocimiento por parte de los estudiantes acerca de lo que implica la profesión dancística, la procedencia de alumnado de diversos municipios y de comunidades indígenas presentando rezagos educativos, falta de recursos económicos, deficientes habilidades y conocimientos dancísticos, emocionales, académicos, deficiencias en la lecto-escritura, algunos sin vocación artística, indisciplina, desmotivación y apatía por el estudio.

Observé, que algunos estudiantes que ingresaban a licenciatura habían tenido un acercamiento hacia la danza participando en grupos folclóricos independientes o derivados de los colegios de bachilleres y demás instituciones de educación media superior. Con experiencias dancísticas y musicales más cercanas a fiestas y prácticas tradicionales. Y a una experiencia más empírica e informal. Otros estudiantes habían tenido cursos, preparación en centros culturales y escuelas de danza particulares locales. También encontré jóvenes que no contaban con un acercamiento hacia la disciplina artística. Este aspecto generaba desmotivación, *“están muy desmotivados, como que están siendo obligados, no tienen una orientación vocacional y artística”*. (Profesor A). Otro profesor expone:

La dificultad, por una parte, realmente del perfil de los alumnos... vienen de un sistema educativo donde no se ha fomentado el arte, muchos vienen en cero prácticamente y no es su culpa, entonces eso implica la construcción en sí del quehacer del bailarín, ¿qué significa realmente ser bailarín?... ves esa parte de la disciplina, del amor a la danza, es este en particular, ese proceso con los alumnos ha sido complicado, involucrarlos, traerlos para acá, decir sabes qué, yo me considero artista, es algo que me he dedicado muchos años, hablemos entre iguales, tú también eres artista, yo soy músico, esa comunicación entre iguales ha sido compleja aquí con este perfil que tienen. (Profesor Q)

Con estos problemas, se puede evidenciar que el perfil de ingreso deseable en el curriculum no se logra alcanzar, la realidad, es que los estudiantes que ingresaban a la licenciatura en danza no siempre contaban con los conocimientos, habilidades, capacidades, disposiciones básicas para la danza. Por otro lado, se observa que el perfil de ingreso recae sólo en el eje dancístico ya que no se expresa algún requisito vinculado con el aspecto académico, por ejemplo, habilidades de comunicación oral, escrita, investigativa, capacidades de análisis, reflexión, comprensión, etc. aspectos que pareciera, no adquieren gran relevancia en el estudio de la licenciatura en danza.

Ante estos problemas, los docentes constantemente tenían que pensar en estrategias que pudieran implementar en sus prácticas de enseñanza no sólo para presentar los contenidos respectivos de cada asignatura sino para el trabajo y

solución de estas situaciones presentadas en los estudiantes. En las clases, pude observar que promovían un trabajo arduo de sensibilización hacia la danza y artes en general. Para involucrar a los estudiantes al lenguaje artístico les guiaban hacia actividades culturales y artísticas en las universidades, invitaban otros artistas a compartir experiencias, realizando ponencias, mesas de trabajo en torno a temas de danza y artes en general, asistiendo a eventos culturales, invitando a la búsqueda de festividades locales, vivir experiencias populares y tradicionales. Además, observé la implementación de un taller extraescolar de lectura y redacción para los estudiantes, así como la organización de charlas con investigadores acerca de sus proyectos investigativos efectuados en Chiapas.

Estas acciones ameritaban más tiempo de estar en clase y realizar actividades extra-clase, así como organizar tiempos, espacios y materiales para las clases, no sólo para el trabajo de las asignaturas sino para el trabajo de diversas situaciones y problemáticas extras de los estudiantes.

En los alumnos/as encontré un proceso de adaptación hacia la dinámica de vida cultural, artística, académica de la universidad, aspecto que en primer momento les causaba dificultad, al igual que creer ciertamente que podían llegar a ser artistas o profesionales de las artes. La idea de no visualizarse de esta forma coincide con estereotipos sobre el ser artista (Mortón Gómez, 2001), por ejemplo, considerar al artista como un creador con gran trayectoria, renombre, experiencia estética-artística, reconocimiento por parte de los públicos (García Salgado, 2013), rasgos que los estudiantes veían lejanos de cumplir a partir de la situación en la que llegaban a la licenciatura.

### **Mapa curricular**

De acuerdo con el plan de estudios oficial de la licenciatura en danza (UNACH, 2011) la organización curricular se establecía a partir de ocho módulos y las asignaturas escolares son expresadas como unidades de competencia, aspecto que en los docentes causaba conflicto, pues había una confusión al distinguir la asignatura como unidad de competencia y esta a su vez como las competencias específicas a alcanzar por parte de los estudiantes. Puesto que algunas unidades

de competencia estaban redactadas como fines o propósitos, por ejemplo: identificación de la técnica del folclor, ejecución básica de pasos y gestos, distinción de los elementos y herramientas escénicas, ejemplos que en su redacción se asemejan más a propósitos de la enseñanza que a títulos de las asignaturas.

**Tabla 6. Mapa curricular de la licenciatura en danza**

<b>Módulos</b>	<b>Unidades de competencia</b>
<b>1- Estudio de los elementos básicos que intervienen en la danza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de las secuencias primarias de la técnica académica.</li> <li>• Diferenciación de elementos básicos de la técnica moderna</li> <li>• Identificación de la técnica del folclor</li> <li>• Reconocimiento de la estructura y formas musicales.</li> <li>• Aprender a aprender.</li> <li>• Estudio de las políticas culturales.</li> </ul>
<b>2- Foro de la disciplina escénica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de la técnica de allegro.</li> <li>• Descripción de los principios de la técnica moderna.</li> <li>• Ejecución básica de pasos y gestos.</li> <li>• Comprensión de la relación de la música y la danza.</li> <li>• Estudio del arte.</li> <li>• Gestión y promoción.</li> </ul>
<b>3- Seminario escénico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de secuencias de la técnica académica.</li> <li>• Ejecución de la eukinética.</li> <li>• Caracterización del zapateado.</li> <li>• Comprensión de la relación de la música con otras artes.</li> <li>• Elaboración de elementos utilitarios.</li> <li>• Desarrollo de proyectos escénicos.</li> </ul>
<b>4- Exposición de técnicas dancísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciación de secuencias en la técnica dancística.</li> <li>• Discernimiento de las dinámicas modernas.</li> <li>• Combinación de secuencias de pasos y faldeo.</li> <li>• Aprender a improvisar.</li> <li>• Estudio de la historia de la danza.</li> <li>• Distinción de los elementos y las herramientas escénicas.</li> <li>• Optativa I</li> </ul>
<b>5-Ensayos de estilos dancísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecución de las secuencias en la técnica académica.</li> <li>• Adquisición de técnicas de suelo.</li> <li>• Discernir estilos por región.</li> <li>• Estudios de etnografía.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de la improvisación.</li> <li>• Estudios de las estructuras dramáticas.</li> <li>• Optativa II</li> </ul>
<b>6-Proyecto coreográfico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combinación de secuencias.</li> <li>• Adquisición de técnicas verticales.</li> <li>• Discernir estilos por grado de complejidad.</li> <li>• Estudio de la conciencia corporal.</li> <li>• Estudio del campo dancístico en México.</li> <li>• Elaboración del guion escénico.</li> <li>• Optativa III</li> </ul>
<b>7-Talleres escénicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación y composición individual.</li> <li>• Adquisición de técnicas de contacto.</li> <li>• Interpretación de estilos.</li> <li>• Identificación de herramientas pedagógicas.</li> <li>• Investigación aplicada a la danza.</li> <li>• Análisis de la obra coreográfica.</li> </ul>
<b>8- Proyecto coreográfico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación e interpretación grupal de la técnica académica.</li> <li>• Creación e interpretación grupal de la danza contemporánea.</li> <li>• Creación grupal del folclore.</li> <li>• Aplicación de la psicología del desarrollo.</li> <li>• Creación de empresas e industrial culturales.</li> <li>• Seminario de titulación.</li> <li>• Optativa IV</li> </ul>

Tabla 6. Mapa curricular extraído de (UNACH, Plan de estudios de la licenciatura en danza, 2011)

En el mapa curricular no se describe asignaturas vinculadas con los idiomas, sin embargo, se habían agregado clases de inglés y francés, puesto que el plan de estudios marcaba como criterio de permanencia que el estudiante se inscribiera al quinto módulo teniendo el nivel de comprensión de textos en francés. Los docentes de ballet y danza contemporánea expresaron la deficiencia de los estudiantes ante los idiomas, además de no estar planteados como un eje esencial en el mapa curricular, el desconocimiento del lenguaje de estos idiomas dificultaba la lectura de bibliografía en inglés y francés y cierto avance de las clases ya que diversa bibliografía dancística se encuentra en estos idiomas. Para solventar el problema, en las clases teóricas, las profesoras habían dejado un espacio de tiempo para regularizar los idiomas porque en las clases formales de estos no se hacía una vinculación con el lenguaje dancístico. Es decir, en una clase, se abordaba el contenido temático, pero al final, las docentes dejaban 10 a 15 minutos para regularización de los idiomas.

Por otro lado, el mapa curricular refleja unidades de competencias enfatizadas en el dominio escénico, dancístico y coreográfico. Para cada semestre, el plan de estudio señala un proyecto integrador vinculado a una actividad coreográfica conjunta y obligatoria entre estudiantes donde debían integrar conocimientos aprendidos en varias unidades. Estos proyectos eran también coordinados por los profesores/as y el objetivo era realizar una producción escénica en torno a diversas temáticas presentadas a un público, se consideraba como una oportunidad escénica para el logro de diversas experiencias dancísticas de los estudiantes frente a público y en un escenario, ya que en el transcurso del semestre los estudiantes no tenían la oportunidad de hacer este tipo de actividades constantemente. Por este aspecto, se consideraba muy significativo la realización del proyecto integrador, en la observación realizada pude ser partícipe de dicha actividad efectuada por estudiantes y profesores/as correspondientes a los semestres, 2°, 4°, 6° y 8°, las temáticas interpretadas se vincularon con cuatro elementos como: agua, tierra, aire y fuego. Por ejemplo, el 2° semestre abordó el elemento agua a partir de temas como el huracán, la contaminación del agua y la afectación de la tortuga marina y el concepto de fluidez, su relación con el agua y la danza. En los proyectos integradores se buscaba el abordaje de una problemática de los elementos vinculados con la esfera social, cultural, dancística, biológica, política, histórica. A continuación, algunas fotografías que muestran las producciones escénicas de los proyectos integradores.



### Fotografía 10. Proyecto integrador 2° semestre “Agua”



Fotografía 10. (Fecha de captura: 18-noviembre-16). Se distingue una coreografía de danza contemporánea vinculada con la contaminación del agua y la afectación a la tortuga marina realizada en el auditorio de los constituyentes de la UNACH. En cada proyecto los estudiantes y profesores/as organizaban grupos específicos para la interpretación, dirección coreográfica, vestuario, edición musical e iluminación.

### Fotografía 11. Proyecto integrador 4° semestre “Tierra”



Fotografía 11. (Fecha de captura: 18-noviembre-16). Se distingue una coreografía de danza contemporánea relacionada con el tema de la tierra y el cuerpo, realizada en el auditorio de los constituyentes de la UNACH. Como puede observarse en la imagen, el proyecto integrador favorecía el uso de materiales, por ejemplo, la tierra, aspecto que favorecía a otro tipo de experiencias corporales no comúnmente experimentadas en el salón de clases.

### Fotografía 12. Proyecto integrador 6° semestre “Aire”



Fotografía 12. (Fecha de captura: 18-noviembre-16). Se distingue una coreografía de danza contemporánea relacionada con el tema del aire y el cuerpo, realizada en el auditorio de los constituyentes de la UNACH.

### Fotografía 13. Proyecto integrador 8° semestre “Fuego”



Fotografía 13. (Fecha de captura: 18-noviembre-16). Se distingue una coreografía de danza contemporánea relacionada con el tema del fuego en la vida diaria y su relación con el cuerpo realizada en el auditorio de los constituyentes de la UNACH.

Para la planta docente y los alumnos/as, el proyecto integrador expresado en el plan de estudio había resultado un acierto y un aspecto motivador para la producción escénica al término de cada semestre.

Por otro lado, un conflicto surgido en los docentes en torno al mapa curricular era la carencia de asignaturas vinculadas con el acondicionamiento físico, el desarrollo humano, kinesiología, anatomía, salud, nutrición y psicología. En el mapa curricular se expresa en tercer semestre la ejecución de la eukinética y en sexto semestre el estudio de la conciencia corporal pero en las prácticas de enseñanza reales, para los docentes era indispensable el trabajo de estos aspectos en los dos primeros semestres y no en semestres intermedios y finales, puesto que los estudiantes debían tener conocimiento y conciencia de su cuerpo para poder aprender las diferentes técnicas dancísticas, sin embargo, el mapa curricular los marcaba en otros tiempos, este desfase curricular ponía en duda a los docentes del eje dancístico ya que no sabían si seguir de manera puntual el plan de estudios o guiarse por los procesos lógicos de la formación dancística. Por esta razón profesores/as incorporaban en sus asignaturas temas sobre el cuidado personal, nutrición, acondicionamiento físico, anatomía, aunque no estuvieran marcados en el mapa curricular, con la intención de que alumnos/as logran comprender el funcionamiento del cuerpo y a su vez entender los diferentes movimientos de las técnicas dancísticas. Si bien, abordar estos contenidos resultaba relevante para la formación del estudiante, tenía consecuencias como el retraso y ajuste de los tiempos de prácticas de enseñanza para abordar el contenido completo de los diversos contenidos contemplados para las asignaturas.

Otra ausencia en el plan de estudios fueron las asignaturas de investigación y de corte histórico. A pesar de que uno de los aspectos de perfil de egreso se relaciona con la realización de investigación abocada a la danza, esta no existe en la propuesta curricular, esta inconsistencia no guía al alcance de dicho perfil además se refleja una desarticulación del contenido teórico con el artístico. De acuerdo con Acha (2011) un componente importante del aprendizaje profesional en las artes es la construcción de un *trasfondo teórico* considerado como el sistema de esquemas

teóricos y conceptuales que aportan las ideas básicas de las teorías, los cambios, tendencias, géneros artísticos a través de los tiempos históricos guiando a una comprensión y entendimiento de las artes a través del conocimiento teórico, histórico y procesos investigativos, queda claro que, sin los recursos teóricos e histórico difícilmente el profesional de la danza en formación, podrá entender su participación en el campo, la relación de las luchas que se dan este y su relación histórico-cultural y con ello disminuye la capacidad de participación, transformación personal y profesional. Desde la perspectiva del aprendizaje artístico de Eisner (2012) es fundamental el conocimiento de la historia y los contextos del arte, favorece procesos de teorización y conceptualización de las artes a través de su dimensión cultural e histórica.

En la formación profesional dancística la teoría e historia de la danza quedaría posicionada como una asignatura oficial desde 1933. En el mapa curricular se muestra las unidades del estudio de la historia de la danza y estudio del campo dancístico en México en 4 y 5 semestre. Dado el perfil del profesional que pretende el plan en las líneas de danza, clásica, contemporánea y folclórica, dos asignaturas de corte histórico quedan limitadas y generales ya que cada técnica se originó bajo diversos procesos, prácticas, particularidades de los lugares y países donde se vieron nacer.

Otras unidades que no figuraron en el mapa curricular fueron las de corte tecnológico. Los cambios tecnológicos han sido uno de los principales en la modernización educativa, no obstante, cómo hacer uso y trabajo universitario a partir de las TIC'S cuando en la universidad observé una carencia en servicios tecnológicos básicos como aulas de cómputo y servicio de internet. Por los escasos de estos servicios, quizás en el plan de la licenciatura en danza poco se expresa acerca de la implementación de las TIC'S para los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual, refleja que este rubro a nivel discursivo no ha sido significativo y mucho menos a nivel práctico. Sin embargo, ante la sociedad del conocimiento en la que vivimos con una saturación informativa, visual, y tecnológica, las licenciaturas en las artes no solo deben guiar al estudiante a las estrategias de búsqueda,

selección, análisis de información pertinente y adecuada, sino al uso de las herramientas tecnológicas aplicadas al trabajo artístico. En el caso de la danza, la video danza, propuestas fotográficas, sonoras, electrónicas, el escenario digital, portafolios digitales, ensayos digitales, etc. guían a un trabajo interdisciplinario a partir del trabajo de múltiples disciplinas, medios y soportes digitales.

En cuanto al lenguaje y redacción presentado en el plan de estudio, los profesores/as consideraron parecerles confuso, ambiguo, poco detallado, además de que nombres y conceptos en este presentaban un lenguaje distante al lenguaje artístico, dancístico e incluso pedagógico. De manera que el plan muestra en primer lugar una distancia conceptual del lenguaje artístico-dancístico y por consiguiente un alejamiento de esos contenidos, por lo que se tornan ambiguos o en conflicto con aquellos contenidos que los profesores/as consideran necesarios y han adaptado, detallado y especificado para las clases.

Otro problema identificado que afectaba a las prácticas de enseñanza era la asignación de los tiempos para las clases prácticas, puesto que el mapa curricular marcaba un total de 5 horas a la semana. Una profesora expresa el problema:

El mayor problema es el tiempo, porque todas las clases técnicas deberían ser tomadas dos horas diarias, mínimo de una hora y media a dos horas diarias y ellos nada más tienen 5 horas a la semana, repartidas como buenamente lo puedan hacer, porque quien organiza también los horarios no es consciente de esto porque no es un bailarín, no es un maestro de danza, entonces desde ahí está el primer problema, que alguien que no conoce la técnica está organizando los horarios, lo mismo pasa con el nombre de las materias porque entonces ya no se pueden revalidar en ningún lado, si ellos quieren salir de aquí, hacer un intercambio a cualquier otra escuela ellos están imposibilitados por el nombre de las materias. No se pueden ir y no pueden entrar, entonces se pierde toda la comunicación con el exterior... (Profesora E).

Dado sugerencias de algunos profesores/as, en la segunda visita distinguí que los horarios se habían ampliado a tres horas. Y en clases observadas en espacios como el teatro no dentro del circuito universitario, los profesores/as se

extendían hasta cuatro horas de clase en un solo día. Por otro lado, la profesora menciona otro problema que se había presentado en la licenciatura, a pesar de que el plan de estudios promovía la movilidad estudiantil, efectivamente, comprobé que en la práctica real era muy complejo aspirar a esta, me tocó observar el caso de una estudiante que aspiraba a una movilidad en una universidad extranjera, se le había detenido el proceso administrativo ya que no existía compatibilidad curricular de las licenciaturas en ambas universidades.

Esta situación permite ver que los criterios institucionales y curriculares establecen parámetros generales, pero son insuficientes para fijar los específicos, evidenciando los vacíos pedagógicos, artísticos y dancísticos (Ferreiro, 2009). El curriculum oficial expresa la postura de quienes lo realizan, es decir, del personal que no solo llega a ser distante de la disciplina artística sino de la disciplina pedagógica, postura que crea conflictos y llega a ser contradictoria, incluso errónea para los docentes que intentan operar y concretar el plan de estudios en el aula universitaria.

### **Perfil de egreso**

Un aspecto que resultó importante para los profesores/as, fue la manera hacia donde orientar y enfatizar ciertos procesos de enseñanza en función de los criterios del perfil de egreso. Puesto que dicho perfil se expresa en el plan de estudios de una manera integral y no especializado, por ejemplo, el perfil de egreso establece la producción artística, la docencia, investigación y la promoción cultural. Y el campo laboral aborda el trabajo en instituciones educativas, artísticas, empresas culturales, centros de investigación.

**Tabla 7. Perfil de egreso de la licenciatura en danza**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• El egresado de la Licenciatura en Danza es competente para:</li><li>• Incorporarse a grupos dancísticos como ejecutante, coreógrafo, instructor y asesor.</li><li>• Formar y dirigir grupos de danza en sus diversas disciplinas.</li><li>• Ejecutar e interpretar las diversas técnicas dancísticas.</li><li>• Diseñar y producir montajes innovadores.</li><li>• Divulgar el conocimiento dancístico.</li><li>• Ejercer la docencia en el campo de la danza.</li><li>• Realizar investigación abocada a la danza.</li></ul> |
|---|

**Campo profesional y laboral**

- El egresado de la Licenciatura en Danza, por las competencias construidas a lo largo de su trayectoria formativa, podrá desempeñarse en:
- El sistema educativo nacional en sus distintos niveles: básico, medio, medio superior y superior.
- Compañías y grupos profesionales de danza como, ejecutante, instructor, coreógrafo y asesor.
- Empresas dedicadas a la producción de las artes escénicas.
- Universidades, centros de investigación e instituciones dedicadas al arte y la cultura.

Tabla 7. Perfil de egreso extraído de (UNACH, Plan de estudios de la licenciatura en danza, 2011).

De acuerdo con Acha (2012) la producción, distribución y consumo de las artes son actividades básicas de las artes, es común que los perfiles de egreso sean orientados hacia estas. A pesar que la producción artística ha sido predominante en los perfiles profesionales de las artes, las transformaciones sociales, culturales académicas, económicas, empresariales, políticas en el marco de la globalización, han obligado a redefinir los perfiles en función del campo de trabajo profesional, ampliándose a otros ámbitos, al mismo tiempo de descentrar de la producción artística como único propósito formativo y transitando así a las áreas de educación, gestión, emprendimiento de empresas culturales y artísticas, investigación. Este perfil del profesional de la danza como ejecutante, coreógrafo, docente, investigador, “todo a la vez” expresa un debate presente que ha existido en la historia de la formación dancística profesional (Ferreiro A. , 2009) es decir, formar a profesionales de la danza con un perfil integral o especializados, como la docencia de la danza, coreografía, promoción cultural. Este perfil de egreso causaba conflicto a los profesores/as pues concebían como ambicioso un perfil que atendiera todos los aspectos. Dos profesores/as expresan al respecto:

(...) y yo lo veo como algo preocupante, tiene que ver mucho en que ellos no saben si son: ejecutantes, promotores o docentes, y si son promotores, tendrían que llevar otras materias, y si son ejecutantes, tendrían que llevar otras materias, y si son docentes, otras materias, entonces de repente les dieron muchísimo, creo que pasó ya la primera revisión, le hicieron ciertas recomendaciones al plan de estudio y no sé cómo van, no sé si fue certificada, me imagino que no...(Profesor I).

También me parece super ambicioso, de hecho, cuando yo llegué, a la primera junta pregunté ¿Cuáles son los objetivos? ¿A dónde va dirigido?, ¿Van a ser interpretes?, ¿Van a ser coreógrafos?, ¿Van a

ser maestros?, ¿Van a ser gestores? Y riéndose, dijeron que todo.  
(Profesora E).

En el análisis del plan de estudio justamente se distinguen escasas materias que guíen a las competencias específicas del perfil de egreso, por ejemplo, para la producción escénica, su desarrollo y promoción se encuentran cinco unidades de competencia: estudio de las políticas culturales, gestión y promoción, desarrollo de proyectos escénicos, elaboración del guion escénico y creación de empresas e industrias culturales. Para el desarrollo de la docencia, se encuentran dos unidades de competencia: identificación de las herramientas pedagógicas y docencia como optativa. Y para el eje investigativo se distinguen dos unidades: estudio de la etnografía e investigación aplicada a la danza.

El enfoque integral no sólo se expresaba en el perfil de egreso sino en las modalidades de danza a cursar como: moderna, contemporánea y folclórica integradas en una sola licenciatura. Para escuelas o academias de danza estas modalidades se han llegado acotar como una licenciatura específica.

Históricamente, el conflicto en las instituciones de formación profesional dancística ha recaído en definir las líneas profesionales, algunas delimitando a ciertas especializaciones y otras adoptando diversas líneas en conjunto. El debate sigue aún vigente y generando expectativas e incertidumbres ¿Se debe enseñar para la especialización dancística? ¿Ejecución, docencia, coreografía? O ¿Se debe enseñar para una conjunción e integración de distintos perfiles? El debate que es general en el campo dancístico se ve reflejado en la enseñanza universitaria de la danza. El enfoque integral y la especialización involucran formas de pensar, hacer, enseñar la formación dancística. La idea del bailarín integral a diferencia del bailarín especializado se vincula con una formación polivalente, multifacética en las artes, ciencias y en diferentes técnicas dancísticas (Ferreiro, 2009). Esta segunda tendencia es la encontrada en la licenciatura en danza de la UNACH puesto que los estudiantes deben aprender tres modalidades distintas con sus respectivas técnicas moderna, contemporánea y folclórica. Los profesores/as mostraron tanto acuerdos y desacuerdos a esta tendencia. Quienes se inclinaban hacia esta última opción, expresaban una falta de reflexión sobre la pertinencia de estas líneas, razones por



las que creían que no era la adecuada, era que notaban que las distintas técnicas dancísticas no podían ser realizadas por los estudiantes por la estructura y dinámicas de los cuerpos, así como el favorecimiento a cierta técnica por los gustos e intereses de ellos. Una profesora plantea:

Generalmente la danza clásica se rechaza, es lo que yo he visto aquí en la licenciatura. Aquí hay mucha resistencia... muchos vienen con el folclor porque es lo que han conocido, lo que han bailado, lo que es más visible, muchos ya traen esa postura de que soy folclorista, entonces ¿Tú qué me vas a enseñar a mí? otros de repente, se quieren mover, quieren bailar, pero encuentran lo desenfadado, la libertad que le manifiesta el contemporáneo y se empiezan a identificar por ahí (Profesora C).

Además de las inclinaciones hacia ciertas técnicas se resaltó de manera significativa las diferencias técnicas, dancísticas, metodológicas de los movimientos de cada tipo de danza. También los tiempos de formación y estructura para la enseñanza de estas, puesto que cada una requería de espacios, materiales distintos y tiempos de entrenamiento. Para la licenciatura se proponían cuatro años de estudio, en otras instituciones de formación dancística el lapso de preparación es hasta 9 años en el trabajo de cada línea dancística.

Las estructuras y conocimientos de cada una de las técnicas dancísticas marcan diferentes formas de moverse y conexiones con el cuerpo. La idea de formar un perfil de bailarín integral implica ampliar la idea de habitar el cuerpo, explorar y descubrir la multiplicidad de posibilidades del movimiento y hacer una especie de combinación de técnicas que permitan emerger un movimiento con varios significados y sentido, logrando un desarrollo integral (Ferreiro, 2009). La formación integral deriva de aspiraciones educativas y pedagógicas que fueron surgiendo en la formación dancística, ante este hecho, surgió el problema de la *contraposición muscular* una postura que se ha creado en los profesores/as de danza que recae en la idea de que entre técnicas dancísticas surgen contraposiciones musculares en los estudiantes que son incompatibles en un entrenamiento simultáneo. Una postura que ha generado una serie de prejuicios y resistencias entre los maestros de los distintos géneros dancísticos. Bajo esta situación, la autora comenta que a pesar de que en la dimensión curricular se exponga una formación particular para

el alumnado, la oposición entre las tendencias especialización-dancística, integralidad-educativa se ve expresada en las prácticas de enseñanza y en las prácticas escénicas. Es estas prácticas surge el otro curriculum, el no dicho, el “oculto” donde finalmente sale a reducir un control pedagógico y corporal, el primero vinculado a una manera de ejercer cierta enseñanza y segundo a la regulación del movimiento corporal.

Las visiones en torno a los aspectos curriculares dan cuenta de la percepción hacia el curriculum oficial, el cual puede trazar un camino que guie o conflictúe al profesor/a, a la par de ese camino emergen el curriculum representado o escenificado donde el profesor/a intenta intervenir, adaptar, participar y dosificar su enseñanza a través de la planeación escolar y el curriculum oculto que promueve valores, conocimientos y prácticas en el aula universitaria no dichas o estipuladas en el plan oficial. Estas visiones además reflejan las posiciones que toman los grupos entre profesores/as. Esto es coincidente con lo marcado en el enfoque interaccionista de las profesiones, puesto que los grupos profesionales al interior de una misma profesión pueden tener distintos intereses que no siempre son en común entre los grupos, agentes (Bourdieu, 2002) y entre lo que estipula la profesión, esto deriva conflictos y problemas entre los grupos de profesores/as.

Por otro lado, en los profesores/as se expresaba una preocupación constante en torno a que la enseñanza de las unidades de competencia no abarcaba, promovía, atendía de manera concreta lo expresado en el perfil de egreso. El profesorado no encontraba un soporte curricular para preparación y refuerzo de este perfil y modalidades dancísticas, cada uno de ellos implementaba estrategias y trabajos extras que favorecieran el conocimiento sobre la didáctica y pedagogía de la danza, la investigación dancística, coreográfica, coreológica.

El perfil de egreso expresa una generalidad, no se destacan las particularidades en torno a las habilidades, conocimientos académicos, corporales, de creación, interpretación, difusión y aplicación. Esta situación curricular, evidencia el planteamiento de Freidson (2007) al mostrar que las profesiones artísticas cargan con una desorganización ocupacional, puesto que no se tienen definidos criterios

precisos del ámbito laboral dado que los productos artísticos no tienen un precio y valor específico para la sociedad. Ante esta situación, el perfil adquiere amplitud y los profesionales de las artes acaban haciendo diversas actividades laborales algunas veces vinculadas con la profesión y en otras ocasiones realizando otro tipo de actividades con un sustento económico bajo, no valorado o no pagado. Realizando su labor artística vinculada más a la autorrealización personal y amor por su trabajo artístico y su promoción hacia el entorno social y cultural.

En el transcurso de la estancia de investigación distinguí que estudiantes de la licenciatura en danza encontraban un espacio laboral inmediato, no preciso en el campo dancístico, pero si en la docencia de la danza, puesto que algunos de ellos se encontraban iniciando sus propios talleres, clases de danza y otros en escuelas de educación básica y media y en espacios culturales para enseñar danza.

## **Ser profesor universitario**

### ***Dimensión institucional y personal***

Los profesores/as entrevistados correspondieron a la planta docente de la licenciatura en danza de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), fueron 8 mujeres y 6 hombres con un rango de edad entre los 33 a 63 años. De los cuáles, 5 profesores/as habían sido egresados de la misma universidad, 1 de ellos con nivel de posgrado en el extranjero que había regresado a Chiapas con una oportunidad laboral en la misma institución. Los otros 9 profesores/as, habían egresado de instituciones como la Escuela de Danza Clásica y Contemporánea (ENDCC), Escuela Nacional de Danza Folclórica, Universidad Veracruzana (UV), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), universidades del sector privado como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad del Valle de Grijalva, 1 profesora con cursos en la Royal Academy of Dance de Londres y estudios de ballet en Cuba.

Bajo la escasa oportunidad de una formación artística a nivel superior en Chiapas, dos profesoras habían migrado a la Ciudad de México para obtener su educación superior, quienes posteriormente habían regresado a su estado. Por otro lado, 7 de los docentes, en algún momento habían emigrado a Chiapas a desarrollar proyectos culturales, artísticos, de investigación, encontrando invitaciones para la docencia en la universidad. Un aspecto común en los 14 entrevistados, fue, haber tenido un contacto o conocido en la universidad, quien les había recomendado o invitado a incorporarse a laborar en la Universidad Autónoma de Chiapas UNACH y en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Para algunos, este proceso había sido rápido, aceptable y para otros con una serie de trabas, dificultades y discriminaciones.

Este perfil de los profesores/as permite visualizar un acercamiento a la conformación de la planta docente de la licenciatura en danza, programa de reciente creación con docentes egresados y migrantes de varias instituciones y ciudades, con distintas visiones, tradiciones, formación profesional, metodologías académicas, docentes y artísticas. Esta diversidad, permitía una forma de trabajo docente, disciplinar y dancística a través de distintas posturas y perspectivas, a su

vez, generaba una serie de tensiones y conflictos al interior de la licenciatura, por ejemplo, las visiones hacia la operación del curriculum para la licenciatura.

Con relación al tipo de contratación institucional de los profesores/as entrevistados encontré a 3 profesores de tiempo completo (PTC) y a 11 profesores de tiempo parcial, por horas o por asignatura (PTP). En los profesores/as de tiempo completo ubiqué una mayor concentración de actividades de proyectos de investigación, gestión, administración escolar, además vinculados a la disciplina histórica, literaria y de arquitectura. En los profesores/as de tiempo parcial la mayor carga horaria estuvo orientada hacia la docencia, además de ser docentes en su mayoría de las disciplinas artísticas.

Estos datos reflejan que la planta docente de la licenciatura en danza, en su mayor parte, se concentraba en la docencia, lo cual, coincide con los estudios revisados, puesto que esta ha sido una función y la actividad más influyente en los académicos (Suárez Zozaya & Muñoz García, 2016). A pesar de que su mayor carga horaria se representaba en la docencia, encontré que los profesores/as por horas y de tiempo parcial realizaban funciones administrativas, como el cargo de alguna coordinación, o puesto directivo, aspectos que requieren de una demanda de otros tiempos en la institución. Una profesora hacía énfasis en su caso, se le había pedido hacerse cargo de un puesto administrativo a falta de personal quien efectuara esta labor, además, de hacerse cargo de sus horas de docencia y de la gestión de proyectos culturales y artísticos para la misma licenciatura. A diferencia de los profesores de tiempo completo, que se les asignaba un sueldo a partir de sus diferentes actividades, esta profesora recibía un único sueldo y se le había dado sólo un bono de tres mil pesos por su apoyo en la coordinación escolar por tres años. A estas actividades propias del ámbito académico, se agregaban las actividades propias de su quehacer artístico, la producción artística y gestión cultural, puesto que preparaba proyectos escénicos dentro y fuera de la universidad y se hacía cargo de su propia escuela de danza independiente. La situación de otros profesores/as de tiempo parcial se asemejaba con este ejemplo, el cual, muestra las funciones, precariedad y la sobrecarga de trabajo que tienen los PTP al interior de la universidad, por otro lado, poco se distinguen las actividades de gestión

cultural y producción artística que hacen los docentes de las disciplinas artísticas, aspecto poco profesionalizado, hablado y valorado a nivel institucional y social. Para López (2012) los perfiles docentes de asignatura se agrupan en el *perfil docente universitario* quienes su principal función es la enseñanza universitaria pero su trabajo principal está afuera de la universidad como docente o freelance, en este caso, de la disciplina artísticas, por lo tanto el trabajo universitario es una manera de complementar el ingreso económico y el alcance de un estatus profesional. Por otro lado, el *perfil en movimiento* que es la búsqueda por la contratación de tiempo completo, alcanzado el logro de las actividades correspondientes a este perfil y asegurando una nueva categoría y seguridad en su contratación, mejor sueldo, libertad de trabajo, puesto que los profesores de tiempo parcial tienen menos autonomía, reconocimiento y están sujetos a los tiempos y normativas de las facultades y centros universitarios.

De los 11 profesores/as de tiempo parcial, 5 realizaban trabajo propio de la disciplina artística fuera de la universidad, algunos profesores/as contaban con sus propias escuelas de danza, proyectos escénicos y musicales fuera de la universidad, expresaron que sus propias escuelas y proyectos permitían echar andar sus propias metodologías y propuestas dancísticas, es decir, les facilitaba una libertad personal y académica de efectuar los procesos educativos. En los otros 6 profesores/as de la disciplina artística, observé una preocupación, aspiración, incluso una presión institucional por alcanzar el perfil de tiempo completo, por lo que iniciaban a considerar las actividades propias de ese perfil para poder acceder al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y Sistema Nacional de Creadores de Arte (FONCA), buscando principalmente la formación en un posgrado para alcanzar el nivel de maestría y doctorado e iniciar su formación y proyectos de investigación.

Para el caso de profesores/as con formación artística distinguieron que el estudio de un posgrado se convertía en una problemática ya que la oferta de posgrados en artes es mínima en el país, además que varios de estos se ofertaban al centro y norte de México, lo que les implicaba viajar y buscar programas que no fueran de tiempo completo para no dejar de laborar. Además, que la oferta para posgrados específicos en danza es escasa, por lo que muchos artistas tenían que

orientarse por posgrados relacionados a otras áreas disciplinares como la educación, psicología y la promoción cultural.

En el caso para los PTC deben de tener maestría o doctorado en su caso, es muy difícil encontrar doctorados en interpretación.  
(Profesora N)

El perfil de movimiento por parte de los profesores/as por asignatura refleja lo encontrado en los estudios revisados (García Salor, Landesmann, & Gil Antón, 1993; Galaz Fontes & Gil Antón, 2009) puesto que las funciones académicas que establece la universidad y sus normatividades, ha demandado a los profesores/as a no sólo concentrarse en la función docente sino en lograr un perfil como investigador, gestor, tutor, pertenecer a un cuerpo académico. En la licenciatura en danza, la creación de un cuerpo académico no se había logrado puesto que los profesores/as en ese momento se encontraban realizando sus estudios de posgrado y algunos iniciaban ese proceso a partir de las exigencias y requisitos de la universidad.

Para la situación de bailarines, coreógrafos y profesionales de las artes escénicas, coincide con lo planteado por Durán (2006) y Sixtos (2015) al expresar que los profesionales de las artes dentro de la universidad han tenido que incorporar, asimilar los cambios y funciones que les exigen de una manera muy rápida, por tal razón, para los profesores/as era necesario y urgente prepararse en un posgrado, pensar en proyectos artísticos, culturales, académicos para la institución, realizar producción investigativa y editorial, dirigir proyectos de investigación, consolidar un cuerpo académico. Esta asimilación de aspectos institucionales no es sencilla para los docentes, observé una serie de resistencias, confusiones, conflictos, inconformidades hacia los parámetros de la misma universidad y de los criterios de otras dependencias como el Consejo de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta). A pesar de esta situación, los profesores/as tratan de comprender y cumplir con los requisitos exigidos e intentan transitar hacia esas nuevas funciones y por lo tanto hacia las identidades que exige la universidad (Pérez-Cabaní, Juandó, & Palma, 2014). Otro reto fue la organización y equilibrio de hacer distintas actividades en la

universidad como tareas administrativas, docentes, artísticas, de gestión escolar, investigativas. Para el caso de los profesionales de las artes, había un conflicto entre hacer las actividades universitarias y realizar su actividad artística a la par. Este reto comentado involucra el tránsito hacia la identidad docente y un equilibrio entre las actividades académicas y las correspondientes al oficio dancístico.

Por otro lado, los retos expresados por los profesores/as vinculados con la institución universitaria fue hacer la labor docente, artística e investigativa sin tener el reconocimiento y respaldo de la universidad. Puesto que identificaban cierta valoración, difusión, atención, oferta de plazas y apoyo económico e infraestructura hacia facultades que ofertaban profesiones científicas. Algunos profesores/as expresaron sentirse excluidos puesto que no tenían un espacio físico dentro de ciudad universitaria, a la licenciatura se le rentaba un espacio en otro punto de la ciudad, además de no ser apto para el trabajo dancístico. Incluso, el uso de instalaciones dentro de la universidad como auditorios para las prácticas escénicas, salas de junta, explanadas, eran difíciles de acceder para estudiantes y profesores/as de la licenciatura en danza. Este alejamiento no facilitaba una dinámica de vida universitaria y el acceso a diversos servicios bibliotecarios, deportivos, culturales, administrativos de la universidad.

Otros retos importantes se vincularon con la permanencia de la institución (la lucha por el espacio, horas, plazas), así como lograr gestión, viáticos, recursos económicos para participación, movilidad en eventos internos y foráneos de la universidad, a falta de esto, había un aislamiento y no se lograba vinculo y contactos académicos en otras instituciones educativas. Falta de actualización permanente, continua específica en pedagogía o temas de educación, adaptación a criterios y evaluaciones institucionales, acreditación del programa de licenciatura, sueldos bajos, falta de reconocimiento, trabas y discriminaciones a su labor docente y artístico, además de laborar y adaptarse a formas de trabajo de directivos distantes del lenguaje artístico y dancístico, vinculadas a otras áreas disciplinares y guiando a la institución educativa a otras visiones y posturas educativas y artísticas, apoyo para la generación de una cartelera cultural y artística dentro de la universidad.



## **Profesores/as universitarios de formación disciplinaria general**

Este profesorado se encontró con aquel perfil no específico en la disciplina artística, encargados de impartir asignaturas de disciplinas generales, sobre todo de corte teórico, histórico, cultural, tecnológico, idiomas y de investigación. El perfil profesional de los profesores/as entrevistados correspondió a: Licenciatura en derecho, pedagogía, antropología, ciencias de la comunicación, ciencias de la educación, lenguas y literatura hispanoamericana, psicología educativa, etnomusicología.

La formación profesional dancística siempre ha buscado el vínculo y complementación del eje artístico y disciplinar, desde el surgimiento de la Escuela de Plástica Dinámica para la danza (1931) y escuelas posteriores a esta se ha dado el espacio de horas de clase para asignaturas artísticas y asignaturas de corte general, buscando la relación de la danza con otras disciplinas históricas, científicas, así como la enseñanza de aspectos vinculados con la gestión, teoría, investigación, docencia, administración y uso de medios digitales para la danza. A pesar de la importancia de la formación disciplinar en la formación dancística, identifiqué que el plan de estudios de la licenciatura en danza (2011) hace más énfasis en el componente práctico de la danza ya que de las 52 unidades de competencia propuestas en el mapa curricular, 19 correspondieron a una formación general disciplinar: aprender a aprender, estudio de las políticas culturales, estudio del arte, gestión y promoción, desarrollo de proyectos escénicos, estudio de la historia de la danza, estudio de la etnografía, estudio del campo dancístico en México, identificación de las herramientas pedagógicas, investigación aplicada a la danza, aplicación de la psicología del desarrollo, creación de empresas industriales y culturales, seminario de titulación, inglés, francés y optativas I, II, III y IV vinculadas a un eje técnico y tecnológico, de espectáculo, gestión y metodología de la danza.

Dadas las características de estas unidades de competencia, se requiere de perfiles docentes provenientes de otras disciplinas académicas que permitan aportar, orientar al desarrollo y fortalecimiento de competencias en los estudiantes, vinculadas con la investigación, el trabajo de comunicación oral y escrita, lectura

científica, realización de proyectos y aplicación de conocimientos en la práctica, teorización, trabajo interdisciplinar (Yániz, 2004). Sin embargo, si el plan de estudios está orientado en su mayor parte a la cuestión práctica de la danza es más difícil el acercamiento a este tipo de competencias universitarias.

### **Profesores/as universitarios de formación artística activos e inactivos**

Estos profesores/as se caracterizaron por tener un perfil específico en una disciplina artística. Con un perfil profesional en Licenciatura en danza folclórica, Licenciatura en danza contemporánea, Licenciatura en arte dramático y teatro, carrera técnica en danza clásica. Se caracterizan por ser artistas en activo o inactivos, es decir, que realizan actividades propias al ámbito artístico como la producción artística, o que las hayan realizado anteriormente. Son artistas que han buscado la oportunidad de ser docentes en la universidad, de forma que su perfil recaer en el docente-artista. Esta categoría concuerda con los planteamientos de Mortón (2001) y Augustowsky (2012) quienes recomiendan que este perfil es el indicado para los profesores/as de artes, puesto que los artistas activos e inactivos que se dedican a la enseñanza pueden acercar y orientar a las estudiantes a las experiencias estéticas-artísticas y al uso adecuado de métodos, técnicas, materiales para la producción artística. A su vez, estos profesores deben contar con las herramientas pedagógicas didácticas para encauzar la enseñanza, logrando un equilibrio de su faceta docente-artista.

Las principales características mencionadas por los profesores/as de formación artística activos e inactivos fueron: 1-Ejercer docencia universitaria, 2-Ser o haber sido artista activo que implica estar o haber realizado trabajo y producción artística. 3-Generar un antecedente y curriculum artístico. Los comentarios de dos docentes al respecto:

Un maestro en artes tiene que ser un artista en activo o debió haber sido un artista en activo y aquí cito a John Dewey que habla de la experiencia artística diferente a la experiencia estética del receptor, pero la experiencia artística del artista, el proceso de creación y en el momento de la consumación de ese producto, es una experiencia que no la puedes leer en un libro, no te la pueden platicar, lo tienes que vivir, entonces un maestro en artes tiene que haber vivido o vivir esa experiencia porque además le va a pasar de manera más

fidedigna información más clara, más vivencial de eso que enseña. (Profesor Ñ).

Yo estuve aproximadamente 6 años en la Unicach y renuncié porque me cansé, que no tenía ahí una aportación como artista, como creadora y ejecutante, en realidad me interesaba, me sigue interesando bailar y crear. (Profesora D)

La experiencia propia del artista sirve como un medio principal para la enseñanza, facilita acercar a los estudiantes al trabajo técnico, experimentación y los procesos de creación artística, por otro lado, además de ejercer la docencia universitaria, estos profesores/as están en un continuo trabajo artístico, puesto que los profesores entrevistados/as realizaban a la par sus propios proyectos, producciones artísticas, dancísticas, de los cuales, en algún momento de la investigación me tocó ser participe.

Otras características reconocidas, se vincularon a un *deber ser* del profesor/a de formación artística activo o inactivo relacionado a ser un: consumidor, conocedor, productor y difusor de las artes. Actividades que son propias del campo artístico (Bourdieu, 2003) pero que se convierten en necesarias y esenciales para la enseñanza de las artes.

Uno tiene que ser un conocedor de la música, pero también tiene que ser conocedor de la danza de alguna manera, debes de tener un conocimiento básico, no solamente de los géneros, no solamente ser un gustoso, asiduo consumidor de danza, sino también un conocimiento básico del tipo de movimiento que se emplea en las distintas técnicas para poder hablar en el mismo lenguaje con los alumnos por una parte y dos, hacer este vínculo entre lo musical y lo dancístico. (Profesor Q)

Otros datos expresados refirieron a que el profesor/a debía tener gusto y disfrute por las artes y la docencia, contar con dominio técnico-teórico del cuerpo, ser sensible, comprometido, contento, analítico, creativo, transformador, productor y ejecutante de coreografías y proyectos escénicos, contar con experiencia artística y docente, saber escuchar al estudiante, ser abierto, flexible en el trabajo disciplinar y artístico, así como en lo individual y colectivo. Motivar a los estudiantes, aprovechar el trabajo en clase a partir de emociones y sentimientos de los estudiantes, seguir preparándose profesionalmente con una maestría, especialidad

y doctorado, desarrollar actividades artísticas dentro y fuera de la universidad, abarcando lo local, nacional e internacional.

Un dato importante en el profesorado de este perfil es que, en su mayoría, destacó la labor docente de las bailarinas mujeres, sólo una unidad de competencia de danza era impartida por un docente bailarín hombre. De acuerdo con Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo (2010) la profesión dancística sigue actualmente vinculándose como una actividad eminentemente femenina, por lo que es común que en las universidades, escuelas y conservatorios de danza haya una inclinación por la contratación de docentes de sexo femenino.

Con relación a sus antecedentes como docentes, se distinguió tres aspectos importantes: 1-Algunos profesores/as habían iniciado la docencia como una alternativa laboral-económica y como actividades independientes, libres y dirigidas a la comunidad, por ejemplo, ofrecimiento de clases de pilates, acondicionamiento físico, de danza, teatro, música dirigidas a personas de diferentes edades. Para algunos docentes, este proceso había comenzado siendo niños y muy jóvenes puesto que a temprana edad ya compartían clases a otros compañeros. Esta opción laboral, coincide con la propuesta de Freidson (2007) puesto que la enseñanza del arte se convierte en una de las principales alternativas de trabajo para los artistas. 2-El inicio de la docencia a partir de impartición talleres de artes, cursos de verano, workshops escénicos en instancias culturales y artísticas, ofreciendo horas de clases en escuelas específicamente de danza, música y teatro. 3-Los profesores/as no sólo de formación artística sino disciplinar en algún momento habían iniciado su docencia en los niveles del sistema educativo básico y medio, en el periodo de la investigación tres de los profesores/as laboraban como docentes universitarios, pero a la par daban clases en el bachillerato y proyectos escénicos para primaria y secundaria.

Estos antecedentes habían brindado a los profesores/as ciertas experiencias de enseñanza, con dinámicas particulares y con estudiantes de diversos tipos y niveles escolares, un bagaje docente, pero a la vez distinguían que el estar dentro de la universidad ameritaba otras dinámicas y experiencias para la enseñanza, pues

esta vez no eran niños, adolescentes a los que se preparaban a partir de cursos y proyectos artísticos con fines de conocimiento de las artes, sino la formación de profesionales a partir de un modelo educativo propio de la universidad, lo que causaba ciertos conflictos, reflexiones y otras formas de pensar su enseñanza en la universidad.

### **Identidad docente**

En el análisis de las entrevistas se destacan tres principales conceptos con los cuales se definen los profesores/as, ser facilitador, acompañante-guía, negociador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una profesora expresa su definición:

Para mi ser profesora significa ser facilitadora, compartir, creo que no tengo esta cuestión de imposición sino de crear muchas dudas en los alumnos, me gusta preguntarles y causarles un conflicto en dudas que hasta ni siquiera tenga yo las respuestas, que no sé, preguntar cuando dices, ¿Qué es danza? danza es movimiento y expresión, entonces la señora que va allá, tiene expresión, sí, ¿está danzando? no ¿Entonces qué está haciendo si ustedes dicen? cómo generar un análisis que el bailarín no se quede con este ser bonito que puede bailar maravilloso, sino que sea un ser, una persona pensante que reflexiona acerca de su quehacer y dé la importancia de su quehacer, mi función como maestra universitaria tiene que ver con la necesidad de hacer, pensar a mí misma, desde un principio y en consecuencia con los que tengo que compartir. (Profesora D).

En la definición de la profesora ser facilitadora se vincula con romper formas impositivas en el aula de clases, con la generación de un ambiente donde el estudiante pueda generar preguntas y pensar en posibles respuestas, lograr los procesos reflexivos del quehacer dancístico, reflexión que supone la profesora tener primero para promoverla con los estudiantes. Las características que los profesores/as atribuyeron a un facilitador se vincularon con la necesidad y función de compartir conocimientos, brindar herramientas, ofrecer diversos materiales para ayudar a los estudiantes para sus aprendizajes. La generación de preguntas, dudas y conflictos en los alumnos/as es primordial de un facilitador, además este debe contar con experiencia docente y dominio de las asignaturas y temas a facilitar.

Un profesor comparte lo que involucra ser profesor:

Para mí, mi papel es formar al estudiante, formarlo no en una posición de ego, el estudiante y el docente estamos en el mismo nivel, yo tengo que facilitar el conocimiento de alguna forma a través de mi experiencia, de mi formación o buscarle el conocimiento para dárselo al estudiante y el estudiante me tiene que exigir, entonces el estudiante necesita al docente y el docente al estudiante...entonces mi papel pues es formador, pero también como formador, el acompañamiento, porque el estudiante egresa, entonces si tú fuiste un buen maestro te va a buscar, o si sabe que tienes potencial, o eres bueno en algo te va a buscar cuando necesite un libro, una asesoría, hay un evento, lo vamos a invitar para que vaya a dar una plática o algo, te recomiendan, tu experiencia. (Profesor H)

Para este profesor ser facilitador supone una actitud distinta con el estudiante, no desde el ego, autoridad, en su definición habla sobre facilitar el conocimiento, formar y brindar un acompañamiento a los estudiantes. En esta definición a pesar de que se habla de facilitar, más adelante, el profesor expresa sobre dar el conocimiento al estudiante y este a su vez tiene que exigir ese conocimiento al profesor. Facilitar se vincula con orientar hacia el conocimiento y dar refiere a la entrega del conocimiento. Desde esta definición, el profesor/a expresa un lenguaje que parte tanto de del enfoque centrado al estudiante y el enfoque centrado en el profesor (Feixas, 2010).

El facilitador también fue encontrado como un *profesor guía* que realiza las acciones de orientar y guiar, supervisar al trabajo de las actitudes, aptitudes, decisiones, convicciones y aspectos positivos en los estudiantes.

Yo creo que aquí soy guía, aquí, siento que nada más trato de orientarlos de alguna manera y que realmente tomen de mi lo que les sea necesario, lo que quieran ellos aprender, entonces, yo soy nada más como que les voy empujando a ir por aquí, vámonos por acá, mira, observen. (Profesora K).

Otro concepto encontrado fue el profesor como un *negociador* de los conocimientos, elementos compartidos en el aula y de aspectos que debe negociar en la institución universitaria, puesto que se negocian tiempos, estatus, asignaturas, grupos escolares, gestiones, actividades escolares etc.

La postura del profesor/a como facilitador/a deriva del enfoque centrado en el aprendizaje, promovido por los proyectos de modernización para la universidad,

a nivel discursivo e institucional, el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en el constructivismo, basado en la construcción de conocimientos como producto de la interacción sociocultural y no como una copia fiel de la realidad (Pozo & Monereo, 2009). Con esta idea, profesores/as y estudiantes construyen y reelaboran conocimientos, la función del docente no recae en transmitir, sino en facilitar, acompañar, guiar. El uso por parte de los profesores supone la apropiación de este término para describir sus funciones, en ese sentido se puede observar como permea el discurso institucional expresado en el modelo educativo y plan de estudio, para que ellos conceptualicen sus actividades. Este aspecto coincide con lo propuesto con Fierro, Fortoul y Rosas (2008) al comentar que las auto definiciones y ciertas prácticas del docente son vinculadas con los discursos y prácticas que exigen las instituciones educativas.

Si bien, en la teoría profesada o dicha de los profesores/as predominó el termino facilitador/a, a través de las diversas observaciones de clases identifique la teoría en uso (Brockbank & McGill, 2002), es decir otras formas de definirse por el profesor/a no explicitadas en las entrevistas.

Observé a profesores/as facilitadores/as intentando un trabajo a partir de problemas y situaciones planteadas en las actividades de clase y en las necesidades del estudiante, estos profesores/as utilizan constantemente la motivación y ayudas a los estudiantes en la resolución de problemas. Para el caso del trabajo creativo del movimiento, observé que el profesor/a funge como una guía que acompaña al estudiante en la identificación y reconocimiento de su cuerpo y afectos para lograr los movimientos. Brinda libertad a los estudiantes de poder experimentar sus movimientos, sus voces, sus propias interpretaciones y permitiendo autonomía a estudiantes para organizar actividades académicas, artísticas, culturales con base a sus necesidades e intereses.

Por otro lado, encontré a profesores/as que presentaron una figura de autoridad en las clases, observé que en la realización de actividades de clase guardan cierta distancia de diálogo y menos flexibilidad con los estudiantes y reconocían constantemente su expertiz en los temas vistos en la clase por lo que

había mayor énfasis en brindar o transmitir ese conocimiento a los estudiantes. Otros docentes, en cambio, mostraron una función delegadora, dando la libertad a los estudiantes de organizar y efectuar la dinámica tanto de las clases teóricas y prácticas.

En clases también observé a profesores/as que dirigen su enseñanza a partir de su propio ejemplo, motivan a los estudiantes a seguir su comportamiento, desempeño, actitudes. Los estudiantes los veían como modelos personales y profesionales a seguir, para realizar actividades académicas, artísticas, culturales.

### **Características del profesor/a universitario**

En cuanto a las características docentes que surgieron en el análisis de datos, encontré en su mayor parte respuestas recayeron en un “debería ser” haciendo alusión a una imagen o ideal del profesor/a.

**Tabla 8. Características docentes**

<b>Características personales</b>	<b>Características para la clase</b>
Analítico	Libertad de cátedra
Sistematizado	Ser experto en la asignatura y temas
Consiente	Saber enseñar
Visión amplia	Participación en clase
Creativo	Vocación, disposición y gusto por la docencia.
Imaginativo	Conocer a los estudiantes
Innovador	Escuchar a los estudiantes
Abiertos/Sin ser liberal	Aprender de los estudiantes
Consiente	Implementar distintos métodos y aplicación de teorías pedagógicas
Observador	Cuestionar al estudiante
Reflexivo	Poner disciplina en clase
Relajear sin generar amistad	Tolerancia hacia los cuerpos de los estudiantes
Paciente	Pasión por la docencia, la danza y la música.
Competente	Motivar, incentivar y apoyar al estudiante.
Comprometido	Promover la cultura chiapaneca.
Con buena actitud	
Comprensivo	
Capacidad de juego	
Comunicativo	

Tabla 8. Elaboración propia



Pude observar que estas características también se vinculaban con el tipo de personalidad de cada uno de los profesores/as. Esto corresponde con la propuesta de Santaella y Pérez (2009) al describir que la personalidad del docente involucra distintas variaciones de mostrarse en el aula y orientarse por cierta forma de enseñar. Dado que un componente esencial en las artes es el trabajo de la dimensión afectiva (emociones, sensibilidades, sentimientos), la relación entre profesores/as y estudiante se tornaba a una conexión y vínculo más estrecho.

En docentes de danza era importante llegar a clase con una buena actitud de ánimo y disposición puesto que, si sus estudiantes los percibían tristes, enojados, introvertidos, cansados, era difícil establecer una relación más cercana y de confianza para el trabajo técnico y expresivo. En varias clases, los profesores se mostraron entusiastas, carismáticos, lúdicos, tanto para el trabajo teórico y práctico de las asignaturas. Este aspecto se vincula con la identificación de actitudes, emociones y sentimientos en el propio docente frente a la enseñanza (Medina Moya & Jarauta Borrasca, 2003).

En las características que el profesor/a debe contar en las clases se relacionan con los conocimientos propuestos por Shulman (2005) ya que es primordial en la enseñanza, que este tenga conocimiento de sus estudiantes, conozca el contenido a enseñar y la didáctica de las disciplinas a compartir.

### **Retos, motivaciones y satisfacciones frente a la enseñanza**

Los principales retos expresados por los profesores/as frente a la enseñanza se vincularon con: la organización y didáctica adecuada de la enseñanza, su sistematización, bajo tiempos y periodos escolares muy cortos. Así como el dominio de asignaturas y temáticas. Un profesor expresa:

Un reto es tener una variedad de ejemplos, traer diversos ejemplos acerca de un tema, vaya la temática es variada, no les voy a mostrar uno, debo de tener una variedad de ejemplos donde yo pueda mostrar claramente lo que quiero hacerles llegar. (Profesor Ñ).

Otro reto común fue la enseñanza del conocimiento teórico e histórico y la incentivación hacia este, la dificultad radicaba en la dosificación de temas históricos

a partir de estrategias y actividades lúdicas, atractivas para el estudiante. De la misma manera, resultó como reto la implementación de estrategias para guiar y motivar a los procesos de lectura-escritura.

Antes de bailarines son universitarios y no por bailarines van a vivir bailando, ¿es que su clase es teórica! son universitarios y no todo en la danza es bailar, sí, este conocimiento profundo va a implicar que lean, que escriban que debatan que hagan lo mismo que cualquier universitario. (Profesor Q).

Para mí un reto es la lectura porque todo lo que es historia de la gestión cultural hay que ponerse a leer...ahí el reto es que no entienden los textos, entonces es como ir buscándolos para ellos, sacarles este esquema de que leer es aburrido y otro reto es que ellos lo entiendan y que lo plasmen en el papel y en eso reto debemos hacerlos conscientes de que se pongan a escribir. (Profesor L).

Ligado con la lecto-escritura otro reto importante fue la promoción de la investigación en los estudiantes y el logro de una enseñanza creativa.

En cuanto a los retos frente a los estudiantes, los profesores/as expresaron el trabajo ante actitudes, disposiciones y formas de trabajo de los estudiantes.

Un reto muy importante es como canalizar los impulsos de los jóvenes, que ellos tengan que expresarse, lo que ellos quieren decir, su energía, su ímpetu este canalizado, a lo mejor hablan mucho, echan mucho desmadre y a lo mejor a la hora de hacer los ejercicios son tímidos, el chiste es trabajar esa energía para crear confianza. (Profesora F).

Además del trabajo energético, otros procesos expresados fue el desarrollo de estrategias didácticas para el logro de la reflexión, diálogo, motivación creatividad, flexibilidad y apertura a diferentes temas y técnicas dancísticas, así como un involucramiento a situaciones comunitarias y sociales. Otro reto recayó en el trabajo con un perfil del estudiante con un nivel educativo carente y deficiente, sin conocimientos previos de diversos temas, problemas de aprendizaje, problemas de salud, dificultades corporales, económicas, académicas. Y el trabajo de aspectos emocionales y actitudes en el estudiante.

La apatía del grupo es mi mayor dificultad, me chupan la energía literalmente, se los he dicho. Yo traigo dinámicas, trato de hacer una clase diferente todos los días para que no se aburran, para que

estén alerta, para que despierten, traen una vibra espantosa...una energía horrible...es una clase que me agota, no es tan fácil. (Profesora E).

En las clases, observé, que algunos profesores/as implementaban actividades de relajación, juego, yoga, meditación como una forma de resolver el trabajo emocional y de actitudes. También se comentó la asistencia con psicólogos y terapeutas por parte de profesores/as para el trabajo personal de las emociones y su apoyo para los estudiantes.

Otro reto identificado fue realizar un trabajo de enseñanza basado en la creatividad, expresión, emotividad, fluidez, apertura hacia diferentes formas de trabajo académico, artístico y dancístico. Algunos profesores expresaron sobre el termino, realizar una “clase artística”.

El reto es poder viajar, imaginar, expresar, hacer una clase artística, que tenga un contenido, que tenga una emoción que no nada más sea que te pongas hacer una plana y repitas y repitas sino que puedas hacer que un alumno en clase pueda llorar o que un alumno pueda erizarte la piel por un ejercicio que está haciendo, manejar mucho la poética dentro de la clase al mismo tiempo que la cuestión técnica y el rigor, es súper complicado, tratar de hacer un equilibrio entre estas dos posturas. (Profesora D).

Este reto coincide con los encontrado en la literatura puesto que la dificultad a la que se enfrentan diversos docentes de las artes es poder lograr una enseñanza que promueva los procesos expresivos del estudiante, trascender del trabajo técnico del arte, al trabajo verdaderamente sensible, creativo, poético, emotivo (Michaud, 1997; Eisner E. W., 2012).

Los retos a los cuales se enfrentan los profesores/as coinciden con el trabajo por competencias que deben lograr en la universidad (Monereo, 2014), por ejemplo, la dificultad de organización de métodos, estrategias y recursos didácticos para ciertas situaciones de clase se vinculan con la falta de una competencia metodológica, de planificación y gestión de la docencia. El reto de lograr un acercamiento a los estudiantes, diálogo, motivación, reflexión constantemente se relaciona con la capacidad comunicativa, interpersonal que deben contar con profesores/as. Además de los retos frente a la enseñanza se señalaron retos

personales como el trabajo docente y académico a partir de problemas de salud que los docentes tenían, algunos expresados fueron: estrés, depresión, cirrosis, cansancio crónico, problemas respiratorios, problemas de columna vertebral y de huesos que impedían un manejo adecuado del cuerpo en algunas clases.

La principal motivación expresada en los docentes fue observar el logro de aprendizajes y autonomía académica, corporal, escénica, artística de sus estudiantes a través de los cursos semestrales. Así como la promoción de la licenciatura en danza en el Estado a partir de eventos culturales, prácticas escénicas que brindaban la socialización de la danza por parte de los estudiantes y profesores/as en diversos lugares fuera de la universidad. La motivación recaía en compartir y difundir los proyectos dancísticos a la comunidad en general.

Los profesores/as comentaron sentirse satisfechos por compartir su conocimiento con los estudiantes, ver el desarrollo académico de los estudiantes y la creación de sus propios proyectos independientes, tener el reconocimiento del estudiante, comunidad y la institución universitaria, la difusión de la danza a nivel local e internacional y el egreso de los estudiantes.

### ***Dimensión interpersonal y social***

En el transcurso de las diversas observaciones en clase y extra clase pude observar que la convivencia entre profesores/as y estudiantes era muy cercana y familiar, puesto que los tiempos de interacción escolar eran largos y no sólo se convivía en la clase sino en tiempos de ensayos de los proyectos escénicos, además, en el caso del trabajo dancístico en la clase, involucraba una interacción muy estrecha con el docente tanto en las asignaturas prácticas y teóricas en diferentes espacios, no sólo el aula universitaria. En las clases prácticas, a diferencia de otras disciplinas académicas, el docente y estudiante conviven en un mismo espacio pero hay una distancia física, por ejemplo, el profesor en frente, en la parte del pizarrón y los estudiantes en diferentes lugares colocados en butacas, en la danza, docente y estudiante comparten el mismo espacio juntos, realizando movimientos colectivos e individuales, bajo una enseñanza cuerpo a cuerpo, lo que involucra otro tipo de cercanía, sensibilidad e interacción con el estudiante.

#### Fotografía 14. Dimensión interpersonal en la clase de dinámicas modernas



Fotografía 14. (Fecha de captura: 26-agosto-16). Se distingue el grupo de 4° semestre de la licenciatura en danza junto con la profesora en la clase de discernimiento de las dinámicas modernas. En cada clase, se abordaba el contenido temático, se realizaban ejercicios a partir de movimientos y al final se sentaban en círculo para dialogar acerca de cómo se habían sentido en la clase y compartir emociones, sentires, problemas, dudas, incomodidades y satisfacciones surgidas en la clase. Esto generaba otra dinámica de atención, seguimiento, escucha, confianza y compartir entre estudiantes y relación estudiantes-docente.

**Fotografía 15. Dimensión interpersonal en la clase de herramientas escénicas**



**Fotografía 16. Dimensión interpersonal en la clase de pasos y gestos**



**Fotografía 17. Dimensión interpersonal en la clase de creación e interpretación de la técnica académica**



Fotografía 15. (Fecha de captura: 9-septiembre-15)

Fotografía 16. (Fecha de captura: 19-septiembre-16)

Fotografía 17. (Fecha de captura: 22-septiembre-16)

Se distingue a profesores/as y estudiantes en clases prácticas en el Teatro de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas y en aulas escolares del Centro de Estudios para el Arte y la Cultura de la Universidad Autónoma de Chiapas. Se observa la interacción, contacto cercano y físico del docente con los estudiantes en clase, compartiendo un mismo espacio y participando en actividades conjuntas.

Por otro lado, observé que algunos artistas en activo que equilibraban su faceta de docente-artista lograban un mayor impacto en la formación artística de sus estudiantes, de alguna forma buscaban compartir sus conocimientos, posturas discursos y prácticas dancísticas a través de la enseñanza. A diferencia de otro tipo de profesión, la relación de profesores/as y estudiantes adquiere no sólo un vínculo académico, sino artístico, afectivo y laboral, puesto que docentes universitarios que eran artistas en activo invitaban a involucrarse, participar, laborar a sus estudiantes en sus grupos y colectivos artísticos, compañías, escuelas de danza y proyectos escénicos. Percibí que, de esta manera, los estudiantes tenían un acercamiento más real para interactuar con los elementos que el docente le enseñaba en clase, así como vivir de manera compartida experiencias artísticas junto con sus profesores/as en el aula universitaria y fuera de estas como escenarios, teatros, calles, museos, galerías etc. y ante un público compartido. Por otro lado, observé que estudiantes de diversos municipios y de origen étnico también involucraban a profesores/as a participar y asistir a fiestas tradicionales de sus localidades, esto permitía el traslado de docentes a dichas fiestas, convivir de otra forma con los estudiantes e incluso con la familia de estos. Este tipo de convivencias generaba una cercanía, empatía, amistad y una mayor familiaridad entre profesores/as y estudiantes, una desventaja de esto, es que algunos de los estudiantes al tener cierta confianza y mayor relación con sus profesores/as se les dificultaba separar la situación de amistad y familiaridad con el profesor/a en el ámbito académico y profesional, lo que generaba cierta ausencia de límites y aceptación de la autoridad docente.

El principal problema identificado por los profesores/as en la dimensión interpersonal al interior de la licenciatura se vinculó con falta de organización, coordinación, trabajo colegiado y en equipo entre la planta docente, comunicación y diálogo efectivo con estudiantes, profesorado, directivos y administrativos.

En cuanto a la dimensión social, el plan de la licenciatura en danza (UNACH, 2011) expresa la búsqueda del desarrollo y compromiso social, la difusión, promoción y valoración de la actividad dancística, la cultura y arte, fomentando una



conciencia histórica y social. Aspectos que logré ver reflejados en las prácticas de enseñanza, puesto que la planta docente y estudiantil organizaba distintas actividades escénicas y académicas a proyectar ante la comunidad y públicos en general con el fin de socializar la danza, difundir la cultura local e internacional, generar un movimiento escénico en el estado de Chiapas, además de abordar problemáticas de corte social, político, ambiental, cultural, locales y nacionales en los proyectos escénicos compartidos y comunicados hacia la comunidad.

Por otro lado, no sólo me tocó observar la búsqueda de un vínculo hacia la comunidad en general de los docentes y estudiantes sino su apoyo, posicionamiento y solidaridad hacia situaciones y condiciones sociales que acontecieron y se presentaban en Chiapas en el transcurso de mi estancia de investigación. Al realizar el trabajo de campo me encontré con un movimiento magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que había iniciado en el mes de mayo del 2016 y había finalizado en septiembre del mismo año. Ante esta situación encontré un contexto de caos, miedo, toma de calles, bloqueos, movilizaciones, repudio social, toma de comercios, violencia por parte de gobierno a ciudadanos y maestros del movimiento magisterial etc. Estos eventos con un gran impacto a nivel social, también incidían en la dinámica universitaria, puesto que la universidad también fue participe y apoyó al movimiento magisterial que fue acompañado a la vez de un movimiento cultural, artístico en Tuxtla y diferentes municipios del Estado. Movimiento donde participaron activistas, universidades locales, estudiantes, profesores/as, directivos, EZLN, campesinos, grupos étnicos, etc. Se vio reflejada la participación de la comunidad educativa y artística buscando una “Revolución educativa”. El movimiento magisterial y sus implicaciones tuvo un gran impacto en el estado y su población, en los profesores/as entrevistados y en mis propias tareas de investigación. Ya que distintas actividades universitarias sobre todo artísticas y culturales se realizaron en torno al apoyo magisterial y se hacían en espacios como los campamentos de protesta.

El movimiento magisterial fue acompañado de una serie de movimientos artísticos efectuados por profesores/as y alumnos/as de la Universidad Autónoma

de Chiapas y la Universidad de Ciencias y Artes. Se realizaron intervenciones callejeras, dancísticas y musicales, gráfica e intervención plástica y mural de paredes, negocios, pisos. Actividades de poesía, literatura en el plantón, etc. Marchas de la comunidad universitaria y grupos artísticos en las calles en apoyo magisterial y en protesta y posicionamientos a diversas situaciones de violencia (feminicidios, desapariciones forzadas, explotación de recursos naturales) en Chiapas y en el país en general. Actividades que exigían a estudiantes y profesores/as a alzar la voz, apoyar el movimiento social y hacer un desplazamiento del aula universitaria a las calles, lo que permitía otro tipo de dinámicas de clase, es decir, actividades in vivo de enseñanza y dancísticas en los espacios donde se efectuaba el planton magisterial así como otro tipo de interacciones y convivencia entre docentes-estudiantes y la comunidad en general. Además artistas, colectivos artísticos de diversas disciplinas artísticas se organizaron para mostrar al arte como una herramienta de protesta, posicionamiento artístico, intelectual, político, universitario ante las problemáticas sociales y culturales del Estado.

**Fotografía 18. Collage fotográfico del movimiento magisterial en Chiapas 2016**



Fotografía 18. (Capturadas en el mes de agosto-septiembre 2016)

Se observa diversas intervenciones artísticas callejeras de colectivos artísticos, culturales y universitarios como pintas y murales en paredes y pisos, stickers, estenciles y trabajos informativos sobre el movimiento magisterial, así como juntas de organización de artistas, grupos culturales, público en general y comunidad universitaria para la realización de actividades y protesta en el movimiento magisterial.

### **Dimensión valoral**

Los hallazgos resultantes en esta dimensión correspondieron a las actitudes y valores que profesores/as universitarios expresaron, ser necesarios enseñar a los estudiantes de la licenciatura en danza. De acuerdo con la escala de actitudes de ética profesional utilizada por Hirsch (2009) los docentes expresaron respuestas de actitudes vinculadas a competencias cognitivas, técnico-organizativas, sociales, éticas y competencias afectivo-emocionales. A continuación, muestro en una tabla las respuestas comentadas por los docentes.

**Tabla 9. Actitudes vinculadas a diversas competencias en el estudiante**

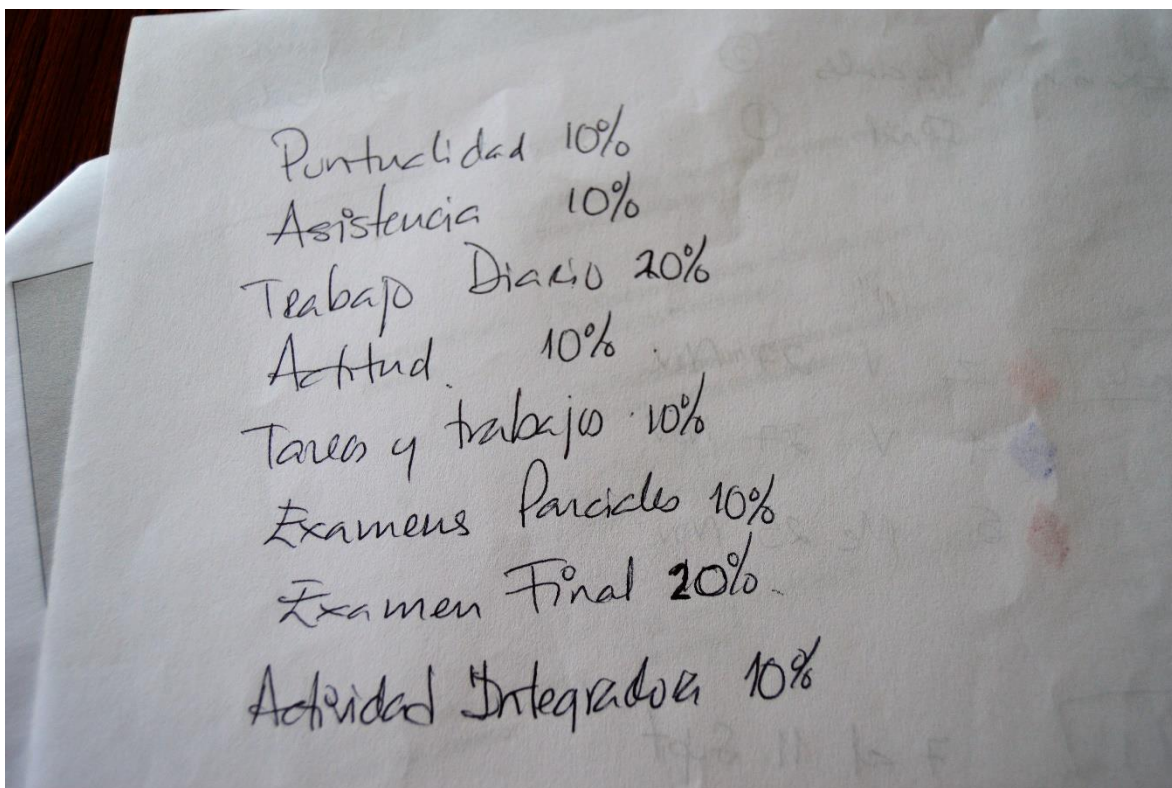
<b>Competencia cognitivas</b>	<b>Competencia técnico-organizativas</b>	<b>Competencias sociales</b>	<b>Competencias Éticas y valores</b>	<b>Competencias afectivo-emocionales</b>	<b>Competencias y valores estéticos</b>
Reflexión Pensamiento crítico Experiencia Innovación Imaginación Creatividad Capacidad de análisis y crítica Autoconciencia Actitud propositiva y lúdica. Emprendimiento Objetividad Percepción Sensibilidad	Liderazgo Productividad Autoeficacia Búsqueda de calidad en el trabajo académico y artístico. Competitividad Seriedad en el trabajo académico y artístico.	Trabajo en equipo y cooperativo Constancia Disciplina (Atención y puntualidad) Aprecio por las artes y la diversidad cultural	Compromiso personal y social Ética profesional y artística Responsabilidad Respeto Honestidad Tolerancia hacia los otros Tolerancia al cuerpo Equidad Igualdad Lealtad Solidaridad Libertad Paciencia	Inteligencia emocional Seguridad Confianza Amor propio Humanismo Empatía Motivación	Vocación artística Lo sublime Belleza Tragedia Cómico Elegancia Gracia

Tabla 9. Elaboración propia.

La dimensión valoral fue un aspecto fundamental comentado en las entrevistas con los docentes, los problemas detectados en los estudiantes y en los que enfatizaron hacer una labor más ardua, es el trabajo para combatir la apatía, inseguridad, indisciplina, desmotivación e intolerancia por parte de los estudiantes. En las clases, logre observar, la promoción de diversas actitudes y valores por parte de los profesores/as, por ejemplo, implementar estrategias que conducían a la creatividad, el fomento de la disciplina académica y corporal, la puntualidad en las clases y eventos artísticos, el trabajo en equipo, el cuidado del cuerpo. Noté que el trabajo de estas actitudes y valores era una constante que los docentes abordaban en sus prácticas de enseñanza, ya que la mayor parte del tiempo a los estudiantes

se les recordaba, se les enfatizaba el trabajo de actitudes y valores en clases y en el escenario. Algunos docentes, incluso, retomaban la actitud como un aspecto a evaluar en clase para que el estudiante lo tomara como un criterio presente y constante en su práctica escolar, aspecto que resalta la importancia de la formación actitudinal y valoral en la disciplina artística.

### Fotografía 19. Actitud como aspecto de evaluación académica



Fotografía 19. (Fecha de captura: 9-septiembre-15) se distingue la forma de evaluación de un docente que además de evaluar el trabajo y actividades académicas asigna un porcentaje de evaluación a la actitud del estudiante en clase, la puntualidad, asistencia y el trabajo diario y constante.

Por otro lado, la vocación artística y el trabajo de los valores estéticos, resultaron un aspecto fundamental para la profesión artística, como se encuentra en la literatura, esta vocación es la que permite un interés, gusto e inclinación hacia las artes, es decir, una actitud artística (Acha, 2011) pero además impulsar a los estudiantes hacia formas creativas de ver la danza y la vida. Diversos docentes expresaron tener a algunos estudiantes sin esta vocación artística, aspecto que se convertía en un reto para sus prácticas de enseñanza puesto que debían fomentar

el gusto, aprecio, interés y amor hacia la danza, arte y la cultura. En charlas informales que tuve con los estudiantes de diferentes semestres contemplé que los de semestres 6° y 8° semestre tenían un mayor trabajo y desarrollo de su actitud artística, ya que pensaban e iniciaban a realizar proyectos escénicos a partir de temáticas, problemáticas que partieran de sus intereses, necesidades y posibilidades académicas, afectivas, de movimiento, creación. Mostrando un propio posicionamiento y discurso dancístico. Lo cual muestra, que en el trayecto formativo universitario del estudiante permite de forma gradual ir concretando su vocación y actitud artística en un proyecto artístico específico.

## **Prácticas y didáctica de la enseñanza-aprendizaje**

Los diferentes datos obtenidos en la investigación como el análisis de las entrevistas, del plan de estudios de la licenciatura en danza, observación de clases, documentación fotográfica y video me permitieron identificar diversas posibilidades y formas que utilizan los profesores/as para el logro de su enseñanza. Observé que las prácticas de enseñanza son únicas, inmediatas, contextuales, algunas realizadas con mucha creatividad, esfuerzo, dedicación, amor y pasión. Cada profesor/as expresó y demostró su posicionamiento sobre lo que involucra enseñar, a nivel individual visualicé lo que cada uno de ellos concebía y hacía para el logro de la enseñanza universitaria, a nivel general pude analizar y distinguir dos formas significativas de concebir la enseñanza y operarla en el salón de clases. Estas formas se vincularon con: *la enseñanza tradicional y la enseñanza constructivista*.

### ***Práctica y método de enseñanza tradicional***

Para algunos profesores/as universitarios entrevistados, la enseñanza universitaria se relacionó con la transmisión de diversos conocimientos. A continuación, algunos conceptos de docentes sobre su concepción de enseñar:

Enseñar se vincula adaptar diferentes recursos que me sirvan para poder transmitir al alumno, el conocimiento (Profesor J).

Se enseña el movimiento, el trabajo corporal, cómo generar que una rotación esté adecuada, sentirla y transmitirla. Cómo generar desde el mínimo esfuerzo, se transmiten muchas cosas, procesos, ellos deben aprender esos elementos y aplicarlos a la danza. (Profesora B).

¿Cómo podemos expresar los contenidos antes los demás? ¿Cómo puedes hacer que les guste? ¿Cómo poder transmitir a los estudiantes? Deben de respetar lo que tú haces como docente, esa es una de las características que deben tener estos alumnos de la licenciatura. (Profesora K)

Como se puede observar, está presente la palabra transmitir, a su vez vinculada con transferir, pasar o llevar algo de un lado a otro. Esta visión de mirar la enseñanza se relaciona con lo encontrado en la literatura científica, ya que la enseñanza tradicional ha sido un modelo de enseñanza que se reduce a la

transmisión y conocimiento directo hacia el estudiante por parte del profesor/a (Ramsden, 1993).

Al observar las clases que correspondieron a prácticas con este modelo de enseñanza, encontré que las características predominantes fueron: realización de clases teóricas y prácticas a partir de la clase magistral, es decir, exposición oral por parte del docente con el predominio de una comunicación unidireccional. Así como una posición del docente en el centro o frente a los estudiantes sin hacer desplazamiento al interior del salón de clase, también observé que profesores/as con tendencia a este modelo de enseñanza, cuidaban su figura de autoridad, así como fomento constante de la disciplina en los estudiantes tanto en el ámbito académico y dancístico. En algunas clases, sobre todo del eje dancístico y de tipo práctico pude distinguir el uso de castigos hacia los estudiantes por no demostrar cierta disciplina, por ejemplo, la falta o pérdida de algunos materiales como vestuarios, zapatos, utilería, la falta de una postura corporal correcta en la clase, el error constante de movimientos, pasos y posturas.

### **Fotografía 20. Disciplina en clase práctica**



Fotografía 20 (Fecha de captura:19-noviembre-16). Se distingue a estudiantes manteniendo cierta disciplina y posturas en clase lo más correctamente posible para evitar ser regañados por el profesor.



## Fotografía 21. Castigos en clase



Fotografía 21. (Fecha de captura:23-septiembre-16). Se distingue a estudiantes realizando una serie de ejercicios como forma de castigo por no mejorar y ejecutar los movimientos correctamente en su clase práctica.

En charlas informales con los estudiantes, expresaron cierto enojo, rencor e inconformidad hacia este tipo de prácticas de enseñanza en la licenciatura. Algunos comentaron, que a veces les causaba gracia o “risa” ese tipo de ejercicios, sin embargo, finalmente expresaron sentirse exhibidos y violentados.

En cuanto a las rutinas de clase basadas en el modelo tradicional, pude observar de manera general las siguientes características y acciones:

**Tabla 10. Rutinas de prácticas de enseñanza tradicional**

<b>Clase teórica (eje disciplinar y artístico)</b>	<b>Clase práctica de danza</b>
<p><b>Inicio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Los profesores inician con un saludo a los estudiantes.</li> <li>-Recordatorio del tema anterior y seguimiento de ese, o el nombramiento de un nuevo tema.</li> </ul> <p><b>Desarrollo (Diversas actividades)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Exposición oral del tema por parte del docente.</li> <li>-Lectura grupal en voz alta y explicación por parte del docente.</li> <li>-Los estudiantes escuchan, ponen atención, realizan apuntes en cuadernos.</li> <li>-En el transcurso de clase el profesor/a hace un par de preguntas acerca del tema o dudas.</li> </ul> <p><b>Cierre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Recapitulación del tema visto en clase</li> <li>-Preguntas finales a los estudiantes</li> <li>-Algunas veces se dejaba alguna tarea.</li> <li>-Adelanto de lo que podrá verse en la siguiente clase.</li> <li>-Despedida del profesor con los estudiantes.</li> </ul>	<p><b>Inicio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Los profesores inician con un saludo a los estudiantes.</li> <li>-Calentamiento del cuerpo a través movimientos.</li> <li>-Repaso de movimientos o secuencias de la clase anterior o el enunciamiento de nuevos movimientos a practicar.</li> </ul> <p><b>Desarrollo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Profesor/a explica y realiza el movimiento.</li> <li>-Los estudiantes observan primero y posteriormente deben realizar el movimiento.</li> <li>-Los estudiantes ejecutan a partir de la repetición constante una serie de movimientos y secuencias para obtener o afinar de manera exitosa el movimiento.</li> <li>-Profesor/a observa a los estudiantes y va corrigiendo posturas y movimientos.</li> </ul> <p><b>Cierre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Resumen o recapitulación de movimientos vistos en clase</li> <li>-Preguntas finales</li> <li>-Algunas veces se dejaba alguna tarea.</li> <li>-Adelanto de lo que podrá verse en la siguiente clase.</li> <li>-Despedida del profesor con los estudiantes.</li> </ul>

Tabla 10. Elaboración propia con base a las observaciones de clase realizadas.

Como puede verse en la tabla, en el modelo tradicional, los profesores/as iniciaban con un saludo de clase y cuestiones preliminares antes de abordar el tema. El desarrollo del tópico o contenido, al menos en las clases teóricas, refleja que profesores/as hacían uso de materiales como lecturas de libros, anotaciones en el pizarrón y presentaban materiales atractivos en presentaciones power point, uso del pizarrón para hacer anotaciones. Las estrategias didácticas más utilizadas en este tipo de clases fueron las estrategias discursivas puesto que los docentes hacen uso de la exposición oral, la señalización, la repetición de movimientos, recapitulación de información. También se notan las estrategias basadas en preguntas e interrogatorios a los estudiantes, el uso de materiales visuales y síntesis que los docentes exponen al cierre de la clase. Con relación a las clases práctica de danza se encuentra una estructura cuerpo-cuerpo, a partir de una enseñanza tradicional y técnica basada en la imitación, es decir, el cuerpo del estudiante copia y ejecuta lo

que el cuerpo del docente realiza, en ocasiones se usaba el repertorio, es decir, estructuras de pasos y movimientos establecidos, que los estudiantes aprenden mediante su observación y repetición para incorporar dicho movimiento al cuerpo.

### ***Práctica y método de enseñanza constructivista***

Otra forma de concebir y hacer las prácticas de enseñanza se vinculó con las formas que propone la teoría constructivista en la educación, puesto que se definió a la enseñanza como una forma de facilitar el aprendizaje. A continuación, algunas concepciones de enseñanza de los profesores/as:

Enseñar es compartir, así de fácil, sea lo que sea, cuando enseñas estás compartiendo lo que sabes, estas compartiendo lo que sientes, lo que opinas, es dar algo de mí, sé, que suena a lo mejor medio ideal y medio construida la definición, creo que esa es la realidad, yo llevo 25 años frente a grupo, por una pausita que 3 años que no di clases pero me he dedicado mucho a eso, a compartir y me gusta mucho hacerlo frente a grupo (Profesor M).

Se trata de facilitar, hay mucho que compartir, siempre les digo a ellos, les comparto y los acompaño, es increíble, pero tiene que ver con toda esta forma de como yo conocí las artes, el teatro, la danza, un acompañamiento... (Profesor I).

Mi papel es una especie de guía, facilitadora, coordinadora...es una disposición para convivir, compartir y crear con el otro (Profesora D).

A diferencia del uso, de la palabra transmitir, compartir no sólo supone dar o pasar información a otro, sino una distribución, repartir algo en partes, participar en algo, es decir, la enseñanza se vincula con ser participe en el acto educativo. Además de compartir, los docentes expresaron palabras como facilitar, guiar, compartir, acompañar, construir conocimiento con el estudiante.

Con relación a las principales características de este tipo de enseñanza, los docentes expresaron que se debe partir: de las necesidades, intereses y conocimientos previos de los alumnos, en este punto, se destacó que el docente debía constantemente, observar al estudiante, identificar sus dificultades, problemas de aprendizaje, afectivos, corporales, económicos. Un profesor comenta al respecto:

Se debe platicar con el estudiante, saber cuál es su interés y lo que yo voy a facilitar, conectarlo con su interés para que lo pueda aprender, y haga una cuestión de una nueva estructura cognitiva donde ya esté involucrando, el conocimiento previo con el nuevo y lo vincule, entonces ya lo pueda trasladar a una realidad diferente y lo aplique de una manera más sólida. (Profesor H).

Los intereses y conocimientos previos de los estudiantes resultaron indispensables para realizar ciertas prácticas de enseñanza. También derivó importante, la enseñanza de contenidos que guiaran al desarrollo de las competencias laborales para los profesionales de la danza, implementación de actividades lúdicas y atractivas para el estudiante, así como el fomento del diálogo, empatía, comunicación, respeto a la diversidad sexual del alumnado, uso de un lenguaje accesible, cercano al estudiante en clase y se enfatizó en una enseñanza amorosa y orgánica. Algunos profesores/as expresaron haber recibido enseñanzas autoritarias y violentas en su formación profesional, lo cual les había impactado y generado conciencia de no hacer lo mismo con sus estudiantes. Los profesores/as comentan sus experiencias:

El ballet de por si es muchísima disciplina, más bajo un régimen militar, pero había maestras que eran así y te hacían sentir mal y entonces provocaban que te enojaras para que desde el enojo sacaras el movimiento y yo decía, es que esa no es la manera en que me enseñen y estoy enojada, lo saco pero al rato cuando estoy contenta ya no me sale el movimiento porque no siento y no quiero engancharme otra vez con esa sensación (Profesora C).

En este ejemplo, la profesora vincula a la enseñanza recibida comparada con el régimen militar, donde se expresa una enseñanza del ballet a partir del trabajo emocional encausado de una manera inadecuada. Otro profesor alude que:

Hay que establecer un vínculo claro con el alumno, en general un ambiente de confianza, de bienestar, el arte en sí mismo genera esto, tal vez otra particularidad, es que no cabe lo que muchos acostumbran, el terrorismo en el alumno, creo que el arte es algo para disfrutar y partimos de eso, crear un ambiente con el alumno para disfrutar, entenderlo en su realidad, otro punto es eso, nosotros tenemos que entender al alumno en su realidad, tendemos a decir, ¡Es que vienen desde cero!, ¡Es que no saben nada!, ¿Pero su realidad le ha permitido saberlo? No, entonces tengo que entender eso. (Profesor M).

Se enfatizó en el entendimiento, comprensión de las condiciones y situaciones con las que llegaban los estudiantes al inicio de la licenciatura, para algunos profesores/as tener conciencia de estos aspectos, permitía pensar en posibles prácticas de enseñanza a implementar en clase. Por otro lado, en el ejemplo de la cita, el profesor/a expresa no crear terrorismo en el estudiante, es decir, no hacer un ambiente de miedo, represión e inseguridad sino de confianza y de disfrute, aspecto que muy poco se aborda en el proceso de enseñar y aprender en la universidad. Una profesora agrega otro elemento:

...Soy muy exigente, pero trato de hablarles con las palabras correctas y con mucho amor, pero probé con un alumno, abrazarlo, estaba en la clase y él estaba todo estresado porque quiere ser perfecto, entonces llegué y lo abracé, le dije, sigue haciendo el ejercicio, lagrimitas a punto de salir, ¡ya disfrute!...

Tanto para el eje de formación disciplinar y artístico, noté de manera general, que varios profesores/as hablaban de una enseñanza basada en el amor y de confianza, se expresó, la identificación de diversas condiciones en los estudiantes que les afectaban a su aprendizaje, así como el reconocimiento de dolor, problemas de salud física y emocional en los estudiantes. Esa conciencia por parte de los profesores/as les permitía mirar y hablar sobre una enseñanza amorosa. Estos corresponden con el estudio de Feixas (2010) en donde este tipo de enseñanza, acompañamiento y humanismo hacia los estudiantes se vio reflejado más en las ciencias humanas y sociales que en las ciencias exactas.

Otro aspecto que destacó en las entrevistas es la conciencia del profesor/a universitario por organizar y planificar su enseñanza en la universidad, un profesor expresa:

Los que nos dedicamos a la enseñanza de las artes en la universidad debemos hacer esa planeación, sistematizar, organizar para proporcionar los conocimientos de forma gradual al estudiante.  
(Profesor I)

No obstante, como se distinguió en el apartado de planeación escolar, se encontraron dificultades al sistematizar, explicitar los procesos y métodos de enseñanza, lo que evidencia la falta de conocimientos didácticos y pedagógicos

para las prácticas de enseñanza. A pesar de estas facultades, en las entrevistas se reconoció que la planeación didáctica favoreció los procesos reflexivos de los docentes, puesto que tenían que pensar, meditar sobre lo sucedido en las clases y distinguir las actividades y prácticas de enseñanza más eficaces.

Profesores/as preocupados por el alcance del conocimiento didáctico se preparaban de una manera independiente a través de cursos y talleres externos, investigaciones por cuenta propia, estudios de posgrado en el campo educativo, ya que la universidad no ofrecía constantemente actualización o una educación permanente al docente. Docentes señalaron el uso y el conocimiento de ciertas teorías pedagógicas y su intento de trasladarlas al escenario real de la enseñanza, la más mencionadas fueron: la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, teoría sociocultural de Lev. Semiovich Vigotsky, teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, teoría de desarrollo cognitivo de Piaget, la pedagogía de John Dewey y el método Montessori. Para el caso de los profesores/as con asignaturas vinculadas al eje de formación dancístico se manifestó que el reto principal recaía en aplicación de las teorías pedagógicas y las teorías, metodologías o elementos propios de las artes y de la disciplina dancística para poder realizar una “enseñanza artística”, activa y poética. Por esta razón noté que la enseñanza realizada bajo la postura constructivista se vinculó con la promoción de los métodos activos donde se fomentaba la enseñanza por indagación, para el desarrollo de diversas habilidades, destrezas y enseñanzas que guiaban al empoderamiento personal, académico y artístico del estudiante.

Las rutinas de clase basadas con elementos de la enseñanza constructivista se vincularon con las siguientes características y acciones:

**Tabla 11. Rutina de prácticas de enseñanza activas**

<b>Clase teórica (eje disciplinar y artístico)</b>	<b>Clase práctica de danza</b>
<p><b>Inicio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Los profesores inician con un saludo a los estudiantes. A diferencia de las clases magistrales, los saludos son más largos, como una especie de minicharlas donde se pregunta a los estudiantes ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten? ¿Cómo les fue en su clase anterior?</li> <li>-Repaso grupal de puntos vistos en clases anteriores, enunciamiento del nuevo tema a revisar y propósitos de ver dicho tema.</li> </ul> <p><b>Desarrollo (ejemplos de actividades)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Exposiciones breves del docente para desarrollo de tema o conceptos.</li> <li>-La posición física del docente involucra varios desplazamientos en el salón de clases, así como el uso de dramatizaciones o uso de objetos y materiales visuales para la explicación.</li> <li>-Trabajo en equipos para el desarrollo de algún tema o proyecto.</li> <li>-Trabajo individual o en equipo para la solución de ejercicios que involucran la resolución de problemas, situaciones académicas y artísticas.</li> <li>-Trabajo en equipo para abordar los temas de clases a partir de juegos implementados por el profesor/a o por los estudiantes.</li> <li>-Toma de notas o apuntes por parte del estudiante y el docente.</li> <li>-Actividades de lectura-escritura en la clase.</li> <li>-Actividades de investigación y su exposición en clase por parte de los estudiantes a partir de material visual.</li> <li>-Actividades realizadas fuera del salón de clases, que implican contacto con la comunidad o el uso de otros espacios académicos o callejeros.</li> <li>-En el transcurso de clase, el profesor/ orienta, acompaña al estudiante, participa y realiza las actividades con ellos.</li> </ul> <p><b>Cierre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Recapitulación de lo visto y experimentado en clase.</li> <li>-Se hace un espacio para preguntas, dudas, sentires surgidos en la clase.</li> <li>-Se delegan tareas como investigaciones o realización de proyectos.</li> <li>-Adelanto temático de la siguiente sesión.</li> </ul>	<p><b>Inicio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Los profesores inician con un saludo a los estudiantes. A diferencia de las clases magistrales, los saludos son más largos, como una especie de minicharlas donde se pregunta a los estudiantes ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten emocionalmente? ¿Cómo se sienten físicamente?</li> <li>-Depende la situación o estado en el que se encuentran los estudiantes, los docentes implementan actividades preliminares para trabajar con estrés, cansancio o algún malestar antes de iniciar la clase. (Por ejemplo: ejercicios de respiración, relajación, meditación, yoga).</li> <li>-Con la generación de un ambiente armónico y con mejoría en los estudiantes, se realiza un repaso de los movimientos o secuencias vistos en las sesiones de clases. A diferencia de la clase magistral, el repaso no es realizado solo por el profesor/a ya que involucra a estudiantes, realizando preguntas, haciendo ejemplos de movimientos.</li> </ul> <p><b>Desarrollo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Profesor/a explica posibles secuencias y movimientos a realizar e invita a la experimentación de múltiples formas, de acuerdo con intereses, necesidades corporales y de creación del alumnado.</li> <li>-Los estudiantes observan, imaginan, recrean y experimentan movimientos a partir de música propuesta por la profesora/a o por ellos.</li> <li>-Profesor/a y estudiante participan en la clase, construyen movimientos juntos, se platica acerca de una situación a resolver en el cuerpo, se platican historias, lecturas de textos para interpretar con el cuerpo.</li> <li>-La resolución de problemas, en ocasiones se realiza a través de las actividades de juego.</li> <li>-Se toma nota o grabación de video de los hallazgos que se van descubriendo en clase. Los profesores/as acompañan al estudiante todo el tiempo, corrigen posturas, explican la forma adecuada de hacer ciertos pasos, preguntan ¿Cómo se van sintiendo en la clase?</li> </ul> <p><b>Cierre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recapitulación y retroalimentación de movimientos vistos en clase y actividades de relajación. (en ocasiones todo el grupo se reúne a sentarse en círculo).</li> <li>-Dudas, inquietudes, necesidades de trabajo, sentires.</li> </ul>

<p>-Despedida del profesor con los estudiantes, a manera de minicharlas donde se sigue expresando puntos vistos en clase o pláticas vinculadas a otros temas.</p>	<p>-Tareas vinculado con la ejercitación y trabajo corporal e investigativo.          -Adelanto temático de la siguiente sesión.          -Despedida del profesor con los estudiantes a manera de minicharlas donde se sigue expresando puntos vistos en clase o pláticas vinculadas a otros temas.</p>
---	---

Tabla 11. Elaboración propia con base a las observaciones de clase realizadas.

Como se muestra en este tipo de rutinas, predomina un mayor contacto, involucramiento y convivencia entre profesor/a-alumno y alumno-alumno, así como la realización de variadas actividades en la clase, lo que permitía otra dinámica, trabajo activo y otro tipo de interés hacia las temáticas conceptuales, teóricas y el trabajo dancístico. Observé que las actividades lúdicas tanto en las clases teóricas y prácticas permitían el desplazamiento constante del docente y de los estudiantes en el salón de clases, por lo que las posiciones físicas no son estáticas como en la enseñanza tradicional, esto permite la participación, atención, e involucramiento del estudiante hacia el tema. También percibí que actividades de juego, indagación de situaciones teóricas y corporales, así como resolución de problemas, no sólo son acompañadas por los profesores/as, algunos, hacen las actividades con ellos, lo que crea una enseñanza con un formato horizontal. Por otro lado, este tipo de enseñanza permite no sólo el trabajo individual, sino el trabajo conjunto entre compañeros de clase y con el profesor/a, facilitando una comunicación y dialogo bidireccional. En las clases prácticas de danza también se encuentra una estructura cuerpo-palabra-cuerpo (Mora, 2014) donde el profesor/as además de utilizar el movimiento constantemente hace uso de la palabra, expresa explicaciones, abre al diálogo, se expresan situaciones, correcciones, dificultades, deseos, dudas, inquietudes.

Los resultados con relación a las prácticas de enseñanza tradicional y constructivista en la enseñanza universitaria coincide con los estudios encontrados en el estado de la cuestión (Pozo, y otros, 2006; Jaramillo P. & Gaitán R., 2008; Feixas, 2010; Lucarelli & Finkelstein, 2012; Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, & Valdés Cuervo, 2014; Yunga-Godoy, Loaiza Aguirre, Ramón-Jaramillo, & Puertas Bravo, 2016) donde se identifican el uso de métodos tradicional y de métodos



activos. En algunos estudios resulta predominante el método tradicional con una enseñanza centrada en el profesor/a universitario.

Lo que yo alcancé a percibir en observaciones realizadas a través de un semestre escolar, es que algunos profesores/as hacían uso de ambos métodos de enseñanza, puesto que había clases donde les era más práctico la aplicación de actividades apegadas al método tradicional, otra vez las condiciones y las temáticas les permitían la implementación de actividades correspondientes a los métodos activos y otras ocasiones la aplicación y orientación por las metodologías propias de la disciplina dancística. Las prácticas de enseñanza observadas resultaron ser diversas y con una constante combinación de actividades vinculadas a ambos métodos. Este hallazgo, coincide con el estudio de Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, & Valdés Cuervo (2014) al expresar que los profesores/as universitarios utilizan métodos y enfoques mixtos, posicionándose en una zona intermedia de la enseñanza centrada en el profesor/a y la enseñanza centrada en el aprendizaje, lo que evidencia que el profesor/a universitario se encuentra en una transición de identidades, de incorporar y aplicar las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje universitario, tal como lo describe Monereo (2014) y Pozo (2009).

Como puede apreciarse, en las prácticas de enseñanza descritas, algunos profesores/as con inclinación a los métodos activos, resultaron conocer sobre teorías pedagógicas y enfoques de enseñanza constructivista que debían aplicarse en la universidad, contemplé que estos docentes conocían y expresaban un discurso más apegado a lo establecido en el curriculum oficial como el modelo educativo de la universidad y el plan de estudios de la licenciatura en danza, lo que refleja un conocimiento, reconocimiento e influencia del discurso institucional, además observé, que los docentes con más orientación hacia los métodos activos habían buscado estar más informados y con actualización continua de manera independiente, acercándose a talleres pedagógicos, coloquios y congresos educativos, lectura de bibliografía pedagógica y educativa lo cual les favorecía en conocer, comprender procesos y lenguaje de la teoría constructivista en la educación.

En su mayoría, los profesores/as entrevistados se encontraban en un proceso de asimilación, comprensión, reflexión de las propuestas educativas y de enseñanza establecidas por la universidad, tratando de transitar y de aplicar diversos elementos para llegar a esos tipos de enseñanza. En esos procesos, se veían conflictuados, con dudas, resistencias, con aperturas y con diversas reacciones al echar andar diferentes prácticas de enseñanza, de algún modo vi que experimentaban y se atrevían a combinar métodos, algunas veces les resultaba más exitoso el tradicional, otras veces, el método activo, pero finalmente trataban de operar lo establecido por la universidad. Este resultado, coincide con la investigación realizada en la maestría (García Salgado, 2013) donde los profesores/as universitarios de una facultad de artes mostraban demasiada resistencia al modelo pedagógico de la universidad y hacia el plan de estudios de la licenciatura, no obstante, al final de cuentas y a regañadientes tratan de cumplir y alcanzar ciertos objetivos para formación artística universitaria. Los conflictos, resistencias, aperturas, en el tránsito hacia nuevos posicionamientos de enseñanza universitaria van más allá de adoptar nuevos pensamientos, concepciones y acciones, puesto que los docentes tratan de incorporar, asimilar nuevas concepciones y formatos de enseñanza que redefinen el oficio docente, tal como lo señala el estudio de Suárez Zozaya & Muñoz García (2016) puesto que ejercer hoy en día la enseñanza universitaria, involucra el rompimiento hacia posiciones privilegiadas, autoridad y control de la enseñanza por parte del profesor/a, e involucra un posicionamiento de enseñanza donde el punto de partida es el estudiante y donde las enseñanzas abren paso a cargas emotivas entre profesor/a y estudiante, se abren al diálogo y a la construcción conjunta del conocimiento. Dado que esto es complejo y difícil de llevarlo a la realidad escolar, dada las tradiciones pedagógicas que ha cargado la formación universitaria y dancística, el reto para el profesor/a universitario, es justamente una nueva redefinición a partir de las propuestas de enseñanza-aprendizaje que se exigen hoy en día para la universidad.

### ***Prácticas de aprendizaje***

Algunos términos utilizados por los profesores/as universitarios para definir el aprendizaje fueron: *procesamiento* de información, *comprensión*, *construcción*, *entendimiento* y *aplicación* de diversos contenidos de aprendizaje. A continuación, se exponen algunas definiciones:

El aprendizaje se da cuando procesan toda esa información y diversidad de experiencias en la escuela. Se va recibiendo información y ellos tienen que ir interpretando... (Profesora L)

El aprendizaje significa que él llegue a comprender el conocimiento que está recibiendo (Profesor H).

Aprendió cuando ya comprendió, entendió, preguntó, estudió (Profesor I).

Cuando ellos aplican lo aprendido en clase, entonces se ve que están aprendiendo (Profesora K).

Estos conceptos de aprendizaje se vinculan con los métodos y prácticas de enseñanza encontrados, puesto que la idea del procesamiento de información, supone un aspecto cognitivo del aprendizaje que se liga al proceso y reproducción de información que puede derivar desde una enseñanza tradicional, no obstante, los métodos constructivistas y activos de la enseñanza promueven aprendizajes que no solo se centran en el procesamiento y asimilación de información sino en una comprensión, significación y aplicación de lo aprendido a situaciones cotidianas y escolares. En el análisis de las entrevistas, resultaron diversos tipos de aprendizajes que fueron mencionados por los profesores/as los cuales fueron el: aprendizaje repetitivo, aprendizaje significativo, aprendizaje artístico, aprendizaje contextual y experiencial.

### **Aprendizaje repetitivo y significativo**

Los docentes expresaron que el aprendizaje repetitivo era constante en algunos estudiantes, tanto en el aprendizaje universitario y el artístico se vinculó con la repetición y aprendizaje memorístico de información, con una actitud pasiva del estudiante de no querer comprender lo visto en clase, de no cuestionar y generar un pensamiento crítico. En la observación realizada en las clases, efectivamente

pude corroborar que algunas temáticas académicas y dancísticas eran retomadas por los estudiantes de forma trivial, realizando actividades que guiaban a la ejecución y repetición de procedimientos. Una profesora expresa su sentir de este aprendizaje en los estudiantes:

Tienen una educación muy cuadrada, es lo que han vivido ellos, si la maestra dice rojo, es rojo, ellos no pueden cuestionar porque es rojo, no cuestionan, todo lo repiten. (Profesora L).

Para que los estudiantes llegaran a otras experiencias de aprendizaje, algunos profesores/as mencionaron la promoción de un aprendizaje significativo relacionado con un acompañamiento y una enseñanza hacia los estudiantes para la búsqueda de una comprensión, significado de lo visto en clase y una actitud activa del estudiante. Una profesora ejemplifica:

Comprender, siempre he dicho que todo lo que hagan tienen que relacionarlo con algo, todo con su vida cotidiana, para encontrarle un sentido, esa es la base, debe tener un significado para ellos, llevarlo a la cotidianidad, todo, lo teórico a lo práctico, que sea parte de mi realidad, siento que esa es una mejor manera de aprendizaje...el hecho de conectar siempre con mi mundo, con lo que yo hago realmente. (Profesora K).

Para el logro de este tipo de aprendizaje en clase, observé que profesores/as implementaban actividades que les permitieran encontrar significado a lo que estaban viendo en clases. Utilizaban diversos materiales y ejemplo corporales, visuales, escritos, de lectura, para una mejor comprensión de los temas, realizaban evaluaciones diagnósticas para conocer conocimientos previos de los estudiantes, mantenían un acercamiento, seguimiento y los motivaban constantemente para el trabajo académico y artístico. Características atribuidas al aprendizaje significativo fueron: comprensión de información, observación, reflexión, apertura y disposiciones para aprender, pensamiento creativo, crítico, análisis, razonamiento de información, generación de preguntas y dudas por parte de los estudiantes, libertad, autonomía, humanismo, desarrollo personal. Estos últimos elementos coinciden con la búsqueda de un aprendizaje de corte subversivo y crítico, es decir, las prácticas de aprendizaje no solo abarcaban los aspectos conceptuales y procedimentales, sino un gran trabajo en la dimensión afectiva y en el

reconocimiento de actitudes y valores sociales como la generación de conciencia y posicionamiento crítico hacia situaciones sociales, búsqueda de igualdad, libertad, amor y diálogo con los otros.

Como puede notarse, al igual que las prácticas de enseñanza, los profesores/as cuentan con conceptos del aprendizaje basados tanto en el método tradicional y constructivista, reconocen que el aprendizaje repetitivo no es suficiente en la universidad, por lo cual, proponen una postura del aprendizaje significativo, esto habla de una conciencia, incorporación y aplicación de nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje a partir de métodos y estrategias activas.

### **Aprendizaje artístico**

Por otro lado, los profesores/as con faceta de artistas en activo, definieron lo que involucraba el aprendizaje específico para las artes, o aprendizaje artístico.

El aprendizaje artístico tiene que estar basado en la creatividad, eso es fundamental, una idea como autocrática de lo que es el conocimiento y te lo paso, no funciona mucho, en el arte, tienes que incentivar al alumno a ser creativo, a que piense, a que razone, analice, que no nada más sean receptores, sino que sean generadores activos del conocimiento, yo creo que en el arte eso es fundamental. (Profesor A)

El principal elemento con el que se vinculó el aprendizaje artístico es el trabajo creativo, pues este brinda diversas posibilidades de hacer las cosas y solución de problemas y con el que se desencadenan diversos procesos como la imaginación, invención, curiosidad, fluidez, expresión, reinterpretación y reorganización de información (Guilford, 1997; Burgos N. E., 2007).

El aprendizaje artístico a su vez, fue relacionado con un aspecto técnico y creativo, los cuales coinciden, con las propuestas teóricas de Michaud (1997) y Acha (2012) ya que es el trabajo artístico ha implicado tanto del conocimiento y desarrollo de las técnicas artísticas y el trabajo creativo, no obstante, ha sido difícil para las instituciones educativas mantener un buen equilibrio entre ambos aspectos.

Creo que una persona habrá aprendido arte en el momento en que tenga suficientes experiencias, primero como espectador, un conocimiento amplio y experiencia extensa como espectador

porque antes de ser artistas, somos público, una vez que se tienen todas estas experiencias, tener una apreciación amplia de ellas, una capacidad de análisis, de apreciación, de esta experiencia extensa y a partir de ello poder desarrollar con una técnica, un arte en sí y con esto de una técnica si quiero ser claro, si creo yo que el aprendizaje artístico como una norma requiere el conocimiento técnico... pero hay que aprender a construir para deconstruir, hay que crear...(Profesor N)

Las experiencias como espectador y una iniciación como público, fue una idea compartida por los docentes, la apreciación por el arte en general, las experiencias culturales, estéticas y artísticas desde la posición de público por parte de los estudiantes eran primordiales para su aprendizaje. Las vivencias, la mirada y observación hacia otros cuerpos escénicos, era fundamental para el aprendizaje artístico y de la danza. Como menciona Islas (2007) la mirada extra-clase permite la observación del estudiante todo el tiempo, la vivencia y experimentación de diversas emociones, sentimientos y actitudes a través de los cuerpos en movimientos en diversos espacios y escenarios.

En las observaciones de clase percibí una constante motivación de los docentes hacia los estudiantes para asistir a actividades que les brindaran este tipo de experiencias, algunos profesores/as, incluso pedían reportes de actividades y el seguimiento a una cartelera cultural. Una profesora evidencia la situación:

Ellos casi no tienen la oportunidad de ver obra en vivo, es diferente, verla en video que verla en vivo, no ven, ni experimentan los alumnos lo que trabajamos en clase, entonces es algo con lo que hay que estar constantemente, cómo los motivas, sino tienen un punto de referencia, pero están aislados y en Chiapas es mínima la producción escénica. (Profesora C)

Además del poco involucramiento hacia las actividades culturales y artísticas de los estudiantes, efectivamente pude corroborar que a pesar de que Chiapas es un estado lleno de tradiciones, cultura artesanal y artística, existía mínima promoción, difusión cultural, artística y escénica para el público en general.

La apreciación y experimentación de actividades artísticas y escénicas, permitía a los estudiantes observar diversas formas de movimientos, técnicas dancísticas y procesos creativos, el fin principal de incentivar al alumno hacia esas

actividades era el reconocimiento de los procesos creativos del otro y el reconocimiento de su propio proceso, interés y necesidades.

Te mueves porque te dan la orden, pero realmente no tienes un conocimiento de cómo te mueves tú, independientemente de cualquier técnica, para mí idealmente sería esto, primero una interiorización de ti, de tus cualidades y características y luego entonces sí, dame una técnica y puedo hablar con eso, pero es complicado. (Profesora C)

Si bien el trabajo técnico fue reconocido por los docentes, se hizo más énfasis en la búsqueda de un trabajo creativo, artístico, emotivo, interpretativo, sensible y poético que partiera de una interiorización e introspección personal, de intereses, necesidades, ideas y propuestas del estudiante. En las observaciones de clases, pude contemplar que para el profesorado era un gran reto el logro tanto del aprendizaje técnico y creativo, no obstante, el segundo aún más, pues había estudiantes que lograban una buena técnica corporal-dancística pero no un trabajo sensible, interpretativo, dramático y creativo o al revés, lograban esta parte y no del todo un trabajo técnico, por lo que docentes hacían un arduo trabajo por lograr el desempeño de ellos en ambos aprendizajes. Junto con el aprendizaje de conocimientos técnicos y creativos, identifiqué el aprendizaje de hábitos, valores, actitudes y ritualidades artísticas y dancísticas.

Otros procesos vinculados con aprendizaje artístico fueron: un trabajo fuerte de las emociones, sentimientos, ánimos y actitudes, un aprendizaje, gradual, progresivo, cualitativo, orgánico. El desarrollo de un lenguaje, práctica, discurso artístico y escénico, así como adquisición y trabajo de capacidades creativas, de apreciación, imaginación, sensitivas, sorprendidas, de expresión, corporales, etc. Además del aprendizaje técnico- creativo, las experiencias estéticas-artísticas, otras actividades a través de las cuales se trabaja el aprendizaje artístico fueron: actividades de ensayo-error, escucha, observación, repetición y creación de movimientos, investigación e indagación corporal y académica, conocimiento y conceptualización de la historia del arte, generación de preguntas, a través de la disciplina artística, actividades lúdicas, lectura de bibliografía especializada en las artes, realización de la producción y práctica artística, escénica y coreográfica.

Estos procesos se ajustan con los dominios del aprendizaje artístico (Eisner E. W., 2012), por ejemplo en el dominio productivo encontré que los estudiantes aprendían a observar sus cuerpos, los de sus compañeros y el del profesor/a, la observación iba acompañada de procesos de escucha, atención, percepción, aprendizaje visual del movimiento, a partir de estos elementos, los estudiantes iniciaban a incorporar y crear sus propios movimientos y al desarrollo de habilidades corporales, musicales, técnicas, creativas. Como se destaca en las entrevistas una de las experiencias principales de los estudiantes son las vivencias como espectador del arte para posteriormente incorporarlos a su trabajo dancístico. El cual involucra el desarrollo de las capacidades de invención, experimentación, investigación y producción del movimiento.



## Fotografía 22. Dominio productivo del aprendizaje artístico



Fotografía 22. (Fecha de captura: 23-agosto-16) se distingue los procesos de observación de estudiantes y docentes hacia las propuestas corporales y trabajo dancístico de un grupo de estudiantes en el salón de clases.

### Fotografía 23. Producción y aprendizaje artístico



Fotografía 23. (Fecha de captura: 12-octubre-16) se observa la propuesta escénica y artística de la fotografía anterior, llevada a cabo por los estudiantes en el escenario y frente a un público en el Teatro de la Ciudad de Xalapa, Veracruz en el concurso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Danza contemporánea en la Universidad Veracruzana La coreografía llamada los “invisibles” para visibilizar de la problemática de migración e indocumentados en la frontera sur de Chiapas.

Acompañado del dominio productivo, se presentaba el dominio crítico y cultural ya que antes de llevar a escena las propuestas creativas, los estudiantes tenían que sistematizar movimientos, investigar métodos y propuestas dancísticas, teorizar, conceptualizar, sistematizar y fundamentar su trabajo artístico, realizar estructuras coreográficas, reconocer los elementos del escenario, montaje escénico, materiales, utilería, espacios, música, entre otros aspectos.

#### **Aprendizaje dancístico**

Como especificidad del aprendizaje dancístico se destacó el trabajo con, a partir, en y a través del cuerpo, el cual fue concebido como la herramienta primordial para el trabajo dancístico. El trabajo observado en clases en cuestión corporal fue desde aspectos mentales, físicos, emocionales, espirituales en los estudiantes.

En las entrevistas, encontré una tendencia marcada hacia la generación de cuerpos escénicos, es decir, la formación de un cuerpo del bailarín que parte de ciertas características: habitar el cuerpo, generación de un cuerpo expresivo, interpretativo, creativo, dramático. Se reconoció al cuerpo como el medio para aprender ya que a partir de este se asimila el movimiento, pero también se vive y se experimentan los movimientos.

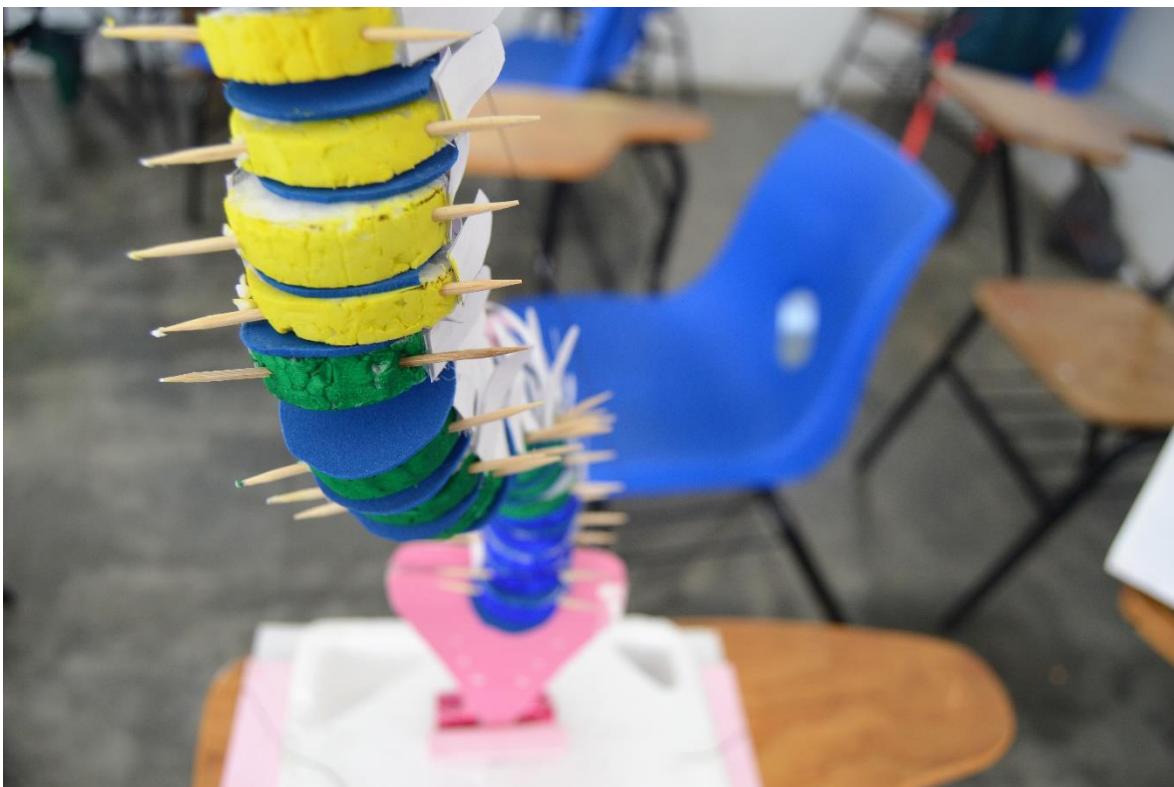
El principal reto hacia el trabajo corporal por parte de los profesores/as era justamente guiar a los estudiantes a habitar, vivir y disfrutar su cuerpo, no obstante, no se lograba este paso porque algunos estudiantes desconocían su cuerpo. Para el alcance de este reto, los profesores/as enfatizaron en el trabajo arduo de la conciencia corporal del estudiante, lo cual se basaba en conocer a detalle cada una de las partes del cuerpo. Una profesora explica este proceso:

Entender cómo son tus músculos y tocar tu propio cuerpo y el cuerpo del otro, generar diferentes tensiones como empujes, físicamente hacia el otro, como un choque de que aquí hay músculos y qué sucede cuando te mueves, después viene una especie de reflexión, de decir haber ¿Qué te cansa más? ¿Cuál es tu gasto energético? ¿Cómo se transforma tu cuerpo y el cuerpo del otro? se hace en dos partes, unos observan y unos trabajan, los que observan se dedican a, veo qué sucede allá y después comento, ah, cuando hizo la mayor tensión se marcó su cuerpo y se cansó mucho y empezó a sudar y cuando estaba en el otro trabajo, cuando estamos en el otro trabajo no se cansa es más fácil, lo experimentan todos y lo hablamos, ese fue el antecedente de la clase de hoy, la clase de hoy, todo tenía que ver con la musculatura...(Profesora F)

Este es un ejemplo de cómo trabajaba esta profesora la conciencia corporal, en las observaciones de clases prácticas de la danza con métodos activos, encontré que docentes y estudiantes sistematizaban movimientos, analizaban posturas a partir de notas y apuntes, así como realización de diarios corporales individuales y grupales donde se plasmaba el sentir y sensaciones a través de ciertos movimientos. También noté el uso de imágenes del cuerpo, videos e ilustraciones médicas para el reconocimiento de huesos, músculos, órganos, así como realización de maquetas que ilustraran el conocimiento del cuerpo. Ver fotografía 24.

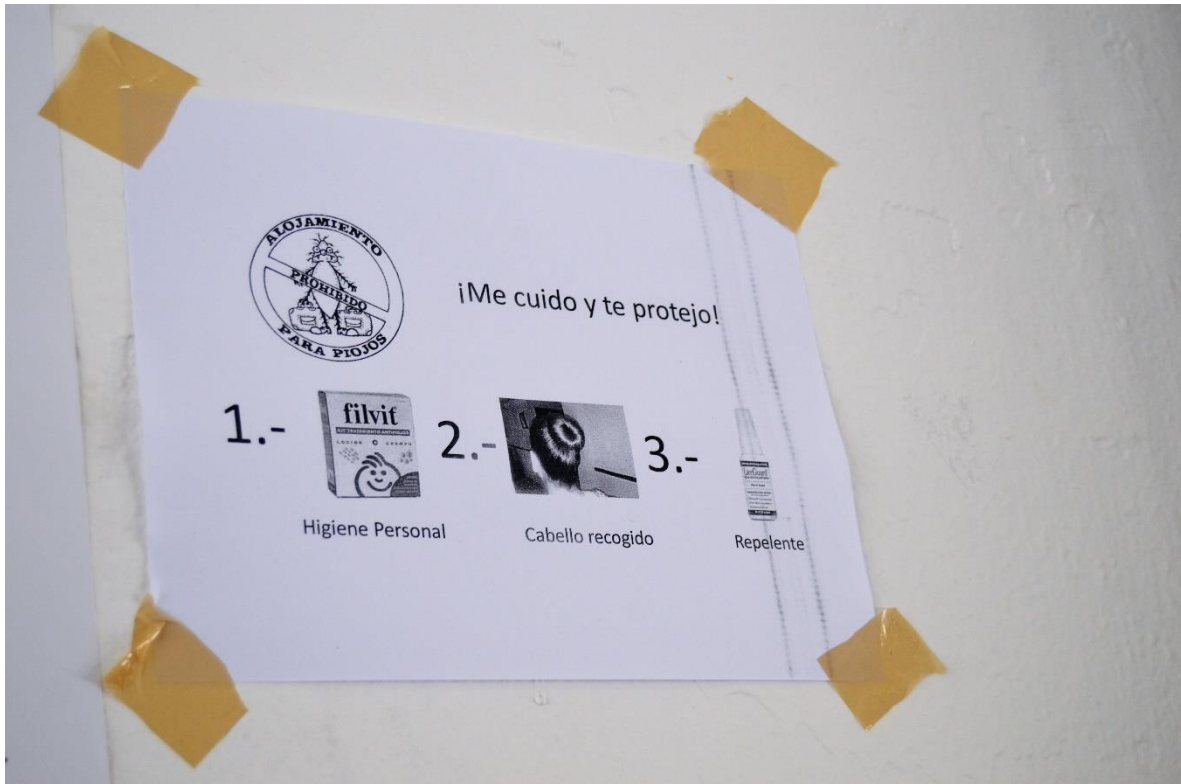
Además del reconocimiento del cuerpo y el de otros, la conciencia corporal se relacionó con el cuidado del cuerpo, su aseo, alimentación, trabajo energético, desbloqueo de emociones, miedos, traumas, cansancios, aperturas y riesgos de sentir diversidad de movimientos.

#### **Fotografía 24. Maqueta sobre el cuerpo**



Fotografía 24. (Fecha de captura: 8-septiembre-15) se distingue una maqueta elaborada por una estudiante delegada como tarea para el conocimiento del cuerpo, reconocimiento y composición visual de la médula espinal.

## Fotografía 25. Promoción de aseo personal



Fotografía 24. (Fecha de captura: 8-septiembre-15) se distingue la promoción del aseo personal para los estudiantes en las instalaciones del Centro de Estudios para el Arte y la Cultura de la Universidad Autónoma del Estado de Chiapas.

En cuanto a las características distinguidas para el cuerpo escénico fueron: temple, capacidad de riesgo, conciencia corporal, apreciación y conciencia musical, sensibilidad, capacidad de interpretación, alineación corporal, equilibrio, exactitud, convicción, voluntad, expresión, goce, felicidad, pasión, empoderamiento, libertad, emoción, dramaturgia, coordinación, fuerza, destreza corporal, fluidez, seguridad, relajación, organicidad, poética, motivación, improvisación, creatividad, personalidad y actitud escénica, interdisciplina.

También se expresó, la variedad de cuerpos con los que trabajaban los docentes, puesto que, al ser una educación universitaria, la licenciatura estaba dirigida al público en general, a diferencia de las academias de danza que piden un perfil de ingreso más acotado. Una profesora menciona:

Los cuerpos que llegan, eso me gusta de la universidad, cualquiera puede bailar, entonces llegan cuerpos de todo tipo, cuerpos que ni podrían ser aceptados en ninguna otra escuela de danza (Profesora E).

El trabajo con diferentes cuerpos, perfiles, necesidades, edades, condiciones físicas ha generado nuevas miradas de ver el cuerpo escénico, así como otras dinámicas de enseñanza-aprendizaje desde la universidad. La profesionalización de la danza, desde el espacio universitario invita a ver el cuerpo, desde otra naturaleza, es decir, el reconocimiento de un cuerpo total, incluyente, universal y, por ende, una danza para la formación de diversos cuerpos y para diferentes públicos.

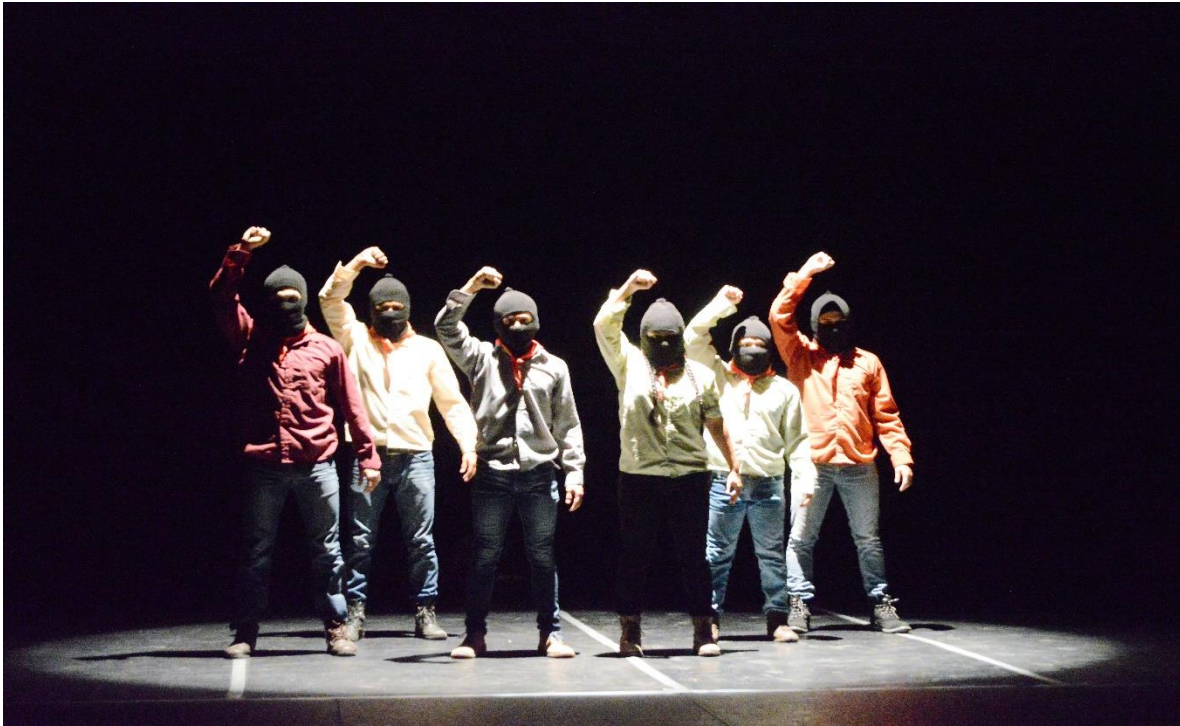
### **Aprendizaje contextual**

Este aprendizaje fue uno de los más evidenciados en la observación realizada en la investigación. Distinguí el aprendizaje contextual y situado a partir de dos formas:

1.-La realización de actividades escolares y universitarias basadas en el conocimiento de contextos y elementos culturales, artesanales, sociales, ambientales, propios del estado de Chiapas. Dado que uno de los propósitos del modelo educativo de la universidad y el plan de la licenciatura en danza es el conocimiento, promoción, difusión de la cultura e identidad chiapaneca. Observé prácticas de enseñanza-aprendizaje orientadas hacia actividades académicas y artísticas que facilitaran el conocimiento, observación, investigación, sistematización de fiestas, tradiciones, danzas y músicas populares, apreciación de la producción artesanal y artística de lo local y regional.

Para la producción artística y prácticas escénicas aprecié el abordaje de temáticas, situaciones, problemáticas de la realidad social de Chiapas, lo cual permitía a los estudiantes, observar su entorno, identificar ciertas situaciones, interactuar con la comunidad general, evidenciarlas, darles voz a partir de cuerpo y mostrarlas ante un público.

## Fotografía 26. Ejemplos de aprendizaje contextual



Fotografía 26. (Fecha de captura: 12-octubre-16 y 12-agosto-2017) En la primera imagen se observa una práctica escénica y coreográfica llamada "Larga noche de los 500 años" efectuada en el concurso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Danza contemporánea en la Universidad

Veracruzana en el Teatro de la Ciudad de Xalapa. Veracruz. Coreografía en la cual se expresa el problema del movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas (1994). En la segunda imagen se muestra la coreografía "Palabra verdadera" donde se expresa elementos y simbolismo de la cultura Tojolabal de Chiapas, efectuada en la Feria de Lenguas Indígenas Nacionales 2017 en el Centro Nacional de las Artes. Ciudad de México.

2-Además, de retomar temáticas, problemas y situaciones propias del contexto local y nacional en las prácticas de aprendizaje, un hallazgo interesante en el aprendizaje contextual fue el visiteo, viaje, asistencia a diferentes espacios donde los estudiantes y docentes interactuaban con el entorno y la comunidad en general. De acuerdo con Acha (2001) la producción y ejecución artística permite la concentración de las experiencias, conocimientos y capacidades artísticas y los procesos y productos que serán mostrados ante los públicos. El viaje artístico y académico fue considerado como un aspecto primordial para aprender, las salidas a comunidades y fiestas tradicionales, las presentaciones de prácticas escénicas, la asistencia coloquios, congresos académicos y artísticos, las presentaciones callejeras permitían a los estudiantes interacción con la comunidad en general, convivencia con sus maestros y compañeros de una forma distinta a la dinámica universitaria, vivencias estéticas, artísticas, académicas y populares así como la difusión y promoción de la danza en diferentes tiempos, escenarios, espacios, contextos y condiciones, en los cuales, el cuerpo y movimiento se experimentaba de diferentes maneras. Este tipo de aprendizaje además permitía más familiaridad, empatía, complicidades, confianza, trabajo afectivo, cooperativo, colaborativo, experiencias y sensaciones conjuntas entre estudiantes, profesores/as y los públicos.



## Fotografía 27. Viajes e interacciones con los públicos



Fotografía 27. (Fecha de captura: 12-agosto-2017) Se observa una práctica escénica y coreográfica llamada Tábula Rasa en la que se expone al público el tema del fuego como un elemento imprescindible de las culturas originarias. Para la presentación de esta presentación, los estudiantes viajaban y se trasladaban con los docentes a diferentes actividades y eventos culturales, esta ocasión habían viajado de Chiapas a la Ciudad de México para presentarse en la Feria de Lenguas Indígenas Nacionales 2017 en el Centro Nacional de las Artes. Ciudad de México.

### ***Tipos de clases y espacios***

Como se leyó en el apartado del curriculum universitario, el plan de estudios de la licenciatura en danza correspondía a un eje de formación disciplinar, es decir, al curso de unidades de competencias de disciplinas generales y a un eje de formación artístico con unidades de competencia propias de la disciplina dancística. Las clases observadas se basaban en ambos ejes, sin embargo, tenían peculiaridades, pude tipificar que las clases observadas contaron con una estructura de inicio, desarrollo y cierre y correspondieron a:

- Clases individuales: Dirigidas al trabajo personal con cada uno de los estudiantes.
- Clases colectivas: Dirigidas al trabajo grupal, con actividades cooperativas y colaborativas.
- Clases teóricas: Dirigidas a una enseñanza de diversos contenidos conceptuales, históricos, de asignaturas correspondientes al eje disciplinar y artístico. En su mayor parte, las clases teóricas eran realizadas en salones con un diseño tradicional y cerrado, con butacas en fila, pizarrón y escritorio en frente y demás mobiliario escolar.
- Clases prácticas: Dirigidas a una enseñanza de corte más procedimental que involucraba el reforzamiento de conocimientos y habilidades vistos en clase teóricas. Para el trabajo de formación dancística, este tipo de clases permiten prácticas escénicas a partir de la experimentación del movimiento y trabajo del cuerpo, así como el trabajo técnico, estético y creativo. Identifiqué que las clases prácticas se llegaron a realizar tanto en salones adaptados para el trabajo dancístico, con duelas, barras y espejos, así como clases vinculadas con la investigación del movimiento, bailes y tradiciones en comunidades urbanas y rurales, por lo cual, docentes y estudiantes se trasladaban a colonias y pueblos para el logro de estas clases. Algunas clases prácticas eran realizadas en el salón tradicional, con un espacio cerrado y otras ocasiones en espacios abiertos como el patio escolar, foros y plazas callejeras, visiteo de localidades, trabajo en espacios como

escenarios de teatros de la universidad y de la ciudad, museos, centros culturales o salones de danza de otras instituciones escolares.

Un aspecto observado, presente en las diferentes clases, fue el reconocimiento de un reglamento, acuerdos y recomendaciones, algunos profesores/as establecían ciertas reglas a los estudiantes, otros, consensuaban con ellos, lo que podía ser contemplado parte del reglamento. Algunos ejemplos de reglas se vincularon con: trabajo de puntualidad en clase, llevar equipo y material necesario, no hacer uso de celulares en clase, no introducir alimentos y bebidas, aseo personal, mantener disciplina, buena actitud y trabajo de diversos valores como respeto, honestidad, amor, no violencia, responsabilidad, tolerancia, etc. También percibí que algunos salones mantenían ciertas decoraciones realizados por los estudiantes, limpieza y orden en ocasiones y otras sucios, desordenados y con altos niveles de ruidos externos causando interrupción y distracción en los estudiantes.

Por otro lado, los espacios de clase fueron diversos, son, desde espacios universitarios como aulas, patios, plazas, escenarios de auditorios escolares, hasta espacios fuera de la universidad como escenarios de teatros de la ciudad, espacios callejeros, localidades urbanas y rurales. Dada las características de cada clase, se identifican escenarios multidimensionales, es decir, se realizaban diversas actividades y tareas a la vez, por ejemplo, de una actividad teórica, se pasaba a una actividad lúdica y coreográfica, del trabajo individual se pasaba a un trabajo colectivo, de exposiciones escolares a actividades de lecto-escritura y se veían reflejados distintos intereses tanto de docentes y estudiantes. En las clases prácticas y en espacios abiertos visibilicé una mayor libertad de actuación tanto del docente como estudiantes, se generaba otro tipo de involucramiento, seguimiento e interacción y también con elementos de inmediatez, espontaneidad e impredecibilidad, puesto que había diversas condiciones y factores físicos, afectivos, académicos que sucedían en esos espacios y que no estaban presentes en los espacios cerrados o salones tradiciones universitarios donde se mantiene otro tipo de dinámica y control de procesos educativos. Además, las interacciones no sólo se daban entre docentes y estudiantes, en clases realizadas al aire libre y

escenarios artísticos, había públicos, la mirada y la participación de otras personas. Este resultado es coincidente con el estudio de Lucarelli y Finkelstein (2012) al evidenciar que muy poco se habla de las prácticas de enseñanza universitarias realizadas en espacios fuera de la universidad, donde las interacciones escolares se abren a otras posibilidades de interacciones entre los actores educativos, la comunidad general y en este caso, los públicos que asistían a observar las prácticas escénicas realizadas por los estudiantes. Estas interacciones y dinámicas rompen con las prácticas de enseñanza tradicionales y surgen nuevas prácticas que se echan a andar en clases y que conllevan otras responsabilidades, incertidumbres, contextos y creatividades. Por otro lado, se distingue la naturaleza de prácticas de enseñanza propias de la disciplina artística y escénica, puesto que así, como la danza exige el desplazamiento del cuerpo en el salón de danza y en el escenario, también exige el movimiento del cuerpo de docentes y estudiantes hacia espacios diversificados dentro y fuera de la universidad. Y si bien, es cierto, que uno de los fines de la licenciatura, justamente era la difusión de la danza y la creación de públicos, por lo cual las prácticas escénicas no sólo se concentraban en la universidad sino en espacios donde acudiera la comunidad en general, también el desplazamiento y búsqueda de otros espacios de clase, se hacía por la falta de condiciones e infraestructura adecuada tanto las clases teóricas y prácticas.

Uno de los principales problemas expresados y observados que afectaba ciertas prácticas de enseñanza-aprendizaje era la falta de salones adecuados para la licenciatura en danza, además de estar en un lugar rentado y fuera de ciudad universitaria, las instalaciones habían sido acopladas a salones, sin embargo, contaban con mínimos recursos, servicios y espacios muy pequeños para efectuar la práctica dancística. A continuación, muestro fotografías que ejemplifican los tipos de clases y espacios.

### Fotografía 28. Ejemplo de clase individual



Fotografía 28. (Fecha de captura: 22-septiembre-16) se distingue el trabajo de forma individual y personal en la unidad de competencia de creación e interpretación grupal de la técnica académica.

### Fotografía 29. Ejemplo de clase colectiva y clase teórica



Fotografía 29. (Fecha de captura: 8-septiembre-15) se distingue un ejemplo de clase colectiva. (Fecha de captura: 17-octubre-16) Se observa un ejemplo de clase teórica, en un salón cerrado.

### Fotografía 30. Ejemplo de clase práctica-abierta



Fotografía 30. (Fecha de captura: 24-octubre-16) se distingue un ejemplo de clase práctica-abierta en el patio escolar de la unidad de competencia de discernimiento de las técnicas modernas. (Fecha de captura: 9-septiembre-15) Se observa un ejemplo de clase práctica-cerrada en Teatro de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas.

### Fotografía 31. Ejemplos de salones para las clases



Fotografía 31. (Fecha de captura: 10-septiembre-15 y 22-septiembre-16) se distingue espacio y mobiliario de los salones de para clases teóricas y prácticas de la licenciatura en danza.



### ***Propósitos y contenidos de enseñanza-aprendizaje***

Los propósitos de enseñanza-aprendizaje fueron un aspecto primordial para los profesores/as universitarios, ya que estos los conducían a decidir y realizar diversas prácticas de enseñanza. Se identificaron tres tipos de propósitos a alcanzar en la licenciatura en danza expuestos en la siguiente tabla.

**Tabla 12. Propósitos de enseñanza-aprendizaje**

<b>Conceptuales y cognitivos</b>	<b>Procedimientos y habilidades</b>	<b>Actitudes</b>
Creatividad Imaginación Sensibilidad Apreciación Expresión Análisis Percepción Comprensión Conceptualización Teorización Atención Capacidad de riesgo Capacidad de juego Capacidad estética Capacidad de innovación Capacidad de invención Pensamiento crítico Observación Reflexión	Dominio del cuerpo Habilidad de lectura Habilidad de escritura Habilidad de investigar Habilidad de gestión, promoción, difusión cultural. Habilidad de interdisciplina. Habilidades artísticas, corporales. Comunicación oral, escrita y escénica.	Paciencia Manejo de energía emocional Seguridad Disciplina (puntualidad, seriedad) Toma de decisiones Trabajo y desbloqueo de miedos Amor hacia la identidad del estado, la danza y la universidad. Trabajo emocional y de sentimientos.

Tabla 12. Elaboración propia a partir de los datos analizados en entrevistas y observaciones.

Los propósitos se vincularon con los contenidos de enseñanza-aprendizaje encontrados que fueron: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales incluyeron los contenidos básicos, de intervención de la danza y de disciplinas generales, el aprendizaje de conceptos artísticos, científicos, históricos, escénicos, pedagógicos, médicos. Este tipo de contenidos, precisamente guía al logro de propósitos conceptuales y cognitivos como la comprensión, teorización, creatividad, pensamiento crítico, reflexión y demás propósitos que se exponen en la tabla.

Los contenidos procedimentales se vincularon con la resolución de problemas académicos y artísticos como el desarrollo de investigación, trabajos escritos, exposición oral y escénica, dominio del cuerpo, así como el desarrollo de

un trabajo técnico y creativo del arte. En cuanto a los contenidos actitudinales se evidencia el trabajo afectivo, de actitudes, disposiciones para la convivencia diaria. Es importante reconocer que la dimensión actitudinal y afectiva es primordial en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la profesión artística puesto que se aprenden actitudes y valores, por ejemplo observé que docentes intentaban que los estudiantes lograran empatía, seriedad, paciencia, actitud positiva, seguridad, toma de decisiones, enfrentamientos de riesgos y miedos así como el trabajo de emociones y sentimientos como aceptación de nerviosismo, generación de entusiasmo, trabajo de sencillez, autoestima, disminución de indiferencia, aburrimiento, inferioridad, enfado, pánico, desesperación, angustia, ansiedad en los estudiantes y promoción de sentimientos como la alegría, felicidad, esperanza, tranquilidad, serenidad, seguridad, amor, respeto, satisfacción.

### ***Actividades de enseñanza-aprendizaje***

Con relación a las actividades más expresadas y vistas en clase se encontraron:

***Actividades de lectura en clase:*** Los procesos y actividades de lectura en clase fueron primordiales. Observé, que la lectura de textos se delegaba como una tarea de hacer en casa y como una actividad entre clase. Profesores/as expresaron que uno de los mayores retos a los que se enfrentaban con los estudiantes era la falta de hábitos de lectura y sus procesos de comprensión y análisis, incluso ciertas resistencias y desinterés a este tipo de actividad. Una profesora manifiesta la situación:

Como a ellos no les gusta, en aprender a aprender, ahí yo hago mi cuestionario, ¿Qué les gusta?, ¿Qué les disgusta?, entonces leer es una de esas cosas ¿Qué es lo que he hecho yo más? traerles libros, presentarles libros, entonces son como que infantes en ese aspecto, no puedes traer libros muy densos, les he traído opciones del mismo libro pero versión adolescente, versión infantil, versión adulta ¿Cuál quieren leer? y eligen siempre el infantil, bueno finalmente, es lo mismo, hoy empezaron a leer esto, lo van compartiendo, va pasándose el libro, van viendo, eso una de las estrategias y así como ellos fueron leyendo, fuimos avanzando...(Profesora C).

Algunas estrategias utilizadas por los docentes para logro y fomento de lectura, era la realización de lectura conjunta y grupal, en la cual se proporcionaba la lectura

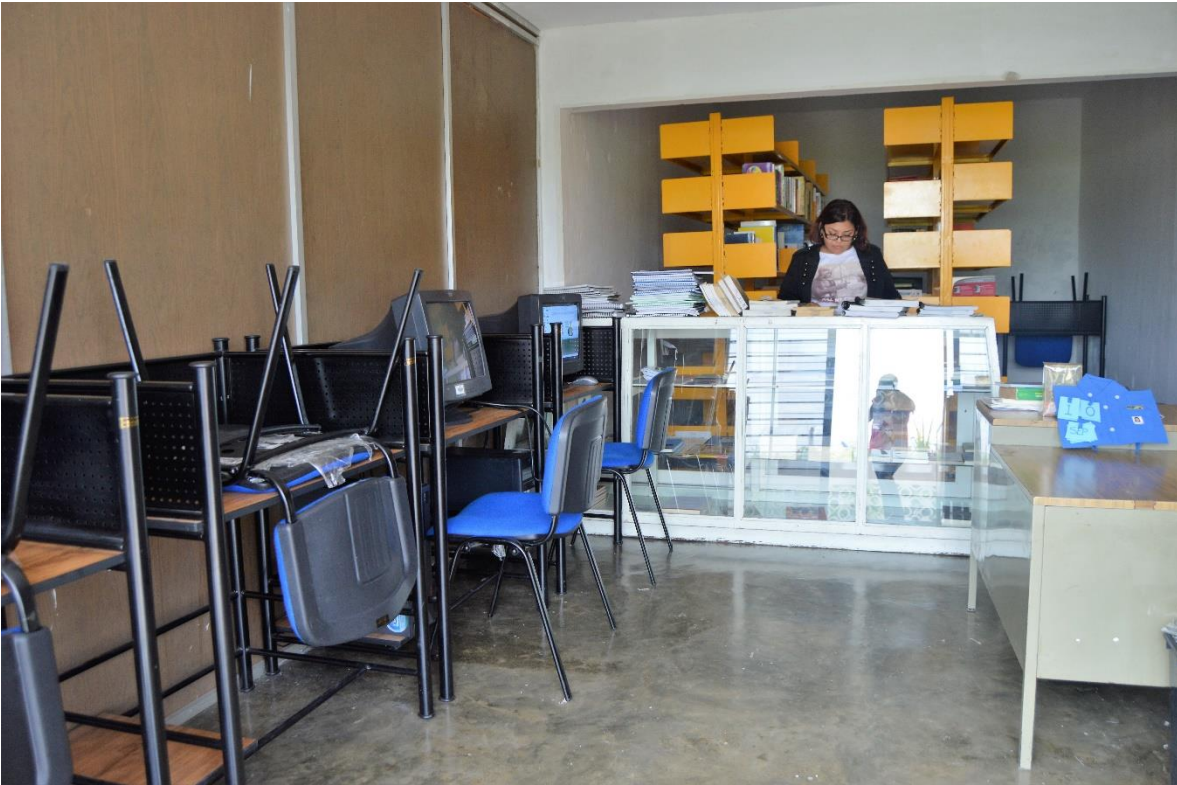
en fotocopia a cada estudiante. Este tipo de lectura era guiada por el profesor/a en la cual se rotaba el turno para lectura de párrafos por parte de los estudiantes, esta dinámica se componía de pausas donde el profesor/a explicaba y razonaba lo que se estaba leyendo y realizaba preguntas a los estudiantes sobre la comprensión de lo leído.

Dado que los estudiantes no tenían el hábito por la lectura se agregaba que la licenciatura en danza se impartía en instalaciones distantes al circuito universitario por lo que no tenían un acceso inmediato a consulta y servicios bibliotecarios. En sus instalaciones, había un espacio con libros, los cuales podían consultar, no obstante, era deficiente y no contaba con un gran acervo. Los profesores/as prestaban los libros para su fotocopia, en otras ocasiones observé que ellos les brindaban ya las fotocopias de textos, artículos, fragmentos de libros, e incluso resúmenes cortos elaborados por los docentes. Un profesor expuso que brindaba fotocopias o prestaba el libro solo en la clase porque eran costosos.

Yo pago por este material, porque también tienen que aprender que las cosas se ganan, que hay que hacer un esfuerzo que hay que invertir en lo que uno quiere hacer, entonces yo lo comparto con ustedes, tomen nota de todo lo que puedan porque finalmente lo estoy compartiendo, pero no les voy a dar mis libros. (Profesora C).

Este tipo prácticas de enseñanza más que promover la lectura, refleja un posicionamiento de una enseñanza tradicional, donde el conocimiento lo tiene el profesor, esta vez a partir de un libro, que solo puede ser consultado en la clase y donde el estudiante toma nota de lo que alcance a percibir, sin comprender ni disfrutar con tiempo el proceso de lectura. Por otro lado, observé casos contrarios, donde docentes llevaban libros, prestaban e incluso donaban a los estudiantes, algunos dejaban como actividad semanal, la lectura de un libro de interés de temática abierta y la realización de un reporte de lectura para incentivar ese hábito, en la estancia de investigación también vi la implementación de un taller de lectura y escritura extraescolar, hacia los estudiantes, para brindarles herramientas que les facilitaran estos procesos.

### Fotografía 32. Espacio para consulta de libros



Fotografía 32. (Fecha de captura: 8-septiembre-15) se distingue el espacio donde los estudiantes de la licenciatura en danza podían consultar libros y catálogos de danzas, no obstante, el acervo bibliográfico no era diverso y muy pequeño, por lo que distinta bibliografía necesaria en las clases no se encontraba ahí.

**Actividades de escritura e investigación en clase:** La escritura fue una actividad presente dentro de la clase y como tareas escolares. Algunos estudiantes hacían escribían y hacían toma de apuntes tanto en las clases teóricas y prácticas, en estas últimas, los mismos `profesores/as señalaban la importancia de escribir y de sistematizar ciertos procesos, movimientos, secuencias, repertorios dancísticos. Como tarea escolar, los docentes pedían reflexiones, ensayos científicos, proyectos culturales, proyectos coreográficos, diarios corporales y emocionales escritos. Para lograr el proceso de escritura, los estudiantes tenían que investigar, conocer autores, temáticas, tradiciones, danzas, bailes. Las unidades de competencia donde visualicé un mayor énfasis en las actividades de investigación en los estudiantes fueron: estudio de la etnografía, estudio de la historia de la danza, estudio del campo dancístico en México, investigación aplicada a la danza, gestión y promoción, estudio de las políticas culturales, optativa en docencia y seminario de titulación ya

que una opción de titulación era la realización de investigación sistematizada en formato de tesis. Al igual que las actividades de lectura, se señaló la falta de hábitos de escritura, problemas de redacción, ortografía y estrategias para la investigación.

**Actividades de juego en clase:** El juego resultó un aspecto significativo para el aprendizaje artístico. De acuerdo con los docentes el juego permitía procesos en los estudiantes como investigación, el surgimiento de emociones y sentimientos promovía la sorpresa, diversión, disfrute, interés, poner atención y estar en constante alerta. Para el aprendizaje dancístico, el juego resultó como un elemento que permite de una manera más rápida el conocimiento del cuerpo y la asimilación del movimiento. Además de favorecer la convivencia, el trabajo actitudinal y valoral, así como el trabajo grupal.

### Fotografía 33. Juego en la clase



Fotografía 33. (Fecha de captura: 9-septiembre-15) se observa actividades lúdicas implementadas por el profesor/a a los estudiantes en el Teatro de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas.

**Actividades de práctica escénica:** Las prácticas escénicas refieren a las actividades propias del trabajo corporal y dancístico, en el salón de clases, en una primera etapa, se trabajan las propuestas temáticas, su organización y producción artística a través de creación de movimientos, estructura de coreografías, participación de bailarines y coreógrafos, las escenas a mostrar etc. Esto se realiza mediante las clases prácticas y ensayos coreográficos. En la segunda etapa, las prácticas escénicas son presentadas ante el público, donde los estudiantes muestran el montaje artístico, la integración de diversidad de elementos conceptuales, artísticos, corporales, musicales en una puesta en escena en diferentes espacios. En estas actividades se evidencia el proceso de ejecución artística y la interacción con los públicos. A continuación, muestro ejemplos de prácticas escénicas.

#### **Fotografía 34. Ensayo para prácticas escénica**



Fotografía 34. (Fecha de captura: 23-agosto-16) se muestra a estudiantes preparando y ensayando una coreografía para presentarla como una práctica escénica.

### Fotografía 35.Prácticas escénicas en Chiapas



Fotografía 35. (Fecha de captura: 26-octubre-16 y 18-noviembre-16) se muestran prácticas escénicas realizados en eventos universitarios de la Universidad Autónoma de Chiapas. En la primera imagen se observa una coreografía presentada en la Quinta FERIA Internacional del Libro Chiapas-Centroamérica y en la segunda imagen se ve una coreografía presentada en los proyectos integradores de la licenciatura en danza, en el auditorio universitario de los constituyentes.

### Fotografía 36.Prácticas escénicas en otros Estados



Fotografía 36. (Fecha de captura: 12-octubre-16 y 13-octubre-16) se muestran prácticas escénicas realizados en eventos culturales realizados por los estudiantes y profesores de la licenciatura en danza en la Ciudad de México y Cuernavaca, Morelos.



### **Recursos y materiales didácticos, evaluación para la clase**

Los recursos, materiales y evaluación utilizados en las clases por docentes y estudiantes se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 13. Recursos, materiales y evaluaciones**

<b>Recursos y materiales utilizados por el docente</b>	<b>Recursos y materiales utilizados por el estudiante</b>	<b>Evaluación realizada por docentes</b>
<p><b>Recursos biológicos:</b> -Cuerpo/Movimiento -Voz -Escucha</p> <p><b>Recursos impresos:</b> -Libro de texto, material bibliográfico -Fotocopias -Cuaderno de notas o agendas -Diccionarios</p> <p><b>Recursos audiovisuales:</b> -Diapositivas en power point -Vídeos de YouTube -Películas</p> <p><b>Recursos informáticos:</b> -Celular y redes sociales como WhatsApp, Facebook. -Computadora portátil. -Páginas Web de sitios académicos, artísticos, culturales. -Tablet -Proyector -USB -Conexión a internet</p> <p><b>Recursos sonoros:</b> -Música -Grabadora -Bocinas -Amplificadores</p> <p><b>Espacios y recursos visuales:</b> -Salón de clase teórica y práctica. -Espejos -Pizarrón y plumones -Imágenes e ilustraciones impresas -Imágenes del cuerpo o modelos anatómicos del cuerpo. -Diferentes objetos y espacios cotidiano.</p>	<p><b>Recursos biológicos:</b> -Cuerpo/Movimiento -Voz -Escucha</p> <p><b>Recursos impresos:</b> -Material bibliográfico fotocopiado. -Cuaderno de apuntes. -Diario escolar -Carpeta de trabajos.</p> <p><b>Recursos visuales y audiovisuales:</b> -Diapositivas en power point -Vídeos de YouTube -Imágenes e ilustraciones impresas -Imágenes y texto en cartulinas y papel bond. -Maquetas</p> <p><b>Recursos informáticos:</b> -Celular y redes sociales como WhatsApp, Facebook, Instagram. -Computadora portátil. -Páginas Web de sitios académicos, artísticos, culturales. -USB -Conexión a internet</p> <p><b>Recursos sonoros:</b> -Música/ Discos -Grabadora -Bocinas</p> <p><b>Espacios y recursos para la danza:</b> --Salón de clase teórica y práctica. -Uniforme y accesorios para danza contemporánea, ballet y folclor. (Leotardos, zapatos de danza, mallas, peinado, falda, paliacates)</p>	<p><b>Tipos de evaluación:</b> -Evaluación diagnóstica -Evaluación sumativa -Evaluación continua -Evaluación personal (aseo personal) -Evaluación diaria -Evaluación parcial semestral.</p> <p><b>Evaluación de:</b> <b>-Conocimientos</b> -Actitudes y valores -Intereses -Procesos académicos y artísticos. -Evaluación de prácticas escénicas. -Disciplina en clase (puntualidad, asistencia, participación). -Materiales de clase -Trabajo individual y grupal. -Proyectos integradores. -Investigaciones.</p> <p><b>Ejemplos de evaluaciones:</b> -Portafolios de evidencias -Tareas -Reportes de lectura -Estructura coreográfica. -Dirección de escena -Ejercicios coreográficos -Exámenes teórico-prácticos -Proyectos de gestión cultural ejercicios prácticos -Actividades extra-clase</p>



## Conclusiones y reflexiones

En el presente trabajo efectué un estudio donde investigué acerca de las prácticas de enseñanza de profesoras y profesores universitarios dentro de un programa de licenciatura en danza con el propósito de conocer, comprender, reflexionar acerca de la enseñanza universitaria. Me interesé por las prácticas de enseñanza ya que brindan los elementos teóricos-conceptuales para el análisis de la enseñanza universitaria, no obstante, no sólo quise mirar hacia estas, como aspectos aislados y expresados en el aula universitaria, sino mirar de dónde derivan ciertas prácticas y quienes la realizan. Por esta razón, intenté mostrar un documento que reflejara las prácticas de enseñanza basadas desde el curriculum, la identidad del profesor/a universitario y la didáctica presente en dichas prácticas de enseñanza. Tres aspectos que permiten retratar a la enseñanza universitaria de una forma más holística y con más elementos referenciales y de análisis.

Las prácticas de enseñanza que describo corresponden a las concepciones y acciones de profesores/as de una disciplina artística como lo es la danza. Dada mi experiencia personal, profesional e investigativa he visualizado la desvalorización hacia las artes en general. La danza, en la cual el cuerpo es el instrumento de trabajo y medio de expresión de diversos sentimientos, emociones, conflictos, problemáticas y realidades, ha cargado con un gran desprestigio y no reconocimiento social, cultural, histórico a sus procesos artísticos y formativos. En un país como el nuestro, donde el cuerpo es invisibilizado, ultrajado, violentado, desaparecido, destruido, ¿Qué lugar tiene una profesión donde el cuerpo da vida, habita, es medio, memoria, instrumento del trabajo artístico, académico y de la vida diaria? Con este trabajo investigativo, justamente trato de reconocer a las prácticas, actores y didáctica presente en la formación universitaria de la danza, poco se habla de la danza y sus funciones sociales, artísticas, académicas y menos desde el mundo universitario.

Poco se reconoce a la danza como disciplina artística y académica y tampoco se sabe mucho de los procesos dancísticos a nivel nacional, se ha mirado a la danza desde el centro del país, es decir, en la Ciudad de México, mínima difusión hay de

la danza en los diferentes estados de la República Mexicana y de los programas profesionales que se ofertan en torno a esta desde el sureste del país. Sin contemplarlo, la misma investigación me guio a Chiapas, a mostrar lo que desde el sur se puede expresar de la danza, su proceso formativo y universitario. Y aproximar hacia la vida académica y dancística desde condiciones, dinámicas universitarias, sociales, artísticas y culturales que pueden ofrecer los espacios del sureste.

La metodología para seguir en esta investigación me permitió averiguar las concepciones y acciones de las profesoras y profesores universitarios presentes en sus prácticas de enseñanza. El uso de la etnografía me guio a observar al otro, a las otredades y en palabras de Rocwell (1989) a adentrarme a un mundo desconocido y a documentar lo no documentado sobre las prácticas, actores y didáctica de la enseñanza universitaria. Lo que caracteriza a esta investigación de los estudios encontrados en el estado de la cuestión, es el uso de un método etnográfico acompañado de diferentes técnicas de recolección de datos como la entrevista, la observación participante, el registro fotográfico y de vídeo, el análisis de documentación oficial como los programas de estudio y las planeaciones de clase de los profesores/as, técnicas que arrojaron datos de una forma más amplia y más holística, lo que permite no sólo ver fragmentos de las prácticas y didáctica de la enseñanza universitaria, sino una comprensión de esta a partir de diferentes dimensiones como el discurso docente, discurso institucional y la práctica educativa vivida desde el aula universitaria, lo que genera un visión más cercana y real a lo que sucede en las universidades. Por otro lado, en los estudios encontrados, escasas veces, se involucra y se invita al profesorado universitario a reflexionar sobre su propia práctica de enseñanza expresada y vista en las investigaciones. Además de mostrar y describir diversos resultados de la investigación, otra intención fue representar las concepciones de profesores/as acerca de sus prácticas de enseñanza a partir de la estrategia del mapa conceptual, la cual permitió visibilizar el discurso docente, compartirlo con ellos y abrir un espacio de dialogo y reflexión acerca de sus propias prácticas. El mapa conceptual favoreció en la validación, revisión y retroalimentación de la información expresada por los profesores/as, así como una herramienta de análisis de datos.

Con relación al estado de la cuestión que realicé, partí de tres ejes temáticos principales: la enseñanza universitaria, las prácticas de enseñanza y la danza en la educación universitaria, temáticas que vislumbran escasos estudios e investigaciones existentes. Para el caso de la enseñanza universitaria, encontré que el trayecto investigativo en torno a esta es incipiente, a partir del año 2000 surgieron las tendencias investigativas acercándose a este tipo de enseñanza.

Las investigaciones encontradas se vinculan con diferentes temas, por ejemplo, los escenarios, problemáticas, transformaciones, retos y cambios que hoy en día están presentes en las universidades a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pronunciado en la declaración de Bolonia de 1999 y que involucra una modernización de la universidad en Europa y en América Latina.

En los hallazgos relacionados al currículum universitario oficial se expresa que a nivel discursivo tanto en el modelo educativo de la Universidad Autónoma de Chiapas y el plan de estudios de la licenciatura en danza se atienden los supuestos, cambios, innovaciones y retos que las universidades hoy en día deben aplicar e incorporar en su sistema educativo. Por ejemplo, en la misión y visión de la universidad se muestra el cambio epistemológico al cual aspira la institución como la construcción del conocimiento, su extensión y difusión, esto también involucra un cambio educativo y cultural de mirar hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la construcción del conocimiento y del enfoque centrado en el estudiante y no en la enseñanza tradicional. También se busca la certificación de programas educativos, producción, calidad y la competitividad, enseñanza basada en el entorno local e internacional, en el modelo educativo hay una tendencia y énfasis en centrar la enseñanza en la ciencia y la tecnología, restando importancia a las disciplinas humanísticas, sociales, artísticas y su función en la universidad. El fomento a la cultura y las artes queda como aspecto secundario en la formación profesional.

Dada las características de un Estado como Chiapas naturales, culturales, étnicas, lingüísticas, artísticas, el posicionamiento de la universidad se distingue por

promover una conciencia histórica y social, respeto a la identidad cultural, grupos étnicos y cuidado de la biodiversidad. Observé, que las prácticas de enseñanza se vinculaban estrechamente con la cultura local, popular del Estado, teniendo mayor orientación hacia el entorno local y cumpliendo con los propósitos de promoción y valoración hacia la cultura y biodiversidad local. Al estar centrados en la dinámica local también se desatendía a conocimientos y propuestas nacionales e internacionales, académicas y artísticas que pudieran brindar otras visiones, experiencias estético-artísticas y académicas acerca del trabajo dancístico. Es un acierto y un reto a la vez, que actualmente la universidad atienda a una enseñanza local e internacional, puesto que los perfiles profesionales deben ser abiertos y flexibles a diferentes formas de trabajo y, sobre todo, en un Estado como Chiapas donde algunos egresados emigran a otras ciudades en búsqueda de oportunidades laborales.

Por otro lado, a pesar de que Chiapas distingue de una gran cultura, artesanal, artística, dancística y en el cual, históricamente hubo un florecimiento y reconocimiento hacia las artes, la danza no pudo alcanzar un lugar como profesión en la universidad, hasta el año 2013. Esto habla, que a pesar de tener un gran movimiento dancístico histórico y cultural, la danza ha sido vista como un aspecto artesanal y no como una disciplina artística y profesional. Esto coincide con lo encontrado en la literatura ya que la danza tanto a nivel nacional e internacional transita hacia una profesionalización social y universitaria. El paso de la danza como un programa educativo universitario ha involucrado una reorganización conceptual, curricular, profesional, artística, de esta, acorde a los modelos educativos universitarios, lo cual no ha sido fácil y poco comprensible para los profesores/as de las artes y de otras disciplinas científicas, aspecto que se vio reflejado en las percepciones que tuvieron hacia el plan de estudios de la licenciatura en danza y en la cual se evidencia las diferentes visiones y formas de entender este que van desde una aceptación e involucramiento de los profesores/as hacia el plan de estudio hasta un total desacuerdo, inconformidad, resistencia y conflictos hacia este.

Al realizar el análisis del plan de estudios de la licenciatura en danza, efectivamente, se encuentran deficiencias e incongruencias en algunos elementos conceptuales, el principal problema identificado en el plan es la falta de una articulación y equilibrio entre la dimensión educativa (didáctica, enseñanza-aprendizaje universitario) y la dimensión expresiva (lenguajes y procesos de producción artística). Una de las realidades es que, en materia curricular, el gran reto de las profesiones artísticas en la universidad es partir de un curriculum que involucre la compaginación de la propuesta educativa universitaria con las propuestas disciplinares de las artes. Lo que se observa en el estudio, es que para ciertos profesores/as lo expresado en el curriculum se convierte en un punto de partida, una orientación y guía hacia sus prácticas de enseñanza, por otro lado, las desarticulaciones entre lo pedagógico y artístico, deficiencias y ambigüedades en el plan de estudios para otros docentes, sobre todo, los vinculados al eje dancístico les causaba limitaciones, conflictos y confusión, resistencias al operar dicho plan de estudios a partir de ciertas prácticas de enseñanza. Lo que se expresa también es la realidad en la que se encuentran las profesiones artísticas, puesto que cargan con una desorganización conceptual, curricular, laboral, ha sido difícil unificar criterios y combinar dimensiones científicas y artísticas.

Para el caso de profesores/as universitarios con perfiles de artistas activos e inactivos se expresó una mayor resistencia e inconformidad hacia el plan de estudios de la licenciatura en danza, lo cual evidencia una disputa que surge en ellos de realizar la enseñanza trazada desde las tradiciones del oficio dancístico con las formas de enseñanza-aprendizaje que propone el sistema universitario y que deben ser aplicadas y combinadas a las especificidades del conocimiento dancístico y académico. Se constata una lucha de mantener tanto el capital del campo artístico y aspirar al capital del campo académico y educativo. La principal lucha y conflicto de los docentes recaía en la comprensión e incorporación de discursos y prácticas educativas universitarias aplicadas a la formación dancística, lo cual comprende, concebir el proceso creativo de la danza y su enseñanza-aprendizaje desde la estructura del mundo universitario y no sólo desde las tradiciones, campo dancístico y disciplinar y desde el posicionamiento histórico, artístico, cultural, político que ha

tenido la danza en nuestro país. Hecho que involucra nuevas formas de concebir la danza, lo escénico, docencia y enseñanza-aprendizaje, ahora se vuelve más lógico entender, porqué los conflictos que se expresan en torno al curriculum fue el perfil de ingreso, mapa curricular y perfil de egreso puesto que en estos se marcan los perfiles de inicio y a los que se pretende llegar así como la formación profesional de la danza desde la educación universitaria y no desde los sistemas dancísticos culturales, gubernamentales que han existido en el país.

Lo que se puede observar de fondo, es una transición y una asimilación de los profesores/as de las artes y de diversas disciplinas en general del lenguaje académico-universitario, de nuevos perfiles e identidades y de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, es decir, intentan el alcance del capital académico.

En los resultados referentes al ser profesor/a universitario, se distingue en la planta docente entrevistada, la migración de docentes que llegaron a Chiapas y encontraron un espacio laboral en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) lo que permitía una conformación de una planta para la licenciatura en danza con perfiles variados, a partir de diferentes visiones, perspectivas, propuestas y formas de trabajo académico y artístico, lo cual favorecía diversas posibilidades y posicionamientos para las prácticas de enseñanza, pero a su vez tensiones, conflictos, desacuerdos y desorganización para efectuar actividades conjuntas para la licenciatura.

Por otro lado, los hallazgos sobre el profesor/a universitario visibilizan ejemplos de cómo ellos ingresan a la universidad, para el caso de los profesores/as sobre todo aquellos que tenían el perfil de artistas, contaban con antecedentes docentes y artísticos surgidos en experiencias independientes, empíricas, con libertad de trabajo y en diferentes instituciones culturales, artísticas, gubernamentales y sistema de educación básico y medio. En algún momento de su vida, los profesores/as habían ejercido docencia de las artes y de la danza hacia niños, adolescentes, jóvenes, adultos mayores, lo cual les había dotado una experiencia, bagaje de ciertos procesos de enseñanza, no obstante, al llegar al ejercer docencia en la universidad, reconocían y enfatizaban una dinámica y modelo



de enseñanza muy distinto a los que habían conocido, además de partir de una estructura y modelo de enseñanza-aprendizaje específico.

Al ingreso a la universidad por parte de los docentes, surgía el intento de comprender, asimilar lo establecido en esta institución, sumergiéndose a todo lo que implicaba estar ahí. En los resultados se evidencia que los profesores/as se encontraban con un *Perfil de Tiempo Parcial (PTC)* con un servicio docente frente a grupo, en diversas unidades de competencia y diversidad de horas para la enseñanza. No obstante, varios de ellos, además de la docencia, hacían gestión escolar, tenían cargos de administración o de coordinación escolar y asesoría académica. Estaban contratados así y no como profesores/as investigadores de tiempo completo (PTC o PTYC) ya que estos tipos de contratación exigían el grado de maestría o doctorado y la mayoría de ellos solo contaba con los grados de licenciatura.

También se identificaron en la licenciatura en danza, dos perfiles docentes: el *profesor/a de formación disciplinar* y el *profesor/as de formación artística activos e inactivos*. Este último perfil poco visibilizado y reconocido a nivel universitario y social. Lo que caracteriza a las profesiones artísticas es la especialización en los lenguajes artísticos, en este caso, el dancístico, por lo que es primordial que la universidad contrate a especialistas en estos lenguajes, los cuales, son artistas como bailarines y coreógrafos, no obstante, al estar en la universidad su principal función es la docencia y posteriormente su trabajo artístico, algunos logran mantener y equilibrar esta faceta de docente-artista, puesto, que en la universidad tanto es necesario la figura del profesor/universitario como el artista ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes requieren de los conocimientos y experiencias de los artistas para el logro del aprendizaje artístico de una forma más fidedigna con la práctica artística.

El paso de los artistas, en este caso, bailarines y coreógrafos a la docencia universitaria involucraba una serie de procesos complejos, ya que algunos de ellos formados en dependencias, instituciones y academias de danza del sistema INBA, Instituto Nacional de Bellas Artes y de sistemas dancísticos internacionales

entran a la laborar a la universidad con visiones, tradiciones del oficio dancístico, modelos de enseñanza-aprendizaje y de la danza de estos sistemas. Lo que pude observar, es que en un primer momento sus visiones, chocan con la estructura de la formación universitaria, sin embargo, el docente, en un proceso gradual logra, primero aceptar la estructura y formación del mundo universitario, para tratar de asimilar, comprender los practicas de enseñanza-aprendizaje y la vida académica que exige la universidad y posteriormente involucrarse, aplicar los modelos universitarios y enfrentar las exigencias de la vida académica, sin embargo, la estancia en la universidad, docencia universitaria y la producción artística la viven y la experimentan bajo diversas condiciones desfavorables, precarias y con constantes retos, la falta de oferta de plazas, sueldos bajos, no reconocimiento a la labor docente-artista, falta de infraestructura, de apoyo al trabajo artístico y cultural, de recursos económicos y humanos etc.

Las condiciones inestables, la falta de una autonomía y reconocimiento docente, la búsqueda de un trabajo más seguro y mejor, las ansias de un trabajo del arte profesionalizado guían a algunos profesores/as a buscar un perfil en movimiento, es decir, buscan obtener otras categorías, e intentar acceso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o al Sistema Nacional de Creadores (SNCA-FONCA). El tránsito hacia estos sistemas va más allá de cambio de categorías, puesto que en la investigación se refleja un camino hacia las identidades que establece el sistema y la política universitaria en donde la docencia a pesar de que se encuentra como la primera actividad de los profesores/as universitarios no es lo esencial sino el trabajo investigativo, de gestión y tutoría académica.

Los hallazgos, muestran que a pesar de que los profesionales de las artes y docentes de disciplinas generales presentan resistencias, inconformidades y desacuerdos a lo establecido por la universidad, finalmente pasan por un proceso de adaptación, ajuste e intento de lograr los requerimientos y exigencias. Este proceso, es el visibilizado en la investigación, en el cual los docentes iniciaban la adaptación a la institución, la construcción de su carrera académica, buscando el estudio de posgrados para poder obtener dichos títulos y lograr un perfil en

movimiento, es decir, la búsqueda de los perfiles exigidos por la universidad en la que el profesorado muestra ciertos intereses, aspiraciones, méritos y a la vez expresa sus conflictos, desacuerdos, resistencias de tener que mantener y ajustar sus visiones, tradiciones y oficio dancístico a la educación universitaria.

El tránsito hacia identidades y perfiles del profesorado universitario conlleva un viaje de conocimiento e incorporación de formas de pensar y hacer la enseñanza-aprendizaje y la danza. En el discurso de los docentes, se identifica el conocimiento de lenguajes y teorías pedagógicas, los aspectos curriculares de la licenciatura en danza, formas de enseñanza-aprendizaje constructivista, competencias, que se proponen en el modelo universitario, esto da cuenta, que el profesor/a se encuentra informado, tiene una noción e interés por seguir lo establecido y a la vez se encuentra en la comprensión de esos aspectos, en los resultados se refleja la incidencia e influencia del discurso institucional. En las observaciones de clase, las prácticas de enseñanza-aprendizaje, son diversas, cada profesor/a expresa su singularidad, creatividad, historicidad, intencionalidad, originalidad y cada uno de ellos tiene una visión y posicionamiento de ver la enseñanza-aprendizaje y la danza. En la generalidad, el análisis mostró que las prácticas de enseñanza-aprendizaje parten de una enseñanza tradicional y una enseñanza constructivista, lo que coincide con algunos estudios revisados en el estado de la cuestión al mostrar que la enseñanza universitaria actualmente es una combinación de diversos enfoques, especialmente del enfoque y métodos tradicionales, así como métodos constructivistas y activos. Este dato hace visible que el profesor/a universitario transita y trata de incorporar y aplicar las formas de enseñanza que de algún modelo establece la universidad. Por esta razón profesores/as expresan ser facilitadores, guías en la enseñanza, acompañar hacia el aprendizaje significativo, creativo y partir de las necesidades y conocimientos de los estudiantes.

En las observaciones, se muestra de todo un poco, es decir, enseñanzas tradicionales a partir de transmisión y repetición de información, uso de castigos, así como enseñanzas activas, amorosas, liberadoras, significativas. A nivel del conocimiento dancístico también se expresan enseñanzas que parten tanto de los

métodos tradicionales y técnicos y de métodos creativos. Se reflejan diversos intentos, ensayos y coreografías didácticas y docentes para comprender y guiar hacia la enseñanza centrada en el aprendizaje, sin embargo, no es fácil y es muy complejo pues mirar hacia estas formas de enseñanza involucra la apertura a un trabajo con el estudiante, un acompañamiento, una construcción conjunta del conocimiento, una enseñanza horizontal, creativa, crítica, sin la gran figura autoritaria del profesor/a, aspectos que la enseñanza tradicional ha promovido y asegurado por bastante tiempo y que hoy en día el profesor/a universitarios debe desaprender esto para poder posicionarse desde una enseñanza que parta del estudiante y de la construcción conjunta con él.

Los resultados exponen que en este ejemplo de programa de licenciatura en danza se busca este posicionamiento, la misma naturaleza artística y dancística involucra un mayor seguimiento, vínculo y procuración de los estudiantes. En el estado de la cuestión se encuentran estudios que las profesiones con ejes humanos, sociales y culturales se caracterizan por una enseñanza más cercana y con mayores vínculos entre profesor/a-estudiante, lo cual, puede ser un punto a favor para poder partir de una enseñanza centrada en el aprendizaje.

También se muestra que las prácticas de enseñanza-aprendizaje se diversifican y surge una entremezcla de los valores, tradiciones, prácticas, conocimientos de la disciplina artística y de las disciplinas generales y científicas, dando como resultado una formación universitaria combinada y conformada a partir de diferentes elementos. Por otro lado, los resultados derivados de la didáctica reflejan diversas particularidades para las profesiones artísticas como: clases individuales, colectivas, teórica, prácticas, abiertas y cerradas, así como el uso de diferentes tiempos, espacios dentro y fuera de la universidad, lo que crea otras condiciones y diferentes prácticas de enseñanza-aprendizaje donde no se tiene tanto control como el aula universitaria. Además, no sólo se habla de aprendizaje académico, surgen otros aprendizajes propios de la danza y contextuales correspondiente a lo que se debe aprender y apreciar en el mismo estado de Chiapas. La dimensión afectiva y emocional obtiene el mismo nivel que los

contenidos conceptuales y procedimentales, a diferencia de otros programas de licenciatura científicos, las artes parten de prácticas de enseñanza-aprendizaje que permitan constantemente el trabajo humano, emotivo, sensible, social. Por eso, se refleja a nivel interno una comprensión más cercana con el otro, es decir, profesor/a y estudiante y el trabajo e involucramiento con los otros como los apoyos y posicionamientos hacia la sociedad y la cultura en general, la convivencia con la comunidad.

También se refleja, la forma de pensar, hacer y producir la danza en el mundo universitario, pues a diferencia de las academias, instituciones, proyectos específicos para la danza como muestra la historia del campo dancístico en México, históricamente, el paso de la danza a la institución universitaria no sólo ha supuesto un intento de profesionalizarla, sino de descentralizar la danza, llevarla al espacio universitario, a las comunidades y a otros públicos. La profesión dancística en la universidad permite pensar que diferentes cuerpos pueden lograr el lenguaje escénico, que la danza puede ser universal, que puede ser enseñada, aprendida, investigada, reconocida y profesionalizada desde una visión universal.

## Bibliografía

- A. Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Acha, J. (2001). *Educación Artística: escolar y profesional*. México: Trillas.
- Acha, J. (2011). *Introducción a la creatividad artística*. México: Trillas.
- Acha, J. (2012). *El arte y su distribución*. México: Trillas.
- Aguilar Tamayo, M. F. (2012). *Didáctica del mapa conceptual en la educación superior. Experiencias y aplicaciones para ayudar al aprendizaje de conceptos*. México: Juan Pablos Editor.
- Aguirre Lora, M. (2011). *Repensar las artes. Cultura, educación y cruce de itinerarios*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y Bonilla Artigas Editores.
- Aguirre Lora, M. E. (2001). El curriculum escolar, invención de la modernidad. *Perspectivas docentes* , 5-16.
- Aguirre Lora, M. E. (2011). Umbral de la modernidad, umbral de la educación artística. En M. E. Aguirre Lora, *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios* (págs. 193-232). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación. Bonilla Artigas Editores.
- Aguirre Lora, M. E. (2015). Músicos en pos de una casa universitaria. En M. E. Aguirre Lora, *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM* (págs. 75-111). México: Bonilla Artigas Editores.
- Aguirre Lora, M. E. (2015). *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM*. México: Bonilla Artiga Editores.
- Aguirre Lora, M. E. (2015). Trazar el horizonte. En M. E. Aguirre Lora, *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM* (págs. 15-

- 50). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Bonilla Artigas Editores.
- Alatraste Tobillo, J., Bernal Gómez, E., & Encastin Cruz, M. (2010). El arte como posible conocimiento. *Espacios públicos*, 13(29), 158-174.
- Álvarez Mendiola, G. (1994). *Sistema Educativo Nacional de México: 1994 / Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericano*. México D. F: Secretaría de Educación Pública.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J., Romero Rodríguez, S., & Correa Manfredi, J. (2002). Enseñanza en la universidad. Percepciones de profesores y alumnos. *Revista de educación*, 303-323. Obtenido de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/28260/Ense%C3%B1anza\\_en\\_la\\_Universidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/28260/Ense%C3%B1anza_en_la_Universidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aragón, F. M. (2015). Por una danza universal y universitaria: La expresión dancística en la Universidad Nacional. En M. L. Aguirre, *Rememorar los derrotados. La impronta de la formación artística en la UNAM* (págs. 145-170). México: Bonilla Artigas Editores: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. España: Octaedro.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesorado en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo, *Enseñando a enseñar en la Universidad* (págs. 62-90). Barcelona: Octaedro ICE-UB.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Barboza Núñez, M. (2006). *El rezago educativo en México. Análisis y propuesta de rediseño institucional del INEA*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento y la educación superior y la sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Barrón Tirado, C., Rojas Moreno, I., & Sandoval Montaña, R. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización. *Perfiles Educativos*, 65-74.
- Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 76-86.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beltrán Llera, J., & Bueno Álvarez, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona, España: Editorial Boixareu universitaria.
- Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Tucumán. Argentina: Montessor, Jungla simbólica.
- Bourdieu, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Bracho González, T. (1999). Perfil educativo regional en México. *Estudios sociológicos*, XVII(52), 703-743.



- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Barcelona: Morata.
- Burgos, N. E. (2007). *La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el jardín de infantes. Pensamiento divergente, integración cultural y escuela creativa*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Burgos, R. (2007). *Orígenes de la educación superior privada en Chiapas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Caballero Rodríguez, K., & Rodríguez Serrano, R. (2009). El curriculum y su plan de acción. En C. Moral Santaella, & M. P. Pérez García, *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (págs. 45-57). Madrid : Pirámide.
- Camilloni, A. R. (2007). ¿Por qué y para qué la didáctica? En A. R. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 19-23). Buenos Aires: Paidós.
- Cancino Casahonda, E. (2008). *Antología poética (1948-1985)*. Chiapas, México: Consejo Estatal para las Culturas y las Artes de Chiapas.
- Cañas, A., Hill, G., Carff, R., Suri, N., Lott, J., Gómez, G., . . . Carvajal, R. (2004). CmapTools: A Knowledge modeling and sharing environment. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping ., 1*, 125-133.
- Cardona, P. (2006). La educación artística en las universidades. *Tertulias para el nuevo milenio* (págs. 59-77). México: CENIDI-DANZA.
- Cardona, P. (2006). La educación superior de arte en México. *Tertulias para el nuevo milenio 2003-2005. Encuentros Académicos del Cenidi Danza José Limón. Seminarios, tertulias y coloquios*. (págs. 35-59). México: CONACULTA/INBA/Cenidi Danza/CENART.
- Carles Monereo. (2009). La formación de competencias. En J. I. Pozo, & M. d. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (págs. 89-106). España: Barcelona.

- Carlos Guzmán , J. J. (2014). *Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de la Facultad de Ingeniería de la UNAM*. México: Tesis doctoral.
- Cid Sabucedo, A. (2009). *Coreografías didácticas en la Universidad: experiencias e innovaciones*. Andavira: España.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A., & Zabalza Bereza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. *Educcación XX1 Redalyc*, 265-295. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70626451015>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (2011). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. (págs. 44-531). Barcelona: Paidós Educador.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia .
- Coll, C. (1991). *Psicología y Curriculum*. España: Paidós.
- Covarrubias Papahiu, P. (2011). Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 1-18.
- Covarrubias, J. C. (2006). Elementos para interpretar los significados de las acciones en la práctica educativas. En R. C. Perales Ponce, & Coordinadora, *La significación de la práctica educativa* (págs. 71-83). México: Ediciones Paidós Ibérica.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. Los angeles: SAGE.
- Cuenca Almazan, I., & Montero Hernández, V. (2014). Procedimiento de mapeo conceptual para el análisis cualitativo de datos. *Concept Mapping to Learn and Innovate.Proc. of Sixth. Int.Conference on Concept Mapping.*, 396-403.

- Darder, A., Pérez, A., & Salinas, J. (2014). Análisis de usos del mapa conceptual en la investigación. *Concept Mapping to Learn and Innovate. Proc. of Sixth. Int. Conference on Concept Mapping.*, 31-38.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Argentina: Paidós.
- De Faria Campos, E. (2008). Creencias y matemáticas . *Cuadernos de investigación y formación en Educación Matemática*, 9-27.
- De la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Elsevier Doyma*, 163-167.
- De las heras monasterio, B. (2009). La danza en las leyes educativas españolas contemporáneas. *Cuestiones pedagógicas*, 307-327.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con caso universitarios. *Educación y Educadores*, 87-101.
- Dettmer González, J. (2009). La sociología de las profesiones: un estado del arte. En G. Alejandro Ramos, J. Pineda Muñoz, & R. Rodríguez Guillén, *Sociología de las ocupaciones profesionales (Los procesos de institucionalización)* (págs. 13-24). México: Ediciones EÓN. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. España: Paidós.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz De Salas, S. A., Mendoza Martínez, V., & Porrás Morales, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 1-26.
- Dijk, T. A. (2011). *Sociedad y Discurso*. Barcelona: Gedisa.

- Durán, S. (2006). La educación superior de arte en México. *Tertulias para el nuevo milenio 2003-2005*, 35-81.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2012). *Educación la visión artística* (6 impresión ed.). España: Paidós Educador.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Editorial tecnos.
- Estevéz Néninger, E. H. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- Estévez Nenninger, E. H., Arreola Olivarría, C. G., & Valdés Cuervo, A. A. (2014). Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-19. Obtenido de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1363/1219>
- Evertson, C. M., & Green, J. L. (1997). La observación como indagación y método. En M. C. (Comp), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (págs. 303-429). España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. .
- Fajardo, V. (2003). Situación y desafíos de la enseñanza del arte en América Latina y el Caribe. En I. C. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe* (págs. 9-14). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*(2), 1-27.
- Feldman, D. (2008). *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires: Auque Grupo Editor.

- Fernández Almenara, M. G. (2009). Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento. En C. Moral Santaella, & M. P. Pérez García, *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (págs. 209-234). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández Pérez, J. (2007). La profesión desde la sociología de las profesiones. En J. Fernández Pérez, G. Barajas Arroyo, & L. Barroso Yáñez, *Profesión, ocupación y trabajo. Eliot Freidson y la conformación del campo* (págs. 15-78). Barcelona: Pomares, S.A.
- Fernández, S., & Chavero, G. (2012). Las competencias artísticas en la enseñanza del arte. *Decires, Revista del centro de enseñanza para extranjeros*, 9-58.
- Ferreiro Pérez, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México: Coedición del colegio del colegio de estudios de posgrado de la Ciudad de México, S.C., del Instituto Nacional de Bellas Artes y literatura y del Centro Nacional de Investigación, Documentación e información de la danza "José Limón".
- Ferreiro, A. (2009). *La academia de la danza mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en el plan de estudio 1987 (1982-1944)*. México: Cenidi Danza/INBA/CONACULTA.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. . México: Paidós.
- Fierro, C., Fourtoul, B., & Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Fraile Aranda, A. (2006). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

- Freidson, E. (2007). El reto conceptual de las vocaciones artísticas. En J. Fernández Pérez, G. Barajas Arroyo, & L. Barroso Yáñez, *Profesión, ocupación y trabajo. Eliot Freidson y la conformación del campo* (págs. 93-105). México: Ediciones Pomares, S.A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freud, G. (2006). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.
- Fuentes Mata, I. (1995). *El diseño curricular en la danza folclórica: análisis y propuesta*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Bellas Artes, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón.
- Fuentes Mata, I. (2015). La formación de artistas plásticos y visuales. En I. Fuentes Mata, *Trama y urdimbre. Entre la investigación y creación artística*. (págs. 13-20). México: Fontamara.
- Fuentes, I. M. (1995). *El diseño curricular en la danza folclórica: análisis y propuesta*. México: CENIDI DANZA INBA.
- Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior en América Latina. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 123-134.
- Galaz Fontes, J. F., & Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación*, 11(2), 1-31. Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15512151007>
- Galaz, J. F., Padilla, L., Gil, M., & Sevilla, J. (Julio de 2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la educación*, 54-69.
- Gamboa Alba, S. (2017). Enseñanza Universitaria y conocimiento profesional docente. *Ventana Científica*, 29-42.

- García Berbén, A. B. (2008). Procesos de enseñanza/aprendizaje en la educación superior. *Tesis*. Universidad de Granada.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- García Salgado, D. E. (2013). *Representación social, arte y modelos de conocimiento*. Cuernavaca, Morelos.: UAEM.
- García Salor, S., Landesmann, M., & Gil Antón, M. (1993). Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Académicos*.
- Garzón y Rincón, A., & Clemente Corzo, J. (2010). Preludio Universitario. *Universidad Autónoma de Chiapas*, 15-24.
- Gasca, O. (2013). *Sobre la formación artística*. México: Instituto Veracruzano de la Cultura.
- Giménez Morte, C. (2008). La enseñanza de la danza en España: un limbo educativo. *Monográfico/VI.L' ensenyament de la dansa, reflexions i materials*, 261-277.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno Sacristán, & Á. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 137-169). Madrid : Morata.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño Cualitativa en Investigación Educativa*. España: Morata.
- Gómez-Linares, A., & Giménez Morte, C. (2015). Optimizando la adecuación de las enseñanzas superiores de danza a los protocolos de evaluación de la educación superior. *AusArt*, 174-183.
- González García, J. (2016). *Arte y cognición*. México: Fontamara.

- Goode, W. (1960). Encroachment, charlatanism, and the emerging professions: Psychology, sociology and medicine. *American Sociological Review*, 25(6), 903.
- Guilford, J. (1997). La creatividad: pasado, presente y futuro. En J. Guilford, J. Lagemann, E. Eisner, J. Singer, M. Wallach, N. Kogan, . . . E. Torrance, *Creatividad y Educación* (págs. 9-24). México: Paidós.
- Guzmán de Camacho, A. D., & Concepción Calderon, M. (2004). *Orientaciones didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje*. República Dominicana: Amigos del Hogar.
- Harland, T. (2012). *La enseñanza universitaria. Una guía introductoria*. España: Morata.
- Heller, Á. (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (5, edición. ed.). Barcelona: Ediciones Península sa.
- Herrero, J. D. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Dykinson: Madrid.
- INEGI. (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Chiapas 2017*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI. Comité Técnico Especializado de Información. (2012). *Clasificación mexicana de programas de estudios por campos de formación académica 2011*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, F. K. (2011). competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 243-266.
- Jaramillo P., J., & Gaitán R., C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo social*, 10-29.
- Jaspers, K. (2013). La idea de la universidad. Reseña. Traducción Sergio Marín García Barañán. *Scripta theologia*, 232.



- Jesús Buxó, M., & de Miguel, J. M. (1999). *De la investigación audiovisual*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. España: OEI-Santillana.
- John, B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea, S.A. de ediciones.
- León Urquijo, A. P., Risco del Valle, E., & Alarcón Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la educación superior*, 123-144.
- Lucarelli, E., & Finkelstein, C. (2012). Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la didáctica universitaria. *Revista diálogo educacional*, 17-32.
- Martínez Torres, J., & Durán Ruiz, A. (2013). *Ateneo Chiapas. Órgano del ateneo de ciencias y artes de Chiapas 1951-1957*. México: Samsara Editorial.
- Medina Moya, J., & Jarauta Borrascas, B. (2003). *Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Superior*. España: Síntesis.
- Medina, A. (2010). *Chiapas: Una diversidad cultural en movimiento*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Méndez, T. P. (2012). La formación profesional: práctica institucionalizada, estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestro en investigación cualitativa. *Investigaciones andina*, 1148-1150.
- Meneses Benítez, G. (2007). *Ntic. interacción y Aprendizaje en la Universidad (Tesis doctoral)*. España: Universidad Rovira I Virgili.

- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños.* . México: Fondo de Cultura Económica.
- Merchán Iglesias, F. J. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista Española de Pedagogía*, 521-535.
- Mérida Serrano, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-18.
- Michaud, Y. (1997). *¿Enseñar el arte? Análisis y reflexión sobre las escuelas de arte.* México: Cenidiap.
- Mier García, R. (2008). Transitar hacia la profesión de músico universitario: historias abiertas. En M. E. Aguirre Lora, *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM* (págs. 207-243). México: Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación, plaza y valdés.
- Miñana Blasco, C. (1998). Formación artística. Elementos para un debate. / *Seminario Nacional de Formación artística y Cultural* (págs. 100-121). Colombia: Ministerio de cultura.
- Monereo, C. (2014). Las competencias del profesor universitario en el siglo XXI: Hacia una identidad profesional docente. En C. Monereo, *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos.* (págs. 39-61). Barcelona: Octaedro ICE-UB.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* España: Graó.
- Mora, A. S. (2014). El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: dualismos persistentes en el mundo de la danza. *Cuadernos de Música, Artes visuales y Artes Escénicas*, 115-128.
- Moral Santaella, C., & Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2009). Dirección de clase para la enseñanza. En C. Moral Santaella, & M. P. Pérez García,

- Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (págs. 257-284). Madrid: Pirámide.
- Moral Santaella, C., & Pérez García, M. P. (2009). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Moral Santaella, C., & Pérez García, M. P. (2009). El profesorado ante la enseñanza. En C. Moral Santaella, & M. Pérez García, *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (págs. 15-39). Madrid: Pirámide.
- Moral Santaella, C., Caballero Rodríguez, K., Rodríguez Entrena, M., & Romero López, M. (2009). La evaluación de la enseñanza. En C. Moral Santaella, & M. P. Pérez García, *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (págs. 287-303). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Moreira, A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de estudios de investigación*, 83-101.
- Moreno Montoro, M. I. (2012). El conocimiento artístico y visual y el currículo. *Red Visual*(16), 33-34. Obtenido de [http://www.redvisual.net/images/PDF/16/redvisual16\\_04\\_moreno.pdf](http://www.redvisual.net/images/PDF/16/redvisual16_04_moreno.pdf)
- Mortón Gómez, V. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Munguía Castillo, M. (2011). *Manuel M. Velasco Suárez: Humanista, científico, mensajero de la paz*. Veracruz, México: Las ánimas S. A. DE C. V. .
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para las escuelas y empresas*. España: Alianza editorial.
- Novak, J., & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Ojeda Hidalgo, J. F., & Álvarez Orozco, D. G. (2015). Responsabilidad social en las universidades: antecedentes, trayectoria y perspectivas. *Coepes*.

- Olivos, T. M. (2009). La enseñanza universitaria: Una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior*, 115-138. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416811007>
- Ortega Guerrero, J. C., & Casillas Alvarado, M. (Octubre-Diciembre de 2013). Nueva tendencia en la Educación Superior, la oferta en Zonas no metropolitanas. *Revista de Educación Superior*, 63-95.
- Pacheco Mendez, T. (1988). Tres lecturas sobre la universidad contemporánea. *Revista de la educación superior*, 37-56.
- Pacheco Méndez, T. (2015). La enseñanza universitaria frente al conocimiento. Viejos y nuevos problemas por resolver. *Revista Venezolana de Educación*, 35-42. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641005003>
- Peón, F. V. (2013). *Primera parte. Los procedimientos básicos de recolección como técnica y método. Observar. Escuchar y Comprender*. México: El colegio de Méxio y Flacso.
- Perafán, G. A., & Adúriz Bravo, A. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. (Segunda ed.). Nomos.
- Pérez García, M. M., & Sicilia Camacho, A. (2011). El proceso de convergencia de las enseñanzas de arte dramático y danza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Psychology, Society & Education*, 133-145.
- Pérez Gómez, Á. I. (2002). Enseñanza para la comprensión. En J. Sacristán Gimeno, & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 78-107). España: Morata.
- Pérez Sánchez, L., & Beltrán Llera, J. (2014). Estrategias de aprendizaje: Función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Padres y maestros*, 34-38.
- Pérez-Cabaní, M. L., Juandó, J., & Palma, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos, un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En C. Monereo, *Enseñando a enseñar en la*

*universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos* (págs. 15-38). Barcelona: Octaedro ICE-UB.

Pérez-Soba, P. D. (2005). Tesis doctoral. Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano. España.

Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. España: Paidós.

Piña Osorio, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, XIX(78). Recuperado el 23 de Abril de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804>

Pol, E. (1995). Enseñanza y aprendizaje del arte. Fundamentos y propuestas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 68-83.

Pozo Municio, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata: Madrid.

Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. I. Pozo, & M. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias* (págs. 70-87). España: Morata.

Pozo, J. I., & Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o porqué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo, & M. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (págs. 9-11). Madrid: Morata.

Pozo, J. I., & Pérez Echeverría, M. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En J. I. Pozo, & M. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (págs. 41-54). España: Morata.

Pozo, J. I., & Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. . Madrid, España: Morata.

- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.
- Preciado Cortés, F., Gómez Nashiki, A., & Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1139-1163.
- Quilez I Bach, M. (1990). La enseñanza del arte y la universidad. *Arte, Individuo y sociedad*(3), 185-189.
- Ramos Villalobos, R. G. (2007). *Institucionalización de la formación dancística en México. Protagonistas, Escenarios y Procesos (ca. 1919-1945)*. México.
- Ramos, R. V. (2009). *Una mirada a la formación dancística mexicana (CA. 1919-1945)*. Ciudad de México: INBA/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón.
- Ramsden, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). *Para observar la escuela, caminos y nociones*, 2.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1989). *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. Ciudad de México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rodríguez, G. y. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (2008). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica. En J. G. Sacristán, & Á. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 137-169). México: Morata.
- Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.

- Santiago García, R. (2001). *Origen y desarrollo de la Educación Superior en Chiapas: El caso de la universidad Autónoma de Chiapas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Santoni Rugiu, A. (2011). Sobre los conservatorios y el oficio del músico. En M. E. Aguirre Lora, *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios* (págs. 233-259). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Bonilla Artigas Editores.
- Sañudo de Grande, L. (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En R. C. Perales Ponce, & Coordinadora, *La significación de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Curriculum y formación del profesorado*, 1-22.
- Sixtos López, G. (2015). La universidad demediada sobre la naturaleza del conocimiento derivado de la creación artística. En I. Fuentes Mata, *Trama y urdimbre. Entre la investigación y la creación artística*. (págs. 21-28). Querétaro, México: Fontamara.
- Soler Contreras, M. G., Cárdenas Salgado, F. A., Hernández-Pina, F., & Monroy Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: Origen y evolución. *Educación y Educadores*, 65-88. Obtenido de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/834/834449754004/index.html>
- Spindler, G. (1982). *Doing Ethnography of Shooling*. New York: Rinehart y Winston.
- Spradley, P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Ronehart y Winston,.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Suárez Zozaya, M. H., & Muñoz García, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de Educación Superior*, 1-22.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Terradellas, R. J., & Juanola, M. M. (2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: Un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista de pedagogía*, 493-508.
- Tirado, C. B. (2003). *Universidades privadas. Formación en educación*. México: Centro de estudios sobre la Universidad Nacional Autónoma de México. Plaza y Valdéz editores.
- Torija Aguilar, J. (2018). Contextos, autonomía y formación de grupos de teatro en Puebla. *Revista de la Educación Superior*, 75-92.
- Torres Aguilar, M. (2016). Una Normal y un Método. La iniciativa de Fray Matías de Córdova en Chiapas . (1828). *Historia de la Educación Latinoamericana*, 12(26), 113-126.
- Tortajada, M. (1995). *Danza y poder I*. México: CENIDI Danza-INBA.
- Tortajada, M. (2006). *Danza y poder II*. México, D.F.: CONACULTA/INBA/Cenidi Danza/CENART.
- Tortajada, M. (28 de Noviembre de 2011). La danza escénica de la Revolución Mexicana. (J. G. Treviño, Entrevistador)
- UNACH. (2010). *Modelo Educativo de la UNACH. Universidad Autónoma de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Unach.
- UNACH. (2016). Curriculum, Unach.



- UNICACH. (2012). *Modelo educativo UNICACH Visión 2015*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNICACH.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"* (págs. 1-15). Barcelona: GTDPREAL.
- Valdés de Martínez, S. C. (2002). *De la estética y el arte*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Valenzuela Remolina, M. A. (2012). *La línea de formación musical teórico-práctica en las carreras profesionales de música: estudio comparativo de su diseño curricular y propuesta disciplinar en 15 Universidades de la República Mexicana*. México: UNAM.
- Vicente, N. G., Ureña Ortín, N., Gómez López, M., & Carrillo Viguera, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42-45.
- Vieites, M. F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica. *Revista complutense de educación*, 499-516.
- Vigotski, L. (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa*. España: Pablo del río y Amelia Álvarez.
- Villa Lever, L. (Julio-Septiembre de 2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de la Educación Superior*, XLII (3)(168), 81-100. Obtenido de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista168\\_S2A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista168_S2A3ES.pdf)
- Villalón, E. (2006). Tertulias para el nuevo milenio 2003-2005. *Ninguna cultura puede llamarse realmente cultura sin la danza* (págs. 22-31). México: CONACULTA/INBA/Cenidi Danza/CENART.

- Villanueva Vargas, I. N. (2016). Aportación metodológica al modelo MCAC para el análisis cualitativo mediante mapas conceptuales. *Innovating with Concept Mapping. Proc. of the Seventh Int. Conference on Concept Mapping.*, 1-9.
- W. Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo 1*, 47-55.
- Wertch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.
- Winner, E., R. Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. México: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, Instituto Politécnico Nacional.
- Wolfgang Wagner, N. H. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. UNAM: Anthropos Editorial.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. . España: Paidós.
- Yániz, C. (2004). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 31-39.
- Yunga-Godoy, D. C., Loaiza Aguirre, M. I., Ramón-Jaramillo, L., & Puertas Bravo, L. (2016). Enfoques de la enseñanza en educación universitaria: Una exploración desde la perspectiva Latinoamericana. *Revista de curriculum y formación del profesorado.*, 313-33. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54600/33229>
- Zabala Vidiella, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (Octava ed.). Barcelona, España: Graó.
- Zabalza Beraza, M. A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón* 59, 489-509.

## Anexo 1. Guión de entrevista

Dimensión	Categorías	Preguntas generadoras	Preguntas subsidiarias
<b>Biográfica</b>	-Formación profesional -Trabajo docente actual	1 Nombre/Edad	
		2 ¿Cuál es su formación profesional?	2.1 ¿En qué universidad estudio?
		3 ¿Qué lo llevó a ser profesor? O ¿Cómo llega a ser profesor en la universidad?	2.2 ¿Por qué estudiar algo relacionado a las artes? (artista) ¿Cómo llega a realizar esta carrera artística?
		4 además de ser profesor ¿Realiza producción artística?	2.3 ¿Por qué o cómo llegó a trabajar en el ámbito relacionado en las artes? (no artista).
		5 ¿Qué programas de licenciatura imparte o en los que participa?	2.4 ¿Tiene otros estudios realizados?
			5.1 ¿En qué facultad o facultades?
<b>Conocimientos de planes y programas de estudio</b>	Planes y programas  -Adecuación de planes y programas.	6 ¿Qué asignaturas imparte?	6.1 ¿Cómo se debe enseñar esta asignatura/arte?
		7 tomando el ejemplo de una materia que imparte ¿Cuál podría ser el propósito de enseñar esa asignatura (x) que imparte?	7.1 Si son muy distintas las asignaturas que explique dos ejemplos. De esas asignaturas ¿Cómo identifica los contenidos que deben ser prioritarios para enseñar? (programas de estudio)
		8 ¿Cuáles son los ejes de formación que se toman en cuenta para este programa educativo	
			7.3 ¿Qué opina de los programas que la facultad ofrece para la asignatura? ¿Hace adecuaciones? ¿Con base a qué aspectos realiza adecuaciones?
<b>Enseñanza y aprendizaje</b>	Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje.  Práctica de enseñanza y docente.	9 ¿Cuál es su papel como profesor en la universidad?	9.1 Desde su ideal ¿Cómo cree que debe ser el profesor universitario?
		10 ¿Cuáles son las cualidades o características que debe de tener un profesor en artes?	9.2 ¿Considera que hay diferencia entre enseñar artes y otras disciplinas? ¿Qué características le atribuiría a la enseñanza

---

11 ¿Cómo definiría lo que es un aprendizaje artístico?	de las artes? (opcional sólo si tiene experiencia artística)
12 ¿Qué evidencias o qué productos del estudiante muestran lo aprendido en su clase?	11.1 ¿Podría darme un ejemplo de lo que usted cree que sería un aprendizaje artístico dentro de la asignatura que imparte? 11.2 ¿Qué características o procesos cree que están en el aprendizaje artístico?
13 ¿Qué expectativas tiene de sus estudiantes al cursar su asignatura? O ¿Qué espera de los estudiantes que entran a su clase?	11.3 ¿Cuál sería una mejor forma para que el estudiante aprenda en su clase? 11.4 ¿Cómo aprendió usted este conocimiento que enseña en la asignatura?
14 platíqueme un ejemplo de clase, desde que inicia hasta que termina.	
15 ¿Qué retos supone esta materia para usted y los estudiantes?	13.1 ¿Cuáles son las habilidades que el estudiante debe desarrollar en esta licenciatura? En su asignatura específicamente.
16 platíqueme un ejemplo de cómo evalúa los contenidos de su materia.	13.1 ¿Qué conocimientos o técnicas artísticas puede aprender el estudiante en esta asignatura? (opcional profesor de artes)
17 ¿Ha tomado algún curso de actualización de formación docente, didáctica?	13.2 ¿Qué conocimientos necesita el estudiante para realizar la producción artística? (opcional profesor de artes)
	14.1 Dígame un ejemplo de actividades que propone en clase para dar cierto tema.
	14.2 ¿Qué recursos y materiales utiliza en la clase?
	16.1 ¿Usted hace algo para evaluar su curso y a usted mismo como docente?
	16.2 Recabar evidencias por parte del profesor y alumnos.

---

---

**Identidad  
artística docente**

Conocimientos teóricos  
y perfil del profesor

Docencia

18 usted cree ¿Qué el  
arte se puede enseñar?

19 ¿Cuáles serían los  
retos y satisfacciones de  
hacer docencia en la  
universidad?

18.1 ¿Cómo se inicia  
como artista? (opcional  
profesor artista)  
18.2 ¿Cuáles son los  
movimientos artísticos  
que han influenciado en  
su creación artística?  
18.3 ¿Cuáles son las  
disciplinas y teóricos  
que ha retomado en su  
vida artístico-docente?  
(opcional)  
18.4 ¿Algunos  
movimientos políticos  
han impactado en su  
desarrollo profesional-  
artístico? (opcional)  
18.5 ¿Cuál es la  
importancia del arte en  
nuestro entorno social?  
(opcional)

19.1 ¿Qué es para ti ser  
docente en la  
universidad? ¿Qué es  
ser docente en la  
universidad?  
19.2 ¿Cuál es el motor  
que te hace crear?  
19.3 Momentos clave de  
su vida personal y  
personas significativas  
relacionados a su  
función artística y  
docente.

---



## Anexo 2. Carta de consentimiento informado

DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA

**Nombre de proyecto: Prácticas, actores y didáctica de la enseñanza universitaria  
Estudio de caso de una licenciatura en danza**

**Descripción de la investigación:** El interés central de este proyecto es conocer la opinión de los profesores universitarios con el fin de describir las formas de enseñar y aprender los conocimientos artísticos a nivel universitario.

**¿En qué consiste su participación?:** En una entrevista que nos dé oportunidad de conocer su punto de vista sobre los temas mencionados. Las entrevistas tienen las siguientes características:

- Duración aproximada de una hora y media.
- La conversación será grabada y también se tomará fotografía para documentar visualmente acciones docentes y trabajos artísticos en caso de ser necesarios.
- **Confidencialidad:** Su participación y la grabación de las entrevistas serán tratadas de manera confidencial y se utilizarán pseudónimos que protegerán su identidad. La información que nos proporcione será resguardada y utilizada por los investigadores participantes y sólo para los fines académicos.

**¿Por qué participar?:**

- La información que usted nos proporcione nos ayudará a conocer más sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas artísticas.
- La entrevista es una oportunidad para reflexionar sobre la didáctica del arte, la formación docente y artística, las concepciones de arte, las características de la enseñanza y el aprendizaje de las artes.
- La entrevista es un espacio para expresar libremente ideas, inquietudes y propuestas de mejora que enriquezcan su experiencia cotidiana.

Es importante mencionar que la participación es libre y voluntaria, y que durante la entrevista usted puede aclarar, enfatizar o terminar en caso de que no desee continuar.

#### **Consideración sobre la investigación:**

En caso de que las preguntas le resulten incómodas o impertinentes puede decidir no contestarlas. Le brindo mi disposición para compartir con usted los resultados que arroje esta investigación, retribuir de la manera que le resulte conveniente el apoyo que se me otorgue. La información proporcionada será de beneficio para comprender las prácticas de enseñar y aprender las artes.

Para dudas sobre esta investigación, puede contactar al responsable del proyecto: Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo, Profesor Investigador de Tiempo Completo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correo electrónico: mafat@uaem.mx

Entiendo las características de la investigación, acepto participar, y ser registrado en audio Si \_\_\_\_\_  
Deseo recibir publicaciones derivadas de esta información Si \_\_\_\_\_

Nombre:

Edad y sexo:

Estado civil:

Facultad:


Correo y red social:

Perfil: PTP PTC PTIC

Fecha:

Su colaboración es muy valiosa para nosotros, ¡**Muchas gracias por participar!**

### Anexo 3. Ejemplo de guía de observación de clase

Nombre del observador: Diana E. García Salgado		Fecha: 5 de septiembre del 2016	
Universidad: Universidad de Ciencias y Artes Universidad Autónoma de Chiapas		Materia y programa: Distinción de elementos y herramientas escénicas. Lic. en Danza Tema: Iluminación y el cuerpo escénico	
Número de sesión observada: 2 semestre: 4		Hora de inicio y termino: 10:00-1:30 tres horas y media	
Nombre del profesor: I. Edad:43 años		Número de alumnos: 14	
Dimensión y categoría	Aspectos para observar		Comentarios
Contexto  Categoría Espacio-tiempo	Salón de danza Salón de música Salón teórico Salón práctico <b>Espacio fuera de la universidad (teatro, calle, etc.)</b>	<b>Suficiente espacio</b> Decoración en clase <b>Limpieza y orden</b> Sucio Desordenado Niveles de ruido	Para el caso de esta clase es necesario que los estudiantes tengan la experiencia de estar en el escenario. Como la escuela no cuenta con escenario es importante que gestione otros espacios, por ejemplo, el profesor de esta asignatura había gestionado el espacio del teatro Emilio Rabasa todo el semestre para su clase ahí.
	<b>Mobiliario</b> 		El teatro Emilio Rabasa cuenta con escenario y sus elementos. Luces, escenario, camerinos, bancas para el público, bocinas etc. Observé que tanto los estudiantes y profesor estaban muy contentos de tomar la clase y de haber gestionado el lugar, lo sentían como un espacio amplio a diferencia del salón práctico y con la oportunidad de estar en camerinos, trabajar con las luces y utilería del teatro.

				Elementos que llevan los estudiantes: paliacate, uniforme como leotardos, shorts, leggings. Profesor: computadora y música.
	<p>Espacio del profesor: Barra <b>Centro</b> <b>Diagonal</b></p> <p>Uso del suelo/Usode todo el Espacio En instrumento En butacas</p>	<p>Espacio del estudiante: Barra <b>Centro</b> <b>Diagonal</b></p> <p><b>Uso del suelo/Usode todo el Espacio</b> En instrumento En butacas</p>		<p>Aquí tanto los estudiantes y profesor tienen mucho movimiento por el espacio y las actividades de clase. Los estudiantes están parados y luego en el suelo, a veces pasan al centro, diagonales etc. El profesor no usa el suelo, la mayor parte en el centro del teatro y en diagonales para dejar trabajar a los estudiantes en demás espacio.</p>
<p><b>Práctica escolar</b></p> <p><b>Categoría La clase</b></p>	<p>Tipo de clase: Clase Individual <b>Clase colectiva</b> Clase abierta <b>Clase cerrada</b> Clase Teórica <b>Clase práctica</b></p>	<p>Características del escenario de clase: <b>Multidimensional</b> <b>Simultáneo</b> Inmediato Impredecible Público Con historia</p>	<p>Enseñanza: Enseñanza Directa. Clase tradicional  <b>Enseñanza colaborativa/cooperativa. Clase cooperativa</b>  <b>Enseñanza a partir de indagación y descubrimiento</b></p>	<p>Las actividades de clase giran en torno a la enseñanza colaborativa, la mayor parte de las actividades son en grupo y subgrupos trabajando elementos en conjunto. También las actividades tienen que ver con experiencias personales, emociones y sentimientos, indagando estos elementos a nivel interno.</p>
	<p>Reglas en clase: Imposición <b>Consenso</b></p> <p>Elementos en clase: <b>Pase de lista</b> <b>Puntualidad</b> Impuntualidad <b>Asistencia</b> Inasistencia</p>	<p>Tipo de contenido a trabajar: Conceptual <b>Procedimental</b> <b>Actitudinal</b></p>	<p>Actividades en clase: Lectura: /Copias/ Libro/Tablet/Celular Escritura <b>Escucha de la clase</b> Ejercicio musical <b>Ejercicio dancístico</b> Toma de notas Otros</p>	<p>La clase está dividida en tres partes: La primera tiene que ver con la participación del personal que trabaja en el teatro que les enseña a los estudiantes el uso de distintas luces, sonido y utilería del escenario. Esto es el seguimiento de la clase anterior. Los estudiantes escuchan la clase, y algunos van haciendo nota y tocando los objetos como apretar botones de luces etc. El profesor va reafirmando cosas con el</p>



**Uniforme en clase**  
**Disciplina**  
**Indisciplina**  
**Deja tarea**



personal de teatro y pregunta a los estudiantes si tienen dudas o preguntas. Algunos estudiantes muestran sus dudas sobre cómo mover luces y conectar cables, etc.

La segunda parte de la clase consiste en el trabajo ahora en el escenario con las diversas luces y logrando ejercicios coreográficos que vienen practicando en clases pasadas. En esta parte observé que el profesor lo trabaja mediante juegos en parejas y en equipos. Las actividades de clase son lúdicas para ir manejando el escenario. Las actividades con juego se llaman: el elefante, juego de confrontación. Con estas actividades los estudiantes inician movimientos dancísticos corriendo, saltando, jugando con los cuerpos.

La tercera parte de la clase consiste en actividades de relajación después del juego, el profesor indica que con el juego el cuerpo trabaja la fuerza, tenacidad, trabajo en equipo, entrenamiento corporal y va explicando la conexión de estos elementos con la danza. Después los estudiantes se ponen paliacate, para taparse los ojos, el profesor pone música y empieza a decir palabras relacionados como enojo, tristeza, alegría, furia, olvido y los estudiantes deben hacer movimientos relacionados con estos, después les indica hacer una secuencia dancística juntos sin

				<p>ver el espacio, sintiendo a los otros cuerpos y ayudándose. A esta actividad el profesor la llama niños en placenta porque deben de hacer la metáfora de esta con sus cuerpos. Como se trabaja con emociones, algunos estudiantes, lloran en el proceso, ríen etc. El profesor va explicando porque deben se sentir esos elementos como sentimientos y emociones en el trabajo escénico. Les pide quitarse los paliacates y que se den un abrazo para cierre del trabajo por todo lo trabajado en la sesión.</p>
<p>Estructura de clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Saluda a los estudiantes en el inicio de la clase</li> <li>-Inicia clase con breve revisión de lo trabajado y aprendido el día anterior.</li> <li>-A continuación, hace clara exposición de los objetivos de aprendizaje que se tiene para esa sesión.</li> <li>-Presenta los nuevos materiales y su avance lentamente.</li> <li>-Realiza prácticas después de cada una de las etapas presentadas</li> <li>-Da instrucciones y explicaciones claras y detalladas</li> <li>-Propicia práctica activa entre los estudiantes.</li> <li>-Formula preguntas verificando comprensión de los estudiantes obteniendo respuesta.</li> <li>-Realiza retroalimentación de lo aprendido.</li> <li>-Da instrucciones y supervisa actividades en clase.</li> <li>-Cierra la clase y explica lo de la próxima sesión.</li> </ul>				<p>Observé que el profesor es muy afectuoso con los estudiantes no sólo en esta clase, también en las anteriores. Va monitoreando si los estudiantes se sienten bien ya que el trabajo en clase tiene que ver mucho con el trabajo de las emociones en lo escénico, una estudiante está lastimada del pie por lo que le pide no participar en las actividades de juego por una lesión sino tomar nota de lo que va observando.</p> <p>Ví que el profesor trae muy estructurada la clase, los momentos y su conjunción con recursos como la música que va a poner y los juegos. Algunas preguntas que plantea son relacionadas al tema de lo escénico, el cuerpo y las emociones, pero también observé que va preguntando de manera individual y grupal cómo se van sintiendo con las actividades.</p> <p>Al final hace una recapitulación de los ejercicios hechos y su conexión con el</p>

			tema, también explica lo que verán la siguiente clase y deja de tarea a los estudiantes la experiencia que vivieron en ese día de manera afectiva, corporal, escénica, actitudinal. Lo pide en una cuartilla, hecho a computadora porque la siguiente clase se trabajará con ese escrito.
<b>Actores</b>  <b>Categoría Interacción Profesor-estudiante</b>	Estilo docente: <b>Experto</b> Autoridad formal <b>Modelo personal</b> <b>Facilitador</b> Delegador	Interacción: Estrategia de pregunta-respuesta Discurso de clase del profesor (exposición) <b>Diálogo entre profesor-estudiante</b> Discusión en clase Exposición del estudiante Otros  Estudiantes <b>Contestan las preguntas</b> No contestan las preguntas Hacen otras preguntas	Algunas preguntas que realiza el profesor: ¿Cómo se sienten? ¿Están agotados? ¿Qué estrategias deben tomar para el trabajo escénico de las emociones? ¿Por qué es importante aprender a no siempre mirar al otro en la escena? ¿Cómo deben aprender a sentir a los otros en el escenario?  También realiza recomendaciones, por ejemplo: Aprovechen a revisar las luces ahora que están en el teatro, revisen tamaños, formas de utilizar, suban a la cabina de control, toquen, practiquen. En casa reflexionen lo sucedido hoy en clase, piensen en cómo sintieron su cuerpo y el de los compañeros. Aprovechen el estado de ánimo con el que se van para hacer un pasaje coreográfico.
	Actitud del estudiante en la clase: <b>Presta atención</b> <b>Muestra participación</b> Muestra desinterés	Actitud del estudiante frente al grupo: <b>Empatía</b> Apatía Burlas Señalamiento de errores	A comparación de otras clases en el salón de clases vi a los alumnos muy motivados, percibo que el tomar la clase en el escenario les incentiva mucho. Empatía entre ellos note, trabajo en equipo y

	Tiene distracciones (celular, plática, etc.) Resistencia a las actividades Otros	<b>Cansancio</b> Otros.	también que acaban muy exhaustos corporal y emocionalmente tanto profesor y estudiante. Observé que el profesor pide disciplina, guardar silencio en las actividades que se requiere, y hablar, reír, gritar en las actividades donde se requiere esto, mantener limpio el teatro, dejar sus mochilas en un espacio indicado y no faltarse al respeto ni decir groserías ya que al principio de la clase escucha a un estudiante decir una grosería y le pide de favor que regulé, su vocabulario y si sigue así favor de retirarse.
<p><b>Reflexión del investigador:</b> Esta es una de las clases que vi muy organizada, se ve que el profesor trae lo más organizada su clase. Lo vi como un profesor muy experto en el tema por su lenguaje, dominio y control de las actividades. Veo que muchas de las clases en danza y música se complementan, tanto el profesor da clase, los estudiantes hacen actividades y ellos van compartiendo experiencias. Veo que mucho se explica a partir mediante los resultados y productos que van trabajando en la clase y de los ejemplos que surgen con los estudiantes, mucho tiene que ver con lo que el estudiante va indagando y descubriendo en esos momentos, así como el trabajo en equipos mediante juego. Creo que si el profesor no trabajara con actividades de juego y con otros elementos sería un poco tedioso para ellos. Además, observé cordialidad y mucho cariño entre estudiantes y profesor, ya que al final algunos estudiantes le dieron las gracias y lo abrazan felicitándolo por la clase. Incluso a mí se me acercaron alumnos diciéndome que, qué bueno que fui a verlos a su clase favorita.</p>			



### ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado:

La enseñanza universitaria en una licenciatura en danza:  
Prácticas, actores y didáctica

que presenta la candidata a Doctora en Educación:

**DIANA ELIZABETH GARCÍA SALGADO**, quien realizó su investigación bajo la Dirección del **DR. MANUEL**

**FRANCISCO AGUILAR TAMAYO** después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente:

VOTO APROBATORIO

Observaciones:

Preparar versión final atendiendo observaciones sobre formato

Cuernavaca, Morelos, a 27 del mes de Noviembre de 2018.

DIRECTOR(A) DE TESIS <u>Manuel Francisco Aguilar Tamayo</u>	<u>[Signature]</u>
LECTOR(A) <u>ANTONIO PADILLA ALARCO</u>	<u>[Signature]</u>
LECTOR(A) <u>Oscar Daniel Moreno Arizmendi</u>	<u>[Signature]</u>
LECTOR(A) <u>Lilia Susana Dominguez Marrufó</u>	<u>[Signature]</u>
LECTOR(A) <u>Susana Escobar Fuentes</u>	<u>[Signature]</u>
LECTOR(A) <u>GABRIELA LÓPEZ AGUIRRE</u>	<u>que firmo</u>
LECTOR(A) <u>Maria Esther Aguirre Lora</u>	<u>se anexa voto</u>



**DR. CESAR BARONA RÍOS**  
**COORDINADOR ACADÉMICO DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN**  
**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MORELOS**  
Presente

Apreciado Doctor Barona:

Por este conducto, me dirijo a usted en relación con el documento preliminar titulado "La enseñanza universitaria en una licenciatura en danza. Prácticas, actores y didáctica", que presenta Diana Elizabeth García Salgado para proceder al examen del Doctorado en Educación en la UAEM, con respecto al cual hago de su conocimiento lo siguiente:

La tesis aborda un universo que, no obstante su relevancia, a la fecha ha sido poco explorado como es el campo de la formación profesional en el campo artístico, específicamente en danza. Para ello se realiza un estudio de caso que privilegia como universo la Licenciatura en Danza que ofrece la Universidad Autónoma de Chiapas. La mirada se dirige a comprender los procesos formativos a través de la puesta en marcha del currículum, la observación de las actividades de enseñanza aprendizaje, las vicisitudes de la formación de profesores de distinta procedencia disciplinar.

Se establece como una de las vías metodológicas privilegiadas la indagación etnográfica a través de la información recabada a partir de entrevistas a docentes e informantes calificados y de observaciones *in situ*, que se combina con otros recursos, como las fuentes documentales y etnográficas. Información debidamente triangulada con el propósito de lograr su mayor objetividad.

El resultado de la indagación realizada nos entrega un universo abigarrado que da cuenta del lugar que la educación artística, y particularmente la dancística, ha ocupado en la vida universitaria, las dificultades constatadas para legitimarse en la academia (como se aprecia en el hecho de que la licenciatura en danza se establezca en la UNACH hasta el año 2013), el

campo permanente de tensiones que han debido confrontar los artistas bailarines para profesionalizarse conforme a las regulaciones de otras profesiones universitarias. Se pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la búsqueda de teorías y aproximaciones metodológicas que resulten afines a la lógica propia de las artes, así como la necesidad de abonar al campo de la investigación en educación artística.

El documento, resultado de esta indagación, da cuenta de un trabajo riguroso metodológicamente y bien fundamentado, que parte de un problema de investigación planteado con claridad y del análisis cuidadoso de las investigaciones antecedentes. Las distintas secciones en que se estructura la tesis y, en general, el formato del documento, corresponden a las exigencias de los trabajos de esta naturaleza. Sólo me parece pertinente recomendar una cuidadosa revisión del manuscrito porque hay algunos casos de concordancia gramatical que hay que corregir.

Por último, con base en los motivos expuestos, otorgo ampliamente mi voto aprobatorio para que se proceda a realizar el examen de grado correspondiente.

Sin otro particular, le envío cordiales saludos.

Centro Cultural Universitario, 26 de noviembre del 2018.

Atentamente,



Dra. María Esther Aguirre Lora  
Investigadora titular en el IISUE, UNAM