



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA

TESIS

**DANZA FOLCLÓRICA COMO PATRIMONIO E IDENTIZACIÓN EN EL
ALUMNADO DE PRIMARIA PARA SU DESARROLLO INTEGRAL**

PRESENTA

René Michel Gallegos López

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN ARTE

TUTOR

Dr. Jorge Alberto Guerra Gutiérrez

Aguascalientes, Ags. 6 de julio de 2020

CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL

DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA

Mtra. Ana Luisa Topete Ceballos

PRESENTE

Por medio del presente como **TUTOR** designado del estudiante **RENÉ MICHEL GALLEGOS LÓPEZ** con ID número 56129 quien realizó la tesis titulado: **DANZA FOLCLÓRICA COMO PATRIMONIO E IDENTIZACIÓN EN EL ALUMNADO DE PRIMARIA PARA SU DESARROLLO INTEGRAL**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *él* pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags. a 20 día de agosto del 2020

DR. EN ESC. JORGE ALBERTO GUERRA GUTIÉRREZ

Tutor de tesis

c.c.p. - Interesado
c.c.p. - Secretaria Técnica del Programa de Posgrado



MTRA. ANA LUISA TOPETE CEBALLOS
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
P R E S E N T E

Por medio del presente como **lectora** designada del estudiante **RENÉ MICHEL GALLEGOS LÓPEZ** con ID 56129 quien realizó la tesis titulada: **DANZA FOLCLÓRICA COMO PATRIMONIO E IDENTIZACIÓN EN EL ALUMNADO DE PRIMARIA PARA SU DESARROLLO INTEGRAL**, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, informo que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"

Aguascalientes, Ags., a 26 de agosto de 2020

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Ana Cecilia Macías Esparza'.

Dra. Ana Cecilia Macías Esparza
Lectora de tesis

c.c.p. Interesado
c.c.p. Secretaría Técnica del Doctorado en Investigación Educativa

CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL

MTRA. ANA LUISA TOPETE CEBALLOS
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
P R E S E N T E

Por medio de la presente, como **lector** designado del estudiante **RENÉ MICHEL GALLEGOS LÓPEZ** con ID número 56129, quien realizó su tesis titulada: "DANZA FOLCLÓRICA COMO PATRIMONIO E IDENTIZACIÓN EN EL ALUMNADO DE PRIMARIA PARA SU DESARROLLO INTEGRAL", considero que este es un trabajo propio del autor, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, apartado II del Reglamento General de Docencia, informo que la version final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO** para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su consideración y sin otro en particular por el momento, quedo a la disposición, me permito enviarle u cordial saludo.

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 21 de agosto de 2020



D.C.E. CÉSAR G. ZAVALA PEÑAFLO
LECTOR DE TESIS

c.c.p. Interesado
c.c.p. Secretario Técnico del Programa de Posgrado



DICTAMEN DE LIBERACION ACADEMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación dd/mm/aa: 28/08/20

NOMBRE: René Michel Gallegos López ID 56129

PROGRAMA: Maestría en Arte LGAC (del posgrado): Procesos de Educación Artística

TIPO DE TRABAJO: () Tesis (X) Trabajo práctico

TITULO: Danza Folclórica como Patrimonio e Identización en el alumnado de Primaria para su Desarrollo Integral

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Los resultados impactaron estatalmente porque generó una propuesta de intervención de educación artística a nivel primaria a través de la Danza Folclórica.

INDICAR SI/NO SEGÚN CORRESPONDA:

Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:

- SI El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnologica o profesional según el área
SI El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI Cumpe con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)

El egresado cumple con lo siguiente:

- SI Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el
SI Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI Coincide con el título y objetivo registrado
SI Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI Tiene el CVU del Conacyt actualizado
NO Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
En caso de Tesis por artículos científicos publicados
NO Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
NO El estudiante es el primer autor
NO El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
NO En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
NO Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
NO La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado

SI X
No

Elaboró:
* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO
SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:
NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

FIRMAS
DRA. IRMA SUSANA CARBAJAL VACA
MTRO. ARMANDO ANDRADE ZAMARRIPA

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:
NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

MTRO. ARMANDO ANDRADE ZAMARRIPA

Autorizó:
NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

M en EH. ANA LUISA TOPETE CEBALLOS

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado
En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: ... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma de Aguascalientes, por los apoyos recibidos para el inicio y la conclusión de este posgrado.

A CONACYT, por los apoyos recibidos durante el curso de este posgrado.

A la Universidad de Valladolid (UVa) y al Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), por las facilidades otorgadas para la realización de la estancia académica que aportó nuevos enfoques en la realización de esta tesis.

A mis tutores: el Dr. César Zavala y el Dr. Jorge Alberto Guerra (UAA), y la Dra. Olaia Fontal (UVa); y a mi lectora, la Dra. Cecilia Macías (UAA), por las orientaciones que me llevaron a descubrir conocimientos que aportaron a la obtención de los resultados de esta tesis.

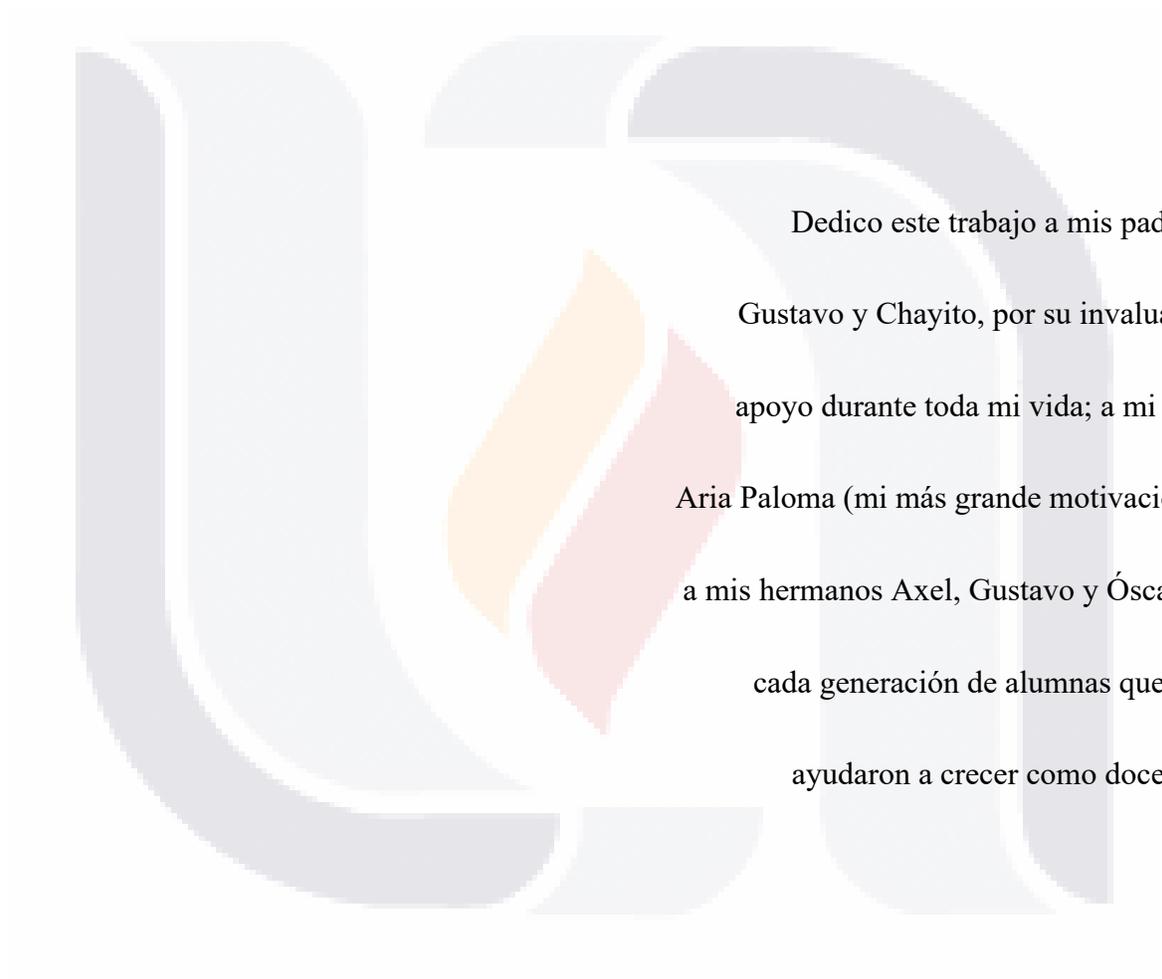
A la Dra. Inmaculada Sánchez (UVa), a la Dra. Andréia Veber (Universidad Estadual de Maringá) y al Dr. Pablo De Castro (UVa), por sus invaluable apoyos durante mi estancia académica en la Universidad de Valladolid, España.

A mis profesores y compañeros de la Maestría en Arte, por enseñarme que hay perspectivas más allá de las propias para comprender y solucionar situaciones.

A mi Dios, por haberme dado la sabiduría para elegir los caminos de mi vida y la inteligencia para tomar las decisiones que tomé.

A mis padres, por haberme educado de la manera en que lo hicieron y lo siguen haciendo.

A mi hija Aria Paloma, por ser mi motor de vida y el amor de mi vida.



Dedico este trabajo a mis padres,
Gustavo y Chayito, por su invaluable
apoyo durante toda mi vida; a mi hija
Aria Paloma (mi más grande motivación);
a mis hermanos Axel, Gustavo y Óscar; a
cada generación de alumnas que me
ayudaron a crecer como docente.

Índice

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
Capítulo 1. Consideraciones generales para la contextualización del proyecto	17
1.1 Antecedentes y motivaciones personales para la realización del proyecto de intervención educativa	17
1.2 Antecedentes contextuales	22
1.3 Estado de la cuestión	40
1.4 Planteamiento del problema	52
1.5 Preguntas de estudio	54
1.5.1 Pregunta principal	54
1.5.2 Preguntas secundarias	54
1.6 Hipótesis	54
1.7 Objetivos	55
1.7.1 Objetivo general	55
1.7.2 Objetivos particulares	55
1.8 Justificación	56
Capítulo 2. Fundamentación teórica	58
2.1 El arte	58
2.1.1 Conceptos diacrónicos del arte. De la Ilustración a las	

Vanguardias	58
2.2 Filosofía del arte contemporáneo	61
2.3 Relación arte-educación en el contexto contemporáneo	64
2.4 Educación, arte y desarrollo integral	66
2.5 Determinación de las políticas internacionales y nacionales en la educación artística	71
2.5.1 Políticas culturales	74
2.6 La danza	76
2.6.1 La danza como elemento de la identidad nacional. El Nacionalismo de José Vasconcelos y de la Escuela Mexicana de Pintura	76
2.6.2 La danza como elemento de la educación artística en los contextos internacional y nacional	82
2.6.3 Neofolclor	84
2.7 Didáctica de la danza	89
2.7.1 La danza como detonador psicomotriz en el desarrollo integral	89
2.7.2 Enseñanza de la danza	91
2.7.3 Didáctica de la danza folclórica	94
2.8 Lineamientos pedagógicos para el diseño del taller de danza, con base en la danza folclórica y su aplicación en la educación primaria	97
2.9 Métodos de investigación utilizados para el registro y la	

interpretación de resultados de la intervención educativa	114
Capítulo 3. Diseño de la intervención	122
3.1 Justificación de la intervención	122
3.2 Objetivos de la intervención	123
3.3 Diseño del programa de intervención	124
3.3.1 Dosificación de la secuencia didáctica	125
Capítulo 4. Informe de resultados y conclusiones	151
4.1 Resultados de la intervención	151
4.1.1 Logro de los objetivos	151
4.1.2 Satisfacción de los participantes	185
4.2 Evaluación de la metodología	192
4.2.1 Revisión de la detección de necesidades	192
4.3 Fundamentación teórica	193
4.4 Diseño metodológico	195
4.5 Implementación	197
4.6 Valoración general de la intervención	201
4.6.1 Alcances y límites	201
4.6.2 Sugerencias	204
Conclusiones	206
Bibliografía	215
Anexos	232

Índice de tablas

Tabla 1 – Lista de cotejo sobre los cuatro pilares del Aprendizaje Invertido (AI)	100
Tabla 2 – Descripción de las secuencias y estaciones del Aprendizaje Auténtico (AA)	104
Tabla 3 – Descripción de los elementos del Aprendizaje Colaborativo (AC)	106
Tabla 4 – Secuencia para la construcción del Aprendizaje Vivencial (AV)	108
Tabla 5 – Secuencia de patrimonialización propuesta por Fontal	112
Tabla 6 – Identificación de alumnas que cursan el taller de danza	124
Tabla 7 – Registro progresivo de la patrimonialización e identificación de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 1	154
Tabla 8 – Registro progresivo de la patrimonialización e identificación de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 2	156
Tabla 9 – Registro progresivo de la patrimonialización e identificación de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 3	159

Tabla 10 – Registro progresivo de la patrimonialización e identificación de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 4	162
Tabla 11 – Registro progresivo de la patrimonialización e identificación de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 5	165
Tabla 12 – Registro progresivo de la patrimonialización e identificación de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 6	169
Tabla 13 – Registro progresivo de la patrimonialización e identificación de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 7	171
Tabla 14 – Registro progresivo de la patrimonialización e identificación de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 8	174
Tabla 15 – Registro progresivo de la patrimonialización e identificación de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 9	177
Tabla 16 – Registro progresivo de la patrimonialización e identificación de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la	

sesión 10

181

**Tabla 17 – Registro progresivo de la patrimonialización e identificación
de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la
sesión 11**

184



Resumen

El presente documento ha sido elaborado con el objetivo de diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención educativa, a través de un taller de exploración coreográfica, fundamentado en la filosofía del arte contemporáneo y en enfoques pedagógicos pertinentes, para favorecer el desarrollo integral de los alumnos de primaria, desde la educación por el arte, de la educación patrimonial y de la práctica de la danza folclórica.

Para lograrlo, se recurrió al diagnóstico para detectar las necesidades que presentó la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes, respecto a la valoración que en este contexto escolar se tenía de la práctica de la danza folclórica. Esta información hizo posible el diseño de la intervención educativa, para la que fueron consideradas las siguientes variables: las características del alumnado del taller de danza de la sección primaria, la filosofía del arte contemporáneo como contexto prevaleciente en la actualidad para la enseñanza-aprendizaje de la danza folclórica y la utilización de herramientas pedagógicas adecuadas para la intervención educativa y la evaluación de los resultados.

Esto permitió demostrar que los enfoques pedagógicos pertinentes, desde la filosofía del arte contemporáneo, además de la preparación artística y pedagógica que profesionalizan la práctica docente, pueden ser determinantes en la formación integral del alumnado que cursa el nivel escolar de primaria, desde los procesos de patrimonialización y de identización de esta actividad artística.

La integración de información resultante se encuentra distribuida en cuatro capítulos: consideraciones generales para la contextualización del proyecto, fundamentación teórica, diseño de la intervención e informe de resultados y conclusiones.

Abstract

This document has been prepared with the aim of designing, applying and evaluating a proposal for educational intervention, through a choreographic exploration workshop, based on contemporary art philosophy and relevant pedagogical approaches, to promote the comprehensive development of Primary students, from art education, heritage education and the practice of folk dance.

To achieve this, the diagnosis was used to detect the needs presented by the educational community of the Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes, regarding the assessment that the practice of folk dance had in this school context. This information made possible the design of the educational intervention, for which the following variables were considered: the characteristics of the students in the dance workshop of the primary section; the philosophy of contemporary art as a prevailing context today for the teaching-learning of folk dance; and the use of adequate pedagogical tools for educational intervention and evaluation of results.

This allowed to demonstrate that the pertinent pedagogical approaches, from the philosophy of contemporary art, in addition to the artistic and pedagogical preparation that professionalize the teaching practice, can be decisive in the comprehensive training of the students who attend the primary school level, from the processes of patrimonialization and “identización” of this artistic activity.

The resulting information integration is distributed in four chapters: general considerations for the contextualization of the project, theoretical foundation, design of the intervention and report of results and conclusions.

Introducción

El proceso de patrimonialización y de identización son experimentados por cada individuo durante toda su existencia. Desde el momento en que se nace se comienza a valorar, tal vez inconscientemente, a los objetos, y después a los sujetos, que son importantes para el individuo.

Con el paso del tiempo, y a medida que el individuo se desarrolla, las experiencias y la relación con los elementos de su contexto modifican el grado de valoración que tiene hacia los objetos con los que establece relación. Esas relaciones con los objetos, tangibles o intangibles, van definiendo la construcción de la individualidad de cada persona. La variación en ese grado de valoración constituye el grado de patrimonialización y de identización del individuo.

El patrimonio no es un objeto en sí mismo: la relación que el individuo establece con ese objeto, el grado de valor que le otorga, es lo que le hace convertirse en patrimonio (para el individuo en cuestión). De aquí que, en países como México, la idea cotidiana que se tiene al hablar de patrimonio no signifique lo mismo para todas las personas.

Al hablar de este concepto, tanto en los ámbitos de educación formal, no formal e informal, se da por sentado que para todas las personas significa lo mismo y que todas ellas valoran de igual manera al patrimonio, o de la misma manera en que lo hace la persona o institución emisora del mensaje. Pero esto es una imprecisión fundamental en el manejo de este término.

Por ello, cuando un bien cultural es considerado como patrimonio para una colectividad, un individuo que forma parte de ella puede compartir un porcentaje determinado de valoración hacia ese bien, pero esto no significa que ese individuo valore de la misma manera a ese bien como lo hace el resto de los individuos que forman al mismo grupo. Puede ser que lo conozca, lo comprenda, lo respete y lo valore (Fontal, 2008; Marín, 2013), pero no establece una relación significativa

(Gómez, 2013), a nivel individual, hacia ese bien cultural (material o inmaterial). Es decir, que ese bien cultural puede no representar a ese individuo, aunque forme parte de una comunidad que sí se siente representada por aquél.

Las actividades artísticas, como Patrimonio Cultural Intangible (PCI), aportan determinados elementos que definen a cada individuo, a medida que éste tiene aproximaciones a ellos.

La danza folclórica, en el contexto de las aportaciones que hace al desarrollo integral de quien la practica, constituye un cúmulo de elementos culturales que representan a determinados grupos, a lo largo y ancho del mundo, y con los que cada persona puede llegar a construir un vínculo que, con el tiempo, puede definir su individualidad.

Para la UNESCO (2019), el PCI son las prácticas, expresiones, saberes o técnicas transmitidos por las comunidades (en los ya referidos contextos educativos formales, no formales o informales) de generación en generación. Proporciona a las comunidades un sentimiento de identidad y de continuidad, favorece la creatividad y el bienestar social, contribuye a la gestión del entorno natural y social y genera ingresos económicos.

Esa concepción toma en cuenta el ámbito comunitario del patrimonio. Sin embargo, Marín (2013) va a un ámbito más profundo: la dimensión psicológica del patrimonio. En este documento se considera justamente esta dimensión patrimonial, ya que el patrimonio colectivo comienza con el patrimonio individual.

“La psicología explora conceptos como percepción, atención, motivación, emoción, inteligencia, personalidad, relaciones del ser humano, consciencia e inconsciente. Esta disciplina abarca todos los aspectos complejos del funcionamiento psíquico humano. (...) si bien el patrimonio se ocupa de las relaciones entre bienes y personas (...), la psicología del patrimonio se encargará de estudiar esas relaciones en mayor profundidad (...) De esta forma defendemos que existe tanto una dimensión conductual del patrimonio como una dimensión emocional. En el primer caso

estariamos refiriendonos a las conductas, actitudes, acciones de establecimiento de relaciones y vinculos con los bienes patrimoniales heredados, creados o futuros patrimonios. Un amplio espectro de relaciones de identidad, pertenencia, conservacion, respeto, disfrute, etc. Por otro lado, cuando hablamos de dimension emocional del patrimonio, nos estamos refiriendo a la parte sensitiva que se activa como fruto de esa interaccion, como la emocion al recuperar un bien que nos transporta a nuestra mas tierna infancia, el sentimiento que se reaviva y se conserva en nuestra memoria, por ejemplo.”. (Marin, 2013).

La pretension de que el patrimonio sea una imposicion que todos los individuos deberiamos aceptar es una imprecision. En este documento se abordara al patrimonio como un proceso centrifugo, que nace de la interaccion entre el individuo y el objeto, para ser transmitido (no impuesto) a sus semejantes.

La interrelacion del alumnado del taller de danza, a traves del abordaje de los elementos culturales, folcloricos, dancisticos de diversos pueblos del mundo, mediante un proceso de ensenanza aprendizaje determinado desde la perspectiva del arte contemporaneo, bajo la practica docente profesionalizada y de la utilizacion de enfoques pedagogicos pertinentes, que contribuyan al establecimiento de un ambiente de aprendizaje armonico, seran determinantes para fortalecer el proceso de patrimonializacion de la danza folclorica y su consecuente identizacion entre esos alumnos.

En colectivo se comparte el disfrute de la practica de la danza folclorica como un bien patrimonial que contribuye a la identizacion (proceso individual) y que, justamente en colectividad, ese logro se disfruta aun mas. De esta manera, el sentimiento de pertenencia a un grupo es fortalecido por el hecho de compartir el mismo gusto personal, y esto desencadena una serie de emociones, desde esta practica artistica, que contribuirian al autoconocimiento para lograr una adecuacion en la socializacion, y que pueden impactar positivamente en diversas areas de desarrollo individual para lograr una aproximacion al desarrollo integral.

El diseño de una intervención educativa, bajo las condiciones descritas anteriormente, permitirán comprobar la pertinencia de utilizar las herramientas artísticas y educativas seleccionadas, mismas que contribuirán para que el alumnado del taller de danza se aproxime al desarrollo integral mediante la patrimonialización e identificación de la danza folclórica.

A través de la metodología de investigación y los instrumentos de evaluación elegidos se podrá determinar el grado de éxito alcanzado.

En el primer capítulo, Consideraciones generales para la contextualización del proyecto, son especificadas las razones personales y profesionales que llevaron a la documentación de los estudios de diversos autores sobre los casos en los que ha intervenido la danza, en general, para la solución de problemáticas específicas, mismas en las que quienes intervinieron desarrollaron diferentes competencias que forman parte de la formación integral ideal de cualquier ser humano, sin importar su origen ni su contexto, ya que significan fortalecimiento personal para la solución de problemáticas que la vida presenta. En algunos casos se hace énfasis en casos específicos en los que ha intervenido la danza folclórica.

También se detalla sobre el proceso de identificación del diagnóstico de la unidad receptora y sobre la percepción que en ella se tiene sobre los beneficios que la danza folclórica aporta para la educación integral, especialmente a los alumnos en edad de cursar la educación básica en los niveles de primaria y de secundaria.

Posteriormente, el planteamiento del problema es especificado, seguido de las preguntas del estudio y la justificación.

El objetivo del primer capítulo es clarificar cuáles son las bases contextuales del problema, para justificar así la intervención educativa, en espera que este estudio fuese significativo para la unidad receptora, pero también que sentase bases científicas para que sea factible en su aplicación en otros contextos y que la población conozca los beneficios del acercamiento a la danza folclórica para la integralidad de

la educación de los alumnos de primaria, en el ámbito del desarrollo dancístico, emocional, social y cognitivo, con proyección hacia un impacto en la comunidad.

El segundo capítulo, Fundamentación teórica, se conforma por información referente a los aspectos teóricos para sustentar la propuesta de intervención educativa.

Para lograrlo, se recurrió a la entrevista con académicos especializados en temas de arte, danza y educación, así como a la búsqueda de datos en fuentes bibliográficas y se revisó información en bases de datos virtuales, a través de gestores de referencias como *Dialnet*, *Ebsco*, *Latindex*, *Redalyc*, *Scielo* y *Academia.edu*.

Se realiza una exploración de conceptos diacrónicos del arte y la relación entre arte y educación en el contexto contemporáneo, desde la Ilustración hasta las Vanguardias, para visualizar las presentes tendencias en la educación, especialmente a través del arte, y así identificar las relaciones de la educación estética con la educación artística en la actualidad.

También son abordados temas sobre la influencia que ejercen las políticas culturales mexicanas para la conformación de una identidad nacional a través del arte y, específicamente, de la danza folclórica. Se ofrece también una aproximación para conocer un panorama de la evolución de la danza folclórica, como género disciplinar del arte, y relacionarla con su razón de existir en el contexto nacional. También se explora el grado de aportación que hace la danza folclórica para la formación integral de los alumnos en edad de cursar la educación primaria y secundaria en México. Para esta parte del capítulo también se recurrió a la entrevista con profesores de danza folclórica a nivel nacional e internacional, además de la revisión bibliográfica y a la revisión de tesis y artículos sobre estos temas.

Se realiza una reflexión en torno a la determinación que tienen los discursos artísticos sobre la educación artística, seguido de un texto que introduce al lector al panorama de las políticas educativas y culturales en el ámbito internacional, nacional y local, con la intención de aproximarle a la comprensión sobre la relación que se

presenta entre la filosofía del arte, las políticas educativas y culturales y la educación artística en el presente.

Posteriormente, son tratados algunos temas sobre la didáctica de la danza, con la intención de comprender la evolución y los sustentos teóricos-metodológicos que han imperado en el contexto internacional, inicialmente, para luego hacer énfasis en el caso nacional, dada la influencia que ejercen las políticas internacionales en México, a raíz de los acuerdos y tratados signados con otros países en diversas áreas. Se realiza, también, una propuesta, en los niveles ideológico y pedagógico, para el establecimiento de lineamientos e indicaciones prácticas para la construcción de un proyecto de intervención educativa a partir de la danza folclórica. Después son abordadas las consideraciones técnico-pedagógicas para la elaboración de un proyecto artístico de intervención educativa desde la danza folclórica.

En el tercer capítulo es descrito el diseño de la intervención educativa, desde la perspectiva de la educación patrimonial del Observatorio de la Educación Patrimonial en España (OEPE), aplicado al caso del Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes, México, (CCC) y con base en los enfoques didácticos desarrollados en el capítulo II de esta tesis.

Para construir este capítulo se recurrió a la búsqueda de información bibliográfica, así como a la asesoría de la Dra. Olaia Fontal Merillas, de la Universidad de Valladolid (UVa), a través de la realización de una estancia académica en esa institución durante los meses de septiembre y octubre de 2019.

Adicionalmente, la experiencia docente como titular de talleres de exploración dancística para alumnos de entre 6 y 11 años de edad, a lo largo de 18 años, en diversas instituciones educativas, significó un apoyo sobre el cuál se desarrolló esta intervención, con un proyecto fundamentado en enfoques educativos innovadores y bajo una visión de inclusión y de desarrollo de una educación patrimonial que incide en la construcción identitaria por parte de los alumnos de los talleres de danza del CCC.

Durante la estancia académica en la UVa, la Dra. Fontal tutoró, también, sobre las estrategias de difusión y de evaluación de este proyecto de intervención.

Es descrita una argumentación que incluye una descripción de las acciones a implementar, así como su justificación. Posteriormente, los objetivos de esta intervención son explicados; se mencionan los datos y las características de la unidad receptora de la propuesta de intervención.

También se explora sobre el estudio del patrimonio como el proceso de significación adquirida con el paso del tiempo (Hernández, 2002, en Fontal, 2003). Se vislumbrarán sus objetivos y fases de actuación; desde ahí se proyecta hacia el concepto de educación patrimonial y la consecuente construcción identitaria de los alumnos del taller de danza del CCC.

Después es desglosada la planeación didáctica que ha servido como base para el desarrollo de las sesiones de trabajo en el taller de exploración dancística del CCC, tomando como fase temporal de la intervención ocho semanas. En ella son detalladas las acciones educativas, las estrategias, métodos y técnicas, los recursos y los tiempos para realizarla. También son especificados el enfoque evaluativo y la metodología para realizarlo.

En el cuarto capítulo son presentados los resultados de la intervención educativa, con el proyecto de enseñanza-aprendizaje de la danza, que tiene a la danza folclórica como base, desde un enfoque de educación patrimonial, y con la utilización de enfoques pedagógicos específicos para lograr un avance en la identización de las alumnas del taller de danza de primaria del Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes A.C. (CCC), desde esta práctica artística.

Esta presentación de resultados tuvo una variable que ha incidido en la implementación: la interrupción a causa del aislamiento obligado de la población, provocado por la presencia de la pandemia mundial por el COVID-SARS 2 o COVID-19, popularmente conocido como Coronavirus.

Sin embargo, la práctica artística en el taller de danza de primaria, por parte de la mayoría de las alumnas, además del cumplimiento de 11 de 16 sesiones programadas en el diseño de la secuencia didáctica a implementar, arrojó información para la elaboración de este capítulo, ya que es una muestra robusta del proceso de patrimonialización e identidad alcanzado por las alumnas, y permite establecer un punto de proyección sobre el alcance que las estrategias didácticas utilizadas tienen sobre el alcance del objetivo general y los objetivos específicos de este proyecto.

La información que permitió analizar y evaluar los resultados después de cada sesión del taller de danza ha sido registrada en un formato específico (ver Anexo E), y posteriormente, se procedió al análisis pedagógico mediante el uso del diario de clase.

La estructura que se utilizó para la visualización de estos resultados fue la siguiente: resultados de la intervención, evaluación de la metodología, valoración general de la intervención y conclusiones.

Para registrar los resultados de esta intervención fue utilizado un instrumento de diagnóstico final (ver Anexo G); además, se implementó un cuestionario para respuestas abiertas (ver Anexo H), mismo que permitió conocer una ampliación de las respuestas de integrantes del taller de danza de primaria del CCC. Finalmente, el profesor también recurrió a la autoevaluación mediante un formato (ver Anexo F), mismo que permitió identificar su desempeño paulatino al frente del taller de danza.

Originalmente se planeó aplicar entrevistas con cada una de esas alumnas, con la finalidad de registrar videográficamente sus respuestas y sus reacciones (comunicación no verbal) al hablar de la práctica dancística, como resultado de esta intervención. Sin embargo, la pandemia referida impidió esta acción.

Capítulo 1. Consideraciones generales para la contextualización del proyecto

1.1 Antecedentes y motivaciones personales para la realización del presente proyecto de intervención educativa

A lo largo de mi vida académica he sido testigo de la manera en que la sociedad, específicamente en Aguascalientes, valora a la educación artística. Desde la etapa como alumno de preescolar, en las intervenciones artísticas que se preparaban para los diferentes eventos (siempre fueron rondas infantiles y algún baile folclórico mexicano), los padres de familia (especialmente) y el personal directivo y docente se llenaban de curiosidad por ver a los alumnos “en el escenario” y, finalmente, de ternura al verlos ya en acción.

De igual manera sucedió durante la etapa de mi educación primaria, donde las intervenciones artísticas que preparaban las alumnas de la Normal de Cañada Honda (mi madre y mi padre fueron docentes en esa institución; mi padre también fue director) empezaban a llamar mi atención. Aunque mi participación en los bailes que eran presentados en las celebraciones cívicas y sociales fue más involuntaria que voluntaria, se repitió la misma situación de apreciación que en preescolar, por parte de la comunidad educativa. Sin embargo, la influencia de mi hermano mayor, durante esta etapa, significó una gran influencia para la definición de mis gustos artísticos futuros.

Al cursar la secundaria mi acercamiento al arte fue un poco más analítico y pude apreciarlo de manera más detenida y formal, ya que mis compañeros habían tenido también influencias artísticas fuertes y así mi horizonte se amplió grandemente: ya no sólo tenía a la música rock, pop y rap como referentes, ahora también la literatura, el cine y el teatro se añadían a mi repertorio de apreciación. A raíz de esto, en bachillerato opté por inscribirse, como materia optativa, al taller de apreciación literaria y posteriormente al de creación literaria; a la par incursioné en la

música como baterista en un grupo de rock. Evidentemente, mi exposición al arte continuó creciendo.

Durante mis estudios de licenciatura continué como músico a nivel de apreciación y de ejecución, pero también en el ámbito académico, ya que fui estudiante de batería durante un año. Mi profesor influyó en mí para analizar la música y el papel específico del baterista y percusionista en este tipo de obras artísticas.

Al egresar de la universidad fui aceptado en la Compañía Estatal de Danza como bailarín, lo que ocasionó una grata sorpresa para mí mismo y para mi círculo social. Meses después comenzaría también a trabajar como profesor de educación artística con énfasis en la danza. Como estudiante y ejecutante, también exploré otros géneros dancísticos como los bailes de salón, la danza jazz, danza contemporánea y el ballet clásico, pasando también por las danzas polinesias. También las capacitaciones laborales en el área artística incrementaron mi capacidad de apreciación en esta área.

A través de los años, resultaba cada vez más claro el bajo nivel de valoración de la educación artística que mostraban integrantes de diversas comunidades educativas con las que tenía contacto; es decir, los aportes de la danza a la formación integral de educación básica no eran adecuadamente valorados.

Al haber sido testigo directo de estos beneficios, pude confirmar categóricamente el impacto que tiene la danza en el desarrollo integral propio y de mis alumnos.

Para hablar, primeramente, de cómo estos beneficios tuvieron impacto en mi persona, he de confesar que durante mi niñez y mi adolescencia fui una persona huraña, no muy sociable y un tanto tímida. Ni siquiera la música, la literatura o el deporte (actividad que practiqué ininterrumpidamente desde los 8 hasta los 23 años de edad, incluso a nivel de selección escolar desde primaria hasta licenciatura), pudieron solucionar esa situación que me llegó a causar algunos problemas de convivencia y que yo mismo quería modificar, pero no sabía cómo.

No fue sino hasta que me integré a la Compañía Estatal de Danza que noté un cambio gradual en mí mismo, no sólo psicomotrizmente, sino en mi desenvolvimiento social y en las relaciones interpersonales con todos quienes me rodeaban. Hubo personas que me llegaron a decir que les agradaba mi presencia porque siempre tenía una sonrisa para la gente. Por supuesto, el desarrollo de las habilidades dancísticas que pude obtener y que aportaron a mi formación integral en desarrollo, aumentaron mi autoestima y así pude alcanzar las metas que me fui proponiendo.

En el caso de mis alumnos en danza, tanto en escuelas públicas como privadas, además de las clases particulares que di para adolescentes, fui gustosamente testigo directo de la evolución y desarrollo en ellos de las mismas habilidades que yo había potenciado. En algunos casos, las niñas e incluso algunos niños se motivaron para ingresar en grupos y escuelas especializadas en la enseñanza de la danza.

De igual manera, algunos padres de familia también llegaron a expresar que daban constancia de los avances de mis alumnos y se mostraron sensibles ante los evidentes beneficios que la danza traía progresivamente a sus hijos. Ellos comenzaban a revalorar a la danza.

Sin embargo, ese porcentaje de padres de familia fue menor respecto a aquellos que sólo ven la práctica de la danza como una actividad para que sus hijos “se entretengan” o que es sólo para niñas. A través de pláticas con personas que no necesariamente son padres de familia, sino amistades, o en conversaciones de grupos pequeños y espontáneos en eventos sociales, he constatado que esta última apreciación es la causa por la que hay escasez de varones en los talleres y grupos de danza en los niveles educativos básico, medio superior y superior. Significa un estigma inherente que aún padece la danza en una sociedad con grandes rasgos de conservadurismo, en la que los roles para cada género son rígidos y definidos. En consecuencia, también ha prevalecido una etiqueta social en Aguascalientes, de rasgos homofóbicos, generalizada para los niños y adolescentes varones que apenas intentan adentrarse en actividades dancísticas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

No únicamente las personas que han cumplido el rol de padres de familia han contribuido para que las aportaciones la danza para la formación integral de las personas sean poco conocidas, también (lamentablemente) la comunidad docente de las escuelas de los diferentes niveles educativos en Aguascalientes ha compartido esa apreciación.

Durante mi etapa como profesor de educación artística en primaria, en los programas “PROEA”, “PROARTE” y “Escuelas de tiempo completo”, dependientes del Instituto de Educación de Aguascalientes para las escuelas primarias de este estado, constaté que la mayoría de los profesores titulares frente a grupo no se interesaron por conocer y valorar los contenidos o las actividades que los profesores de educación artística desarrollábamos con sus alumnos, y la manera en que aportan para su desarrollo integral: lo que les interesó fue que los estudiantes estuvieran preparados para presentar un número artístico en el siguiente acto cívico o fecha en que se celebrara a las madres, maestros, padres, niños, etc., pero nunca cuestionaron los porqués de las actividades que trabajaron los niños; si acaso, en algún momento, cuestionaron con ánimo negativo el porqué del grado de contenido lúdico que tenían esas actividades.

Cuando decidí incorporarme como bailarín, de manera permanente, a la Compañía Estatal de Danza Folclórica del Instituto Cultural de Aguascalientes (primera agrupación en la que bailé), mis amistades y familiares comenzaron a bromear y a cuestionar mis preferencias sexuales, sin saber de los beneficios que esta actividad artística me trajo en los ámbitos psicológico, social, física, motriz y hasta cívico, como parte de mi formación integral como persona; además de las posibilidades de interculturización a través de las diversas giras nacionales e internacionales en las que he participado.

Alumnos varones que no han pertenecido a los talleres de danza han expresado, tanto en broma como de manera sincera, el temor de incorporarse a esa actividad debido al rechazo y a la burla de la que serían víctimas por parte de sus

compañeros, ya que la danza ha sido considerada sólo para ser practicada por mujeres o por homosexuales.

Como bailarín y como ponente en conferencias sobre patrimonio cultural, he participado en las ediciones de festivales organizadas por la Asociación Internacional del Folklore “Danzando por el Mundo”. El objetivo general de esta Asociación, descrito en su página de Facebook, es difundir y compartir las tradiciones dancísticas de cada país, realizando en cada festival entrevistas en medios de comunicación, exposiciones, presentaciones didácticas en instituciones educativas, en plazas, teatros, desfiles, además de dar talleres de repertorio de bailes y danzas de todas las delegaciones a participantes y público en general (Cervantes, 2018).

Durante las ediciones del mencionado festival, los asistentes, a través de las conversaciones formales e informales que se dieron durante las comparecencias públicas y en las conversaciones informales, coincidieron en el señalamiento de los beneficios de la práctica de la danza folclórica, mismos que han sido difundidos de manera implícita por esta Asociación en cada edición del Festival, pero se hacen necesarias más sesiones especiales, de carácter académico, en la que, al menos entre los asistentes, se explicita sobre ellos, a través de simposios o conferencias dictadas por las autoridades en la materia, para que se haga conciencia sobre la importancia de este arte y los participantes puedan, a su vez, difundirlos entre las comunidades en sus respectivos países.

Fehaciente ha resultado la respuesta del público que ha presenciado los trabajos presentados en los diferentes foros y en los medios de comunicación, al aplaudir emotivamente a las delegaciones participantes. Esto representa siempre un estímulo a los participantes para continuar con la realización de los siguientes festivales, con carácter itinerante. Como resultado de la difusión de los trabajos en los festivales, se ha oficializado la integración, en calidad de permanentes o de invitados, de nuevas delegaciones.

Considero necesario que, a través de un posgrado que ofrezca la oportunidad de realizar intervenciones educativas, sean diseñados y aplicados estudios formales

que demuestren y difundan los beneficios reales que la danza puede otorgar a quienes la practican desde la educación básica (principalmente, ya que ha sido relatada mi propia experiencia en edad adulta), para que esto signifique un punto de partida en el que las comunidades educativas valoren con claridad y precisión a esta actividad artística. También es importante que el alumnado al que se dirijan las intervenciones educativas logre convertir su práctica dancística en un patrimonio y en una identidad, para lograr un autoconocimiento que permita trazar metas al alcance de las posibilidades y diseñar el camino para llegar a ellas, como ha sucedido en mi propio caso.

1.2. Antecedentes Contextuales

El Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes ha contado, desde hace varios años, con talleres de danza entre su oferta educativa complementaria para la formación de sus alumnos.

Desde antes de que el profesor Michel Gallegos, autor de este documento, se hiciera cargo de los talleres de danza de esta escuela, la presencia cualitativa de estos grupos en los eventos que se celebran en ella incrementó, según comentarios del personal docente y directivo; las alumnas se mostraron más entusiasmadas y el número de inscritas en el taller incrementó de manera paulatina.

La causa probable de esa mejora fue la preparación y la trayectoria profesional en los ámbitos pedagógico y dancístico. Al momento de ingresar como profesor en el colegio, el profesor contaba ya con 11 años de formación en la danza y con 13 años de experiencia docente con niños de primaria.

Se ha decidido realizar la intervención educativa en esa institución debido, primeramente, a que es ahí donde el profesor se encuentra laborando actualmente, pero también porque es una de las instituciones privadas de educación básica más tradicionales y representativas del estado de Aguascalientes, además de su prestigio, tanto en calidad educativa como en infraestructura.

También se considera que la valoración de la danza, dados sus aportes al desarrollo integral a través de la patrimonialización y de identificación por parte de las alumnas, es una muestra de lo que sucede en el resto de esta entidad federativa, en general, en ese aspecto.

Se ha considerado que esta intervención educativa ha representado una excelente oportunidad para que las integrantes del taller de danza reconozcan y valoren los beneficios integrales que ofrece esta actividad artística para ellas. Se debe ser consciente de que esto representa un proceso, pero durante el mismo, y como resultado final, está siempre presente la experiencia estética a través del desarrollo de las cualidades individuales en la práctica de la danza. Esto forma parte de la educación patrimonial, en este caso desde la enseñanza-aprendizaje de la danza folclórica. Cuando un alumno desarrolla una preferencia y un gusto por una actividad o por cualquier elemento presente en su vida, lo patrimonializa y llega a una identificación a través de ello; si esto contribuye a su desarrollo personal, entonces se desarrolla de manera integral.

Lo concerniente a la teoría de la educación patrimonial para la identificación desde la danza folclórica será desarrollado en el capítulo 2 de esta tesis.

La unidad receptora de esta intervención educativa será conformada por las alumnas del taller de danza de primaria de esta institución. El alumnado que lo conforma son niñas y con edades entre los 6 y los 11 años edad, ya que los únicos integrantes inscritos en los mencionados talleres son del género femenino.

Para establecer un diagnóstico previo a la intervención educativa que se propone, y como medio para conocer las percepciones que tiene la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón sobre los beneficios de la danza a través de los talleres que ahí se ofrecen para los alumnos de las diferentes secciones, se diseñó un cuestionario (anexos A, B, C y D) que fue aplicado tanto a docentes, directivos, alumnado y padres de familia y en el cual se incluyeron preguntas referentes al impacto de este taller para el colegio mismo y para la individualidad de las alumnas.

Las preguntas para cada grupo de integrantes cambiaron ligeramente en su redacción con la finalidad de establecer un lenguaje adaptado precisamente a su función dentro de la comunidad educativa de este colegio. Para el caso del personal directivo y docente, fueron incluidas seis preguntas; para los padres de familia fueron cinco y para las alumnas fueron seis, también, mientras que para aquellos alumnos que han tenido poco o nulo acercamiento a la danza, fueron incluidas cuatro preguntas.

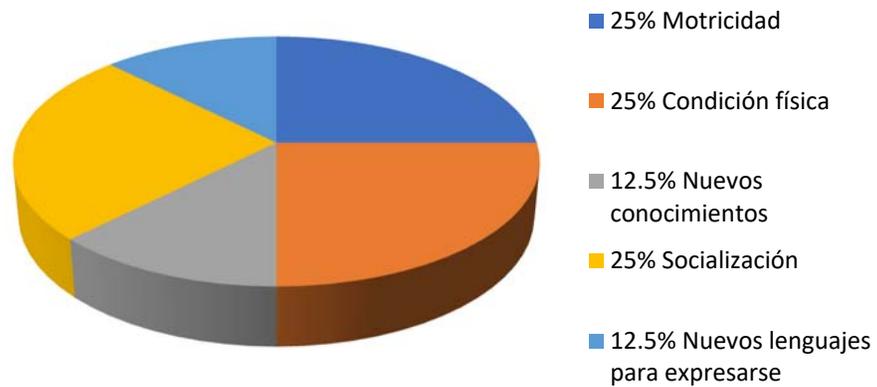
La muestra consistió en cuestionarios para las alumnas del taller de danza (ver Anexo A), los respectivos padres de familia (ver Anexo B), directivos (entre ellos, la directora de secundaria, la directora de primaria, la coordinadora académica de secundaria y el jefe del departamento de Cultura y Deporte) (ver Anexo C) y 11 docentes de la institución.

Otro cuestionario exploratorio (ver Anexo D), también sobre la percepción personal sobre la danza, fue respondido por la población de alumnos que han tenido poco o nulo acercamiento directo a la práctica de la danza, es decir, a alumnos no pertenecientes al taller de danza.

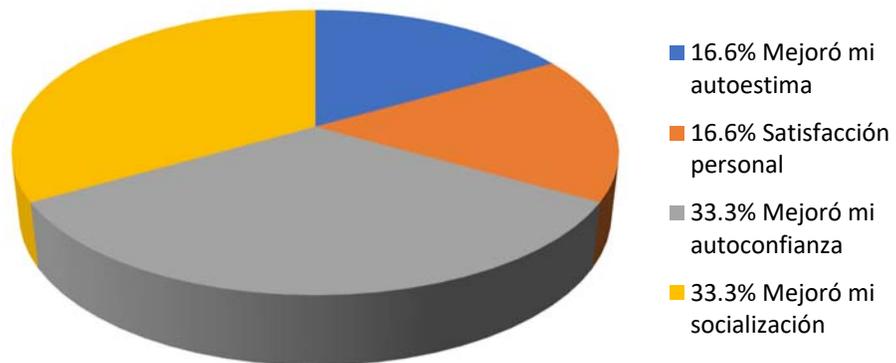
Los resultados que se muestran a continuación se presentan en el porcentaje respecto al número de respuestas dadas y no en cuanto al número de personas que respondieron los respectivos cuestionarios. En este sentido, una misma respuesta pudo ser considerada por más de una persona, incrementando porcentualmente su presencia en las gráficas que a continuación se presentan.

Alumnas

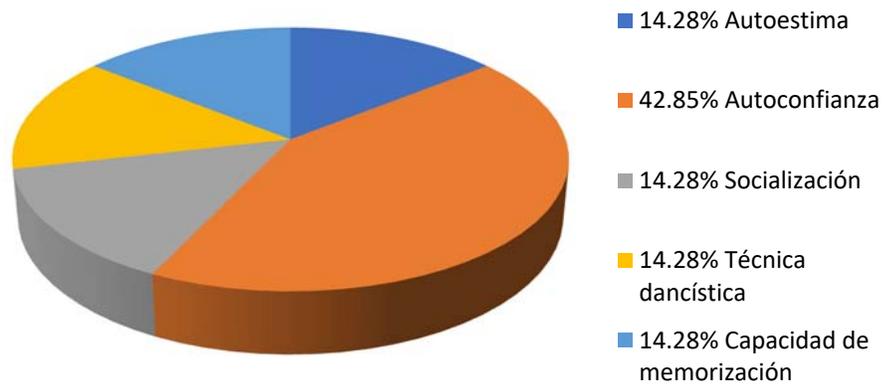
1. ¿En qué crees que te ha apoyado la danza?



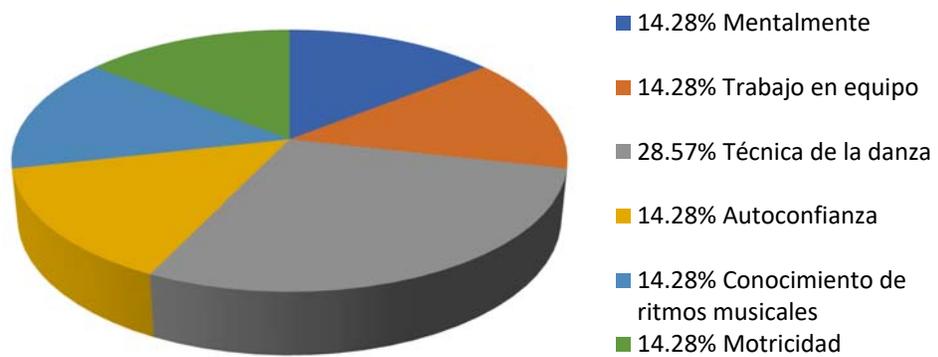
2. ¿Crees que la danza te ha ayudado a mejorar en tu vida personal? ¿Por qué?



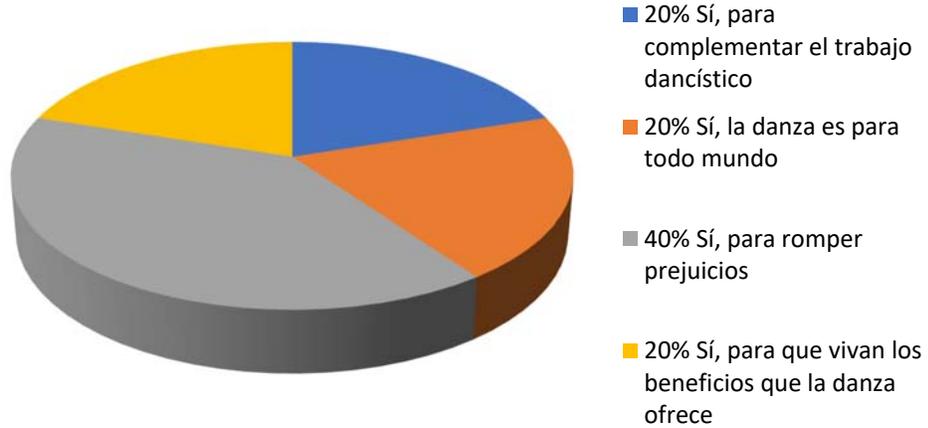
3. ¿De qué manera serías diferente si no hubieras sido alumna del taller de danza?



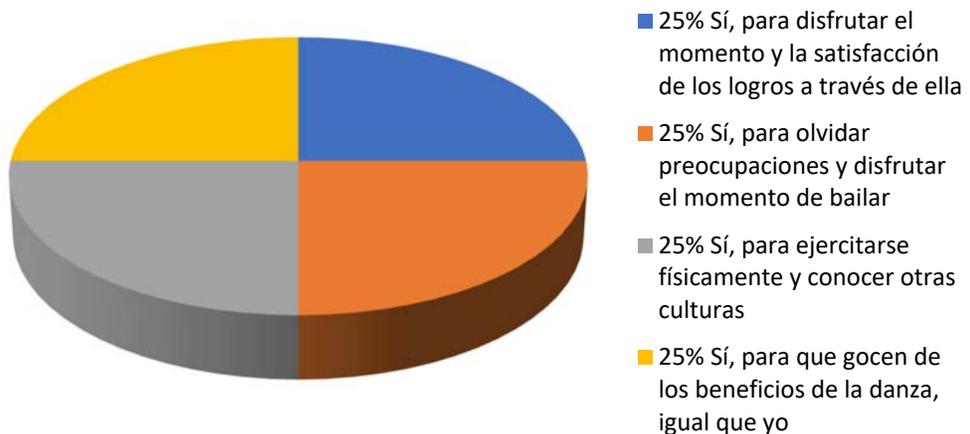
4. ¿En cuáles otros aspectos crees que la danza te ha apoyado o te ha ayudado a desarrollar?



5. ¿Crees que tus compañeros varones deberían practicar la danza? ¿Por qué?



6. ¿Recomendarías a tus amistades que practiquen la danza? ¿Por qué?



A través de las respuestas de las alumnas del taller de danza, se hace evidente que todas y cada una de ellas han experimentado los beneficios físicos, psicológicos, motrices, y sociales durante el tiempo en el que han sido parte de los talleres que ofrece el Colegio Cristóbal Colón o de talleres externos; el factor común ha sido el mismo: el acercamiento a la danza.

Al ser la infancia y la adolescencia etapas cruciales en el fortalecimiento de la autoestima (sin dejar de lado la constitución física, los lazos sociales, el desarrollo de la identidad, el fortalecimiento axiológico y los valores inherentes a la interacción con quienes forman parte de su entorno), resulta especialmente llamativo el hecho de que la mayor frecuencia de respuestas tiene que ver con este tema, al considerar las alumnas que es en este aspecto en lo que principalmente la danza les ha aportado para sentirse mejor. Es esta, justamente, la sensación final en la que se traducen los beneficios que esta actividad artística aporta para el mejoramiento de la formación integral de quienes la practican.

Dentro de los estudios sobre la educación patrimonial ha sido comprobado que, quien desarrolla en altas escalas el gusto por la práctica de alguna actividad, en este caso la práctica de la danza, realiza de manera inconsciente un proceso de patrimonialización y llega, finalmente, a una identización, como lo han señalado Fontal (2013) y Gómez (2013). Al respecto, y en relación con el desarrollo integral, se desarrollará esta idea en el capítulo 2, en la fundamentación teórica.

Por otra parte, el fortalecimiento de la competencia social al alcanzar los logros en conjunto, a través de la ejecución coreográfica y del dominio de movimientos de los diferentes géneros trabajados durante las sesiones del taller de danza, las alumnas hacen extensivo el deseo de compartir el placer del éxito artístico con sus compañeros de ambos géneros, al manifestar en sus respuestas que ellos también deberían experimentar dicho éxito a través de la danza.

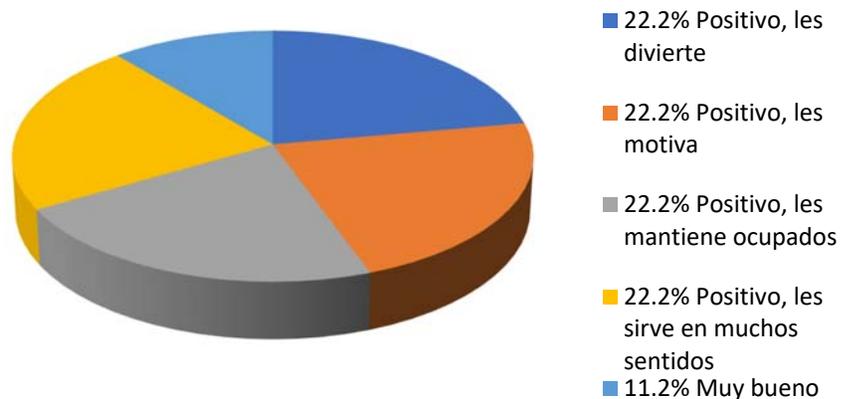
En las respuestas de las alumnas se evidencia también que, a través de la danza, ellas se concientizan de la necesidad de las rupturas con los prejuicios de género para la práctica de la danza. Manifiestan que tanto varones como mujeres

pueden y deben practicar la danza, ya que no es ésta una actividad exclusiva de un segmento de la población y que todos podemos aprovechar los beneficios que ofrece. Inclusive, durante las mismas sesiones del taller se han cuestionado el porqué de la ausencia de sus compañeros varones, ya que esto revestiría el trabajo escénico a través de la mayor diversidad visual para el espectador al apreciar las coreografías.

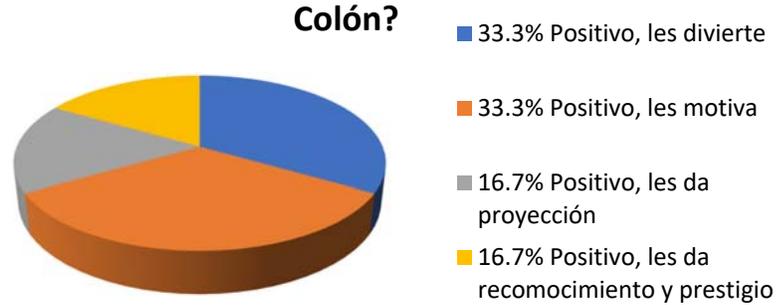
En diferente frecuencia de respuestas, se hace también referencia al beneficio en el desarrollo psicomotriz que las alumnas han experimentado a través de la práctica de la danza. En este aspecto, cabe señalar que aquellas alumnas que han tenido acercamiento a la danza folclórica, desde que cursaron el nivel educativo de primaria, bajo la dirección del mismo profesor que ahora tienen, han sido testigos con mayor conciencia de este incremento y lo pueden testimoniar con mayores elementos de referencia.

PADRES DE FAMILIA

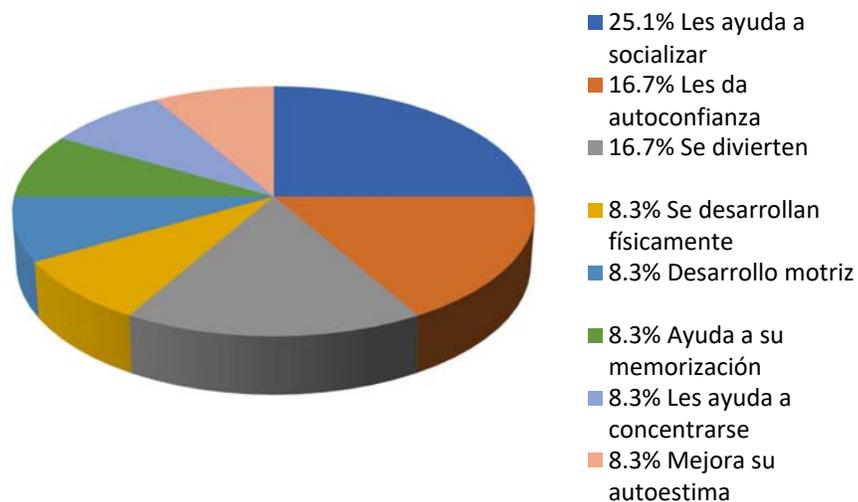
1. ¿Cómo considera usted la existencia del taller de danza para estudiantes de primaria y secundaria de este colegio?



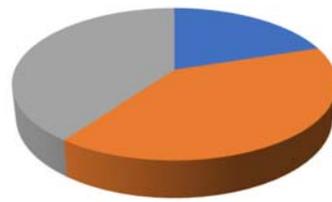
2. ¿Cuáles son los beneficios que usted considera que aporta el taller de danza para la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón?



3. ¿Cuáles son los beneficios que usted cree que aporta el taller de danza para las alumnas que la practican?

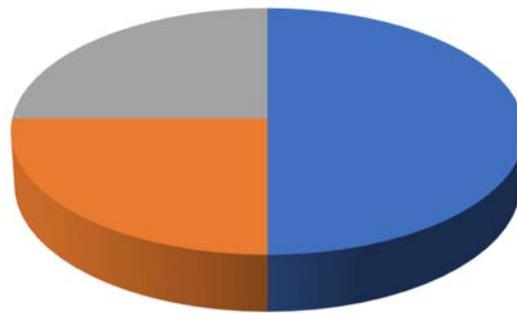


**4. ¿Considera usted que en el taller de danza también debería haber alumnos varones?
¿Por qué?**



- 20% Sí, aunque existen prejuicios para ellos
- 40% Sí, son seres humanos
- 40% Sí, a los hombres también les gusta bailar

5. ¿Cuáles considera usted que son las desventajas del taller de danza?



- 40% El horario
- 20% Deberían comprar vestuario
- 20% El colegio debería apoyar económicamente en los viajes

Los padres de familia no perciben la gama de desarrollo que ofrece la práctica de la danza, la cual sí es percibida por las alumnas del taller. Para ellos, esta actividad es positiva para sus hijas y apoyan que ellas la sigan practicando. Sin embargo, aspectos como el horario podrían ser decisivos para que interrumpieran esa práctica.

Es también evidente que no tienen conciencia plena de los beneficios que puede aportar la danza para el desarrollo integral de sus hijas, ya que, al preguntárseles a propósito del tema, la mayor frecuencia de respuestas se limita a

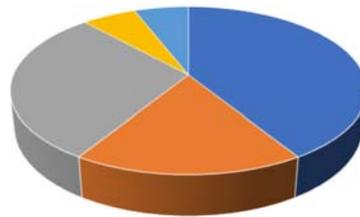
referirse a la diversión que experimentan, así como a la motivación por practicarla, sin profundizar en los porqués ni en las consecuencias.

Mencionan también la importancia de socializar, pudiendo interpretarse esta respuesta como una relación estrecha con aquella referente a la diversión que se experimenta al bailar y a la socialización con sus compañeras de clase.

En cuanto a la presencia de varones, la mayor frecuencia de respuestas menciona que también ellos tienen derecho a participar en actividades dancísticas, pero otra parte señala los prejuicios sociales a los que se enfrentan si es que llegan a dominar algún género dancístico, o siquiera a intentar incursionar en esta actividad.

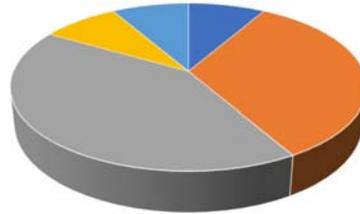
Directivos y docentes

1. ¿Cómo considera usted la implementación de los clubes como formación complementaria dentro de la autonomía curricular, a partir del Nuevo Modelo Educativo de la SEP?



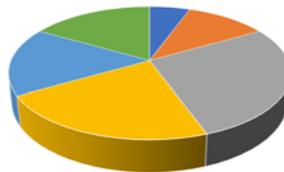
- 41.2% Acertados y de buen complemento, pero falta capacitar a docentes
- 17.6% Aquellos enfocados a las artes contribuyen al desarrollo de los alumnos
- 29.4% Los alumnos desarrollan habilidades
- 5.9% Deben organizarse bien para funcionar
- 5.9% Son actividades de relleno, sin sustento pedagógico

2. ¿Cómo considera la presencia del taller de danza entre las opciones de formación complementaria de los estudiantes de esta institución?



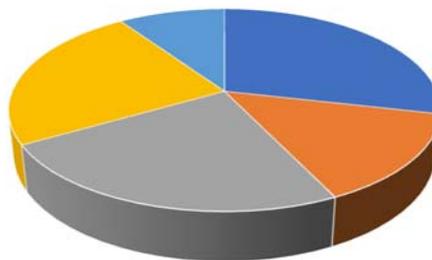
- 8.3% Propicia el aprendizaje
- 33.4% Excelente: potencia habilidades artísticas y el desarrollo humano
- 41.7% Contribuye a la formación integral
- 8.3% De gran importancia para la sociedad
- 8.3% Bueno, pero falta difusión y no sólo inscribirse para obtener beca

3. ¿Qué beneficios considera usted que el taller de danza aporta a la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón?



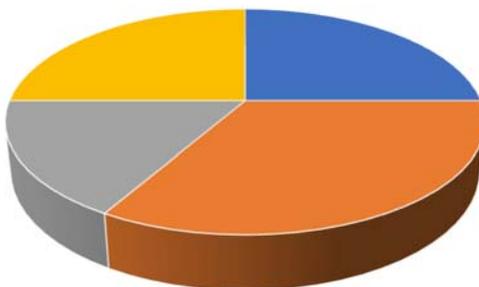
- 5.6% Es un recurso pedagógico que apoya a la educación
- 11.1% Es un deporte que mantiene en actividad física a los alumnos
- 27.7% Desarrolla habilidades, destrezas y creatividad
- 22.2% Da proyección y tiene impacto social
- 16.7% Disciplinar, amor a nuestra cultura. El folclor es vocero de nuestra historia
- 16.7% Aporta educación integral

4. ¿Cuáles son los beneficios que usted considera que la danza aporta a las alumnas que la practican?



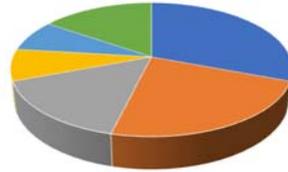
- 28.6% Expresión, diversión y autodomio
- 14.3% Desarrollo motriz y emocional
- 23.8% Acercamiento a la cultura y apreciación artística
- 23.8% Disciplina, desarrollo físico y social
- 9.5% Contribuye a su formación integral

5. ¿Cree usted que debería haber alumnos varones que tomen el taller de danza? ¿Por qué?



- 25% Si, de acuerdo con los principios de inclusión, innovación y convivencia
- 33.4% Si, los bailes lucen más. Refleja valores hacia el trato a la mujer
- 16.6% Si, a través de la inclusión se abolen prejuicios mal fundamentados
- 25% Si, en ellos, al igual que en ellas, se desarrollan las mismas habilidades

6. ¿Cuáles considera usted que son las desventajas que representa el taller de danza como parte de la autonomía curricular?



- 30.5% No hay desventajas, siempre que quien lo imparte sea una persona ética y profesional
- 23.1% Falta de difusión del taller mismo y de sus beneficios
- 15.4% Falta de apoyo de padres de familia y de la institución
- 7.8% No hay programas adecuados en la autonomía curricular
- 7.8% El horario del taller
- 15.4% Que sólo es una opción, debería ser obligatorio por los beneficios que ofrece

De manera general, los docentes y directivos se inclinan por considerar la presencia de la danza como una actividad que beneficia a los estudiantes y a la institución. Sin embargo, existen algunos puntos de vista que consideran que sí hay inconvenientes en cuanto a situaciones específicas: desde tenerlo como una actividad de relleno, sin sustento pedagógico, pasando por lo “inadecuado” del horario en que se imparte el taller de danza, la falta de difusión (refiriéndose tanto a la existencia misma del club como a sus beneficios, para que la comunidad educativa, especialmente los alumnos, los conozcan y se inscriban) y de apoyo por parte de padres de familia y de la institución para el desarrollo de sus actividades.

Los docentes y directivos del Colegio Cristóbal Colón también han considerado que debe existir una mejor organización de los talleres, desde su origen hasta la adecuación a la institución para fortalecer la autonomía curricular. Esto ha llamado especialmente la atención, ya que representa justamente una oportunidad para realizar la intervención educativa planteada en este trabajo y alcanzar así el objetivo del mismo: que la comunidad educativa de esta escuela conozca los beneficios que aporta la danza folclórica para el desarrollo integral de los alumnos.

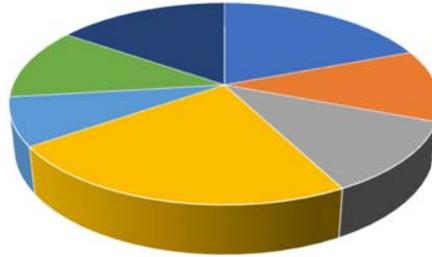
Se hace evidente, también, que la mayoría de los docentes y directivos a quienes se aplicó este cuestionario, consideran que es una desventaja para el taller el hecho de que no se cuente con espacios y/o materiales adecuados para su mejor práctica por parte de las alumnas inscritas, lo cual tendría impacto directo con la proyección hacia dentro y hacia fuera del mismo colegio. Como interpretación personal, se ha pensado que, debido al nivel socioeconómico de la comunidad educativa de esta escuela, tiene especial importancia la imagen que la institución misma proyecte en ambos sentidos; de ahí esta consideración en sus respuestas.

Como parte de los principios de inclusión y de estética escénica, esta parte de la comunidad educativa de esta escuela defiende la posición de que los alumnos varones tengan también presencia en la práctica de la danza a través del taller que se ofrece. Además, se propicia la sana convivencia entre todos los integrantes y se logra una mejor socialización entre el alumnado.

Alumnado con poco o nulo acercamiento a la práctica de la danza

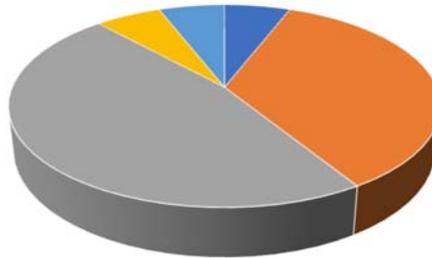


2. ¿Considera usted que la danza aporta algún beneficio para el desarrollo de los estudiantes de primaria y de secundaria? ¿Por qué?/¿Cuál?



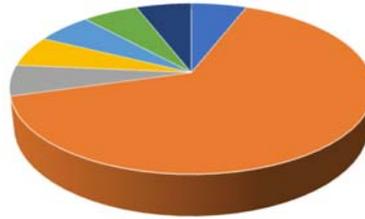
- 19.2% Te ayuda a la coordinación (motriz)
- 11.6% Nos podemos expresar libremente
- 7.7% Nos ayuda a concentrarnos y a la creatividad
- 15.2% No ayuda a nada
- 11.6% Aprendemos de la cultura
- 23.1% Hacemos ejercicio y liberamos el estrés
- 11.6% Fortalece la disciplina y la autoestima

3. ¿Considera usted que en el taller de danza debería haber también alumnos varones? ¿Por qué?



- 5.9% Si, para complementar los bailes y convivan niños y niñas
- 35.2% Si, porque hay bailes en los que ambos se pueden ayudar
- 47.1% Si, debe haber igualdad de género en todas las áreas
- 5.9% No, los hombres se interesan más en el deporte
- 5.9% No, es un taller sólo para mujeres

4. ¿Cuáles considera usted que son las desventajas que implica el contar con un taller de danza para el Colegio Cristóbal Colón?



- 5.9% No hay espacios suficientes para presentar los trabajos del taller
- 64.6% No hay desventajas
- 5.9% Hay poca gente inscrita
- 5.9% Es sólo un taller
- 5.9% No hay presupuesto en el colegio
- 5.9% El horario es inadecuado
- 5.9% Le quita tiempo de clase a los alumnos y se atrasan

Como puede apreciarse, para realizar el análisis de los resultados que arrojó este cuestionario existen algunas características especiales, ya que presenta algunas aparentes contradicciones.

Por una parte, el alumnado que ha tenido poco o nulo acercamiento a la danza aseguran que esta actividad no tiene la importancia de las asignaturas “obligatorias” de la malla curricular como lo pueden ser las “tradicionales”: español, matemáticas y ciencias.

Sostienen, además, que, en el mejor de los casos, en cuanto a la frecuencia de respuestas, a través de la danza pueden realizar ejercicio físico y liberar el estrés, dejando entrever que, si acaso, alcanzan a visualizar superficialmente pocos de los beneficios que esta actividad realmente puede aportar.

Algunos mencionan también que sería bueno que los varones se involucren en la práctica de la danza, atendiendo razones como la igualdad de condiciones de género. Sin embargo, hay también quienes opinan que la danza es práctica exclusiva

para mujeres y que los varones deben dedicarse a las actividades meramente deportivas. Cabe mencionar que quienes respondieron sobre la primera afirmación son, mayormente, mujeres; mientras que, quienes respondieron sobre la segunda afirmación son varones, en su mayoría.

Finalmente, el alumnado respondió, en su mayoría (y es aquí donde aparece con mayor presencia la contradicción), que no observan desventajas en la presencia del taller de danza entre las opciones de formación “complementaria” en el Colegio Cristóbal Colón. Sin embargo, también aparecen diversas respuestas que consideran varios factores como parte de las desventajas que observan en el taller de danza y que van desde “les quita tiempo a los alumnos y se atrasan en sus clases “obligatorias” hasta “no hay espacios adecuados” en el colegio para la práctica de la danza.

La apreciación que consideran los alumnos respecto a que las actividades del taller de danza, junto a otras actividades complementarias, “quita tiempo”, es compartida por una parte del personal docente y directivo que labora en este colegio. En reuniones de academia o de Consejo Técnico Escolar (CTE), los colegas han manifestado esta afirmación, no mencionando directamente a las actividades del taller de danza, pero sí de manera implícita al referirse a las actividades complementarias. Aluden a que la solicitud que se les hace para que permitan salir a los alumnos que forman parte de estos talleres, durante las horas clase en las que ellos imparten su asignatura, o a la realización de actividades que tienen que ver con el carácter propio de la ideología de la institución, les “quitan mucho tiempo” y ello ocasiona que se atrasen en el cumplimiento del cronograma académico de la asignatura que imparten.

Creo que es esta otra oportunidad más para transmitir a la comunidad educativa de esta institución los beneficios que la danza puede aportar para el beneficio integral no sólo de los alumnos, en primer lugar, pero también para la proyección de la imagen del propio colegio, pasando por el impacto académico, a la mejora de las relaciones interpersonales entre los alumnos y a la socialización con los profesores, directivos y demás personal de la institución, hasta con sus padres de familia y su contexto comunitario.

Por otra parte, es cierto que no existe en el Colegio Cristóbal Colón un espacio exclusivo y debidamente acondicionado para la práctica no sólo de la danza, sino del resto de las actividades que forman parte de la oferta de talleres artísticos (música, teatro, pintura). En alguna ocasión fue manifestada la intención de una de las directoras generales anteriores sobre la necesidad de contar con ello, pero desgraciadamente esto no se concretó. Se espera que este trabajo sea crucial para que la intención se realice finalmente y que la directora general en turno, así como las integrantes del Consejo General de los colegios pertenecientes a la Congregación de las Adoratrices Perpetuas Guadalupanas (APG) lo autoricen para bien de la comunidad educativa de esta institución.

1.3. Estado de la Cuestión

Para este apartado del documento, se realizó una búsqueda bibliográfica a través de gestores de referencia como Ebsco Host, Google Académico, Mendeley y el repositorio de tesis de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el objetivo de obtener información de artículos y tesis y otros textos que han tratado el tema de los beneficios integrales de la danza en las personas que tienen o han tenido acercamiento a esta disciplina artística, especialmente en estudiantes de nivel primaria.

Se utilizó una metodología deductiva para tener claridad en las aportaciones de investigadores en el ámbito de la psicología, la sociología y la pedagogía sobre el tema que aquí atañe.

Ortiz (2015), realizó una revisión bibliográfica sobre la evolución del currículo del sistema educativo español obligatorio y sobre el lugar que ha ocupado la danza en él. Concluyó que la danza, en educación básica, se aborda desde dos ejes: educación física y educación artística.

En el primer caso, se afirma que la danza contribuye a la valoración y sentimiento de las limitaciones y posibilidades propias, el disfrute de la práctica y la relación con los demás; en el segundo caso, se considera que las manifestaciones

artísticas aportan inherentemente al desarrollo de la humanidad, ya que es un medio para expresar y comunicar ideas, pensamientos y sentimientos.

Aunado a esto, la danza en la educación básica aporta para entender, conocer e investigar desde edades tempranas, lo que permite al alumnado desarrollar la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. El conocimiento en estas áreas permite valorar el patrimonio artístico-cultural. La danza se aborda valorando su aportación al patrimonio, así como su práctica se centra en el disfrute de su interpretación y contribución a la interacción social.

Es justamente este último enfoque mencionado por Ortiz (2015), en el que la educación patrimonial centra su proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela y en la vida.

A este respecto, Fontal, Marín y García (2015) mencionaron que la educación artística es una pieza fundamental en la formación integral de los alumnos y que se debe mantener su imagen original: acercar a las personas a su dimensión creativa, ayudarles a comprender el mundo en que habitan y a ser conscientes de su propia identidad cultural.

De igual manera, Fontal (2016), a través de la misma metodología utilizada por Ortiz (2015), concluyó que la educación patrimonial es rentable en términos sociales, culturales e identitarios. Esto se traduce en una sociedad sensible, con ciudadanos que, a través de la secuencia procedimental conocer-comprender-respetar-valorar-sensibilizar-cuidar-disfrutar-transmitir, sienten la necesidad de cuidar aquello que consideran que tiene valor social, dedicando esfuerzos económicos y humanos para su conservación, gestión, difusión y educación; y el aspecto identitario, consecuente de lo anterior:

“(…) nos sitúa ante la importancia de conocer nuestros referentes identitarios, comprenderlos históricamente y ponerlos en valor de forma que, si los sentimos como propios, tenderemos a cuidarlos, preservarlos y transmitirlos. Por eso, una educación patrimonial constante, sólida y en todos los ámbitos educativos, es una garantía de solidez identitaria.”.

De los hallazgos de Fontal (2015) y de Ortiz (2015), se puede afirmar que el proceso enseñanza-aprendizaje de la danza folclórica, con enfoques didácticos adecuados, ayuda a lograr una identificación en las alumnas y contribuir a su formación integral.

A través de la exploración bibliográfica y hemerográfica, Palacios (2006) concluyó que existe una reiterada necesidad de justificar la presencia del arte, en general, en la escuela y menciona también que los sentidos desempeñan un papel crucial en la vida cognitiva. Al respecto, el sistema sensorial es considerado por Arnheim como uno de los principales recursos en la vida cognitiva, por lo que aprender a usarlo inteligentemente debería ser un compromiso de la agenda educativa, incluso en México. Así, el arte es un medio privilegiado para proporcionar estímulos sensitivos, materia central para el desarrollo de las sensibilidades y para la imaginación.

Los procesos adecuados de socialización de los estudiantes durante los primeros años de vida escolar son básicos para un buen desenvolvimiento en su etapa de juventud y de adultez. Es indudable que la danza apoya en ese aspecto; inclusive, en programas sociales para la integración o reinserción de personas, los modelos de mediación artística son frecuentes en regiones como Cataluña, España, donde más del 50% de los talleres que se desarrollan en los centros abiertos de infancia están relacionados con las artes, dado que los profesionales que trabajan en los centros necesitan herramientas para desarrollar su labor educativa y las artes les resultan un mediador muy útil (Moreno, 2010). Pero en esos talleres, la actividad artística sólo actúa como mediadora, ya que los educadores que en ellos participan utilizan esta herramienta, que les resulta bastante útil, para fomentar la autonomía en las personas y para promover su proceso de inclusión social.

Profesores de diversas áreas en los niveles educativos básicos sostienen que, en cuanto a los aspectos sociales y culturales, la danza fomenta el interés y la valoración del patrimonio artístico, además de que se conocen canciones y danzas

populares y tradicionales y se desarrolla el interés para participar en las manifestaciones y artísticas del entorno.

Otro aspecto que se favorece es un trabajo importante en actitudes y valores personales como la cooperación, la responsabilidad, el respeto, la confianza, la cohesión grupal, la capacidad del esfuerzo y el placer de bailar (Cañabate, Rodríguez y Zagalaz, 2016).

Cañabate et al. (2016) utilizaron la entrevista y la encuesta de corte cualitativo e interpretativo, y a través de la triangulación de los resultados de la aplicación de ambos instrumentos entre docentes de la comarca educativa de Girona, España, concluyeron que la mayoría de los profesionales de la educación manifiesta una gran valoración hacia la disciplina de la danza y el ejercicio físico que se requiere al practicarla; de esta manera señalaron la relevancia de la danza para el desarrollo integral de la persona.

En el caso de México, la SEP (2017), como parte del sustento teórico de los “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, sostiene que las artes se contextualizan como patrimonio cultural, ya que posibilitan conocer cómo es o cómo fue una sociedad en un determinado tiempo y espacio, sus intereses, valores y formas de entender el mundo. En consecuencia, permiten desarrollar actitudes de respeto y valoración del patrimonio y de la diversidad cultural.

El área de educación artística ofrece a los estudiantes de nivel básico experiencias de aprendizaje que les permiten identificar y ejercer sus derechos culturales y a la vez contribuye a la conformación de la identidad personal y social de los estudiantes, lo que en sentido amplio posibilita el reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, sociales y de género, y el aprecio y apropiación del patrimonio artístico y cultural (SEP, 2017).

La danza favorece el desarrollo global de la persona e incide en el desarrollo de competencias básicas que deben ser adquiridas al finalizar la educación básica obligatoria. En consecuencia, la danza incide directamente en las competencias

profesionales, intelectuales, personales y sociales que todo ser humano debería desarrollar a lo largo de su vida. (Cañabate, Rodríguez y Zagalaz, 2016).

Caisa (2014), aseguró que la danza es fundamental para trabajar la competencia social y ciudadana; en cuanto a la competencia cultural y artística, contribuye a comprender y valorar distintas manifestaciones culturales y artísticas y a utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

En su informe previo a la presentación de su tesis de licenciatura, en el que utilizó la encuesta y el cuestionario cerrado como metodología mixta para la interpretación de datos y recurriendo al trabajo de campo con su unidad receptora y a la revisión bibliográfica, Caisa (2014) afirmó también que la danza es fundamental para el desarrollo de capacidades artísticas, creativas y emocionales de alumnos de cualquier edad.

Tras haber impartido la danza en el centro de educación básica “Delia Velasco”, se puede afirmar que esta disciplina artística ha contribuido a desarrollar las competencias básicas al incorporar formas de comportamiento que capacitan a los alumnos para convivir en una sociedad cada vez más plural, cooperar y afrontar conflictos, poniéndose en el lugar del otro, aceptando y disfrutando las diferencias Caisa (2014).

La conclusión de Caisa (2014) ha sido particularmente interesante: mencionó que los encuestados manifestaron que con la práctica de la danza folclórica latinoamericana se rescataron los valores artísticos, mejoraron los movimientos motores, la coordinación, las capacidades físicas, la postura, la calidad de vida y se descubrió el talento artístico en los niños. A través de los valores culturales mejoraron las destrezas, la expresión corporal y se desarrollan afectivamente.

Pacheco (2013), mediante el diseño, aplicación y evaluación de una intervención educativa en Zamora, Michoacán, en la que utilizó, como metodología, el montaje de tres coreografías originarias de diferentes regiones de México y la

encuesta de corte mixto, además de la rúbrica de evaluación de actividades, concluyó que se logró despertar el interés de los alumnos de primer grado de secundaria por la danza folclórica mexicana. Y añade que, al hablar de danza, en general, no es únicamente referirse al movimiento del cuerpo; es algo que va más allá para abordar los beneficios que ésta ofrece.

Pacheco (2013) añadió que:

“Al analizar a algunos autores, podremos darnos cuenta de que con la práctica de la danza se cumple con el desarrollo de las ocho inteligencias que propone Gardner, en mayor o menor grado, en su libro de inteligencias múltiples, ya que el alumno realiza actividades de diversa índole. También se cumple con los principios de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.”.

Para profundizar con la idea de las inteligencias múltiples y su aportación a la formación integral desde la práctica de la danza folclórica, Macías (2002) realizó una revisión bibliográfica de la obra de Howard Gardner.

“Se trata de un planteamiento que permite problematizar sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo. Estas inteligencias propuestas son: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Cada sujeto tiene su propio perfil de inteligencia y desarrollará más unas que otras.”. (Macías, 2002).

Se concluyó que esta nueva visión, la de inteligencias múltiples, permite reivindicar la condición humana con relación a sus múltiples capacidades de cognición y genera en la educación nuevas prácticas pedagógicas e institucionales (Macías, 2002).

Ha sido evidente que la danza desarrolla todas las inteligencias propuestas por Gardner, pero dependerá de la estructura de cada persona el desarrollar más unas que otras.

“Asumiendo que la danza integra aspectos emocionales, psicológicos y físicos, aquel estudiante capaz de desarrollar una imagen ajustada de sí mismo afianzará su

autoestima y su autoconcepto, factores determinantes de la motivación académica y del logro que influyen precisamente en el rendimiento académico.” (Requena, Martín y Lago, 2015).

Murcia (2018), mencionó en su tesis doctoral sobre el valor terapéutico de la danza, en la que utilizó como metodología la entrevista etnográfica de corte mixto, además de la revisión bibliográfica, el trabajo de campo y la recopilación de datos para su posterior interpretación, que la actividad no sólo repercute en el cerebro sino en la totalidad del cuerpo situado que somos; defiende, bajo ese principio, el valor terapéutico del movimiento corporal bien dirigido, como es el caso de la danza.

Como conclusión de su trabajo de grado, Murcia (2018) confirmó la posibilidad de remodelar las diferentes conductas motrices a través de la danza, facilitando una propuesta metodológica desde esa disciplina artística.

Pacheco (2013), sostuvo que con la utilización de la danza y las técnicas que comprende, el individuo adquiere las herramientas necesarias que le permitirán autonomía y eficacia para exteriorizar con plenitud sus elementos emocionales, haciendo del cuerpo un buen instrumento que le permitirá mayor riqueza motora, ya que su utilización proporciona mejoramiento en la coordinación neuromuscular, desarrollando el sentido espacial, el sentido rítmico y mejorando sus capacidades físicas.

El desarrollo de estas percepciones es básico. Ya de por sí, en danza es fundamental el manejo óptimo del espacio escénico, así como el desarrollo motriz y el sentido del ritmo. Estos componentes, desarrollados desde edades tempranas, se ponen de manifiesto en las actividades de la vida cotidiana, como el manejo de situaciones imprevistas de cualquier índole, al tener la autoestima lo suficientemente elevada para responder de manera automática a los estímulos que se presentan, incluso bajo situaciones de riesgo. La autoestima elevada lleva también a mantener una tranquilidad ante ese tipo de situaciones, incluyendo aquellas en las que la salud se ve involucrada.

De la danza se puede beneficiar cualquier persona en la integración social, en sus actividades cotidianas y en el bienestar personal; el movimiento corporal encausado correctamente y con la suficiente estimulación puede facilitar que el individuo lo logre (Murcia, 2018).

A través de la aplicación de cuestionarios sobre la percepción de la danza, con un análisis Rasch, Rodríguez (2009), afirmó que, si el bailarín detecta en su vida cotidiana qué le ocurre a su cuerpo cuando alguna emoción le embarga, será capaz de reproducirlo en una danza. Y añadió que todo aquél que haya tenido la fortuna de sentir alguna vez la “elevación” de la danza, sabe que no necesita mucho más para conmover a todo aquél que esté presenciando su interpretación.

A este respecto, Macías (2002), Rodríguez (2009) y Pacheco (2013), coinciden en la idea de que en los adolescentes se encuentran cuatro áreas fundamentales en las que la falta de Inteligencia Emocional (IE), provoca o facilita la aparición de problemas entre los estudiantes, los cuáles son: un déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, disminución en la calidad y cantidad de relaciones interpersonales, descenso en el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas. Todas estas carencias pueden ser suplantadas con la práctica de actividades como la danza.

Por ello, comenzar con la práctica de la danza desde la edad de cursar la educación primaria, podría prevenir el buen desarrollo de las mencionadas áreas de la IE.

Un bailarín desarrolla su capacidad motriz, la comunicación y la creatividad, pues necesita expresar emociones a través del lenguaje de la danza: desde las más elementales como la alegría o la tristeza, hasta las más complejas, como la melancolía. Sólo a través de una extrema sensibilidad será capaz de conferir los aspectos que desea transmitir a cada uno de los movimientos que realiza bailando (Rodríguez, 2009).

A través de la danza, el individuo es capaz de reconocerse a sí mismo y reconocerse como parte de un colectivo; conecta los procesos mentales con las emociones y sentimientos para favorecer esa posibilidad. (SEP, 2017).

El desarrollo integral de las personas, especialmente del segmento que a este trabajo atañe, otorga herramientas invaluable para mostrar un mejor desempeño en la vida. La danza otorga herramientas que no sólo favorecerán para la vida de un bailarín o bailador activo, sino que aportan beneficios que conformarán una forma de desenvolverse ante la vida de manera cotidiana.

La interdisciplinariedad de las actividades artísticas refuerza de manera importante la potencialidad de esas herramientas. Sánchez, Cañabate, Calbó y Viscarro (2014), a través de la observación etnográfica de corte mixto en escuelas primarias de Cataluña, afirman que debe considerarse al binomio movimiento y cuerpo como medios de expresión y comprensión musical y formar parte de una educación musical activa y vivencial. Asimismo, sostienen que la relación de la danza y la música con la educación física deriva en una valiosa integralidad cuyas herramientas significarán un soporte sólido que llenará de fortaleza magnífica que ayudará a las personas a tener un mejor desempeño durante su vida. En su conclusión, consideran que es necesaria una mayor coordinación entre las áreas educativas de la danza y la educación física, ya que esto puede aportar mayor coherencia en el aprendizaje de los alumnos y favorecer el desarrollo de la capacidad de transferirlo.

Cañabate, Rodríguez y Zagalaz (2016) afirman que: “en relación con los contenidos de la danza, los que más se trabajan son los aspectos expresivos, espacio, pasos de danza y sincronización musical y movimiento.”.

Dentro de la educación se puede encontrar niños sumisos, callados y con baja autoestima; esto conlleva tener dificultades en la creatividad y en la espontaneidad, pues como todo ser humano, los niños necesitan expresar sus ideas de una u otra forma. En el caso de la infancia, la creatividad nos señala no sólo una manera de expresar los sentimientos o lo que piensa, sino que además es un mecanismo para

conocer el mundo que nos rodea. En estas situaciones, la danza folclórica representa una manera adecuada de fomentarlo. (Caisa, 2014).

La cognición es la capacidad de utilización de símbolos. En este sentido, Gardner considera que las artes constituyen un sistema complejo de pensamiento, al igual que las ciencias y las matemáticas; considera que los seres humanos tienen la capacidad de un amplio número de competencias simbólicas más allá del lenguaje y la lógica. Por ello, las artes representan una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas simbólicos. (Palacios, 2006).

El pensamiento artístico potencializa la imaginación y la creatividad mediante ejercicios que permiten generar expresiones propias, recrear obras artísticas partiendo de la sensibilidad personal y poner en práctica soluciones a problemáticas de la vida cotidiana. (SEP, 2017).

La educación artística en danza permite, también, relacionar un elemento con su contexto; incluso, permite la extrapolación de elementos con la posibilidad de crear nuevas realidades y transmitirlos a través del lenguaje dancístico o de otra disciplina artística.

“Los procesos lógico-intuitivos influyen en la formación del pensamiento globalizador y hacen posible una percepción holista de la realidad. A través del arte es posible aprender a captar las estructuras y percibir el todo; también a través del arte es posible aprender a apreciar las particularidades, se afina la atención y se agudiza la capacidad para distinguir las cualidades específicas de los fenómenos de la realidad.”. (Palacios, 2006).

Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín, (2015) señalaron que, en seguimiento de los beneficios que la danza aporta en el plano psicológico, se afirma que ésta también contribuye a la construcción de la imagen corporal de la persona que la practica, a través de sus sensaciones y relaciones con el entorno. Estos autores añadieron que:

“Al asumir que la danza integra aspectos emocionales, psicológicos y físicos, se puede afirmar que el estudiante capaz de desarrollar una imagen ajustada de sí mismo, afianzará su autoestima y su autoconcepto. Estos factores son determinantes para la motivación académica y el logro, lo cual influye en el rendimiento académico.”.

En el caso del segmento de los adolescentes en México, los problemas sanitarios referentes a los hábitos de alimentación de ese segmento de la población no tienen, por lo general, realidades correspondientes con los esperados por los estándares fijados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En el documento de esta organización, sobre los objetivos de desarrollo sostenible, donde el objetivo 3, sobre salud y bienestar, específicamente la meta 3d, se desarrolla la idea sobre la reducción de riesgos y gestión de los mismos para la salud nacional y mundial y el reforzamiento de la capacidad en alerta temprana, especialmente para los países en desarrollo (ONU, 2015). Esta prevención de riesgos incluye la calidad de la alimentación y es aquí donde la danza, como benefactora de la salud física, además de los otros beneficios ya mencionados, contribuye al logro de la meta 3d de la ONU.

Ramírez (2018), mencionó que el Nuevo Modelo Educativo de la SEP, en México, contempló la implementación de clubes como apoyo a la educación integral de los alumnos de educación básica, sustituyendo a los talleres que, hasta el ciclo escolar 2017-2018 y durante más de 50 años, funcionaron para cumplir ese objetivo. Según el enfoque bajo el cual fueron diseñados los clubes, no se tiene por objetivo enseñar un oficio a los estudiantes, sino fortalecerles en los campos de formación académica, así como en las áreas de desarrollo personal y social.

Las áreas de desarrollo que los clubes tienen como objetivo atender son: ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales y proyectos de impacto social (Ramírez, 2018). A este respecto, el club de danza que se propone cubriría las necesidades planteadas en el Nuevo Modelo Educativo 2017, al aportar al estudiante de educación básica beneficios en las áreas social y personal que se requieren para contribuir al desarrollo comunitario en el que se desenvuelven. Una de las ventajas de

la existencia de los clubes es que los estudiantes tienen la libertad de inscribirse en el que cada uno decida, así no se sentirían obligados a asistir a las sesiones.

Según Víctor Manuel Sandoval Aranda, coordinador de Educación Básica de la SEP, los clubes cubrirán la demanda de habilidades y de competencias que los alumnos tienen para continuar con sus estudios en educación media superior y superior. Ramírez (2018) añade que los clubes representan una oportunidad para que los docentes se desenvuelvan profesionalmente en una de sus áreas afines, de acuerdo con sus intereses personales. Esto centraría el enfoque pedagógico en las necesidades de los alumnos y se mantiene en coherencia con uno de los pilares de la autonomía curricular planteada en el Nuevo Modelo Educativo: la autonomía curricular y el alumno como centro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En correspondencia con Martínez (2009), la SEP (2017) establece en el documento Aprendizajes Clave, que las artes visuales, la danza, la música y el teatro, entre otras manifestaciones artísticas, son parte esencial de la cultura. Es un concepto incluyente que permite conocer, a través de los diversos códigos que manejan estos lenguajes, las manifestaciones estéticas y artísticas de las diversas culturas de México y del mundo, asumiendo así una identidad y un sentido de pertenencia, además del respeto, la tolerancia y la valoración hacia quienes son distintos a uno mismo.

El programa de Artes en el Nuevo Modelo Educativo de la SEP, permite a los estudiantes desarrollar y superar diversos obstáculos que tienen origen a nivel cerebral, en el sentido de que les permite la adaptación al cambio, el manejo de la incertidumbre, la exploración de lo incierto, la resolución de problemas de manera innovadora a través del desarrollo de la creatividad, la aplicación de un juicio flexible en la interpretación de diversos fenómenos, el trabajo en equipo, el respeto, la puntualidad, el orden, la convivencia armónica, así como la exploración del mundo interior (SEP, 2017).

En la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) mexicana, las Artes (o simplemente “arte”, desde el arte contemporáneo), forman parte del segundo componente curricular: Desarrollo personal y social, por lo que se centran en el

desarrollo integral de la persona, poniendo énfasis en los procesos creativos y en la libertad de expresión. Contribuyen a la equidad y a la calidad de la educación, al brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje sólidas y desafiantes en relación con la práctica artística, la apreciación estética y el desarrollo del pensamiento artístico, sin que esto implique la formación de artistas (SEP, 2017). No se pretende que de la educación básica se gradúen artistas, pero sí que los estudiantes vivencien un proceso artístico y estético que contribuya a su formación integral.

Uno de los aciertos del Nuevo Modelo Educativo, para el nivel secundaria, ha sido el de incrementar de dos a tres horas la carga horaria para el área de Artes y, al menos en el documento, se tiene la intención de contar con docentes con experiencia en alguna de las cuatro disciplinas artísticas: danza, teatro, artes visuales y música. Se busca dar continuidad a la “práctica artística”, en seguimiento con el desarrollo integral que se vendría realizando desde el nivel preescolar, dando privilegio a la vivencia de las artes; es a través de la vivencia de las situaciones como realmente se desarrollan las diferentes dimensiones de la persona y se experimenta, precisamente, un desarrollo integral, en este caso, a través de las artes. En este sentido, los aprendizajes obtenidos y los procesos de desarrollo integral alcanzado durante preescolar y primaria se verán potenciados en la etapa de secundaria.

1.4. Planteamiento del Problema

En la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes, conformada por alumnos, padres de familia, docentes, directivos, administrativos e intendentes, existe desconocimiento sobre los beneficios que ejerce en los estudiantes el acercamiento a la danza, en especial, a la danza folclórica en su formación integral.

A través de las observaciones empíricamente registradas durante la experiencia de quien escribe, enfáticamente en su vida profesional a través de la práctica de la danza, tanto como ejecutante como en calidad de coreógrafo, director y docente de educación artística, se puede afirmar que los beneficios que aporta la práctica de la danza al desarrollo integral de las personas son muy valiosos, ya que abarcan distintas esferas que constituyen un cimiento importante para la

consolidación de las posibilidades de desarrollo óptimo durante la vida, especialmente si se comienza a practicar desde edades tempranas como lo es la educación básica, como etapa crítica en cuanto a la formación elemental de la personalidad a través de las dimensiones física, psicológica y social, con impacto en el desempeño académico.

La comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes ha mantenido una polarización en cuanto a la opinión sobre los beneficios que la danza aporta para el desarrollo integral de los alumnos de educación básica. Por una parte, quienes ya han tenido acercamiento en mayor o menor medida a la práctica de esta actividad escénica, están conscientes de ello, en cierto grado, ya que en el cuestionario de exploración diagnóstica que fue respondido por integrantes de la comunidad educativa, para fines académicos de este proyecto de Maestría en Arte, mencionan vagamente las áreas en las que se percibe que la danza les ha beneficiado, entonces se puede interpretar que ha contribuido su formación integral.

Ha sido evidente que, como refieren los diversos estudios consultados para la conformación del estado de la cuestión de este trabajo, hacer consciente a la población sobre los beneficios de las diversas actividades artísticas (especialmente de la danza folclórica) es todo un proceso en el que las bondades en las áreas cruciales de la personalidad son experimentadas; estos beneficios llevan a tener una mejor calidad de vida.

Este reto representa una motivación para compartir, entre la comunidad educativa de esta institución, las ventajas que tiene la práctica de la danza desde el curso de la educación básica, para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan tener un desempeño óptimo al afrontar adecuadamente las situaciones que la vida les plantee. Los resultados están a la vista, pero es necesario sistematizarlos para que esta comunidad educativa los conozca adecuadamente.

La danza, vista desde cualquier perspectiva, sólo puede aportar en bien del desarrollo integral de cualquier persona, pero la formación que puede adquirir a través de ella será aún más sólida si se practica desde edades tempranas del ser

humano. Los diversos estudios consultados para la elaboración de este primer capítulo de tesis demuestran que un taller de exploración coreográfica como el que se propone, dirigido por docentes con la experiencia suficiente para que los alumnos obtengan el mayor provecho, será trascendental para que se formen bases sólidas que permitirán a las personas tener un mejor desempeño durante su vida, con mejores herramientas para afrontar retos y con amplio criterio para salir victoriosos ante las diversas situaciones con las que se encuentren.

Para lograrlo, la primera etapa sería la patrimonialización, bajo la idea de Fontal (2013), de la danza, enfáticamente de la danza folclórica mexicana, en la que el alumnado del taller de danza del Colegio Cristóbal Colón identificaría su aproximación a esta práctica como una actividad de la que están conscientes que les beneficia, dados los aportes que estarían recibiendo de ella en su formación integral, desde diversas esferas desde las que se construye su individualidad en relación con las personas que les rodean. Habría que alcanzar cada una de las etapas de la secuencia propuesta por esta autora (conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar, compartir) para que la danza folclórica pase a ser parte del patrimonio personal de cada alumna.

1.5. Preguntas de Estudio

1.5.1 Pregunta Principal.

¿Qué beneficios aporta la danza folclórica para el desarrollo integral de los alumnos de educación primaria?

1.5.2 Preguntas secundarias.

¿Cómo se favorece el desarrollo integral de los estudiantes de primaria a través del acercamiento a la danza folclórica?

¿Cómo aportan la patrimonialización y la identización de la danza folclórica en alumnos de primaria para su desarrollo integral?

1.6 Hipótesis

La práctica de la danza folclórica favorece el desarrollo integral del alumnado de primaria, y un taller de exploración coreográfica bajo enfoques pedagógicos pertinentes y bajo una visión del arte contemporáneo en la educación por el arte, podría facilitarlos, ya que en esas directrices los alumnos pueden desarrollar un proceso de patrimonialización y de identificación para lograrlo.

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo general.

Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención educativa, a través de un taller de exploración coreográfica fundamentado en la filosofía del arte contemporáneo y de enfoques pedagógicos pertinentes, para favorecer el desarrollo integral de los alumnos de primaria, desde la educación por el arte, de la educación patrimonial y de la práctica de la danza folclórica.

1.7.2 Objetivos Particulares.

- Identificar las prácticas de la Danza que lleven a favorecer el desarrollo integral.
- Analizar diferentes propuestas metodológicas-didácticas para el desarrollo de una propuesta de intervención.
- Diseñar estrategias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de los estudiantes.
- Seleccionar las temáticas que contribuyan al diseño de un taller de exploración coreográfica.
- Planear las estrategias de evaluación del taller propuesto.
- Dar seguimiento al proceso de patrimonialización y de identificación de la danza, en lo general, y de la danza folclórica, en lo particular, en el alumnado del taller de danza, como parte de su formación integral.
- Identificar las herramientas que contribuirán para edificar evidencias que demostrarán esas aportaciones.

1.8 Justificación

El ser humano, como todo ser vivo, se constituye en toda una integración en un suprasistema dinámico, formado por subsistemas perfectamente coordinados: físico, químico, biológico, psicológico, social, cultural, ético-moral, y el espiritual. Todos ellos, juntos e integrados, constituyen la personalidad; su falta de integración desencadena procesos patológicos de diversa índole: orgánica, psicológica, social, o varias juntas (Martínez, 2009).

La educación artística, especialmente la danza, coadyuva para que el individuo desarrolle una mejor inserción social tanto al interior de su institución educativa como en su comunidad. Como ejemplo, en el caso de la danza folclórica es particularmente destacable debido a la cuadratura musical que presentan las composiciones, característica que favorece la adaptación de secuencias de movimiento al ser fácilmente identificadas, mecanizadas y hasta interpretadas por los niños en edad de cursar la educación primaria. De esta manera, los estudiantes se motivan por haber alcanzado los objetivos planteados en cada sesión de clase y se animan a continuar con ellas, desarrollando paulatina y tácitamente una serie de competencias físicas, psicológicas, motrices, sociales, axiológicas y académicas para bien de su integralidad.

Desde edades tempranas, cuando los alumnos tienen acercamiento al desarrollo motriz, a través de actividades lúdicas en las que se emplean como motor las composiciones musicales tradicionales, adaptadas para las edades preescolares (o incluso menores), es notorio que los niveles de logro de los objetivos educativos son alcanzados con mayor facilidad.

En las edades de cursar la educación primaria, los alumnos que tienen acercamiento a la música y a la danza folclóricas, bajo la adecuada dirección de un profesor con buena preparación pedagógica, dancística y con un (al menos) aceptable conocimiento del repertorio de la danza folclórica mexicana, muestran un mejor desempeño motriz en las presentaciones artísticas que la mayoría (o el resto) de sus compañeros; esto es también evidenciable en actividades curriculares como el caso de

la materia de educación física. En consecuencia, el beneficio se hace extensivo al ámbito psicológico en el plano del fortalecimiento de la autoestima, tan valiosa sobre todo en esas edades, al alcanzar las metas planteadas, para este caso, en actividades físicas, las cuales representan una proyección social con sus pares.

Durante el curso de los siguientes niveles educativos, los alumnos que han tenido acercamiento a la danza folclórica, al menos desde el nivel primaria, tendrán ya un desarrollo psicomotriz más sólido, una conciencia del manejo del espacio escénico y de relación con sus compañeros, producto de lo generado en la práctica dancística, además de una autoestima más fortalecida debido al conocimiento y a cierto grado de dominio de la danza, con consecuencias en una mayor identidad y pertenencia a su país, así como el logro de una identidad a partir de la danza folclórica, y de pertenencia a un grupo social selecto: el taller de danza.

Capítulo 2. Fundamentación teórica

2.1. El Arte

2.1.1 Conceptos diacrónicos del arte. De la Ilustración a las Vanguardias.

Georg Friedrich Hegel ha sido considerado pionero en la vinculación de los estudios de la estética y el arte. Antes de él hubo otros filósofos que también desarrollaron ideas estéticas, como Kant, pero que se ocuparon de ella de una manera no vinculada directamente con el arte.

Para el siglo XX, las manifestaciones intelectuales suscitadas lograron impactar, también al campo del arte. Las ideas vertidas por Karl Marx, en el siglo XIX, influyeron para que los autores artísticos produjeran un arte socialmente comprometido, que sirviera a una causa revolucionaria, para mostrar la dialéctica de la clase obrera, etc. Por otra parte, las ideas de Sigmund Freud sobre el psicoanálisis también influyeron para la construcción del surrealismo, por ejemplo. Otra influencia fue la Escuela de Francfort, con autores como Theodore Adorno y Walter Benjamin.

Michel Foucault (1969), quien escribió varias obras respecto al arte, propuso que la obra es más importante que el autor, ya que ésta tiene la capacidad de trascender el tiempo y el espacio, mientras que aquél es finito en esas variables.

Ha sido la propia dinámica social la que ha llevado a la reconsideración histórica de conceptos sobre el fenómeno del arte. El siglo XX pone en muestra la crisis de numerosas ideas que habían permanecido en el tiempo; fue una época en la que se pone fin a la idea de los absolutos; Nietzsche, con su “muerte de Dios”, significó justamente la muerte de los absolutos, del pensamiento único, de las hegemonías, y esa idea impactó en varios campos de desarrollo humano (el arte, entre ellos). Murió, entonces, la idea clásica que se había tenido del arte hasta entonces.

Durante casi dos siglos, los conceptos sobre el arte permanecieron prácticamente inmutables: se le concibió como una fragmentación de actividades que serían ya establecidas en el siglo XVIII por Charles Batteux, en su Sistema de las

Bellas Artes (De la Calle, 2017), en el que estableció, como eje central, una imitación de la naturaleza, perfeccionada por el arte, a través del genio humano y posibilitada por la educación estética, es decir, por la facultad del gusto (relacionado con el sentido del placer).

De este sistema de las artes y apelando a sus respectivos procesos de comunicación, surgiría la clasificación de las mismas en: literatura, pintura, escultura, música, danza y arquitectura (De la Calle, 2017). La clasificación de Batteux se sostendría sobre los ideales greco-romanos: proporción, equilibrio, medida, sobriedad (Hernández, 13 de marzo de 2019).

El Romanticismo del siglo XIX representaría un primer punto de quiebre, al buscar la expresión de la subjetividad del artista. Para esa época, el rompimiento que representó esta corriente artística para los artistas supuso una oportunidad para alejarse de la limitación que los cánones de la creación artística y de su recepción hasta ese momento establecidos.

Sin embargo, el Romanticismo no buscó un cambio de fondo, en cuanto a las temáticas ni en cuanto a los conceptos hasta ese momento predominantes en la producción artística, sino simplemente en el ámbito de la expresividad y en la subjetividad del artista.

Esta tendencia originó cambios en los estilos de estas propuestas de producción y en esos niveles (expresividad y subjetividad del autor), a través de diversas corrientes artísticas como el realismo, impresionismo, modernismo, entre otras, originadas y representadas principalmente en Europa y otras pocas en América Latina.

Fue hasta la aparición de las Vanguardias del siglo XX cuando se replantea de fondo el concepto “arte”; buscaron romper con una tradición e inaugurar diversas formas de asumir la actividad artística: la búsqueda de fuentes alternas para la producción, situadas en la tradición, en la costumbre, negando así la tradición hasta

entonces “respetada”. Las Vanguardias propondrían, así, el vencimiento de la distancia que separaba al arte de la vida real y cotidiana.

No fue casualidad la coincidencia de la aparición de las Vanguardias con la llegada de los estallidos sociales llamados “revoluciones”. La propuesta de alternativas de producción y de recepción de obras artísticas fue un aliento ideológico para la transformación social en diversos países, México entre ellos. Podría considerar al siglo XX como el de las rebeliones (artística y social, al menos), debido a los acontecimientos históricos que se vivieron en esas dos vertientes de la humanidad.

El autocuestionamiento sobre la identidad del hombre ha llegado, históricamente, para ser respondido a través de una revolución, de un reacomodamiento de elementos que rodean a la dinámica de las relaciones sociales desde diversas esferas (políticas, económicas, educativas, culturales, etc.). Sin embargo, en ocasiones la respuesta buscada se fundamenta en una utopía. Ejemplo de esto fue la Revolución mexicana, cuando el régimen porfirista se sintió orgulloso del pasado indígena del país, pero alteró la realidad al representarlo, desde la esfera artística, a través de los cánones clásicos de la estética; los héroes indígenas de la obra de Jesús Fructuoso Contreras parecían griegos con indumentaria de los antepasados mexicanos (Hernández, 2019).

Entonces, las revoluciones han buscado regenerar la identidad nacional. José Vasconcelos, como influyente ideólogo de la Revolución mexicana, se dio a la tarea de generar esa nueva identidad nacional, vinculada con el aspecto racial, es decir, se buscó que la raza fuera la que nos da identidad como mexicanos; al tener México, en aquel entonces, una población mayoritariamente mestiza, donde una parte eran indígenas, se buscó exaltar “lo local”, es decir, lo indígena y lo campesino, representado, estéticamente, por los más influyentes cánones europeos.

De esta manera, se gestaría la vinculación de los valores nacionales con la educación, a través de la política educativa en la que el mandato era justamente ese: la exaltación de lo nacional para crear una identidad como mexicanos.

Diego Rivera, el famoso muralista mexicano de principios del siglo XX, artista proveniente de la Vanguardia mexicana, plasmaría en sus murales del Palacio de Bellas Artes, la mirada de su convicción político-artística, donde en uno de esos trabajos muestra al hombre controlando el universo a través de las máquinas.

“En 1933 Diego Rivera comenzó a pintar un mural para el Centro Rockefeller de Nueva York. La obra, inconclusa, fue destruida puesto que Rivera introdujo un retrato del líder comunista Vladimir Lenin, un hecho que desagradó a la familia Rockefeller. Diego Rivera retomó muchos de los motivos que estaban presentes en este mural cuando recibió el encargo de decorar uno de los muros del segundo piso del Palacio de Bellas Artes. En él trabajó entre enero y noviembre de 1934. El mural tiene un contenido abiertamente político”. (Museo del Palacio de Bellas Artes, 2016).

2.2 Filosofía del arte contemporáneo

El papel que ha jugado el espectador desde que el arte comenzó a ser tomado como tal ha sido trascendental para que en determinadas épocas se le considere de una u otra forma a este conjunto de actividades. Como co-constructor de la obra artística, especialmente en la época contemporánea, el espectador no se limita a ser simplemente un receptor pasivo, sino que contribuye en la creación. Estas condiciones han influido en la clasificación de las diferentes corrientes artísticas a lo largo de la historia.

A partir del hecho de que las políticas culturales respondan a intereses económicos, fundamentalmente, debido a los modelos imperantes a nivel internacional, el espectador ha pasado de ser un elemento de menor importancia a serlo de importancia primordial. El espectador es ahora un consumidor de productos artístico, de esta manera alimenta a la industria cultural de la que ya habló Theodor Adorno, en la que se mercantiliza al arte en beneficio de intereses mercantilistas.

Por otra parte, el deseo de ejercer la libertad de expresión por parte de los artistas de los siglos anteriores les llevaron a romper con la alineación con los intereses académicos en los que imperaba la consigna de seguir los cánones clásicos.

Este disgusto de los autores llevó a considerar esos lineamientos como asociados a la burguesía y motivó su desprecio (Cascales, 2017).

Autores como Marcel Duchamp y su visión estética del arte hicieron uso de la abstracción como manera de representar su cosmovisión y desprendiéndose de la representación de fiel apego a la realidad, en contraposición a la visión clásica (Cascales, 2017). Bajo la misma idea, el uso de materiales innovadores para experimentar nuevas técnicas llevó también a otro tipo de creaciones. Los artistas tenían ante sí nuevas posibilidades para producir sus obras, nuevas posibilidades de expresión.

En el caso latinoamericano, Borges, con el ultraísmo, en Argentina, y Huidobro, en Chile, con el creacionismo, así como el movimiento estridentista en México, con autores como Arqueles Vela y Salvador Gallardo, entre otros, pueden ser considerados como los precursores vanguardistas de la región. En el caso mexicano, el estridentismo coexistió con los ideales de la escuela mexicana de pintura y con el muralismo, en el marco de la Revolución. Como particularidad, el caso del estridentismo tuvo la autoconsciencia de que era, *per se*, una vanguardia con un manifiesto y con la consigna de romper con el pasado y hacer una exaltación del presente.

Para mencionar algunas de las diferencias entre el estridentismo y el muralismo, se podría decir que el segundo tenía rasgos de otras vanguardias europeas, como algo de técnica cubista, algunos rasgos que exaltaban, por ejemplo, a las máquinas y el progreso a través de la tecnología, como en el caso del futurismo. El estridentismo utilizó motivos del presente, como la luz eléctrica y el automóvil, entre otros.

El papel que adquirió el artista en el arte contemporáneo no es más el de aquél que busca controlar la obra, sus causas y sus consecuencias con respecto al espectador, sino que se explora con el azar, con el humor, con la ironía, en comunicación directa con el espectador y sus reacciones a partir de su exposición a la obra.

Los espacios de exhibición de la obra tuvieron modificaciones: por ejemplo, los museos pasaron de ser privados a ser públicos, es decir, el acceso a las obras artísticas dejó de ser elitista para pasar a ser exhibido a la mayor cantidad posible de personas.

Otro ámbito que marca la filosofía del arte contemporáneo lo constituye el binomio educación estética – educación artística. La primera tiene que ver con las posibilidades de la sensibilidad y la podemos apreciar en los elementos que integran la naturaleza, en las personas, en las acciones, en las relaciones personales, etc. La estética, al ser una de las ramas de la filosofía, tiene implicaciones, por ejemplo, con la ética; a toda estética corresponde una ética, tiene que ver con ser sensible, es una educación para la apreciación de la belleza del mundo (Hernández, 2019).

La educación artística permite apreciar y valorar los productos culturales creados con intencionalidad artística. La relación entre ambas se da en el momento en que, a partir de esos productos artísticos se tienen vivencias estéticas. Una variante se puede dar cuando, a partir de productos culturales, se tienen vivencias estéticas, tal es el caso del entretenimiento, que no necesariamente es producto de un proceso artístico, aunque sí puede llegar a serlo.

Las tres variables: estética, arte y cultura, pueden llegar a entrelazarse para tener como resultado diferentes experiencias tanto para el público como para el creador, así como para quienes interviene en la gestión de esos productos. Justamente en el arte contemporáneo, al permitirse tener más elementos (materiales, referenciales, ideológicos, etc.) que intervienen en la creación de la obra y que son más afines a determinados públicos (recordemos que el arte contemporáneo busca el acercamiento con la mayor cantidad posible de público).

Surgió, entonces, la necesidad de crear espectáculos que la mayor cantidad de público pueda apreciar, ya que esas creaciones son enriquecidas y mantenidas con base principal en la recaudación monetaria que se obtiene a través del modelo de comercialización que las políticas públicas globales imponen.

Para dar una mejor idea sobre la importancia del arte contemporáneo es necesario remitirse al estudio de las vanguardias, ya que esas nuevas ideologías marcaron rutas a seguir, precisamente en el camino del arte. Las vanguardias han sido tan importantes para el arte como lo ha sido para la historia de la humanidad la Revolución Francesa, por ejemplo. Sin esos acontecimientos no podrían haber sido ni uno ni otro como actualmente se les conoce.

Las vanguardias significaron un parteaguas para la producción, transmisión, exhibición y consumo del arte, mientras que la Revolución Francesa propició la aparición de conceptos que permitieron mejorar las relaciones humanas, o al menos sentó una base para cambiar las relaciones que hasta ese momento se tenían.

2.3 Relación arte-educación en el contexto contemporáneo

Es un rasgo cultural, al menos en México, que se considere a una persona “instruida” a aquella que conoce sobre el arte como parte de su identidad cultural, que sabe apreciar obras de esa índole.

Ante la pregunta ¿por qué es importante el tema del arte?, autores como Durán (2017) responde:

“Porque el arte es cultura, forma parte de lo que somos y determina nuestro presente y futuro en forma decisiva. El arte, siendo en sí mismo una fuente de aprendizaje y una vía de conocimiento plena, se lleva muy mal con la ignorancia. El arte es un valor muy precioso que tiene nuestra sociedad y no podemos permitirnos el lujo de maltratarlo. El arte contemporáneo es importante, porque es lo que estamos produciendo nosotros, lo que somos nosotros.”

La educación artística contemporánea en México, al igual que el arte contemporáneo, busca que el individuo se reconozca a sí mismo, a través de procesos artísticos, en el contexto de su relación con otros y se distinga como parte de una sociedad con elementos culturales característicos, pero también que sea sensible y respetuoso con las diferencias que muestran otros pueblos.

Trátase de educación formal o no formal (Capistrán y Esparza, 2019), la educación artística tiene el mismo objetivo, aunque lo hace con diferentes metodologías si se trata de una o de otra. Por educación formal se entiende aquella impartida en instituciones educativas con reconocimiento de validez oficial de sus planes de estudio; la educación no formal es aquella impartida en Casas de Cultura, academias de arte, orquestas-escuela, etc.

Desde el punto de vista de la educación pública, el beneficio de enseñar *Artes* a los alumnos de educación básica responde al siguiente principio de la SEP (2017):

“En educación básica se parte de un concepto amplio, abierto e incluyente de las artes que permite reconocer la diversidad cultural y artística de México y del mundo, y que engloba tanto las llamadas bellas artes como las distintas artes populares, indígenas, clásicas, emergentes, tradicionales y contemporáneas”.

Es evidente que la visión de esta política educativa busca, desde una visión contemporánea, la inclusión de los millones de alumnos mexicanos en la sociedad, a través de los lenguajes y los procesos de formación artística, sin que esto signifique que se busque formar artistas.

Por principio, la SEP (2017) supone que la enseñanza del arte en las escuelas resultará en un beneficio social, bajo la premisa de que:

“El área de Artes ofrece a los estudiantes de educación básica experiencias de aprendizaje que les permiten identificar y ejercer sus derechos culturales y a la vez contribuye a la conformación de la identidad personal y social de los estudiantes, lo que en sentido amplio posibilita el reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, sociales y de género, y el aprecio y apropiación del patrimonio artístico y cultural”.

Al retomar la idea de la finalidad de la enseñanza del arte en las escuelas de educación básica, es concluyente que no se busca que los alumnos egresen de estos niveles educativos como artistas consagrados, sino que responde a lo siguiente:

“Asimismo, los contenidos de los programas de Artes en educación básica promueven la relación con otros Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social desde una perspectiva interdisciplinaria, lo que permite transferir sus estructuras de conocimiento a otras asignaturas y áreas, y vincularlas explícitamente con propósitos, temas y contenidos de Matemáticas, Literatura, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Socioemocional” (SEP, 2017).

Es decir, que los alumnos únicamente desarrollarán un área de formación personal, desde el ámbito académico, con proyección a una inclusión social adecuada, a través de la apreciación de manifestaciones culturales de su localidad y del mundo y con relación a los lenguajes artísticos que han sido destinados para su estudio. Esto, bajo una visión contemporánea en la que se busca que, como enfoque didáctico, los alumnos mismos adquieran, paulatinamente, la “autonomía” en la dirección de sus aprendizajes y logren un metaconocimiento.

Las políticas federales para la educación y la cultura, a través de los Planes y Programas de la SEP, consideran explícitamente estas premisas.

Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009), consideran también que, desde una perspectiva contemporánea de la dinámica social:

“La educación artística ha de considerarse en un ámbito de diversidad cultural, frente a comunidades escolares portadoras de culturas juveniles radicalmente diferentes a las que conocieron sus maestros y padres, debido a la revolución tecnológica, a las culturas urbanas y a los cambios en la vida familiar.”

Estos autores sostienen, también, que la diversidad cultural (presente ya en todos los estados de nuestro país) en los contextos en que se determina la educación artística desde la perspectiva curricular, en consideración de la multiculturalidad y la interculturalidad, apunta hacia un nuevo concepto de diversidad, que no reduzca su análisis al “otro” como algo ajeno, sino como parte del propio yo, dada la convivencia cotidiana de todos en sociedad.

2.4 Educación, arte y desarrollo integral

La comprensión de la importancia del arte en la escuela no es todavía suficiente, ya que cuando se insiste en la necesidad de la educación artística, en varios medios es necesaria la presencia de la argumentación y de la justificación, a diferencia de otras áreas académicas que cuentan ya con legitimación *per se* (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009).

La educación artística permite a los alumnos la inclusión en una sociedad que, a pesar de la tendencia de las políticas económicas en las que el consumismo y la individualidad son prácticas sociales reales, el acercamiento con los lenguajes artísticos diversos lo contrarresta.

Organizaciones internacionales, como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), a través de programas como *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, contempló la transformación de la educación iberoamericana. En este programa, se considera a la educación artística como contribuidora para el desarrollo integral y pleno de los niños y jóvenes (Marchesi, 2009).

Ejemplo de éxito de la implementación de programas de educación artística en diferentes latitudes, es el de Brasil, donde según Barbosa (2002), se ha usado el arte para la integración social de niños, adolescentes y ancianos abandonados, todos ellos excluidos por la dinámica social. Como resultado, el individuo ha experimentado un ámbito donde no hay aciertos ni errores, situación que les ha permitido revitalizarse; de esta manera, se ha mostrado a las escuelas ordinarias cómo el arte es un medio para devolver la humanidad a los seres humanos (Barbosa, 2002).

El documento *Aprendizajes Clave*, del *Nuevo Modelo Educativo* (SEP, 2017), considera que:

“Se espera que al término de la educación básica los estudiantes valoren el papel e importancia de distintas manifestaciones artísticas locales, nacionales e internacionales, como resultado de procesos activos de exploración y experimentación de los elementos básicos de Artes Visuales, Danza, Música y Teatro. Se pretende que los estudiantes desarrollen un pensamiento artístico y estético

que les permita disfrutar de las artes, emitir juicios informados, identificar y ejercer sus derechos culturales, adaptarse con creatividad a los cambios, resolver problemas de manera innovadora, trabajar en equipo, así como respetar y convivir de forma armónica con sus compañeros y maestros”.

Uno de los campos en los que la política educativa, en acuerdo con las políticas culturales, es la formación de los alumnos en el campo social. En este sentido, la UNESCO (2008), en su documento *La educación inclusiva: un camino hacia el futuro*, en el marco de la *Conferencia Internacional de Educación*, considera que:

“(…) a medida que las escuelas comunes pasan a ser más inclusivas, disminuye y cambia la necesidad de escuelas especiales separadas. Por consiguiente, es preciso examinar la forma en que pueden reorientarse las competencias y los recursos de las escuelas especiales, a fin de apoyar los cambios que se producen en las escuelas comunes”.

A partir de la publicación del *Nuevo Modelo Educativo* de la SEP, e incluso desde el *Plan y programas de estudio 2011*, se consideró ya la necesidad de reorientar los enfoques pedagógicos para que el perfil de egreso considerara la formación de alumnos que, al concluir su educación básica, fueran más sensibles a las problemáticas sociales en nuestro país. Por esa razón, el concepto de “educación integral” tomó mayor relevancia para el logro de ese objetivo en las políticas educativas.

Al respecto, a lo largo del siglo XX se influyó a la educación artística desde dos grandes enfoques: educación artística “por el arte” y “para el arte” (Giráldez, 2009).

Se entiende como “educación por el arte” a las premisas descritas por Herbert Read, quien en 1943 mencionó que, bajo este enfoque, la educación no se dirige a la formación artística, sino a la educación estética, es decir, a la educación de los sentidos sobre los que se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y los juicios humanos. Desde este enfoque han derivado otros, orientados a incentivar

la libertad de expresión, el desarrollo de la capacidad crítica y la tolerancia a través de las posibilidades que el arte ofrece (Giráldez, 2009).

Por otra parte, la “educación para el arte” se enfoca en el desarrollo técnico artístico como un fin en sí mismo (Giráldez, 2009). Para efectos del taller de exploración coreográfica con base en la danza folclórica, que en este documento de tesis se propone, la combinación de ambos enfoques, además de los que pedagógicamente serán explicados en el apartado 3.3 del presente capítulo, constituirán la característica de la propuesta de intervención educativa.

Como lo menciona Giráldez (2009), la combinación de los enfoques de la educación por y para el arte permitiría retomar postulados de ambas en propuestas diversas, aunque se pueden privilegiar en mayor o menor medida las dimensiones lúdicas y formativas del arte o del desarrollo de habilidades técnicas.

En el documento *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad*, el Gobierno de Chile, a través del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) (2016), se refiere a los aportes a la educación integral que ofrecen, justamente, las artes y la cultura a la educación de calidad. Según el CNCA, las artes tienen la facultad de mejorar la calidad de vida de personas y de comunidades y han sido una herramienta potente para impulsar el desarrollo emocional e intelectual, ya que pueden comprender el mundo y conectarse con otros.

El CNCA (2016) menciona que la educación artística:

“Acompañada de la reflexión, fortalece el pensamiento abstracto y divergente y permite la búsqueda de soluciones creativas a los problemas cotidianos. Favorece el desarrollo de habilidades artísticas y cualidades como la sensibilidad y tolerancia. Contribuye potencialmente al desarrollo de valores ciudadanos, el aporte a la igualdad de género y la valoración de la diversidad. Puede promover un mayor conocimiento de la propia identidad cultural y el diálogo entre culturas. Dirigido por personas con la formación adecuada, es un espacio que permite explorar dimensiones terapéuticas.”.

García (2011), asegura que el arte, la cultura y la educación artística sirven como estrategia para una educación inclusiva e intercultural. La escuela funciona, en muchas ocasiones, como sustituto del ámbito social familiar de los alumnos; de esta manera, la escuela debe buscar nuevas estrategias que permitan llegar a una educación integral de los alumnos y es ahí donde la educación artística adquiere su importancia.

En el pasado, el papel de la escuela era mucho más sencillo que en la actualidad: el acceso a ella era mucho más limitado y los procesos educativos escolares no tenían en cuenta las necesidades especiales de cada alumno. Ahora, a partir del desarrollo del pensamiento crítico, los niños pueden repensar, y cambiar el mundo que se les ha enseñado, discriminar lo bueno de lo nocivo y entender los valores y significados que tiene cada sociedad. (García, 2011).

A través de la educación artística puede abordarse cualquier cultura, tema controvertido o necesario. La UNESCO (2009), en su 30ª Reunión General, estimó que la educación artística debe ser incluida en la formación general del niño y del adolescente, ya que:

“Contribuye al desarrollo de su personalidad, en lo emocional y en lo cognitivo. Tiene una influencia positiva en su desarrollo general, en lo académico y en lo personal. Inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos. Estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los otros. Incide en el fortalecimiento de la consciencia de uno mismo y de su propia identidad. Dota a los niños y adolescentes de instrumentos de comunicación y autoexpresión. Contribuye a la creación de audiencias de calidad, favoreciendo el respeto intercultural.”.

Otros autores, como Throsby (en García, 2011), afirma que el arte tiene, incluso, incidencias en la mejora de aspectos económicos, ya que la creatividad es un recurso en clave en los ambientes de desarrollo de la economía, desempeña un rol en la crítica social porque aporta a la apreciación de caminos en los que el arte es el

reflejo de una sociedad, construye para el futuro y genera valores culturales significativos y variados.

Dado que el arte puede ayudar a personas en riesgo o en exclusión social a lograr una mejor integración, más real y profunda (Barbosa, 2002; García, 2011); en esos grupos el arte desarrollaría habilidades sociales, corporales y psicológicas, así como un verdadero desarrollo de la autoestima y el autoconcepto.

Asociaciones como Dan Zass (2018), en España, han concretado los beneficios integrales que ofrece la danza para realizar actividades desde las capacidades de las personas y no desde las limitaciones, con énfasis en la individualidad de cada participante. Mantienen como eje principal la orientación artística y se basan en herramientas de la danza contemporánea, la danza-teatro, la improvisación y la danza *contact*.

“En Dan Zass pretendemos favorecer la flexibilidad de las artes escénicas hacia la participación y la aceptación de los cuerpos y mentes diversas, que se enriquezca y crezca con movimientos, pensamientos y expresiones, que tradicionalmente no se han dado. Pretendemos sumar a través de la diversidad.” (Asociación Dan Zass, 2018).

2.5 Determinación de las políticas internacionales y nacionales en la educación artística

Desde épocas en las que inició el modelo de producción capitalista, los sistemas de producción económica y comercial han determinado también otras dinámicas en la vida del ser humano. Esta determinación ha traspasado fronteras a través del tiempo, incluso hasta ahora y en todos los ámbitos de desenvolvimiento humano en cualquier país donde se tenga el modelo neoliberal (en la actualidad) como aquel que rige la producción y el intercambio de bienes y productos entre países.

Los servicios que el Estado ofrece, aún por obligatoriedad, a sus ciudadanos, filosóficamente se determinan para bien de la producción nacional.

En el caso de la educación, la filosofía de los modelos educativos tiene una visión para que el ciudadano mexicano “...forme parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante.” (SEP, 2017). El mundo con el cuál se interconecta nuestro país es aquel al que también pertenecen los países “desarrollados” y que tienen como modelo de desarrollo económico el neoliberalismo, al igual que México.

Tienen especial importancia los modelos económicos porque de ellos dependen los presupuestos de ingreso y de egreso que los países neoliberales aplicarán en sus respectivos programas de la amplia gama que ejercerán en su población, incluida, obviamente, la educación.

En este sentido, es de esperar que los ciudadanos que cada gobierno quiere formar, a través de las políticas sociales y educativas, deberán tener un perfil de acuerdo a los intereses de producción que permita estar a la par de sus colegas internacionales y, en este sentido, sentar bases para la colaboración en la obtención de beneficios “para todos los interesados”, es decir, para todos los países que forman parte de la red de colaboración en materia económica y comercial bajo las especificaciones de los modelos de producción.

Para efectos de realización de este documento de reflexión, este autor se ha enfocado al análisis de la relación que se establece entre la educación artística en México y los perfiles de egreso requeridos por el Nuevo Modelo Educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como las políticas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organización a la cual pertenece nuestro país y que es una institución que ha tenido gran injerencia en el establecimiento de parámetros para medir los niveles de logro de sus países miembros y que establece estándares mínimos de calidad para pertenecer a ella.

Fundada en 1961, la OCDE agrupa actualmente a 36 miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas (OCDE, 2018). En su documento de 2010 (OCDE, 2010), esta organización marca la pauta para que la institución rectora de la educación en México adapte las políticas

educativas y lograr que las escuelas de este país adapten su enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar, siguiendo aquellas políticas establecidas en los “sistemas escolares exitosos”.

Basado en ello, y al ser un organismo apto para validar o no a los países ante sus colegas en cuanto al desempeño en ámbitos como la economía (teniendo la posibilidad de acceso a créditos monetarios), y el comercio, ambos rubros de vital importancia para subsistir mundialmente en un ámbito donde el modelo económico internacional rige, indirectamente, la vida de los países. Como se ha dicho, la educación también tiene un peso específico en las estimaciones que hace la OCDE sobre sus países miembros.

Los estándares mínimos fijados por esa comunidad señalarían, entonces, el rumbo bajo el que México debería formar a sus ciudadanos a través del sistema educativo en todos sus niveles. Bajo esta condición, la soberanía proclamada por los países “subdesarrollados”, como el caso mexicano, estaría en entredicho, ya que no podría aspirar a un nivel de “desarrollado” de no cumplir con los estatutos de las organizaciones de las cuáles forma parte. Entonces, el neoliberalismo, como modelo económico regidor internacionalmente, es quien dicta las normas de producción en todos los ámbitos.

Para el caso de la educación artística, desde el ámbito académico oficial, es decir, aquél en el que se forman, de manera inicial, las personas que incursionan en alguna disciplina artística seguirán, entonces, discursos en sus producciones en los que la validación del Estado (a su vez, validados por los organismos internacionales) esté vigente.

Conocido es que, durante la época de José Vasconcelos como Secretario de Educación, durante la presidencia de Álvaro Obregón, el Estado mexicano se definió la política educativa, cultural y artística que habría de ser el discurso oficial, referente para el seguimiento de los planes y programas de estudio y de los elementos discursivos oficiales para considerar la identidad mexicana: el nacionalismo cultural, bajo la perspectiva estética de Vasconcelos (Eder, 2010).

Dada la situación, durante los siguientes años al inicio de la Revolución Mexicana, se trabajó, desde el gobierno, en la reconstrucción política, social, económica y cultural, entre otros ámbitos, del país. De esta manera fueron cimentándose los elementos que se constituirían como referentes para considerar la identidad nacional bajo determinadas características.

El discurso oficialmente validado de la Escuela Mexicana de Pintura (con referentes como Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco, entre otros, sentaría las bases para la producción artística y para la formación educativa del ciudadano mexicano.

Sin embargo, diversos movimientos opuestos al discurso oficial surgirían (como ha sido natural durante la historia de la humanidad) a lo largo de los años subsecuentes, como aquel considerado como el primer movimiento organizado en oposición al nacionalismo cultural y a la política educativa: la fundación de la revista cultural *Contemporáneos* (Eder, 2010).

Se considera, entonces, que, ante la imposición de los discursos oficiales, en el caso de la educación, del arte y de la política cultural, habrá siempre movimientos de insurrección, como es natural en la humanidad, al no conformarse el hombre con ello y proponer alternativas de acción para la convivencia en sociedad y las normas que habrán de regir en ella. La educación propone las bases, de conformidad (actualmente) con la cultura de los pueblos a los que sirve, mientras que el arte es el reflejo de la combinación de las dos primeras. La fórmula tesis – antítesis – síntesis estará siempre presente en la historia de la humanidad y se traducirá en la aparición de propuestas alternas a aquellas que un grupo social (o político) implemente.

Entonces, los discursos teóricos determinarán a la producción de obra educativa y artística en tanto nuestro país esté supeditado a las normas de “convivencia” internacional y sujeto a las políticas internacionales de comercio, economía y producción.

2.5.1 Políticas culturales.

A lo largo de los años, profesores de educación artística han propuesto, de manera informal, alternativas de acción a través de las cuáles los organismos gubernamentales encargados de la aplicación de las políticas culturales en este territorio podrían ejercer de manera más justa, para que todos los artistas y docentes que se dedican a esta área de manera profesional tengan acceso a sus beneficios y hacerlos extensivos a la ciudadanía.

La educación artística, como proveedora para el desarrollo de las competencias a ella inherentes, específicamente en el nivel básico, puede ser observada desde dos esferas: educación pública y educación privada. Sin embargo, la visión de las instituciones educativas sobre el ejercicio presupuestal para su desarrollo es similar (y deficiente) en ambas: la educación artística no es lo suficientemente valorada de acuerdo con las funciones que esta cumple en la sociedad, tanto en su calidad de formación de seres humanos, como aquella que cumple en el desarrollo de la industria cultural como tal, que es la de obtener beneficios en toda la amplitud y diversidad que estos pueden entenderse, es decir, obtener ganancia.

En la época en que vivimos, se considera que el arte, en cualquiera de sus diversas manifestaciones, provee al ser humano la posibilidad de explorar diferentes sensaciones, pasando por el placer, la tristeza, la alegría y la nostalgia, entre otras, independientemente de la finalidad que el autor o la obra misma tengan. Sin embargo, en algunas sociedades esta actividad ha sido censurada al ser considerado ofensivo o peligroso (Smiers, 2003).

De acuerdo con las tendencias mundiales en el arte “común” o popular, existe inclinación hacia la presentación de modelos que visualmente llamen la atención del espectador; de esta manera se da paso a una cultura de recepción visual en la que lo superfluo es lo más importante en el ámbito comercial (el que, finalmente, tiene prioridad para el consumo). Por ejemplo, “en Taiwán se ha presentado un número sin precedentes de artistas jóvenes, bien parecidos, pero con poco o nulo talento” (Smiers, 2003).

En este sentido, los públicos a los que llegan las propuestas artísticas no son formados, a través de políticas culturales o educativas, de una manera en la que se prioricen tanto la producción como la apreciación cualitativa de las obras. Precisamente son esas políticas culturales las que apuntan a que la producción artística cumpla con un papel de mero entretenimiento “efectivo” de los ciudadanos que cohabitan en un determinado territorio.

Las formas de producción en el mundo occidental actual tienen como base sobre la que actúan la obtención de una ganancia, casi siempre económica. El hecho de no poder pagar una renta (por remitirse a una de las necesidades básicas del ser humano), responde a una orientación poco efectiva de las políticas económicas, que responden, a su vez, a un modelo económico que rige en varios países del mundo con los que el nuestro tiene vínculos comerciales, políticos, etc.

Flores-Crespo (2017), afirma que toda emulación, copia o transferencia ocurre al inicio de las políticas públicas (*comparative policy analysis*), y pasan por cuatro etapas: en la primera se tienen referentes directos, más que indirectos, de políticas que vienen de fuera de nuestro país, para después ser procesadas por las élites nacionales. Después, menciona que, sin importar su origen, habría que valorar las políticas públicas por su grado de efectividad. En tercer lugar, se estima que esta importación, emulación, copia o transferencia de toda política pública puede llegar a ahorrar tiempo, lo cual, en ese campo (*politics*) es muy valioso, aunado a que todas las políticas públicas internacionales llegan a tener puntos en común. Finalmente, considera que no existe unidireccionalidad en la influencia de las políticas públicas, ya que vivimos un mundo globalizado; así como nuestro país ha importado, también las políticas mexicanas han sido replicadas en otros países en desarrollo, e incluso a otras ciudades de Estados Unidos.

2.6 La danza

2.6.1 La danza como elemento de la identidad nacional. El nacionalismo de José Vasconcelos y de la Escuela Mexicana de Pintura.

Una aproximación al concepto “folclor”, es útil, en este momento, para tener precisión al utilizar este término, específicamente cuando se refiere a la “danza folclórica”. Para ello, es necesario partir desde los antecedentes históricos que han dado origen al concepto que hoy entendemos como “folclor”, y así comprender con más especificidad por qué se toman en cuenta determinados elementos para referirnos a él.

La revisión histórica, partiendo de los orígenes del nacionalismo mexicano pueden ayudar a comprender, a quienes se adentran en el mundo de la danza folclórica, los elementos a los que se recurre en el momento de impartir una cátedra o un taller al respecto.

Y, para que el ciclo pedagógico sea completado, obtener bases para evaluar, desde el punto de vista particular, las obras escénicas que producen los diferentes grupos que se dedican a esta actividad, pero también lo que producen nuestros propios docentes o nosotros mismos en esa función.

La retroalimentación que el alumnado emita ante estos estímulos será significativa, dado que se habrá cumplido como facilitador de conocimiento, en favor del proceso de desarrollo del alumno como individuo desde la perspectiva formativa de la danza folclórica.

Para hablar de “nacionalismo”, habría que remitirse a las bases de las necesidades individuales como parte de la sociedad en la que se cohabita como seres humanos.

Todo ser animado, en específico los seres humanos, tenemos necesidades básicas que debemos satisfacer para sentirnos “completos”, al menos en un nivel elemental. Entre estas necesidades se encontrarían el sentido de pertenencia a algo o a alguien, a partir del autoconocimiento y en la relación individuo-sociedad; es decir, cómo nos concebimos en nuestra propia inserción en la sociedad.

En un sentido de proyección hacia la esfera social y de ciudadanía en un Estado, el nacionalismo “es un discurso o una imagen que usa los contenidos -como

materia prima de la acción nacionalista- que son significativos para una determinada nación.” (Vizcaíno, 2016).

En México, la idea del nacionalismo surgió en el marco de la Revolución Mexicana, ante la “necesidad” de renovar el concepto de “hombre mexicano”. Los líderes que asumían el poder del gobierno y la ideología a la que representaron tenían ante sí la oportunidad de legitimarse ante la ciudadanía, utilizando como bandera para la basificación del nacionalismo los elementos por los cuáles esta lucha armada mexicana se habría suscitado: los pueblos oprimidos, sus lenguas, sus integrantes, sus ancestros, sus imágenes.

Vizcaíno (2013) se refiere a José Vasconcelos como uno de los intelectuales más influyentes de la Revolución Mexicana. Vasconcelos fue ampliamente considerado para su estudio tanto por la prensa de Estados Unidos como por literatos y pensadores mexicanos del siglo XX. Su legado trascendería para sentar las bases de la educación moderna en México e influiría en Estados Unidos con su teoría de la raza. Además, con el apoyo de artistas como José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros, cumpliría con una doble misión: llevar el arte a las masas y, a través de ella, llevarles el mensaje ideológico que pujaría por traer el pasado místico de México. (Stavans, I. y Vasconcelos, J. 2011, en Vizcaíno, 2013).

La SEP, institución de la que Vasconcelos era ministro, instruyó a Diego Rivera para la realización del considerado primer mural, en la Escuela Nacional Preparatoria, donde el resultado fue la mezcla de las expectativas católicas con tendencias expresivas clásicas basadas en los frescos de la Capilla Sixtina por parte de Vasconcelos, con la tradición indigenista (basada en la raza), y los ideales de la Revolución Mexicana.

Como lo explica Monsiváis (1986), “Desde la perspectiva del Ministro de Educación, los murales son una suerte de pintura devocional fuera de las escuelas, el entrenamiento visual donde el pueblo se disciplinará en la armonía que tanta falta le hace a su vida feroz y desgarrada”.

Para tener un resultado más acorde a las expectativas de José Vasconcelos, éste envió a Diego Rivera a Italia para que estudiara los frescos que ahí había, de acuerdo con la tradición católica del ministro de educación (Romo, ¿1994?), y después le envió al Istmo de Tehuantepec, para que investigara lo que estaba pasando en el ámbito nacional en cuanto a las cuestiones raciales y de indigenismo (Hernández, 2019). De esta manera Diego Rivera, siguiendo la política de Estado, comenzó a transformar su pintura, mezclando también su propia experiencia como hombre de la Vanguardia mexicana.

Junto a Frida Kahlo, Diego Rivera tomaría la bandera de lo indígena y de lo nacional, desde su adscripción al socialismo a través de la pintura como manifestación artística. Sin embargo, esta nueva política no permeó únicamente en la pintura, sino que se trasladó a la música y en la danza, para exaltar el folclor, por ejemplo, a través de las danzas. En esos tiempos, la educación en México se definió como nacionalista, vinculando los valores nacionales con las políticas educativas (Hernández, 2019).

Al haber surgido de la Vanguardia mexicana, específicamente del muralismo, Diego Rivera plasmó su mirada artística como uno de los principales artífices del muralismo mexicano y unió su talento a los fines educativos de la política mexicana para exaltar al nacionalismo en nuestro país. He ahí un ejemplo de la unión de la “disidencia”, representada por la Vanguardia, con el Estado, para crear, justamente, una política educativa y cultural de corte nacionalista. Sin embargo, esta unión no se dio siempre en términos de armonía: por una parte, los artistas “seducidos” por el gobierno, peleaban por los espacios que éste les otorgaría, a cambio de someter su pensamiento y su obra a los intereses gubernamentales (De la Cueva, 2005).

En la línea del nacionalismo, Mompradé y Gutiérrez (1976), señalan que:

“México se descubre a sí mismo en sus obras de arte popular, en su música y en sus danzas, y es en ellas donde se muestra, más que en miles de palabras que pudieran decirse, la realidad de lo que somos como nación y como individuos: un pueblo mestizo en cuyas expresiones artísticas, como en las de cualquier otro tipo, afloran

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cada uno de sus componentes: la elegancia hierática del pasado indígena, con sus exquisiteces asiáticas; el brioso ímpetu del pasado español, gran amalgama a su vez de tantas antiguas culturas; el ritmo sincopado doloroso del África negra trasladada a nuestras costas.”.

En el ámbito de la danza, la filosofía de Estado, a través de las políticas culturales y educativas, rindió frutos al promover la enseñanza de las representaciones de este tipo en las escuelas primarias mediante concursos nacionales en los que los internados del entonces Distrito Federal y de las demás entidades federativas.

“Durante el período comprendido de 1953 a 1958, los internados de Enseñanza Primaria que funcionan en el Distrito Federal y en las diversas entidades del país, dependientes de la Secretaría de Educación Pública, presentaron a concurso, dentro de las Jornadas Nacionales Deportivas y Culturales, danzas y bailes regionales que fueron preparados cuidadosamente para cumplir con el propósito que en este aspecto de la actividad de los planteles citados se persiguió: contribuir a conservar y dar a conocer la riqueza folklórica de México.”. (SEP, 1959).

De manera explícita, la presentación de la obra impresa de la SEP, en la que, a manera de compilación aparecen las partituras de las danzas y los bailes presentados durante las Jornadas Nacionales, muestra el seguimiento de las políticas educativas y culturales para la conservación y la difusión de las tradiciones folclórica mexicanas.

“En la presente obra, aparecen las monografías y la música de estas danzas y bailes regionales, como una aportación del Sistema de Internados de Enseñanza Primaria para fortalecer el alma nacional, ofreciendo un elemento de vinculación entre las diversas regiones de nuestra Patria.” (SEP, 1959).

Con esas actividades nacionales, el legado de José Vasconcelos y de la Escuela Mexicana de Pintura se mantenía para contribuir al fortalecimiento del nacionalismo, tanto en el gremio docente como en los alumnos de educación

primaria. Se buscó el fomento del folclor local y nacional entre las generaciones emergentes de estudiantes.

La danza y el baile populares recibieron, incluso, apoyo especial durante el sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez, a través del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana, el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías, la Dirección General de Arte Popular, SEP, entre otros (Mompradé y Gutiérrez, 1976).

Sin embargo, el nacionalismo como parte de la política educativa vio su ocaso hacia el final de la década de los 70's, ya que, a partir de 1982, con la llegada del presidente Miguel de la Madrid Hurtado, la política neoliberal hizo su aparición en la vida de México. Ese sexenio sentaría las bases para la consolidación de ese modelo económico emergente en México, a principios de los 90's, con el presidente Carlos Salinas de Gortari, con quien se vivió en el país una apertura en las políticas culturales, comerciales, económicas, educativas, y gubernamentales, en general.

El país comenzaba a tomar otros rumbos, en los que los rasgos nacionalistas inherentes a las políticas educativas y culturales, para dar paso al conocimiento de otras culturas con las que México comenzó a tener relaciones de diversa índole, aunque basadas en el nuevo modelo económico. No se quiere decir que desaparecieron totalmente los rasgos nacionalistas de las políticas educativas, sino que se vieron disminuidos en cuanto a ser prioritarios en los planes y programas oficiales.

Sobre el hincapié de la identidad en la enseñanza de la danza folclórica, la entenderemos, según Hernández (2012) de la siguiente manera:

“¿Cómo se inserta la danza en la dinámica de la construcción de la cultura nacional y un imaginario de “lo mexicano”? Entre 1931 y 1956, a partir del lenguaje dancístico - apoyado por otros elementos escénicos: música, vestuario y escenografía- fueron construidas imágenes cinéticas mediante las cuales se reinterpretaban elementos considerados fundadores de la cultura nacional, relacionados con lo expresado en el discurso político, las disertaciones intelectuales sobre la naturaleza de la nación y las

tendencias del arte posrevolucionario, liderado por el Muralismo Mexicano y el Nacionalismo Musical. La danza reorientó el discurso nacionalista en el arte y generó un espacio de confluencia de las artes donde surgieron y se concretaron proyectos estéticos.”.

2.6.2 La danza como elemento de la educación artística en los contextos internacional y nacional.

Durante años, la educación artística ha sido considerada como una actividad exclusiva para quienes ven en ella una oportunidad para desarrollarse personal y profesionalmente, o como una actividad complementaria a la malla curricular en las escuelas en las que se imparte educación oficial (Marchesi, 2009). Esto ha traído consecuencias negativas, en su mayoría, para la educación artística; sin embargo, también ha tenido sus aspectos positivos.

Como consecuencias negativas, la educación artística ha sufrido segregación curricular en el plano académico, pero también en la sociedad se le ha dado poco valor, a pesar de los beneficios reales que aporta para ambos campos. Prueba de la segregación curricular ha sido el número de horas-semana-mes en que la educación artística, en sus diferentes ramas, es impartida en las escuelas de educación básica de México.

En cuanto a la desvaloración entre las comunidades, esta experiencia aún es vivida en sociedades como la aguascalentense (del estado de Aguascalientes, México), donde las actividades artísticas aún son vistas como algo para ser practicado sólo durante edades tempranas del ser humano, pero no para dedicarse a ellas de manera profesional. Cabe mencionar que estas consideraciones sociales hacia la educación artística han venido paulatinamente a menos, sobre todo durante los últimos cinco años, aproximadamente, según las observaciones que, profesores de esta área, ejecutantes y gestores culturales de Aguascalientes han manifestado, aunque no aún en los niveles deseados por la comunidad de la educación artística en el estado.

Entre las pocas consecuencias positivas de esa desvaloración en los ámbitos académico y social, se han dado casos como el de Lituania: Siaulytiene (2002), menciona que en las escuelas secundarias de ese país se ha dado a los docentes la oportunidad de usar libremente métodos activos, es decir, se les ha dado libertad de cátedra, de manera literal. Al estar basada la educación artística, casi totalmente, en la experiencia individual de los docentes, las escuelas secundarias de enseñanza general y las escuelas de arte contribuyeron a formar la opinión de que la educación artística es un área de actividades excepcional, destinada a favorecer la formación de personalidades más creativas e intelectuales. Cabe señalar que las escuelas de este tipo, tradicionalmente empleaban a artistas profesionales que sabían estimular el interés de los alumnos por las artes.

El caso lituano es representativo, con sus respectivos matices, de otros países en vías de desarrollo, como México. En ambas naciones se ha transformado la visión de la educación para dar paso a pedagogías cada vez con mayor grado de interpretación, y se ha dejado de lado la visión dogmática y reproductiva. Para ello, se han empleado enfoques y metodologías más adecuadas a las dinámicas sociales, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Para hacer frente a dicha devaloración, desde el campo de las políticas internacionales, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), realizó una publicación que contiene diversas bases, construidas por varios autores, para valorar debidamente la importancia que tiene la educación artística en la construcción de la ciudadanía y que, a su vez, contribuya para la formación integral de las personas (Marchesi, 2009).

Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009), se refieren al arte como un campo que permite el desarrollo visual, auditiva, cinestésica, dramática y narrativa, y es un área que permite la educación transversal con otras asignaturas de la malla curricular, por lo que se requiere, para su enseñanza, de docentes con un perfil bien fortalecido. La danza es un área inherente a esa premisa y es una de las más completas actividades artísticas, precisamente por permitir el desarrollo en todos esos campos.

La danza permite, en las personas que tienen acercamiento a ella, el conocimiento de las posibilidades de desarrollo motriz (desarrollo técnico dancístico), mental (sentido de superación personal y apoyado por el grupo, para el desarrollo coreográfico óptimo), artístico (en la transversalidad con otras áreas artísticas, como el teatro, la música, la literatura y la plástica, en la conjunción de todas para los montajes dancísticos de corte escénico). Todas estas áreas de desarrollo se vinculan con el establecimiento de disciplina en el individuo en convivencia con un grupo con intereses comunes, a través del establecimiento de valores como el respeto, el servicio, el esfuerzo, la perseverancia y la unión grupal, entre otros.

2.6.3 Neofolclor.

La danza folclórica, al ser un rasgo cultural presente en todos los países del mundo, representa una manera de comunicación y de aprovechamiento de oportunidades de transmisión de elementos propios de un pueblo y de su interculturización. Aquellas regiones que no se disponen para ello, estarían “cavando su propia tumba” y correrían el riesgo de perderse en el olvido ante el continuo e imparable avance de la globalización. Los países o regímenes económicos “depredadores” continúan la búsqueda de territorios para expandir su ideología e incrementar su poder económico y político, asegurando su permanencia durante el tiempo que les sea necesario, por lo que todo a su paso deberá adaptarse a las nuevas situaciones.

En ese sentido, ha sido discutida la errada visión, misión y aplicación de las políticas públicas que intentan valorar los rasgos prehispánicos, en el caso de América Latina, sin hacer lo propio con los rasgos indígenas que aún prevalecen como parte de la cultura de las sociedades actuales. La contradicción y la superficialidad de esas políticas es evidente y vergonzosa no sólo para la ciudadanía local, sino que representa también una vergüenza para la imagen que se puede llegar a proyectar hacia el ámbito internacional.

Si bien es cierto que en la actualidad y en el sentido contemporáneo del arte, los valores que representan a las raíces de los rasgos folclóricos que se conocen

actualmente sobre la mayoría de las representaciones culturales a través de la danza en prácticamente todas las regiones del mundo, son ya una transversalización de lenguajes propios de esta disciplina, pero también de aquellas de las que se ayuda la danza misma para su representación en espacios públicos, todo ello surge como respuesta a movimientos vanguardistas y, a su vez, a políticas públicas que acogen algunas de esas innovaciones.

Es, justamente, el caso mexicano en el que los elementos “representantes” de la cultura de nuestro país responden a ciertos paradigmas establecidos desde el siglo XX, con las ideas nacionalistas de Vasconcelos y de la Escuela Mexicana de Pintura. De ahí que en la actualidad se considere como “lo mexicano” a elementos como el Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández, en el que la fusión de disciplinas dancísticas y la inclusión de diversas técnicas para la preparación de sus bailarines constituyan la base de su proyección escénica, así como de su vestuario y del concepto global de su obra.

Sin embargo, México no representa al único caso en el que esta fusión se presenta como estandarte de la expresión cultural folclórica: ha sido ya una tendencia de décadas (o de centurias, según el lenguaje dancístico del que se trate) que ha prevalecido en diversos países. La fusión, que en muchos casos resulta en la estilización de los rasgos folclóricos nacionales para ser llevados a escenas internacionales ha sido el común denominador de las políticas culturales internacionales para la transmisión de esos valores y ser, así, “mejor comprendidos” en otros países.

Gracias a la danza clásica y a personajes dentro de ella, como Marius Petipa, la internacionalización de la danza clásica permitió establecer un lenguaje básico que llegaría a ser un filtro por el cual pasarían los lenguajes folclóricos dancísticos, y así ser llevados a otras latitudes. Como consecuencia, fueron creados los “ballets folclóricos” representantes de diversos países. Incluso, la danza clásica fue permeada por esos rasgos folclóricos y esto permitió la creación de obras, (como *Scheherezade*, entre otros), donde se muestran rasgos folclóricos arábigos a través de la técnica “del

ballet” y de una composición escénica adaptada a los requerimientos de las convenciones internacionales.

Vaudagna (2015), contempla la aparición del *post flamenco* cuando los bailarines de este tipo de baile comenzaron a llevar esta expresión hacia otras culturas, coincidiendo con las ideas de Arthur Danto en cuanto a “lo que viene después de...”. La interculturización de esta parte de la danza española es una muestra de lo que pasó (en algunas ocasiones a la inversa) con las culturas de países colonizadores o colonizados (para efectos de este ensayo, es invariable la manera como se realizó el proceso), en el sentido cultural y folclórico.

Como en el caso del baile flamenco, no es que el hecho de que se haya interculturizado pueda ser considerado algo negativo para efectos nacionalistas; todo lo contrario. Vaudagna (2015) considera una victoria para el baile flamenco, ya que esto representó para sí la oportunidad de volver la mirada a sí mismo y revalorar su sentido, sin haber perdido su esencia: “... una mirada que incluye la reflexión implícita en las nuevas producciones; ya no es bailar por bailar sino tratar de encontrarle un sentido a esa acción, aunque sólo describe una emoción o represente una abstracción.”.

El caso de la interculturización del baile flamenco, como influencia (en muchos casos) directa para los bailes folclóricos latinoamericanos, es una muestra de la globalización que, desde aquellas épocas, ya se hacía presente en los ámbitos de la vida humana.

De la realidad en las evoluciones sociales, culturales, y, en este caso, folclóricas, y del grado de éxito que éstas alcanzan (inherente, al darse de manera orgánica, como en el caso del baile flamenco y en varios otros), surge la permeabilización hacia el campo de las políticas de Estado.

Pareciera que el Estado “se aprovechara” del éxito en el experimento de interculturización para después adaptar los procedimientos para diseñar las

respectivas políticas. De cualquier manera, como ya se dijo anteriormente, no es que esté mal siempre que sea en beneficio de la sociedad y de la ciudadanía.

Como ya lo mencionó Flores-Crespo (2017), no debería cobrar relevancia el origen de las políticas culturales, sino la medida en que éstas pueden ser adaptadas a los contextos nacionales y locales; de ahí su grado de efectividad.

Las políticas culturales con impacto artístico, desde los elementos del folclor como representación de un pueblo, deberían tender hacia la valorización de éstos, pero con conocimiento de los orígenes y su relación e impacto con los rasgos culturales actuales, así como de sus respectivos elementos que aún se manifiestan en la esfera nacional.

Desgraciadamente, los pueblos indígenas, descendientes de aquellas civilizaciones prehispánicas a las que tanto veneran las políticas educativas y culturales actuales en México, son apartados y mantenidos en el olvido, y no sólo por promoción de las políticas mismas, sino como resultado de acciones sociales que han trascendido el tiempo y que aún persisten en estos días.

Como origen de esta discriminación, las políticas que, desde tiempos de la Nueva España, impusieron los colonizadores, remitiendo a los indígenas a una condición de servidumbre y en una época en la que los derechos humanos no aplicaban, y ni siquiera existían como tal, para todos los individuos. La permanencia cronológica de esa ideología ha llegado aún hasta estos días, a más de cinco siglos después, cobrando énfasis en determinados períodos históricos como en el caso del porfiriato.

El establecimiento de políticas públicas para resarcir el daño a los referentes más directos (pueblos indígenas con presencia actual en México) de aquellos antepasados no ha sido suficiente. Esta es una de las áreas hacia las que esas políticas deberían apuntar: la valoración adecuada de esos actores directamente vinculados con los rasgos prehispánicos a los que ellas mismas hacen referencia y la formación adecuada de públicos para lograrlo, desde las políticas educativas a través de las

asignaturas relacionadas con las áreas de artes y humanidades en la educación básica, con contenidos a ello encaminados en los planes y programas de estudios.

La propuesta sobre la valoración de los rasgos que dan origen a la identidad nacional sería considerada desde el ámbito de la política educativa y de las políticas culturales y artísticas. Con la finalidad de lograr mejores efectos en la sociedad, estas deberían tomar en cuenta diversos ejes, entre los cuáles se encontrarían la formación de personas formadas en un “concepto amplio, abierto e incluyente de las artes que permite reconocer la diversidad cultural y artística de México y el mundo, y que engloba tanto las llamadas bellas artes como las distintas artes populares, indígenas, clásicas, emergentes, tradicionales y contemporáneas”. (SEP, 2017).

Justamente es el objetivo mencionado en el párrafo anterior el que engloba la idea central de este apartado del documento de tesis, y proviene de una política educativa del Estado mexicano. Este objetivo se contradice entre lo que pregona y lo que sucede en la realidad en la sociedad, al procurar la convivencia en igualdad de condiciones para cada individuo de la ciudadanía, pero también al proponer la valoración de la diversidad cultural de México y el mundo. En la realidad, como ya se ha explicado en líneas anteriores, no se cumple desde que, históricamente los pueblos indígenas actuales, descendientes de los que en las políticas culturales se tienen como representantes de los rasgos nacionales, son segregados no sólo (en la realidad) por el Estado y sus políticas públicas en el ámbito de lo laboral, por ejemplo, sino también por la sociedad.

Se considera que las personas que tienen esta sensibilidad para identificar dichas problemáticas (estudiantes, académicos, profesionistas, artistas, etc.), deberíamos proponer, especialmente quienes nos desenvolvemos profesionalmente en el ámbito de la educación, alternativas que conduzcan a la formación efectiva de ciudadanos con las características deseables que tiene como objetivo el documento *Planes y programas* de la SEP (Secretaría de Educación Pública), en la asignatura de artes en el nivel secundaria, para la educación básica mexicana.

Es evidente que el alcance de esta política educativa de la SEP no queda sólo en sí misma, sino que va más allá: es verificable, en el nivel de observación en la cotidianidad, que gran parte de las personas expuestas a determinados estímulos durante determinado tiempo, consiguen habituarse a ellos de tal forma que identifican los aspectos positivos y los riesgos. En este caso, insertando este tipo de formación en los estudiantes desde edades tempranas, siendo expuestos a estímulos didácticos que contribuyan a lograr el perfil de egreso de cada nivel educativo, en lugar de que la enseñanza haga énfasis en conceptos aislados o en el aprendizaje de técnicas específicas, se obtendrían mejores resultados.

Sea o no de manera consiente, la SEP (2017) estipula que uno de los beneficios que el arte pretende lograr en los estudiantes es “identificar y ejercer sus derechos culturales y a la vez contribuye a la conformación de la identidad personal y social de los estudiantes (...) a la adaptación al cambio, al manejo de la incertidumbre, (...) a la resolución de problemas de manera innovadora (...)”. También considera que apoya a promover el trabajo en equipo, a la posibilidad de interpretar diversos fenómenos, a convivir en orden y en armonía, etc. (SEP, 2017).

Indudablemente, el hecho de que otra de las políticas educativas del Estado sea la apertura de oportunidades para el estudio de posgrados como la Maestría en Arte, que este servidor cursa actualmente, constituye ya un avance en la procuración de espacios para la reflexión, el análisis y las propuestas ante la identificación de las áreas de oportunidad o los vacíos que existen en la sociedad en torno a determinados temas, como el de la educación artística en la educación básica.

Quienes se encuentran en este contexto, deben aprovechar para poner sus virtudes al servicio de la sociedad, con la finalidad de contribuir a que nuestro país sea cada vez mejor.

2.7 Didáctica de la danza

2.7.1 La danza como detonador psicomotriz en el desarrollo integral.

Nista-Piccolo (2015, en Viciano, Cano, Chacón, Padial y Martínez, 2017), ha defendido que una educación que no toma en cuenta la motricidad del niño no toma en cuenta la condición real de este, pues pretende transformarlo rápidamente en un ser productivo, cuando, verdaderamente, este ejercita su motricidad a medida que va descubriendo el medio que le rodea.

Esta idea es apoyada por Gutiérrez, Fontela, Cons, Rodríguez y Pazos (2017), al mencionar que es a través de la motricidad que los niños se desarrollan de manera integral, ayudándoles a descubrir sus propias capacidades, a desarrollar habilidades motoras, personales y sociales.

El espacio escolar del nivel primaria representa un elemento esencial para el desarrollo de la actividad física y la motricidad, sin embargo, aunque el Nuevo Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017) en México contempla la activación física en el proceso de aprendizaje del alumno, en la práctica poco de eso sucede.

Según la SEP (2017), el enfoque del Nuevo Modelo Educativo 2017 es competencial, pero las competencias no son el punto de partida, sino el de llegada, el resultado de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, adoptar actitudes y tener valores, justo en la dirección en la que la experiencia educativa a nivel internacional lleva a alcanzar el verdadero dominio de las competencias del siglo XXI.

En ese mismo documento, se menciona que los campos englobados en su enfoque competencial corresponden a la formación integral del individuo como un mejoramiento continuo de la persona, a través del desarrollo de su potencial intelectual y de los recursos culturales, personales y sociales que le permitirán participar como ciudadano activo, contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuo en una sociedad diversa y cambiante.

Las ideas de Nista-Piccolo (2015), de Gutiérrez et. al. (2017) y del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) tienen una convergencia en el sentido de que la educación mexicana, bajo este nuevo Plan y Programas para la educación básica, busca la inserción social del individuo de tal manera que logre ser un ciudadano

productivo, y el documento oficial de México lo hace bajo un enfoque en el que la formación integral esté siempre presente en ese proceso.

“(…) la formación integral reclama contenidos de naturaleza diversa. Por una parte, será necesario asegurar la existencia de contenidos disciplinares que tradicionalmente se adquieren en la escuela. En este ámbito se incluyen el acceso pleno a la cultura escrita, el razonamiento matemático, las habilidades de observación e indagación que se desarrollan fundamentalmente en el intento de responder preguntas sobre fenómenos naturales y sociales. Por otra parte, la formación integral requiere preparar tanto la mente como el cuerpo. De ahí que la actividad física, el desarrollo emocional, el sentido estético y la creatividad deban atenderse como contenidos y espacios curriculares específicos. Asimismo, la construcción de la identidad, de la formación de valores y del sentido ético para vivir en sociedad reclaman el desarrollo de prácticas que favorezcan el conocimiento inter e intrapersonal. Esta diversidad en la naturaleza de los contenidos que requiere la educación básica se expresará en componentes y espacios curriculares específicos.”. (SEP, 2017).

La educación no puede ser integral si no contempla las actividades físicas en la malla curricular. Es conocido que la gama de estas actividades es variada; la práctica de la danza folclórica, además de la relación del individuo con su propio cuerpo, también es una relación interdisciplinar en la que intervendrían la música (donde, en relación con el movimiento corporal, intervienen: el ritmo, el tiempo, los acentos, la fuerza, los matices, los silencios, la dinámica y la estática), el espacio, la relación con los demás, el conocimiento cultural, el fortalecimiento la autoestima, el conocimiento de emociones y el dominio de las mismas (ver capítulo 1).

Entonces, la enseñanza-aprendizaje de la danza folclórica en el entorno escolar contribuye a la formación integral de los alumnos. Como ha sido mencionado en el capítulo 1 de este documento, la danza contribuye al desarrollo de habilidades, actitudes y valores, así como los recursos personales y sociales, además del potencial intelectual y de los recursos culturales, como también fue explicado en las dos primeras partes de este capítulo.

2.7.2 Enseñanza de la danza.

Una de las características del arte contemporáneo es el papel del receptor de la obra, en el sentido en que él también contribuye a la creación de la misma e interactúa con ella. Si a esto añadimos que para los modelos económicos de los países occidentales se tiene al consumidor en un escaño primordial, al ser éste quien aporta su dinero para la manutención de los productos, entonces se sustenta la idea de lo imprescindible del espectador en la construcción de los productos artísticos.

En el caso de la educación artística, como parte de la malla curricular que tienen las instituciones de educación básica, el papel del estudiante es clave en el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, la asignatura en cuestión debería contar con mayor número de horas-semana-mes dentro de las consideraciones de los planes y programas de estudio. Cabe mencionar que, en México, el gobierno federal, a través de la SEP, es quien diseña e implementa dichos planes y programas para todas las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) del país, independientemente de que sean públicas o privadas; las escuelas privadas tienen el permiso de añadir elementos a la educación que imparten, sin contravenir las estipulaciones que la Secretaría de Educación ha dictaminado en dicho documento.

En el Nuevo Modelo Educativo 2017, la asignatura de educación artística forma parte del componente curricular *Desarrollo personal y social*. A partir del ciclo escolar 2018-2019, la SEP instituyó la formación de *clubes*, grupos de alumnos que, independientemente del curso de las asignaturas académicas, practican alguna actividad artística, deportiva o de reforzamiento académico en alguna de las áreas en las que muestren mayor dificultad de aprendizaje. Estos grupos trabajan dentro de las instalaciones escolares.

Se considera que ha sido un acierto el hecho de que los alumnos tengan la oportunidad de elegir el club al que quieren pertenecer, ya que para ellos será más atractiva la práctica de una actividad de su elección a otra que les sea impuesta; esta autonomía de elección es entendida como la facultad que tiene el ser humano para decidir conscientemente su futuro, su devenir, lo que va a ser y a hacer, a partir de su propia historia y de sus experiencias particulares (García, 2005).

En este sentido, sería inconcebible que la enseñanza de la danza, en plena transición de la segunda a la tercera década del milenio, se diera a través de una pedagogía “tradicionalista”, en la que el profesor fuese quien tomara el control total de la clase, y decidiese la totalidad de los contenidos a desarrollar durante las sesiones y, en consecuencia, durante todo el ciclo escolar.

Cada estudiante en edad de cursar la educación básica (entre 4 y 15 años de edad) ha sido formado y ha forjado su historia particular, con la característica de haber crecido en un mundo en el que las decisiones en el plano individual corresponden, primordialmente, a ello y, después, a las interacciones que su familia tiene en el entorno social. Las experiencias artísticas previas, habilidades y gustos individuales, en el marco cronológico de vida que viven, conlleva a que ellos deben tener la posibilidad de elegir el arte de su interés (García, 2005).

La escuela, entendida como el lugar donde el proceso enseñanza-aprendizaje de la danza se realiza, es un espacio en el que se experimentan e intercambian las vivencias personales y colectivas de la mayoría de los estudiantes, se adquieren la mayor cantidad de conocimientos sobre el área artística en cuestión, se desarrollan actividades tendientes a reforzar habilidades emocionales, capacidades cognitivas, psicomotrices y actitudinales del alumnado, tendientes a reforzar el repertorio simbólico y representacional que explican el mundo a partir de los procesos dinámicos que se entrelazan desde lo social, lo cultural y lo educativo. (Cárdenas-Pérez y Troncoso-Ávila, 2014).

Debido a la idea del párrafo anterior, el proceso enseñanza-aprendizaje de la danza no podría ser permitido en el ámbito pedagógico de la imposición de una sola persona (el docente a cargo, sino tomando en cuenta las propuestas de los alumnos que intervienen en él. De esta manera, el ambiente de aprendizaje se torna armónico, libre y cordial para facilitar el alcance de los objetivos de las sesiones de clase.

La danza constituye un facilitador para el logro del “saber ser”; por ello, Ferreira (2009) propone que la educación por medio de la danza debe considerar los siguientes principios:

“El *ser cuerpo* implica posibilidades infinitas de conocimiento, por lo tanto, el acento debe estar sobre lo vivido antes de lo significado, sobre todo en los primeros años. El estudiante, considerado como un ser en constante evolución, podrá expresarse según sus capacidades individuales, de su elección y creación originales. El profesor, como elemento del medio social estará siempre cercano a cada estudiante y al grupo total. Imaginará temas y motivaciones que permitan a todos descubrir sus potencialidades personales y los mejores medios y recursos para desarrollarlos. El profesor, como mediador de los aprendizajes, facilitará en sus estudiantes al máximo todas las nuevas estructuraciones que superen las iniciales puesto que los nuevos aprendizajes se basan en los conocimientos previos.”.

2.7.3 Didáctica de la danza folclórica.

Como *folclor* entenderemos a todas aquellas manifestaciones que dan identidad a un lugar: música, danza, comida, vestimenta, artesanías, forma de expresión, cuentos, leyendas, etc. (Cervantes, 2019). Por su parte, Martin (1992) considera que la palabra *folklore* fue introducida inicialmente por William John Thoms, en 1846, en la revista “The Athenaeum”, de Londres, para referirse a los trabajos relativos a la vida y las costumbres populares, y que actualmente se define como aquella disciplina que recoge y estudia el patrimonio cultural colectivo, tradicional y anónimo del pueblo.

Para el caso de la enseñanza de la danza folclórica, se debe tomar en cuenta, en el plano de su ideología, la constante lucha entre el *habitus* (práctica reiterativa en lo cotidiano, no costumbre como tal), el *doxa* (opiniones y creencias) y los saberes populares del México profundo. Los dos primeros, determinados por los dogmas impuestos y legitimados por las prácticas hegemónicas de las políticas internacionales y nacionales, el tercero, a los elementos inherentes e intocables, a pesar de los dos primeros, de las culturas populares (Chamorro, 2019).

La danza folclórica no debe limitar, necesariamente, su enseñanza a las imposiciones de tendencias que se gestan a nivel internacional, ya que, por esencia, los saberes populares (Chamorro, 2019) marcan su identidad como actividad al ser

comunicados bajo el conjunto de elementos que definen su propio estilo. Es decir, la danza folclórica tiene su esencia en los saberes populares.

En consecuencia, la enseñanza de la danza, desde el aspecto académico curricular o en su modalidad de enseñanza como taller, debe mantener como esencia el goce y el disfrute de todas las personas que en él intervienen (profesores, directivos, alumnos y padres de familia), al tratarse también de una actividad recreativa. Al mismo tiempo, aspectos como el conocimiento de los pueblos representados en las coreografías, de los cuales emergen los rasgos identitarios, llegan también a la comunidad educativa. Son los modelos, enfoques y metodologías didácticas las que, a elección del profesor en turno, los que propiciarán el logro de ese objetivo. A partir de esta mezcla de elementos se crea la esencia del taller y los campos de desarrollo integral se cubrirán paulatinamente, por añadidura.

La danza es acción, movimiento que *per se*, es un fenómeno de adaptación. (Ferreira, 2009).

Ahón (¿2007?), señala que en la enseñanza de la danza folclórica se debe contribuir al desarrollo global de cada persona en cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad; se debe desarrollar el juicio crítico, aunque esto será determinado por la educación previa recibida tanto familiar, social y académica.

Ahón, 2002 (en Ahón, ¿2007?) propone también conceptos sobre la danza folclórica:

“El trabajo danzario es el proceso creativo e integral que permite mostrar las posibilidades que tiene el cuerpo humano para producir arte a través del movimiento, persiguiendo objetivos diversos desde el goce personal hasta el encuentro con la historicidad, la cosmovisión y perspectivas del futuro (...) Y por tanto definimos a la danza folclórica como la expresión del movimiento rítmico-dinámico, cuya forma, mensaje, carácter y estilo permite reconocer los sentimientos y costumbres de una comunidad y puede generar sentimientos y actitudes de pertenencia e identificación.”.

Ferreira (2009), menciona también que la disciplina es fundamental para el proceso enseñanza-aprendizaje de la danza; la disciplina sirve como vehículo para dotar a los alumnos de una mejor disponibilidad, desde lo corpóreo, para acceder a los otros aprendizajes que demanda el proceso educativo la escuela. Como “aprendizaje”, se entiende al proceso de adaptación al medio a través de la cultura universal.

“Por lo tanto, se pretende que los niños y las niñas, al practicar la Danza, aprendan a utilizar destrezas, procedimientos y conceptos para generar conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que permitan satisfacer sus necesidades y así poder adaptarse al medio satisfactoriamente, puesto que los aprendizajes deben ser para la vida.”. (Ferreira, 2009).

Otro de los elementos básicos que deben ser enseñados, aprendidos, aprehendidos y desarrollados, es la relación estructural que todo ejecutante debe mantener en su ser dentro de la danza: la adaptación música-danza. La enseñanza de la danza, en cualquiera de sus géneros y estilos debe tener en cuenta el desarrollo del ritmo a partir de esa relación dicotómica. Para ejemplificar la relación música-danza, desde el baile folclórico llamado “flamenco”, Gómez-Lozano et al. (2015) señalan que:

“El zapateado es el elemento de percusión más espectacular dentro del baile. Este elemento cobra mayor protagonismo durante la parte del baile llamada *escobilla*. El baile flamenco se divide fundamentalmente en tres partes: *escobilla*, donde la presencia del baile es mayor. La *letra*, es la fase donde la bailaora no debe tapar ni la voz ni la letra del cantaor. Y, por último, *la falseta* que es el momento, o el segmento temporal del espectáculo, donde se luce el guitarrista.”.

En otras palabras, la educación musical en la enseñanza de la danza es vital para tener un buen desempeño ejecutorio, lo que llevará a la obtención de resultados satisfactorios en relación con el desarrollo personal (alcance de metas personales en el contexto dancístico), grupal y del producto dancístico en gestación.

Martin (1992) señala también que:

“(...) puede decirse que toda la música que conocemos tiene su germen en la folklórica, al cual existió durante miles de años antes de que aparecieran los profesionales con estudios académicos (...) Todas las formas de música vocal e instrumental que poseemos provienen de las canciones y danzas folklóricas, y no es posible realizar un estudio equilibrado y comprensivo de la historia de la música sin examinar los tesoros de la música folklórica.”.

De acuerdo con García et al. (2011), la danza, como manifestación rítmico-expresiva presenta amplias posibilidades para la formación del alumnado desde el punto de vista integrador (plano físico, intelectual y emocional).

En resumen, el taller de danza, con enfoque en la exploración coreográfica con la danza folclórica como fundamento, deberá formar a los alumnos integralmente a partir de la transmisión de conocimientos sobre los saberes populares para crear una identidad social; deberá también formar en el autoconocimiento en cuanto al desarrollo motriz, a través de la práctica de las secuencias de movimiento propias de las coreografías; cubrirá la transversalidad académica y artística de la danza, al estar unida con lenguajes como la música (en cuanto a la transmisión de ideas y sentimientos en acuerdo con las características instrumentales y atmosféricas que crean las piezas musicales utilizadas), las matemáticas (coreografías simétricas y asimétricas, contabilidad de tiempos musicales en las secuencias de movimiento), la literatura (discurso transmitido a partir de la combinación de los elementos utilizados en la creación coreográfica), el desarrollo emocional y social (desarrollo multisensorial del individuo al trabajar la vista, el oído, el tacto para ponerlos al servicio del grupo y contribuir en la consecución de las metas en común, trazadas en cada producto coreográfico), entre otras.

2.8 Lineamientos pedagógicos para el diseño del taller de danza, con base en la danza folclórica y su aplicación en educación primaria.

En cuanto a sus orientaciones ideológicas y bajo la visión contemporánea del arte en vinculación con la educación académica, el taller de exploración coreográfica que, quien escribe este documento propone, tomaría como base de su enfoque

pedagógico el Aprendizaje Vivencial (AV), la Gamificación (G), el Aprendizaje Auténtico (AA), el Aprendizaje Colaborativo (AC), el Aprendizaje Invertido (AI) y la Investigación Basada en las Artes (IBA). Adicionalmente, se utilizará la Autoetnografía (A) como metodología para el análisis de los resultados evaluativos de cada sesión de la intervención educativa y como evaluación general de la implementación.

Se considera a estos enfoques pedagógicos y metodologías didácticas como las que mejor se adaptan a la filosofía del arte contemporáneo aplicado a la educación artística, además de ser los que, a lo largo de más de 19 años de experiencia docente en el área, por parte de quien este documento escribe, han arrojado los mejores resultados en la consecución de los aprendizajes esperados, según el programa pedagógico en turno que se ha seguido, y en los resultados de satisfacción evidente por parte de los alumnos.

Gamificación.

Por su denominación en inglés *Gamification*, es la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje, con el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes (Tecnológico de Monterrey, 2016).

Teng y Baker (2014) mencionan que, aunque los juegos han sido considerados para pasatiempos o mero entretenimiento, en los últimos años han sido incorporados en ambientes formales como la educación y la industria, dadas sus características de atracción, adicción y motivación.

Al igual que los enfoques pedagógicos referidos en este apartado, la gamificación tiene la ventaja de combinarse con cualquier otro de ellos; de esta manera los estudiantes se motivan aún más para participar en las actividades de las sesiones correspondientes.

Hernández (2018), comenta que a través de la gamificación se pueden evaluar aspectos como la toma de decisiones, la capacidad para resolver problemas, el

desempeño (desde diversas perspectivas) de un jugador en un juego, etc., por medio de instrumentos como la lista de cotejo o la rúbrica, entre otros. Como consecuencia pedagógica, tanto estudiantes como profesores pueden ver al instante los avances que se consiguen y reconocer las áreas de oportunidad, mientras la autoestima de los jugadores puede ser desarrollada y disfrutan el aprendizaje.

En el taller de danza, la gamificación puede ser incorporada de diversas maneras, desde el *role play*, para actividades como el montaje de obras musicales, o para actividades en las que se requiere iniciar la activación como introducción a un tema coreográfico determinado. También para actividades en las que el trabajo colaborativo por pares, triadas o cualquier otro tipo de equipo, con el objetivo de construir, de manera segmentada, un producto coreográfico con la participación y propuesta de todo el grupo, dados los aprendizajes previos.

Aprendizaje invertido.

El AI es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado (Tecnológico de Monterrey, 2014).

No es secreto que para muchos profesores que imparten su cátedra de una manera apegada al “tradicionalismo” se percaten de que algunos estudiantes no comprendieron óptimamente los contenidos de la sesión. Como tradicionalismo se entiende al hecho de que el profesor se presenta, hace anotaciones en el pizarrón o expone un tema y los alumnos toman nota en su cuaderno o dispositivos electrónicos. Si acaso, el profesor llega a tener tiempo para revisar rápidamente los trabajos que los alumnos le entreguen, pero sin la posibilidad de profundizar en algún tema.

El AI permite enfocarse al alumno, en su individualidad, para tener la posibilidad de que el espacio grupal se convierta en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, mientras que el profesor se convierte en un facilitador guía en la aplicación de conceptos (FLN, 2014). Además, el AI puede impulsar la

transformación de “nuevos maestros”, que sean inspiradores, vanguardistas e innovadores en su práctica (Tecnológico de Monterrey, 2014).

Testimonios de profesores del Tecnológico de Monterrey, en sus diversos campos, apuntan hacia beneficios notables en su práctica docente, en todos los campos curriculares, como en las clases de Arte Contemporáneo y Dirección y puesta en escena, donde la profesora Rosa Brito, del Campus Guadalajara, comentó que se logra un mayor involucramiento de los estudiantes en su propio aprendizaje y discuten entre ellos sobre los temas; el profesor tiene más tiempo para interactuar con sus alumnos en actividades donde se aplica o se refuerza el conocimiento (Tecnológico de Monterrey, 2014).

Para permitir el desarrollo del AI, deben existir cuatro pilares (Sams, A. et al., 2014):

Tabla 1

Lista de cotejo sobre los cuatro pilares del AI

AMBIENTE FLEXIBLE	Creo espacios y marcos temporales que permiten a los estudiantes interactuar y reflexionar sobre su aprendizaje.	
	Continuamente observo y doy seguimiento a los estudiantes para hacer ajustes cuando sea necesario.	
	Ofrezco a los estudiantes diferentes maneras de aprender el contenido y demostrar su dominio.	
	Ofrezco a los estudiantes diversas oportunidades de involucrarse en	

CULTURA DE APRENDIZAJE	actividades significativas en las que el profesor no es la pieza central.	
	Dirijo estas actividades como mentor o guía y les hago accesibles a todos los estudiantes a través de la diferenciación y la retroalimentación.	
CONTENIDO DIRIGIDO	Priorizo los conceptos utilizados en la instrucción directa para que sean accesibles a los estudiantes por cuenta propia.	
	Creo o selecciono contenidos relevantes - por lo general videos- para mis alumnos.	
	Utilizo la diferenciación para hacer el contenido accesible y relevante para todos los estudiantes.	
FACILITADOR PROFESIONAL	Estoy a disposición de los estudiantes para dar retroalimentación individual o grupal inmediata según es requerida.	
	Llevo a cabo evaluaciones formativas durante el tiempo de clase a través de la observación y el registro de información para complementar la instrucción.	
	Colaboro y reflexiono con otros profesores y asumo la responsabilidad de la transformación de mi práctica docente.	

El AI tiene la ventaja de que se puede combinar con otros enfoques y modelos pedagógicos. De esta manera, las sesiones de clase se tornan aún más atractivas para los estudiantes y el aprendizaje es significativo.

Prieto (2017) menciona que es necesario realizar evaluación formativa constante durante todo el proceso de producción de productos de clase, ya sea través de rúbricas o de cualquier instrumento que se adapte a las actividades realizadas. Puede ser para motivos de calificación o para diagnóstico de asimilación de conceptos, pero siempre como herramienta para guiar el aprendizaje de los alumnos. Se habrá alcanzado el objetivo del contenido desarrollado cuando el alumno es capaz de exponer contenidos de manera argumentativa, coherente y con elementos significativos de apoyo que previamente ha organizado y clasificado.

En el desarrollo de las sesiones del taller de danza, el AI se utilizaría para compartir impresiones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación entre los integrantes del grupo, además de compartir material videográfico producido en la clase, para los efectos evaluativos mencionados, y para compartir material videográfico y de audio como referencia para las producciones del taller de danza.

Aprendizaje Auténtico.

En el Aprendizaje Auténtico, el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. La estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, estos a su vez, modifican y reestructuran aquellos (Tecnológico de Monterrey, 2017).

Félix García Moriyón, reconocido pedagogo español, entrevistado por Arroyo (2004), señaló que:

“(…) los niños descubren que pueden aprender de sus compañeros; es más, descubren y comprueban que el talante cooperativo de la comunidad de investigación, comprometida en la búsqueda de la verdad, es precisamente el rasgo que marca las diferencias.”

Por ello, María Acaso (en García, 2015) afirma que la educación se queda en mero simulacro si no se convierte en experiencia.

El Aprendizaje Auténtico permite que los conocimientos adquiridos por los estudiantes sean relacionados con los nuevos para construir nuevas realidades de su cosmovisión, en el contexto de la asignatura académica respectiva, o modificar las ya existentes y adaptarlas al aquí y ahora.

García (2015) propone una secuencia segmentada en cuatro estaciones (Figura 1), con sus respectivas subestaciones, para la realización del Aprendizaje Auténtico. Menciona también que se trata de una secuencia no lineal que retrocede para recuperar lo valioso cada vez que lo necesita. Esta secuencia es un recurrente proceso de investigación-acción para el aprendizaje.

Figura 1. Rutas del AA

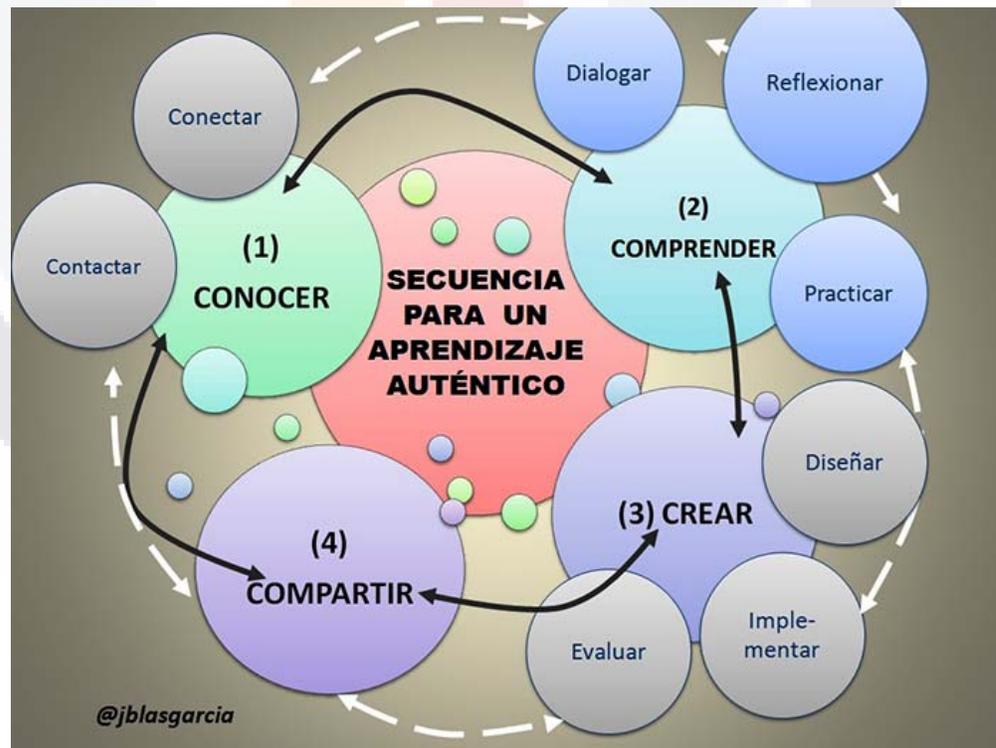


Figura 1. La secuencia, en sentido reversible en cualquiera de sus estaciones, para el logro del Aprendizaje Auténtico. (García, 2015).

Las estaciones de la secuencia propuesta por García (2015), tienen sus particularidades y a continuación son descritas:

Tabla 2

Descripción de las secuencias y estaciones del AA

<p style="text-align: center;">1 CONOCER</p> <p>Información que nos llega a través de los sentidos, ya sea de manera directa y concreta (manipulamos, jugamos, identificamos y clarificamos objetos) o abstracta (cuando leemos, alguien nos cuenta algo, vemos un video, etc.).</p>	<p>Contactar se refiere al acercamiento primario con una información detonante.</p>
	<p>Conectar se refiere a la interrelación, conceptual y emocional, entre nuevos contenidos, partiendo de las ideas y experiencias previas del alumno. De esta manera se establece una vía para posibles nuevos aprendizajes.</p>
<p style="text-align: center;">2 COMPRENDER</p> <p>La información puede ser procesada en el intelecto mediante estrategias docentes.</p>	<p>Diálogo. Verbalización colectiva que permite el debate, la confrontación de las propias ideas.</p>
	<p>Reflexión. Se clasifica, analiza, selecciona, experimenta, compara, representa gráficamente, ejemplifica para discurrir el conocimiento que se está gestando.</p>
	<p>Práctica. Aprender haciendo, de manera individual y colectiva para potenciar alcanzar la máxima expresión.</p>
<p style="text-align: center;">3 CREAR</p>	<p>Se logra en el momento en que se aplica lo que se aprendió en objetos de aprendizaje visibles, tangibles, para</p>

<p>Define el aprendizaje de nuestro tiempo y fortalece y asegura cualquier nuevo aprendizaje.</p>	<p>desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. Recopilar información, organizar equipos y proyectos, diseñar aparatos y exposiciones y conocer su utilidad y aplicación, evaluar procesos y productos.</p>
<p>4 COMPARTIR Validación y aplicación de lo aprendido.</p>	<p>Para convertir la información en aprendizaje auténtico es necesario transferirla a otros contextos, donde recordarla y utilizarla de manera personal garantizará el aprendizaje fuerte, duradero y útil.</p>

Para el taller de danza, el Aprendizaje Auténtico es siempre recurrente. Los aprendizajes adquiridos por las alumnas son, en muchas ocasiones, la base para nuevos montajes coreográficos. Los movimientos (o “pasos”) básicos de los ritmos que son trabajados en las sesiones constituyen un desarrollo psicomotriz aplicado a esta disciplina artística, y pueden llegar a ser la base para construir nuevos productos.

Aprendizaje colaborativo.

El Aprendizaje Colaborativo es el empleo didáctico de grupos pequeños en el que los alumnos trabajan juntos para obtener los mejores resultados de aprendizaje, tanto en lo individual como en los demás. Promueve el desarrollo de habilidades, actitudes y valores en los estudiantes (Tecnológico de Monterrey, 2017).

Según Brito (2004), el Aprendizaje Colaborativo tiene sus orígenes en el Aprendizaje Social y asociado a la Teoría Social-Constructivista, lo que implica que los estudiantes obtengan aprendizaje significativo en interacción con sus comunes.

Diversas definiciones han sido enunciadas por diferentes autores, entre ellas la de Adolfo Ariza (en Brito, 2004), quien menciona que es la adquisición de conocimientos, habilidades o actitudes como resultado de la interacción grupal.

A partir de las teorías de Vigotsky, Piaget y Crook, Galindo et al. (2012), menciona que se trata de un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado donde los integrantes de un equipo o grupo se influyen mutuamente para la construcción de significados comunes; se da como consecuencia de procesos sociales y se obtiene como beneficio la co-construcción de nuevos conocimientos o significados. De esta manera, cada integrante del grupo se siente responsable no sólo de su aprendizaje, sino del de los otros miembros (Lucero, M., Chiarani, M. y Pianucci, I., 2003).

Lucero et al. (2003) consideran cuatro elementos básicos para propiciar el Aprendizaje Colaborativo:

Tabla 3

Descripción de los elementos del Aprendizaje Colaborativo

INTERDEPENDENCIA POSITIVA	Confianza mutua entre los integrantes del grupo; deben necesitarse unos a otros y entender en común las metas, tareas, recursos, roles y premios.
INTERACCIÓN	Con base en la interdependencia positiva se tejen las relaciones interpersonales en el grupo. Los alumnos aprenden del otro en un entendido de apoyo mutuo.
CONTRIBUCIÓN INDIVIDUAL	Cada integrante del grupo asume responsablemente su rol dentro del mismo, comparte con los demás y recibe sus contribuciones.

<p>HABILIDADES PERSONALES Y DE GRUPO</p>	<p>Las relaciones entre los integrantes del grupo deben permitir a cada miembro el desarrollo y la potencialización de las habilidades personales. Con ello, se permite el desarrollo del grupo y la obtención de sus habilidades como: escucha, participación, liderazgo, coordinación de actividades, seguimiento y evaluación.</p>
--	---

En el taller de danza que se propone, el Aprendizaje Colaborativo siempre está presente, al igual que en cualquier práctica coreográfica, ya que la danza folclórica, normalmente, se realiza en interacción con otras personas para generar un producto colectivo. A través del desarrollo individual de habilidades psicomotrices y de actitudes, cada participante une su evolución dancística con los demás integrantes del taller para sentirse parte de la generación y del resultado de esa relación. De esta manera, las habilidades individuales y sociales de cada persona se ven desarrolladas en un entorno específico.

Aprendizaje vivencial.

El AV es un modelo de aprendizaje que implica la vivencia de una experiencia en la que el alumno puede sentir o hacer cosas que fortalecen sus aprendizajes (Tecnológico de Monterrey, 2017).

Navarro (2007) se refiere a este método como un proceso elaborado en el que no sólo se requiere de la experimentación. Es una metodología activa que puede resumirse como acción-reflexión-acción. En un grupo, todos hacen y al hacer se construye, se crea, se analiza, a la par de practicar. Incluso, el grupo puede llegar al punto de proponer de manera improvisada desde lo simple hasta lo complejo.

Con base en Motos (como se citó en Navarro, 2007), el AV se construye de la siguiente manera:

Tabla 4

Secuencia para la construcción del AV

1. VIVENCIA	Actividades lúdicas, atractivas, sorprendentes, fascinantes.
2. VERBALIZACIÓN	Expresión de sentimientos y emociones.
3. PROCESAMIENTO DE LAS VIVENCIAS	Análisis del proceso grupal, liderazgo, comunicación, solución de conflictos, analogías y semejanzas con la experiencia cotidiana.
4. GENERALIZACIÓN	Salir de la simulación y entrar en la realidad. Teorización y transferencia.
5. APLICACIÓN	Compromiso de cambio.

Para el caso del taller de danza, el AV es básico. La danza es una de las actividades que se aprende al hacer, al practicar. Para llegar a mecanizar y, posteriormente, a interpretar una coreografía, durante el proceso se realizan las etapas propuestas por Motos (como se citó en Navarro, 2007).

Educación Patrimonial.

Para establecer un marco conceptual sobre el término “patrimonio” habría que tomar en cuenta que se trata de algo subjetivo y dinámico (Marín, 2013). Depende de las relaciones que se establecen entre los individuos con éste, de esos individuos entre sí y de los valores que socialmente le son atribuidos.

Fontal (2008), sostiene que “patrimonio cultural” son:

Las relaciones que se establecen entre individuos y bienes culturales, objetos materiales e inmateriales, de valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, el arte o la ciencia, heredados de nuestros ascendientes y de la cultura contemporánea, así como aquellos aspectos intangibles heredados de la cultura

popular, que contribuyen a crear un sentimiento de identidad individual y social, y que se transmiten generacionalmente.

Entonces, el patrimonio atiende las relaciones entre los bienes (materiales e inmateriales, en sus diversas modalidades) y las personas. Son las personas quienes dotan de valor a esos bienes. Pero es a través de la educación que esto se logra, ya que no se trata de una mirada más sino que es, justamente, la educación la que ilumina al resto (Fontal, 2013).

En principio, el patrimonio se abordó, como finalidad, como contenido actitudinal: respeto, valoración y reconocimiento de la diversidad, la conservación, el aprecio y la mejora; después, y en menor medida, la divulgación, el acceso, la localización, la protección y el goce del patrimonio. (Fontal, 2016).

La identización, a través del logro del proceso de patrimonialización aporta, también, al desarrollo personal integral. Fontal, Marín y García (2015), afirman que:

“Conocernos, proyectar pulsiones internas, comunicarnos con otros individuos, con nuestro contexto, nuestra cultura, nuestra política, nuestra realidad cotidiana, pensar y reflexionar, criticar, evaluar, conocer la realidad, etc., todas ellas son operaciones cognitivas y psicomotrices vinculadas a la creación, que nos permiten conocernos y conocer el mundo que nos rodea. Esto incide, como sabemos, en el desarrollo personal, que puede centrarse en uno o varios de los siguientes planos: emotivo, propiamente cognitivo, psicosocial, afectivo, reflexivo, etc.”.

Gómez (2013), señala también, en su tesis doctoral, que la identidad organiza el sentido, mientras que los roles organizan las funciones, que son más impersonales. La identidad permite la identificación del individuo con ciertos roles sociales; la identificación es una apropiación desde lo identitario. Apropiación es una toma de propiedad, pero en ningún caso en sentido interpretativo o subjetivo. La identización hace referencia a la creación y gestión de experiencias, roles, emociones, actitudes, normas, costumbres, etc., y es cambiante, en acuerdo con el contexto que cada momento presenta en la vida, mientras que la identidad es estática y sincrónica.

La identización, entonces, es un proceso de apropiación, en continua dinámica de mutación, que el individuo hace de un elemento determinado. Se trata de una significación basada en cimientos fuertes que la experiencia con ese elemento le ha proporcionado y que reconfiguran su propio ser. La identización no es un proceso estático, sino dinámico; en la medida en que las experiencias del individuo tampoco lo son; mientras más experiencias tiene el individuo, la significación con determinado elemento tornará más fuerte ese vínculo, o bien, la vivencia de nuevas experiencias le podrán restar fortaleza.

Gómez (2013), asemeja el proceso de identización con la elaboración de un ovillo, en el que al centro se podría colocar el elemento y, a medida que la lana se enrolla, vuelta tras vuelta, aporta grosor; cada experiencia, cada nuevo significado, una vuelta. Se va generando historia y cada vuelta es un significado cada vez más completo.

Añade que la identización se produce en términos de significación, es un proceso absorbente que dota de significados al entorno, que el individuo absorbe como propio y de esta manera se construye el universo identitario al que se hace referencia. Ocurre lo mismo a nivel colectivo, cuando la significación de un elemento es compartida por los individuos que forman parte de esa colectividad, a través del consenso y de la objetivación desde la subjetivación de los individuos que conforman al grupo. (Gómez, 2013).

“Patrimonialización se concibe aquí como construcción y atribución, como parte de los procesos de objetivación del sistema cultural; y, por tanto, patrimonio se configura como el vínculo generado entre sujeto y objeto. Siguiendo este itinerario conceptual, podría decirse (...) que el proceso de identización en la absorción de objetos y manifestaciones culturales, tiene como base un proceso de patrimonialización, es decir, es necesario que algo sea mío para que me defina. De este modo, el proceso de patrimonialización supone trazar un camino, construir un puente entre la identidad y el patrimonio, que se verá consumado y consolidado en el proceso de identización.”. (Gómez, 2013).

Otro elemento conceptual interviene en el contexto de la educación patrimonial y en el ámbito del arte contemporáneo: la diversidad. Esta tiene como punto de partida la idea de que el alumno es el centro del proceso educativo y atiende su individualidad como una diversidad proyectada hacia el ámbito social; es decir, el individuo aporta su individualidad para tener una sociedad diversa.

Ante esta diversidad, en la educación se llega a la necesidad de diversificar, también, tanto métodos como objetivos didácticos.

Marín (2013) afirma, asimismo, que el patrimonio es diverso, ya que podemos asociarlo a adjetivos como histórico, artístico, mundial, individual, material, inmaterial, cultural, natural, digital, documental, arqueológico, monumental, arquitectónico, escultórico, etc. En relación con ello, el ser humano también es diverso, ya que tiene potencialidades, capacidades, nivel cognitivo, intelectual, sensorial, físico, psíquico, de contexto, cultura, raza, experiencia, formación, intereses, necesidades, etc.

Siguiendo con la idea de Fontal (2008), tenemos, entonces, que los procesos de patrimonialización de valores, intereses, actitudes, uniones, conexiones, que pueden darse entre los individuos o grupos y los bienes patrimoniales son diversos.

El patrimonio es un elemento integrador de la humanidad, ya que su conocimiento y comprensión permite conocer otras culturas, así como a profundizar en nuestra propia realidad cultural. Lo que no conocemos aparece ante nosotros como algo extraño, diferente, ajeno. A través de la educación patrimonial se facilita el proceso de comprensión de la diversidad y nos integra en un todos que se configura por la necesidad del ser humano de patrimonializar, de contar con una identidad; esto nos integra en sociedad. (Marín, 2013).

Entender el arte contemporáneo desde su dimensión patrimonial significa valorarlo desde su cualidad simbólica y sus posibilidades para generar nuevos significados que permitan establecer vínculos con las personas, construyendo nuevas identidades. (Marín, 2013).

Es precisamente desde esta perspectiva que las innovaciones educativas contribuyen a la patrimonialización, concretada en el reconocimiento del propio yo, a través de la identización del ser como parte de un conjunto de rasgos tradicionales que le construyen e insertan en una sociedad determinada; ésta, a su vez, crea comunidad y patrimonio social. La danza folclórica posibilita esa construcción individual y social desarrollada mediante el reconocimiento de la cultura regional, para valorarla y valorar, también, las culturas tradicionales de otras comunidades nacionales e internacionales.

Tabla 5

Secuencia de patrimonialización propuesta por Fontal.

1	Conocer para comprender
2	Comprender para respetar
3	Respetar para valorar
4	Valorar para cuidar
5	Cuidar para disfrutar
6	Cuidar para transmitir

Marín (2013) ubica un elemento más en los procesos de patrimonialización, del desarrollo de los bienes con las personas:

“La psicología se utiliza, en este campo, para estudiar el desarrollo de los procesos de patrimonialización en el ser humano; el establecimiento de relaciones identitarias y de propiedad con bienes heredados y de la cultura contemporánea, así como el origen de esas relaciones. ¿Es el patrimonio una necesidad intrínseca al ser humano, o una necesidad creada?, ¿cómo se desarrolla la identidad y cuáles son sus procesos?, ¿cómo comprender al sujeto que aprende desde la dimensión psicológica? En este sentido, la psicología del patrimonio se centrará en estudiar las conductas del ser

humano en relación con los bienes, los vínculos afectivo-emocionales, las relaciones personas-bienes, relaciones conscientes, inconscientes, individuales y sociales, así como los procesos de generación de patrimonio desde el estudio de la conducta del ser humano. No vamos a comprender quiénes somos nosotros si no comprendemos nuestra relación con el entorno. El patrimonio, por lo tanto, será una consecuencia de nuestra interacción con el mismo.”.

Desde el punto de vista de la psicología y su intervención en el proceso de patrimonialización, Fontal (en Marín, 2013) señala que el proceso es el siguiente: conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar, valorar para cuidar, cuidar para disfrutar, disfrutar para compartir. Este proceso se logra desde dos dimensiones de la psicología: la conducta y las emociones que intervienen en la mencionada relación del individuo con los bienes presentes en su entorno.

Si bien se ha dicho en los capítulos anteriores, la práctica de la danza folclórica produce sensaciones positivas en quienes la practican, esto constituye un ejemplo de la intervención de la psicología en los procesos de patrimonialización y de identidad, al tejer relaciones de identidad, pertenencia, respeto y disfrute desde el ámbito de la conducta y de la emoción en el individuo; y, siguiendo la idea de Fontal, el disfrute de esta actividad artística llevará, en su caso, a la transmisión de este saber ser y saber hacer hacia otros miembros de la comunidad que aún no han tenido acercamiento a la danza folclórica.

En resumen, la relación o el vínculo tejido entre los bienes y las personas permitirá valorar los componentes del patrimonio individual y social y dotarlo de nuevos significados que reorientarán la apropiación simbólica, estableciendo nuevos lazos o conexiones. En el caso de la danza folclórica, y producto de esas relaciones, el aprendizaje significativo se hará presente en los alumnos de ese taller de exploración artística; esto, a través de la implementación de los enfoques pedagógicos descritos en el capítulo 2 de esta tesis y bajo el enfoque del arte contemporáneo, donde la fundamentación de las posibilidades educativas utilizadas llevarán al logro de una formación integral en la que la profesionalización del docente también jugará un papel importante.

Se pretende que los resultados de la intervención educativa que derive de esta tesis sean conocidos por la comunidad educativa y extensibles a instituciones de similares contextos sociales. La organización en talleres permitirá una flexibilidad didáctica, apropiada para el segmento de alumnos en edad de cursar la educación primaria y secundaria.

2.9 Métodos de investigación para el registro y la interpretación de resultados de la intervención educativa.

Investigación Basada en las Artes.

Según la investigación de Piccini (2012), el origen de las metodologías cualitativas de investigación se dio en la disidencia de algunos autores sobre el axioma “si no puedes medirlo, entonces no existe”, presente en las ciencias “duras” o “exactas”; con ello, se dejaba de lado a la mayor parte de la experiencia humana.

Durante las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado, comenzaron a surgir voces que advocaban por métodos de estudio que combinaran las mediciones cuantitativas con la observación de campo, entrevistas, narraciones y manifestaciones culturales que, en lo general, desde el punto de vista de un “observador involucrado”, dieran cuenta de procesos y expresiones de la experiencia humana que aportaran al conocimiento. Fue así como nacieron los métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales, humanas y del lenguaje, y la “Investigación Basada en las Artes” (IBA), a principios de los 80, con ellos. (Piccini, 2012).

McNiff (2008), define a la IBA como el uso de procesos artísticos como forma primaria de entender y examinar la experiencia tanto de investigadores como de las personas involucradas en sus estudios. Agrega que los parteaguas más significativos “suelen llegar por sorpresa, inesperadamente e incluso en contra de la voluntad del investigador”; por ello, la IBA es versátil y adaptable al estudio en el que se recurre a ella. Sugiere, también, que el conocimiento a través del arte es “la emanación de significado a través del proceso de la expresión creativa”.

Principalmente, la IBA propone la utilización de métodos y/o procesos creativos y artísticos para acercarse al conocimiento, donde el investigador no es sólo observador, sino que también participa desde sus propias vivencias, creatividad y mirada personal para aportar y asistir a la creación de conocimiento, así como la creación de nuevos espacios de investigación; esto desde el entorno de las ciencias sociales, la psicología y las ciencias de la educación.

Leavy (2009, en Piccini, 2012), afirmó que los investigadores cualitativos no sólo recolectan información, sino que “componen, orquestan y tejen”. Un punto en común entre los métodos cualitativos y los artísticos es que son holísticos y dinámicos y ponen en relevancia tanto al proceso como al producto.

Una de las características de la IBA es basarse, fundamentalmente, en un diseño de investigación inductivo que, como menciona Piccini (2012), puede llegar a múltiples significados, a diferencia de los métodos cuantitativos positivistas que, históricamente, “han escondido la posibilidad de obtener múltiples significados, proponiendo verdades universales.”. Además, Piccini siguió la idea de Leavy (2009, en Piccini, 2012) acerca de que la IBA presenta verdades parciales y contextuales, ofreciendo múltiples significados posibles y favoreciendo la colaboración.

Leavy (2009, en Piccini, 2012), sostiene que la IBA se basa en tres pilares básicos: el literario, el visual y el performativo. Éste último se refiere a la práctica artística como parte del proceso de investigación e incluye una o varias de las siguientes formas posibles de representación: narrativas cortas, novelas, formas de escritura experimentales, poemas, collages, dibujos, pinturas, performances, libretos para obras teatrales o performances, danza, documentales, canciones.

“Al hablar de investigación y educación consideramos por un lado las prácticas artísticas dentro del aula como un importante método para obtener información y hacer de la dinámica diaria un proceso de etnografía educativa basada en las artes.” (Moreno, M., Tirado, A., López, M., y Martínez, M., 2017). En este sentido, el proceso educativo se complementa a través de métodos como la IBA.

Hay que considerar que:

“Una de las tareas que como artistas/investigadores realizamos, es tratar de tomar consciencia del propio proceso creativo, pero también de cómo hacerlo trascender. Una de las formas es profesionalizando nuestras actitudes cotidianas para enmarcarlas de forma estructurada como metodología de investigación. Esta toma de consciencia es uno de los pilares de la Investigación Artística, que dota a ésta de un enfoque pedagógico”. (De Miguel, 2013).

La IBA aportaría a este trabajo de intervención artística-educativa haciendo conscientes a los participantes en él sobre la importancia de vivir un proceso dancístico, en el que la exploración coreográfica, así como el acercamiento al conocimiento de los orígenes, las características y las aportaciones que las danzas seleccionadas hacen a quienes las practican; también sobre el acercamiento con otras culturas que comparten la necesidad de experimentar y vivenciar ritmos de música y danza que países como Argentina, España y México comparten para sí, entre sí y con el resto del mundo.

Especial énfasis merecen las aportaciones y el impacto de las mismas que la danza folclórica tendría específicamente en el alumnado de primaria: conocimiento cultural, rítmica de la danza folclórica y su relación con ritmos musicales y de danzas contemporáneas presentes en la cotidianidad, y la oportunidad de valorarlas y compartirlas con quienes forman parte de su contexto.

Por tratarse de una intervención artística-educativa, el proceso llegaría a tener igual o mayor importancia que el resultado mismo, ya que la vivencia de las alumnas en las actividades del taller de danza impacta y produce un cambio en su valoración de las manifestaciones culturales de corte dancístico, de origen tanto local como nacional e internacionalmente.

Autoetnografía / Investigación narrativa.

En palabras de una de las pioneras de esta metodología, la Autoetnografía (A) es investigación, escritura, historia y método que conectan lo autobiográfico y

personal con lo cultural, social y político (Ellis, 2004, en Bénard, 2018). Se trata de una metodología cualitativa cuyo distintivo central es partir de lo individual en la investigación, para desde ahí comprender el contexto espacio-temporal en el que se vive la experiencia individual, en sus dimensiones cultural, social y política (Bénard, 2018).

Para Ellis, Adams y Bochner (2010), la autoetnografía:

“(…) es un acercamiento a la investigación y a la escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (grafía) experiencias personales (auto) para entender la experiencia cultural (etno) (Ellis, 2004; Holman Jones, 2005, en Ellis et. al., 2010). Esta perspectiva reta las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros (Spry, 2001, en Ellis et. al., 2010), pues considera la investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente.”.

La A tiene relación directa con la anteriormente mencionada IBA: ambas son metodologías cualitativas para procesar y producir información y conocimiento; y ambas son holísticas, ya que el proceso y el producto son igualmente importantes. Son investigaciones aplicadas a los ámbitos sociales y humanísticos.

Al igual que la IBA, la A es una metodología resultante de las nuevas tendencias en la forma de hacer investigación. Es un reto a las formas canónicas de hacer investigación y de representar a otros (Ellis et. al., 2010). En esta evolución en la investigación científica, los académicos de varias disciplinas contemplaron lo que pasaría si las ciencias sociales comenzaran a estar más cercanas a las historias en lugar de a las teorías y estuvieran más conscientes de estar centrados en sus valores, más que pretender no tenerlos (Bochner, 1994, en Ellis et. al., 2010).

En la A se reconocen innumerables maneras en que la experiencia personal influye en el proceso de investigación: los investigadores deciden qué, quién, cuándo, dónde y cómo investigar, decisiones ligadas a requerimientos institucionales, recursos y a la circunstancia personal (Ellis et. al., 2010), en la que, por ejemplo, un académico investiga sobre el cáncer porque ha tenido una experiencia personal con la enfermedad, y lo escribe en primera persona.

Para Richardson y St. Pierre (2005), escribir es un método de investigación, dejando de lado las viejas ideas del cientificismo mecanicista y la investigación cuantitativa, como ya lo mencionó Piccini (2012), sobre la IBA.

Las instrucciones de escritura han sido, por sí mismas, una invención socio-histórica del siglo XIX (Richardson y St. Pierre, 2005), por lo que no corresponden ya a los contextos actuales de producción en la investigación cualitativa.

La escritura es un proceso creativo dinámico; es el investigador -en lugar de la encuesta, el cuestionario o de una grabación del encuentro-, “el instrumento”. Los estilos de escritura no son fijos ni neutrales, sino que reflejan la dominación cambiante de las escuelas o paradigmas particulares. La escritura científica social, al igual que todas las demás formas de escritura, es una construcción socio-histórica y, por lo tanto, mutable. (Richardson y St. Pierre, 2015).

Desde el dominio público de la A, investigadores cualitativos de diferentes disciplinas han encontrado en la escritura como método de investigación, una manera viable para aprender de sí mismos y del tema de su investigación (Bénard, 2018).

Richardson y St. Pierre (2005) añadieron que:

“El posestructuralismo sugiere dos ideas importantes para los escritores cualitativos. En primer lugar, nos dirige a entendernos a nosotros mismos, reflexivamente, como personas que escribimos desde una posición particular en un tiempo específico. En segundo lugar, nos libera de tratar de escribir un texto único, en el cual todo está dicho de una vez por todas. Cuidar nuestras propias voces nos libera del dominio de censura de la “escritura científica” en nuestra conciencia, así como de la arrogancia que fomenta nuestra psique; la escritura es validada como un método de conocimiento.”.

La Investigación Narrativa (IN), por su parte, guarda estrecha relación con la A, ya que ambas comparten el mismo vehículo de comunicación epistemológico: la narración.

La IN es una vertiente dentro de la perspectiva cualitativa en ciencias sociales, es un híbrido que se ha nutrido, entre otras influencias, de algunos elementos que utilizan tanto los relatos de vida como los escritos autobiográficos; se caracteriza por la intersección disciplinaria cuyo eje de análisis es la experiencia humana, dirigida al “hacer sentido” de la experiencia (Blanco, 2011), por medio del traslado de concepciones y herramientas de, entre otras, la lingüística, la semiótica y la hermenéutica, así como la teoría literaria, hacia las ciencias sociales (Blanco, 2017).

Es decir, se pasó de un paradigma lógico-científico y positivista al interés y reivindicación de la importancia, en términos generales, de los métodos cualitativos y, de manera más específica, de las vidas individuales (inmersas en sus contextos socio-históricos), de la compleja dimensión subjetiva y de la necesidad de ejercitar la reflexividad (Blanco, 2017).

Para comprender el devenir de la IN, Blanco (2011) relata que:

“(…) Norman Denzin e Yvonna Lincoln se llaman la época de los “géneros borrosos” (*blurred genres*), entre la década de 1970 y el final de la de 1980, resulta un antecedente directo para la investigación narrativa pues ya se habla de la existencia de una variedad de paradigmas, teorías, métodos y estrategias de investigación, que incluyen una feroz crítica al positivismo y propugnan por aproximaciones más interpretativas. También se señala -de ahí el rasgo distintivo que da nombre a esta etapa- que las fronteras entre las propias disciplinas sociales, y también con respecto a las humanidades, se habían vuelto indefinidas, “borrosas”, se traslapaban. La famosa “crisis de representación” de la década de 1980 y, sobre todo, de la de 1990, que incluye el llamado “giro narrativo”, nos remite, como su nombre lo indica, a la elaboración de textos reflexivos y experimentales que se alejan de la intención de producir leyes generales y universales y se acercan a lo concreto, lo específico, lo cotidiano y lo individual, así como también a la propuesta de considerar nuevas formas de llevar a cabo investigación social, entre otras, concebir a la escritura como un método de investigación y no meramente como una forma final de presentación de “resultados”.

Ya desde la propia época de los géneros borrosos, Riemer (1977, en Rambo, 1995), había afirmado que:

“Los investigadores de las ciencias sociales con demasiada frecuencia dejan “a la mano” el conocimiento y la experiencia que sólo ellos poseen en la ingeniería de sus empresas de investigación. A menudo ignoran o tratan como secundarias sus propias biografías, experiencias de vida y situaciones familiares, cuando estos pueden ser muy oportunos como fuentes importantes de ideas y datos de investigación”.

El origen de la IN, en el idioma español, se sitúa en la *narrative inquiry*, de Canadá, de la *narrative research*, de Reino Unido, y en la A, de Estados Unidos. Cada una de estas vertientes, con fronteras muy sutiles, cuyos elementos que tienen en común parecen ser mayores que aquellos que las diferencian (Blanco, 2017), comparten en común la narrativa como método de obtención del conocimiento, relacionando lo personal con lo cultural (Richardson, 2003, en Blanco, 2017).

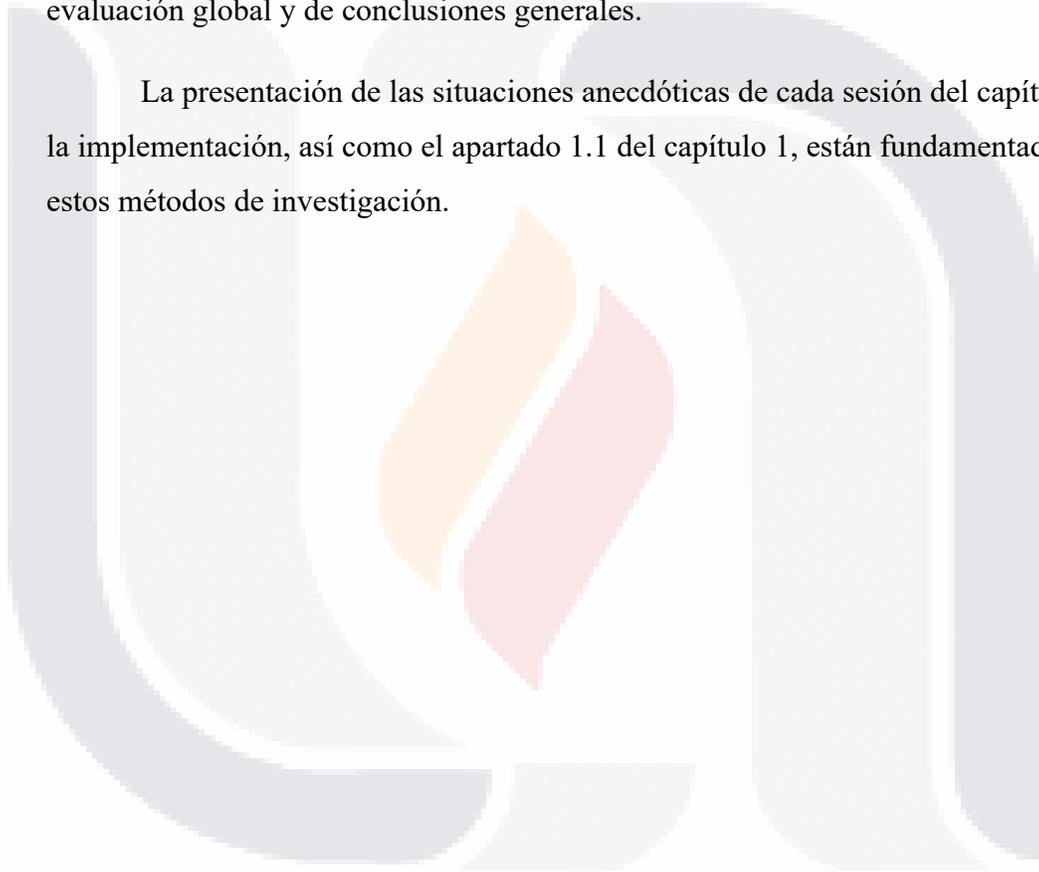
Una de las variantes que se pretende utilizar en el capítulo 4 de esta tesis, es la “narración en capas”, de la que Rambo (1995) explicó que el formato propuesto por el tradicionalismo en la investigación en ciencias sociales ahora está nivelado, permitiendo maneras iguales pero diferentes de conocer y de construir el texto. Las formas de prosa científica tienen lugar junto con la reflexión teórica abstracta, la comprensión emocional y los detalles recordados y contruidos de la vida cotidiana.

Este tipo de narración apela a la autoridad de las propias experiencias de los lectores del texto; así, los lectores producirán siempre su propio texto con su propia lectura y la narración que el autor produce en papel, interactúa con los *yos* de los lectores (Rambo, 1995). Esto hace posible una mayor empatía entre lector y autor.

Rambo (1995) añade que la narración en capas es una forma de escritura diseñada para producir y representar, de manera holgada al lector, el continuo de una experiencia dialéctica, emergiendo de la multitud de voces reflexivas que producen e interpretan simultáneamente un texto.

En el caso de este documento, la A y la IN serán aplicadas en el capítulo 4, “Informe de resultados y conclusiones”, específicamente para analizar los resultados de cada sesión de la intervención educativa. La utilización de estas metodologías permitirá al docente reflexionar sobre su práctica docente y sobre el rumbo que sigue su implementación, con la posibilidad de redirigirlo a través de las adecuaciones curriculares pertinentes; al mismo tiempo, le permitirá producir evaluación sobre los resultados parciales, después de cada sesión, pero también durante la etapa de evaluación global y de conclusiones generales.

La presentación de las situaciones anecdóticas de cada sesión del capítulo 4 de la implementación, así como el apartado 1.1 del capítulo 1, están fundamentadas en estos métodos de investigación.



Capítulo 3. Diseño de la intervención

PATRIMONIO CULTURAL PARA TODOS: LA DANZA FOLCLÓRICA COMO ELEMENTO IDENTIZADOR DE NIÑOS DE PRIMARIA.

3.1 Justificación de la intervención

Esta intervención educativa surge a partir de la necesidad de difundir, entre la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes A.C., los aportes al desarrollo integral que el acercamiento a la danza folclórica mexicana hace a los alumnos en edad de cursar la educación primaria. Esta actividad artística no es sólo eso, sino que también es un proceso educativo que constituye una formación de vida para quienes tienen acercamiento a ella.

Estas aportaciones al desarrollo integral son posibles gracias al valor que los alumnos otorgan a la práctica de la danza folclórica, después de percibir el crecimiento propio en el ámbito cognitivo, social, psicológico y físico, principalmente, lo que derivará, a su vez, en la inserción en un modo de vida distinto, que le permitirá identificar problemas y soluciones de una manera práctica y eficiente.

Como lo explica Fontal (2013), la educación constituye una mirada fundamental para el desarrollo humano, ya que al hablar de relaciones, experiencias y procesos es hablar de educación. El valor que los alumnos otorgan a la danza folclórica es derivado de su experiencia y de las relaciones, lo que pasa a ser de un bien cultural a un patrimonio. Por lo tanto, la acción educativa es algo no sólo necesaria, sino imprescindible, desde el momento en que la educación patrimonial opera en este tipo de procesos.

En el Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes (CCC), la comunidad educativa no es consciente de las aportaciones que la práctica de la danza folclórica hace al desarrollo integral de los alumnos. Este diagnóstico es resultado de la aplicación de cuestionarios entre los integrantes de dicha comunidad: docentes,

directivos, padres de familia, alumnos y personal administrativo (ver capítulo 1 de esta tesis).

Los alumnos de los talleres de danza de la sección primaria de esa institución educativa pueden convertirse en agentes culturales que den testimonio de los beneficios de la práctica de esta actividad artística, dado que son los propios alumnos quienes experimentan un desarrollo integral y el resto de la comunidad educativa puede valorar, a partir de ellos, a la danza folclórica.

A través de las acciones educativas que serán propuestas, como parte de la intervención que se plantea en esta tesis, puede lograrse que los integrantes de la comunidad educativa del CCC cambien la valoración que tienen de la danza folclórica para acercarla más a la realidad que transforma, a través del desarrollo integral, a los alumnos que la practican.

La educación patrimonial garantiza la atribución de valores a los bienes culturales por parte de la sociedad, y así estos pasan a formar parte de su patrimonio. Según Fontal y Juanola (2016, en Fontal y Martínez, 2017), varios estudios defienden la posición de la educación patrimonial como disciplina fundamental para la gestión y conservación del patrimonio cultural, incluso para beneficio social de la población (Buckley y Graves, 2016, en Fontal y Martínez, 2017).

3.2 Objetivos de la intervención

Objetivo general: Las alumnas del taller de danza de primaria favorecerán su desarrollo integral a través de la participación en un taller de exploración coreográfica fundamentado en la identización desde la educación por el arte, en la educación patrimonial y en la danza folclórica.

Objetivos particulares:

1-Las alumnas valorarán la cultura mexicana y de otros pueblos del mundo, a través de la práctica de la danza folclórica, como una identización comunitaria presente en cada región.

2-Las alumnas comprenderán la patrimonialización de la danza folclórica como parte de la cultura nacional, bajo la perspectiva del arte contemporáneo aplicado esa actividad artística.

3-Las alumnas percibirán la práctica de la danza folclórica como parte de su identidad, bajo la utilización docente de los enfoques pedagógicos seleccionados y de las posibilidades de enseñanza-aprendizaje en la “educación por el arte”.

4- Las alumnas potenciarán su desarrollo motor, cognitivo y actitudinal desde su aproximación a la práctica de la danza folclórica, para fortalecer su desarrollo integral y su patrimonialización e identidad a través de esta actividad.

5- Las alumnas transmitirán su patrimonialización e identidad desde la práctica de la danza folclórica y desde las aportaciones de esa actividad a su desarrollo integral.

3.3 Diseño del programa de intervención

Se ha diseñado la siguiente secuencia didáctica con el objetivo de obtener resultados a través de una metodología cualitativa, ya que los avances en los ámbitos social, emocional y académico pueden ser evidenciados desde ese punto de vista, para tener un panorama adecuado del desarrollo integral de las alumnas integrantes del taller de danza de primaria.

Tabla 6

Identificación de alumnas que cursan el taller de danza

Sección	Grados	Edades	Horario
Primaria	2°, 3°, 4°, 5°, 6°	7 a 11 años	Lunes y miércoles de 14:00 a 15:00

La temporalidad de la intervención educativa en el taller de danza del CCC ha sido propuesta para tener 16 horas clase con el grupo a ser atendido: primaria

(alumnas de 7 a 11 años de edad). Durante este tiempo, se dispondrá de información suficiente que permita medir, justamente, el primer avance en el desarrollo integral que las alumnas experimenten.

Se esperaba que el proceso de patrimonialización de las alumnas, ligado directamente al desarrollo integral a través de la práctica de la danza folclórica mexicana, quede cimentado al finalizar la secuencia didáctica de 16 sesiones de clase.

Como fue indicado en el capítulo II de este documento, los enfoques didácticos utilizados durante la secuencia didáctica fueron: Aprendizaje Vivencial (AV), Gamificación (G), Aprendizaje Auténtico (AA), Aprendizaje Colaborativo (AC), Aprendizaje Invertido (AI); y los enfoques de investigación: Investigación Basada en las Artes (IBA), Investigación Narrativa (A) y Autoetnografía (A), estas últimas para la presentación de los análisis de cada sesión y de los resultados finales de la intervención. Se considera que estos enfoques didácticos propician el cumplimiento del proceso de patrimonialización (Fontal, 2008; Fontal, Marín y García, 2013) en las alumnas, así como una identidad (Gómez, 2013) de sí mismas; esto tendría como resultado una aproximación al desarrollo integral.

Importante es dejar claro que la intervención educativa de esta propuesta didáctica tiene como objetivo que las alumnas del taller de danza cimienten la patrimonialización de la danza folclórica, bajo la secuencia propuesta por Fontal (2003): conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar, valorar para cuidar, cuidar para disfrutar, disfrutar para transmitir, identificar y socializar. Los resultados de esta intervención educativa, a través de la secuencia didáctica propuesta, significarán el punto de partida para lograr una patrimonialización de la danza folclórica y la consecuente identificación de las alumnas del taller de danza. De esta manera, se espera cumplir con el objetivo general de esta intervención educativa.

3.3.1 Dosificación de la secuencia didáctica

El formato administrativo de la secuencia didáctica ha sido diseñado de acuerdo con los requerimientos de la autoridad educativa federal, al tratarse de una institución de educación básica, los propios del CCC y de las indicaciones desde la tutoría de esta tesis de maestría. Se considera que, con esta fusión de criterios, la información contenida en él, así como la información pedagógica sobre la cual se sustenta la intervención práctica, los resultados esperados serían óptimos.





COLEGIO CRISTÓBAL COLÓN DE AGUASCALIENTES A.C.

DEPARTAMENTO DE CULTURA Y DEPORTE.

TALLER: DANZA. SECCIÓN: PRIMARIA.

CICLO ESCOLAR: 2019-2020

Profesor: RENÉ MICHEL GALLEGOS LÓPEZ.

PLANEACIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA POR SESIONES DE CLASE

GRADOS	2°, 3°, 4°, 5° y 6°	FECHAS	DEL 5 DE FEBRERO AL 30 DE MARZO DE 2020
OBJETIVOS PARTICULARES	1-Las alumnas valorarán la cultura mexicana y de otros pueblos del mundo, a través de la práctica de la danza folclórica, como una manera de identidad comunitaria presente en cada región. 2-Las alumnas comprenderán la patrimonialización de la danza folclórica	No. DE SESIONES y HORARIOS	16 (1 hora para cada sesión). Lunes y miércoles de 14:00 a 15:00.

	<p>como parte de la cultura nacional, bajo la perspectiva del arte contemporáneo aplicado a esa actividad artística. 3-Las alumnas percibirán la práctica de la danza folclórica como parte de su identidad, bajo la utilización docente de los enfoques pedagógicos seleccionados y de las posibilidades de enseñanza-aprendizaje en la educación por el arte. 4-Las alumnas potenciarán su desarrollo motor, cognitivo y actitudinal desde su aproximación a la danza folclórica, para fortalecer su desarrollo integral y su patrimonialización e identidad a través de esta actividad. 5-Las alumnas transmitirán su patrimonialización e identidad desde la práctica de la danza folclórica y desde las aportaciones de esa actividad a su desarrollo integral.</p>		
--	--	--	--

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS</p>	<p>*Explora los elementos básicos de la danza folclórica desde un enfoque sociocultural que le permita reconocer su importancia en la sociedad y ejercer sus derechos culturales.</p> <p>*Valora las manifestaciones artísticas en su dimensión estética al utilizar sus capacidades emocionales e intelectuales.</p>	<p>COMPETENCIAS</p>	<p>*Emplear la práctica de la danza folclórica en sus diversas manifestaciones y estilos para comunicarse y como instrumento para aprender.</p> <p>*Enriquecer las maneras de aprender en la educación formal.</p>
<p>METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS / METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS</p>	<p>Gamificación (G), aprendizaje vivencial (AV), aprendizaje auténtico (AA), aprendizaje invertido (AI), aprendizaje colaborativo (AC) / Investigación Basada en las Artes (IBA), Investigación Narrativa (IN), Autoetnografía (A).</p>	<p>MONTAJES COREOGRÁFICOS</p>	<p>“Jota vallisoletana” (folclor de España); chacarera “La Bienvenida” (folclor de Argentina); chilena “La catrina y el sol”, de la región “Costa Chica”, del estado de Guerrero; polca “Polcalvillo”, de Calvillo, Aguascalientes (folclor de México); folclor del mundo (Europa y Latinoamérica).</p>

RASGOS DEL DESARROLLO INTEGRAL QUE SERÁN ESTIMULADOS Y EVALUADOS

Esfera social:

- Reconocimiento de la importancia del trabajo colaborativo.
- Reconocimiento de los avances coreográficos a partir del trabajo colaborativo.

Esfera individual (emocional y motriz):

- Disposición para el fortalecimiento del trabajo coreográfico.
- Reconocimiento de los avances coreográficos a partir de las aportaciones individuales.
- Coordinación del movimiento de pies en valseado, repique y zapateo con el movimiento de brazos en faldeo con la música.
- Cambios de peso corporal.

Esfera transdisciplinar:

- Relación de conceptos utilizados en la danza folclórica con las disciplinas de la malla curricular y con su vida cotidiana.
- Identificación de los elementos del vestuario de “La Bruja” con los de uso cotidiano.
- Reconocimiento de la importancia de la danza folclórica en el desarrollo de su vida cotidiana.

BANCO DE PREGUNTAS PARA VISUALIZAR EL AVANCE EN EL DESARROLLO INTEGRAL DURANTE EL CERRE DE CADA SESIÓN

- ¿Qué les gustó más de los bailes de hoy? - ¿Cómo se llaman los pasos de baile que hicimos hoy? - ¿Cuáles partes del cuerpo utilizamos hoy para hacer los bailes? - ¿Cómo es la postura del cuerpo para los bailes que hacemos? - ¿Qué pasaría si no tenemos la postura correcta del cuerpo para hacer los bailes? - ¿Cómo les gustaría verse cuando sus papás y sus amigas vean los bailes que hacen? - ¿Por qué les gusta bailar? - ¿Por qué es importante que cada una de ustedes bailen lo mejor que puedan cuando están en el escenario? - ¿Dónde se encuentra el lugar donde se hacen los bailes que practicamos hoy? - ¿Por qué la gente hace estos bailes en el lugar donde vive? - ¿Cómo se sienten ustedes cuando están bailando? – Lo que hicimos hoy en la clase, ¿fue un buen avance? - ¿Cómo se siente cuando terminamos una coreografía? - ¿Están fáciles los bailes que hicimos hoy? - ¿Les gustaría conocer los lugares donde se hacen estos bailes y a la gente que los baila? - ¿Cómo se imaginan que es la comida que come la gente que hace estos bailes? - ¿Cómo se imaginan que son los lugares donde vive la gente que hace estos bailes? - ¿Qué necesitamos hacer para que los bailes nos salgan bonitos cuando los presentamos? - ¿Por qué es bueno que ustedes y sus compañeras digan sus ideas para mejorar los bailes? - ¿Por qué es bueno conocer los bailes y las cosas que hace la gente que vive en otros lugares? – ¿Qué es el folclor? - ¿Qué es la danza folclórica?

No. de sesión	ACCIONES EDUCATIVAS / TIEMPO	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INSTRUMENTOS	RASGOS

<p>1</p>	<p>INICIO</p> <p>-El profesor organiza una actividad de conocimiento del grupo, a través de “los quemados”; la alumna a quien toque la pelota, deberá decir su nombre y el grado escolar que estudia. 5 min.</p> <p>-Después de la actividad de presentación, el profesor pide a las alumnas que se formen en círculo para iniciar un calentamiento con énfasis en los desplazamientos y en la coordinación motriz, con música de merengue. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>-El profesor inicia el montaje de pasos básicos (valseado largo, postura corporal y cortes) para la coreografía chacarera “La bienvenida”, a través del desplazamiento de las alumnas en líneas rectas horizontales de arriba abajo y de derecha a izquierda (y viceversa) del espacio escénico. Las alumnas conocen el origen de este estilo dancístico a través de la observación de un video del “Ballet Guaykurúes”, de la provincia de Buenos Aires, Argentina, en el que se ejecuta una coreografía de chacarera. 15 min.</p> <p>-El profesor realiza el montaje de “Polcalvillo”, de Aguascalientes, con desplazamientos en círculo. Explica a las alumnas el origen y el motivo social de la realización de este</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p> <p>-Música de chacarera “La bienvenida” (Argentina).</p> <p>-iPad y video de una coreografía de chacarera.</p> <p>-Música de merengue para calentamiento.</p> <p>-Música de cumbia para enfriamiento.</p> <p>-Música de “Polcalvillo” (Ags.).</p> <p>-Pelota mediana.</p>	<p>Lista de cotejo.</p>	<p>-Desplazamientos en círculo.</p> <p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Postura corporal adecuada (brazos, pies, espalda).</p>
-----------------	---	--	-------------------------	--

	<p>baile, así como el significado de “folclor” y de “danza folclórica”. 10 min.</p> <p>-Repaso y corrección de movimientos y de desplazamientos de chacarera “La bienvenida”. 12 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 3 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con cumbia. 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>			
2	<p>INICIO</p> <p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en línea horizontal); posteriormente, las alumnas proponen movimientos improvisados (en círculo) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>-Las alumnas ejecutan chacarera “La bienvenida” y realizan autocorrecciones en grupo; el profesor supervisa la actividad y realiza las correcciones correspondientes. 10 min.</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p> <p>-Música de chacarera “La bienvenida” (Argentina).</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p> <p>-Música de “Jota vallisoletana”.</p>	Lista de cotejo.	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p> <p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p> <p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p>

	<p>-El profesor continúa con el montaje de chacarera “La bienvenida”. 20 min.</p> <p>-El profesor inicia el montaje de pasos básicos de “Jota vallisoletana” y las alumnas aprecian las características de este estilo dancístico y de esta coreografía en específico, a través de la observación de un video del grupo “Mies y Barro”, de la ciudad de Valladolid, España, en el que los bailarines ejecutan esa coreografía. 15 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 3 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música de sevillana (folclor español). 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>	<p>-iPad y video de la coreografía de la “Jota vallisoletana”.</p> <p>-Música de sevillana para enfriamiento.</p>		<p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>
<p>3</p>	<p>INICIO</p> <p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en línea horizontal); posteriormente, las alumnas proponen movimientos improvisados (en círculo) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p>	<p>Lista de cotejo.</p>	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p> <p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p>

	<p>DESARROLLO</p> <p>-El profesor continúa con el montaje de “Polcalvillo”.</p> <p>Posteriormente, las alumnas ejecutan “Jota vallisoletana” y chacarera “La bienvenida” y realizan autocorrecciones, bajo la guía del profesor. 15 min.</p> <p>-El profesor continúa con el montaje de “Jota vallisoletana”. 30 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 5 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música de bossa nova (folclor brasileño). 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>	<p>-Música de “Jota vallisoletana”.</p> <p>-Música chacarera “La bienvenida” (Argentina).</p> <p>-Música de “Polcalvillo” (Ags.).</p> <p>-Música bossa nova para enfriamiento.</p>		<p>-Postura corporal adecuada.</p> <p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p> <p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>
<p>4</p>	<p>INICIO</p> <p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en línea horizontal); posteriormente, las alumnas proponen movimientos improvisados (en círculo) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p>	<p>Lista de cotejo.</p>	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p> <p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p>

	<p>-El profesor, inicia el montaje de la chilena “La catrina y el sol”, de la región “Costa Chica”, del estado de Guerrero, México. Las alumnas aprecian las características de este estilo dancístico a través de la observación de un video de una coreografía, ejecutada por un grupo originario de esa región. 15 min.</p> <p>-El profesor finaliza el montaje de “Polcalvillo”.</p> <p>Posteriormente, las alumnas ejecutan “Jota vallisoletana” y chacarera “La bienvenida” y realizan autocorrecciones, bajo la guía del profesor. 15 min.</p> <p>-El profesor continúa con el montaje de chacarera “La bienvenida” y de “Jota vallisoletana”. 15 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 5 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música de bossa nova (folclor brasileño). 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>	<p>-Música de “La catrina y el sol”.</p> <p>-iPad y video de una coreografía de una chilena de Costa Chica, Guerrero, México.</p> <p>-Música de “Jota vallisoletana”.</p> <p>-Música chacarera “La bienvenida” (Argentina).</p> <p>-Música de “Polcalvillo” (Ags.).</p> <p>-Música bossa nova para enfriamiento.</p>		<p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p> <p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>
<p>5</p>	<p>INICIO</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p>	<p>Lista de cotejo.</p>	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p>

	<p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en línea horizontal); posteriormente, las alumnas proponen movimientos improvisados (en círculo) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>-El profesor continúa con el montaje de “La catrina y el sol”. 25 min.</p> <p>-Las alumnas ejecutan “La catrina y el sol”, “Polcalvillo”, “Jota vallisoletana” y chacarera “La bienvenida”, con autocorrecciones y bajo la guía del profesor. 20 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 5 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música de cumbia colombiana. 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>	<p>-iPod touch.</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p> <p>-Música “La catrina y el sol”.</p> <p>-Música de “Jota vallisoletana”.</p> <p>-Música de chacarera “La bienvenida” (Argentina).</p> <p>-Música de “Polcalvillo” (Ags.).</p> <p>-Música de cumbia colombiana para enfriamiento.</p>		<p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p> <p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p> <p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>
6	<p>INICIO</p> <p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en línea horizontal) en la que las alumnas proponen movimientos</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p>	Lista de cotejo.	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p>

	<p>improvisados (en círculo) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>-Las alumnas ejecutan “La catrina y el sol”, “Polcalvillo”, y “Jota vallisoletana” y chacarera “La bienvenida”. Sobre la evolución de la ejecución, el profesor realiza correcciones específicas, en caso de ser necesario. 12 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p> <p>REUNIÓN CON PADRES DE FAMILIA PARA INFORMARLES SOBRE EL TIPO DE BAILE QUE SERÁ PRESENTADO DURANTE LA NOCHE COLONIAL, ASÍ COMO EL VESTUARIO A SER RENTADO. QUE FIRMEN EL CONSENTIMIENTO PARA LLEVAR A LAS ALUMNAS A MEDIRSE EL VESTUARIO EN HORARIO DE CLASE. ESTABLECER UN DIÁLOGO SOBRE LA FINALIDAD DEL TALLER DE DANZA: LOGRAR UNA APROXIMACIÓN AL DESARROLLO INTEGRAL A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE LA DANZA FOLCLÓRICA, DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y DE LA</p>	<p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p> <p>-Música de “La catrina y el sol”.</p> <p>-Música de “Jota vallisoletana” (España).</p> <p>-Música de chacarera “La bienvenida” (Argentina).</p> <p>-Música de “Polcalvillo” (Ags.).</p> <p>-Lap top o iPad.</p> <p>-Presentación PPT sobre la finalidad y los aportes del taller de danza folclórica para el desarrollo integral de las alumnas.</p>		<p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p> <p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p> <p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>
--	--	--	--	---

	IDENTIZACIÓN. SE REQUERIRÁ EL APOYO DE UNA PRESENTACIÓN PPT. 35 min.			
7	<p>INICIO</p> <p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en círculo) en la que las alumnas proponen movimientos improvisados (en línea horizontal) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>-El profesor, como guía y monitor, y las alumnas, realizan una secuencia de desplazamientos escénicos en bloque para recordar las partes del escenario por su nombre, con música de fusión electro-latino. 20 min.</p> <p>-En plenaria, con la moderación del profesor, las alumnas expresan sus observaciones para mejorar el desempeño dancístico en cada coreografía montada hasta el momento en este taller de danza. Asimismo, las alumnas sugieren uno o más juegos para realizar durante 15 minutos de la siguiente sesión, en el domo "San Juan Pablo II". 10 min.</p> <p>-Las alumnas ejecutan "La catrina y el sol", "Polcalvillo", chacarera "La bienvenida" y "Jota vallisoletana", con autocorrecciones y bajo la supervisión del profesor. 15 min.</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p> <p>-Música "Ma quale idea".</p> <p>-Música de "Jota vallisoletana".</p> <p>-Música de chacarera "La bienvenida" (Argentina).</p> <p>-Música de "Polcalvillo" (Ags.).</p> <p>-Música de "La catrina y el sol".</p> <p>-Música de samba para enfriamiento.</p>	Lista de cotejo.	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p> <p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p> <p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p> <p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>

	<p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 5 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música de samba. 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>			
8	<p>INICIO</p> <p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en círculo) en la que las alumnas proponen movimientos improvisados (en línea horizontal) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>-El profesor finaliza el montaje de las secuencias coreográficas del “La catrina y el sol”, chacarera “La bienvenida” y “Jota vallisoletana”. 25 min.</p> <p>-Las alumnas conocen el origen y las características de “La catrina y el sol”, “Jota vallisoletana” y chacarera “La bienvenida”, a través de la voz de profesores y ejecutantes</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p> <p>-Música “La catrina y el sol”.</p> <p>-Música de tango para enfriamiento.</p> <p>-iPad y audios de profesores y ejecutantes de los lugares nativos de los ritmos musicales y dancísticos de las coreografías montadas.</p>	Lista de cotejo.	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p> <p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p> <p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p> <p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p>

	<p>nativos de los lugares originarios de esos estilos musicales y dancísticos. 15 min.</p> <p>-Las alumnas realizan los juegos sugeridos en la sesión anterior, en el domo “San Juan Pablo II”. 5 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 5 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música de tango. 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>			<p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>
9	<p>INICIO</p> <p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en círculo) en la que las alumnas proponen movimientos improvisados (en línea horizontal) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>-El profesor, como guía y monitor, y las alumnas, ejecutan una secuencia de fortalecimiento de extremidades inferiores y de abdomen, utilizando “Make my love go”. 15 min.</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p> <p>-Música “La catrina y el sol”.</p> <p>-Música de “Jota vallisoletana”.</p>	Lista de cotejo.	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p> <p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p> <p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p>

	<p>-Las alumnas ejecutan “La catrina y el sol”, “Polcalvillo”, chacarera “La bienvenida” y “Jota vallisoletana”, con autocorrecciones y bajo la supervisión del profesor. 30 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 5 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música de polca nortea (región norte de México). 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>	<p>-Música de chacarera “La bienvenida” (Argentina).</p> <p>-Música de “Polcalvillo” (Ags.).</p> <p>-Música de polca nortea mexicana para enfriamiento.</p>		<p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>
10	<p>INICIO</p> <p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en círculo) en la que las alumnas proponen movimientos improvisados (en línea horizontal) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>-El profesor realiza correcciones y/o adecuaciones que sean necesarias a cada coreografía hasta ahora trabajada. 45 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 5 min.</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p> <p>-Música “La catrina y el sol”.</p> <p>-Música de “Jota vallisoletana”.</p> <p>-Música de chacarera “La bienvenida” (Argentina).</p>	Lista de cotejo.	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p> <p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p> <p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p> <p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p>

	<p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> -El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música de malambo (región gaucha de Sudamérica). 3 min. -El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min. -El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min. 	<ul style="list-style-type: none"> -Música de “Polcalvillo” (Ags.). -Música de malambo para enfriamiento. 		<ul style="list-style-type: none"> -Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos. -Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.
11	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> -El profesor realiza una actividad de calentamiento (en línea horizontal) en la que las alumnas proponen movimientos improvisados (en círculo) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las alumnas proponen, como guías, una improvisación de movimientos a seguir por el grupo con música de fusión electro-pop-latino. El profesor interviene de manera intermitente. 15 min. -El profesor asigna roles iniciales a las alumnas para la realización de un juego de salto de cuerdas, con ritmos musicales latinos (folclóricos y fusiones), con variación de velocidades. Las alumnas deberán atender a la velocidad de la música para realizar el ejercicio. El profesor da indicaciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Bocina con conexión bluetooth. -iPod touch. -Música de ritmos latinos para calentamiento. -Música fusión electro-pop-latino. -Música de “Jota vallisoletana” (España). -Música de chacarera “La bienvenida” (Argentina). -Música de “La catrina y el sol”. -Música salsa para enfriamiento. 	Lista de cotejo.	<ul style="list-style-type: none"> -Familiarización con el espacio escénico. -Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo. -Postura corporal adecuada. -Desplazamientos en líneas rectas curvas. -Coordinación de extremidades inferiores con la música. -Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos. -Educación corporal a través de ejercicios físicos

	<p>sobre la dinámica del juego, sobre la evolución del mismo. 20 min.</p> <p>-Las alumnas ejecutan “La catrina y el sol”, “Jota vallisoletana” y chacarera “La bienvenida” y el profesor realiza las correcciones necesarias. 10 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 5 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música salsa. 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>	<p>-Dos cuerdas para saltar.</p>		<p>relacionados con la danza folclórica.</p>
12	<p>INICIO</p> <p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en línea horizontal) en la que las alumnas proponen movimientos improvisados (en círculo) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p> <p>-Música “La catrina y el sol”.</p> <p>-Música de “Jota vallisoletana”.</p>	<p>Lista de cotejo.</p>	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p> <p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p> <p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p>

	<p>-Las alumnas recuerdan la coreografía “Cuadrillas”, trabajada durante el semestre anterior, para efectos del respeto del espacio escénico propio y el de sus compañeras. 25 min.</p> <p>-Las alumnas ejecutan “La catrina y el sol”, “Polcalvillo”, chacarera “La bienvenida” y “Jota vallisoletana”, con autocorrecciones y con la supervisión del profesor. 20 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 5 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música de son jarocho. 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>	<p>-Música de chacarera “La bienvenida” (Argentina).</p> <p>-Música de “Polcalvillo” (Ags.).</p> <p>-Música de “Cuadrillas”.</p> <p>-Música de son jarocho para enfriamiento.</p>		<p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>
13	<p>INICIO</p> <p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en línea horizontal) en la que las alumnas proponen movimientos improvisados (en círculo) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p> <p>-Música “La catrina y el sol”.</p>	Lista de cotejo.	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p> <p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p>

	<p>-Las alumnas ejecutan “La catrina y el sol”, “Polcalvillo”, “Cuadrillas”, chacarera “La bienvenida” y “Jota vallisoletana”, aplicando autocorrecciones y con la supervisión del profesor. El profesor videograba la ejecución de las alumnas y les muestra la grabación para realizar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. 45 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 5 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música de son huasteco (folclor de México). 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>	<p>-Música de “Jota vallisoletana”.</p> <p>-Música de chacarera “La bienvenida” (Argentina).</p> <p>-iPad para videograbación coreográfica.</p> <p>-Música de “Polcalvillo” (Ags.).</p> <p>-Música de “Cuadrillas”.</p> <p>-Música de son huasteco para enfriamiento.</p>		<p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p> <p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>
14	<p>INICIO</p> <p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en línea horizontal) en la que las alumnas proponen movimientos improvisados (en círculo) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento y para seguimiento de movimientos</p>	Lista de cotejo.	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p> <p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p>

	<p>-El profesor, como guía y monitor, dirige una “rueda casino”, con música de salsa. 5 min.</p> <p>-Las alumnas proponen movimientos improvisados para que el resto del grupo los reproduzca, siguiendo un ritmo latino que el profesor proponga sobre la marcha. Formación en círculo y línea horizontal con monitor. 10 min.</p> <p>-Las alumnas practican la aplicación de estática y dinámica a través de “Estatuas de sal”, con cambio de roles según la alumna que gane cada partida del juego. 10 min.</p> <p>-Las alumnas realizan ejercicio de salto de cuerda colectivo, con música de electro-jazz como fondo. 15 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 5 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música fusión pop-flamenco. 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>	<p>propuestos en improvisación.</p> <p>-Música de salsa para rueda casino.</p> <p>-Música fusión pop-flamenco para enfriamiento.</p> <p>-Música electro-jazz.</p> <p>-Cuerda larga para saltar.</p>		<p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p> <p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>
<p>15</p>	<p>INICIO</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p>	<p>Lista de cotejo.</p>	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p>

	<p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en círculo) en la que las alumnas proponen movimientos improvisados (en línea horizontal) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>-El profesor realiza correcciones y/o adecuaciones que sean necesarias a cada coreografía hasta ahora trabajada. 45 min.</p> <p>-Tiempo de descanso y de rehidratación con ambientación musical de relajación de fondo. 5 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música de guaguancó (folclor cubano). 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p>	<p>-iPod touch.</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p> <p>-Música “La catrina y el sol”.</p> <p>-Música de “Jota vallisoletana”.</p> <p>-Música de chacarera “La bienvenida” (Argentina).</p> <p>-Música de “Polcalvillo” (Ags.).</p> <p>-Música de “Cuadrillas”.</p> <p>-Música de guaguancó para enfriamiento.</p>		<p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p> <p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p> <p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>
<p>16</p>	<p>INICIO</p> <p>-El profesor da la bienvenida al público invitado y presenta a las alumnas. Da una breve introducción sobre el trabajo que presentarán las alumnas y ellas mismas se presentan. 5 min.</p> <p>-El profesor realiza una actividad de calentamiento (en línea horizontal) en la que las alumnas proponen movimientos</p>	<p>-Bocina con conexión bluetooth.</p> <p>-iPod touch.</p> <p>-Música de ritmos latinos para calentamiento.</p> <p>-Música “La catrina y el sol”.</p>	<p>Lista de cotejo.</p>	<p>-Familiarización con el espacio escénico.</p> <p>-Ubicación individual en el escenario, en relación con el colectivo.</p> <p>-Postura corporal adecuada.</p>

	<p>improvisados (en círculo) en determinadas secuencias musicales de ritmos latinos. 5 min.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>-Las alumnas presentan “La catrina y el sol”, “Polcalvillo”, “Cuadrillas”, chacarera “La bienvenida” y “Jota vallisoletana”. 25 min.</p> <p>CIERRE</p> <p>-El profesor realiza una actividad de enfriamiento con música fusión pop-rumba flamenca. 3 min.</p> <p>-El profesor hace preguntas a las alumnas sobre el trabajo de la sesión de hoy y su relación con la vida cotidiana de las alumnas y con otras asignaturas de su grado de estudio. 1 min.</p> <p>-El profesor registra la asistencia en la lista institucional. 1 min.</p> <p>-El profesor abre un espacio de diálogo en el que los asistentes manifiestan sus impresiones sobre el trabajo apreciado y dirigen un mensaje para las alumnas y/o para el profesor. 15 min.</p>	<p>-Música de “Jota vallisoletana”.</p> <p>-Música de chacarera “La bienvenida” (Argentina).</p> <p>-Música de “Polcalvillo” (Ags.).</p> <p>-Música de “Cuadrillas”.</p> <p>-Música de fusión pop-rumba flamenca para enfriamiento.</p>		<p>-Desplazamientos en líneas rectas curvas.</p> <p>-Coordinación de extremidades inferiores con la música.</p> <p>-Transferencia interdisciplinar de conocimientos previos.</p> <p>-Educación corporal a través de ejercicios físicos relacionados con la danza folclórica.</p>
--	--	---	--	--

OBSERVACIONES

*Para la última sesión de clase de esta secuencia didáctica, el profesor habrá invitado a la directora de primaria y al jefe del departamento de Cultura y Deporte, así como a los padres de familia para que presencien los trabajos coreográficos realizados durante este período.

*Durante la junta de entrega de boletas se aprovechará un tiempo para establecer un diálogo con los padres de familia sobre la evolución de sus respectivas hijas a través de su participación en el taller de danza.

*Se pretende que las coreografías “Jota vallisoletana”, chacarera “La bienvenida” y “La catrina y el sol” sean presentadas durante la celebración de la “Semana Cultural”, en abril.

Capítulo 4. Informe de resultados y conclusiones

4.1 Resultados de la intervención

4.1.1 Logro de los objetivos.

Para realizar la evaluación de cada sesión de la intervención educativa, se recurrió al instrumento “lista de cotejo” (ver Anexo E), que contuvo criterios relacionados con los objetivos particulares de la misma, además del objetivo general.

Tanto el objetivo general como los particulares fueron diseñados para establecer un parámetro ideal del avance en el proceso de patrimonialización de la danza y de la danza folclórica, fundamentalmente.

El llenado de los formatos fue realizado tomando en cuenta la información contenida en los capítulos 1 y 2 de esta tesis, en específico en cuanto al “Estado de la cuestión” y a “Didáctica de la danza”, de manera respectiva. Posteriormente, se procedió a la redacción de la interpretación de esos resultados por parte del docente del taller de danza, donde se valoró el avance para alcanzar los objetivos; para ello se utilizó la metodología de la Investigación Narrativa (IN) y de la Autoetnografía (A), con el múltiple objetivo de analizar, reportar, reflexionar y construir conocimiento a partir de los resultados de la intervención.

El diario de clase del profesor, como herramienta de evaluación cualitativa, también ha sido utilizado para la redacción de las evaluaciones de cada sesión del taller de danza. Bajo los criterios de López y Roger (2014), a través de esta herramienta pedagógica se procedió al análisis de cada sesión implementada, desde cinco ejes: ambiente generado de clase, motivación y actitudes de las alumnas, efectividad de las estrategias y enfoques pedagógicos utilizados, comprensión y transferencia de contenidos e incidentes destacados.

Esta es una herramienta que proporciona información de tipo cualitativo y que contribuye a explicar el sentido y el significado de las acciones emprendidas en el

aula, y que es más difícil de obtener por medio de instrumentos propios de una evaluación cuantitativa (López y Roger, 2014).

Como fue mencionado en la introducción de este capítulo, originalmente el diseño de la intervención constaría de 16 sesiones; sin embargo, en acuerdo a las disposiciones de la Secretaría de Salud, generadas por la pandemia COVID-19, se obligó a la suspensión de toda actividad en la que confluyeran más de dos personas (a excepción de las reuniones familiares en el propio hogar). Finalmente, la intervención resultó de 11 sesiones, las cuales arrojaron una muestra satisfactoriamente representativa de la proyección original esperada.

La evaluación de cada una de las 11 sesiones aplicadas fue la siguiente:

Análisis de la primera sesión.

Aunque dos de las alumnas no asistieron a clase, la sesión de trabajo fue desarrollada con éxito, de acuerdo con las actividades y los objetivos planeados.

En la práctica dancística existe un proceso natural de aprendizaje por parte de los alumnos: observación, imitación, mecanización, interpretación. Este proceso es realizado por todos quienes hemos practicado, y por quienes practican en alguna ocasión la danza; sin embargo, en el caso de la danza folclórica, el aprendizaje y la interpretación son facilitados por las razones planteadas en el capítulo 1 de esta tesis, como en el caso de Caisa (2014).

El avance conseguido en esta sesión ha sido satisfactorio y para ello ayudó el hecho de que cinco de las 8 alumnas que hoy asistieron, contaban ya con conocimientos previos sobre la danza, principalmente en el plano de la práctica, ya que fueron alumnas de quien escribe durante, al menos, dos ciclos escolares previos al inicio de este curso de maestría. En este sentido, el Aprendizaje Auténtico, en lo sucesivo AA, favoreció para que las alumnas interiorizaran los aprendizajes de esta sesión con mayor facilidad. Las dos alumnas que hoy estuvieron ausentes no tendrán demasiado problema en lograr los avances del resto del grupo, debido a que cuentan con posibilidades psicomotrices suficientes para lograr el trabajo de esta sesión.

Para las alumnas fue un factor de comprensión mayor el hecho de haber tenido como referente a una bailarina que ejecutó la chacarera. Este referente, observado en video, y en aplicación del Aprendizaje Invertido, en lo sucesivo AI, fue claro para observar y comprender mejor el estilo de ejecución solicitado por el profesor, después de haberle visto a él mismo en la ejecución de las secuencias propuestas para la chacarera argentina. Al observar un referente que pueda inspirar a las alumnas a reproducir la cultura de determinado pueblo, contribuye también para la patrimonialización e identidad de la danza folclórica, además de favorecer los principios propuestos por la SEP (2017) en su documento “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, para la educación básica mexicana: reconocerse a sí mismo y reconocerse como parte de un colectivo; conectar los procesos mentales con las emociones y los sentimientos para favorecer esa posibilidad.

Adicionalmente, el Aprendizaje Vivencial, en lo sucesivo AI, y el Aprendizaje Colaborativo, en lo sucesivo AC, también contribuyeron para que el nivel de ejecución de los movimientos fuera lo menor heterogéneo posible, dadas las capacidades psicomotrices de cada alumna en relación con su experiencia previa en la práctica de la danza. Desde la experiencia dancística del docente, las alumnas aprenden haciendo, y es el fundamento para emprender el camino hacia la patrimonialización.

Esta sesión ha contribuido a la patrimonialización de la danza en las alumnas al haber observado un avance en los objetivos particulares 1, 2 y 3 de la planeación didáctica, en lo sucesivo “los objetivos particulares” (ver capítulo 3). Este avance ha sido registrado en el formato de evaluación formativa de la sesión respectiva.

Sobre las alumnas que muestran rezago en la consecución de los objetivos particulares, se considera que se encuentran en el rango de lo “normal” o “permitido”, ya que son alumnas que se encuentran en un nivel de desarrollo psicomotriz menor al de sus compañeras, debido a que se encuentran cursando el segundo año de primaria y no habían tenido aproximación a la práctica dancística. Sin embargo, el hecho de que continúen asistiendo a las sesiones de trabajo sería un indicativo de que disfrutan

la práctica de la danza y que las secuencias propuestas les han resultado comprensibles, de acuerdo con su nivel de desarrollo (Caisa, 2014; Cañabate, Rodríguez y Zagalaz, 2016).

Considero que, a partir de los logros conseguidos en esta primera sesión de trabajo, correspondiente a la aplicación de esta secuencia didáctica, se ha cimentado adecuadamente el conocimiento y los futuros logros de las sesiones posteriores, mismos que permitirán alcanzar los objetivos de esta intervención educativa.

Tabla 7

Registro progresivo de la patrimonialización e identización de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 1

CRITERIOS	Fácilmente	Con esfuerzo	Difícilmente
1. Emplea la práctica de la danza folclórica para comunicarse y como instrumento para aprender. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	0	8	0
2. Enriquece las maneras de aprender en el aula, a través de su participación proactiva en las actividades de cada sesión de clase. (Objetivo particular 2, 3 y 4)	6	2	0
3. Trabaja adecuadamente en equipo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	6	2	0
4. Reconoce la importancia del trabajo colectivo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	7	1	0
5. Toma decisiones que apoyan su propio aprendizaje y el de sus compañeras. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	6	2	0

6. Aprovecha las ideas de sus compañeras y/o propone las propias para ampliar su aprendizaje. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	8	0	0
7. Reflexiona, a partir de sus acciones, sobre sus posibilidades de desarrollo y afianza conocimiento a partir de ello. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	8	0	0

Análisis de la segunda sesión.

Cuatro alumnas estuvieron ausentes en esta sesión, debido a que tuvieron un ensayo muy importante en su clase de coro, ya que cantarían en la misa por el 73 aniversario de la fundación del Colegio Cristóbal Colón.

Para las alumnas que sí asistieron, fue fácil seguir las indicaciones coreográficas durante el montaje de “Jota vallisoletana”, debido a que la observación de las figuras ejecutadas por el “Grupo de Danzas Mies y Barro”, de la ciudad de Valladolid, España, durante el Encuentro Provincial de Folklore ‘Danza y Música Tradicional’ a través del video mostrado por el profesor, les dio un referente claro para realizar la adaptación. De esta manera, las alumnas pudieron vivenciar algunos de los principios propuestos por la SEP (2017), para la contribución en la patrimonialización e identidad de la danza folclórica: la práctica artística potencia la imaginación y la creatividad mediante ejercicios que permiten generar expresiones propias, recrear obras artísticas con sensibilidad personal, ya que, al observar dicho referente, las alumnas intentaron reproducirlo mediante el AV y bajo la dirección del profesor.

El avance resultó bastante satisfactorio, ya que tuvimos tiempo de iniciar el montaje de una coreografía extraordinaria, la cual se presentará en la celebración del Día del Padre, en junio.

En esta sesión fue evidente la buena disposición de casi la totalidad de las alumnas, aunque en menor grado por parte de una de las alumnas de 2° grado, ya que ella no está acostumbrada al ritmo de trabajo que el resto ha llevado durante su estancia en este taller de danza y bajo la dirección de este docente titular; sin embargo, la aplicación del AC mediante la red tutora colectiva, y después de la observación de su desempeño individual en mi función de guía, orientador y facilitador, puedo afirmar que se logró despertar, en cierta medida, el disfrute de la práctica de la danza en ella, atendiendo así al desarrollo de sus inteligencias múltiples, de acuerdo con Macías (2002) (ver capítulo 1).

Espero que las alumnas ausentes se reincorporen en la siguiente sesión y el ritmo de avance sea aún mayor, ya que ellas tienen mayor experiencia en este taller de danza y están más acostumbradas al trabajo conmigo como su profesor; esta “ventaja” que ellas tienen servirá para que sean seguidas por aquellas alumnas que tienen menor experiencia que ellas en este taller, durante la aplicación del AC. Inclusive, espero que también la coreografía extraordinaria tenga un avance satisfactorio, dada la proximidad de la fecha para su presentación. Cabe mencionar que esta coreografía extraordinaria ha sido solicitada por las autoridades de la institución para ser presentada en el mencionado evento.

Durante el cierre de la sesión, las alumnas respondieron acertadamente a las preguntas realizadas por el profesor y mostraron conocimiento sobre los términos “folclor” y “cultura”, de acuerdo con su etapa de desarrollo, en una muestra de aplicación del AA.

Con los avances obtenidos se contribuyó para alcanzar los objetivos particulares propuestos en la planeación didáctica (ver capítulo 3).

Tabla 8

Registro progresivo de la patrimonialización e identización de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 2

CRITERIOS	Fácilmente	Con esfuerzo	Difícilmente
1. Emplea la práctica de la danza folclórica para comunicarse y como instrumento para aprender. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	1	5	0
2. Enriquece las maneras de aprender en el aula, a través de su participación proactiva en las actividades de cada sesión de clase. (Objetivo particular 2, 3 y 4)	5	1	0
3. Trabaja adecuadamente en equipo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	6	0	0
4. Reconoce la importancia del trabajo colectivo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	5	1	0
5. Toma decisiones que apoyan su propio aprendizaje y el de sus compañeras. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	5	1	0
6. Aprovecha las ideas de sus compañeras y/o propone las propias para ampliar su aprendizaje. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	6	0	0
7. Reflexiona, a partir de sus acciones, sobre sus posibilidades de desarrollo y afianza conocimiento a partir de ello. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	6	0	0

Análisis de la tercera sesión.

En esta sesión se incorporaron las alumnas ausentes en la segunda sesión. Como pronostiqué, el avance en el proceso enseñanza-aprendizaje de los temas, con la incorporación de ellas, fue rápido, debido a las cualidades de adaptación al trabajo dancístico que tienen (aprendizajes previos en cuanto al trabajo cognitivo y de desarrollo psicomotriz), a la aplicación del AA y a las facilidades de adaptación que ofrece la pedagogía de la danza folclórica enfocada a niños en edades de cursar la educación primaria. De esta manera, el AC, AV y el AA, además de la teoría de la Investigación Basada en las Artes, en lo sucesivo IBA (ver capítulo 2), favorecieron el resultado.

El trabajo de la sesión de hoy fue facilitado cuando las alumnas recordaron los referentes mostrados en la clase pasada, aplicando el AI, donde pudieron observar el estilo dancístico propio de la ejecución de las jotas castellanas y donde se les dijo que esos aprendizajes serían retomados en la sesión de hoy. Posteriormente, la repetición de las secuencias de movimiento, aunado a la musicalidad de la piezaailable, fue otro elemento para el rápido avance en el alcance de los objetivos particulares, de acuerdo con la investigación de Pacheco (2013) y Murcia (2018) (ver capítulo 1).

Con la presencia y el trabajo de las alumnas que estuvieron ausentes en la sesión pasada, y quienes son de las más experimentadas en el trabajo dancístico, las alumnas con menor experiencia en la danza tuvieron, también, un referente a quien seguir, un punto de comparación en el estándar de calidad propuesto por un agente homogéneo (alumnas-alumnas), en gran medida gracias a la adecuada práctica del AC. La presencia de la totalidad de las alumnas en un grupo de danza, como en este caso, será siempre benéfico para el alcance de los objetivos particulares como evaluación formativa.

Las características patrimoniales más conocidas del municipio de Calvillo, Aguascalientes, fueron identificadas por las alumnas, previo al montaje de “Polcalvillo”, cuando el profesor preguntó los conocimientos previos de las alumnas al respecto. En esta actividad fue aplicado el AA.

El objetivo de que las alumnas cuenten con información contextual sobre las coreografías que son trabajadas en el taller de danza, está siendo alcanzada, lo cual representa un elemento que aporta hacia el proceso de patrimonialización, con la posibilidad de llegar a una identización de la danza folclórica entre las niñas, de acuerdo con las afirmaciones de Sánchez et. al. (2014) (ver capítulo 1).

Tabla 9

Registro progresivo de la patrimonialización e identización de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 3

CRITERIOS	Fácilmente	Con esfuerzo	Difícilmente
1. Emplea la práctica de la danza folclórica para comunicarse y como instrumento para aprender. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	1	7	0
2. Enriquece las maneras de aprender en el aula, a través de su participación proactiva en las actividades de cada sesión de clase. (Objetivo particular 2, 3 y 4)	7	1	0
3. Trabaja adecuadamente en equipo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	8	0	0
4. Reconoce la importancia del trabajo colectivo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	8	0	0
5. Toma decisiones que apoyan su propio aprendizaje y el de sus compañeras. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	7	1	0
6. Aprovecha las ideas de sus compañeras y/o propone las propias para ampliar su aprendizaje. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	8	0	0

7. Reflexiona, a partir de sus acciones, sobre sus posibilidades de desarrollo y afianza conocimiento a partir de ello. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	7	1	0
--	---	---	---

Análisis de la cuarta sesión.

Aunque en la cuarta sesión tampoco asistió la totalidad de las alumnas inscritas en el taller de danza, el avance coreográfico resultó significativo y esto impactó en el alcance de los objetivos señalados en el diseño de la intervención (ver capítulo 3). Las alumnas que estuvieron hoy presentes fueron las de mayor experiencia en el grupo y ello ayudó para alcanzar los objetivos particulares, en aplicación del AC.

Las autoridades educativas del Colegio Cristóbal Colón solicitaron que el grupo que conforma este taller de danza realice una presentación por el aniversario de la Bandera mexicana, la cual tendrá lugar el próximo lunes 24 de febrero en el “Campo Fortes” de esta institución. Esto es una motivación para las alumnas y para mí mismo, ya que, después de las observaciones de clase que han hecho las autoridades del colegio al taller de danza, se ha incrementado la confianza en el equipo directivo del CCC, en cuanto al aporte cualitativo que las alumnas pueden dar a los actos cívicos para los que se solicita su presencia. Sin duda, esto también contribuye para lograr la patrimonialización e identidad de la danza folclórica en las alumnas, de acuerdo con Requena-Pérez et. al. (2015) (ver capítulo 1).

Hoy fue finalizado el montaje de “Polcalvillo”, coreografía que será estrenada en ese acto cívico, y se contará con la asistencia de la alcaldesa de Aguascalientes, así como con autoridades educativas a nivel municipal. Gracias a los enfoques pedagógicos elegidos (AA, AC, AV y Gamificación, en lo sucesivo G), para ser aplicados en esta implementación, y a la generación de un ambiente positivo para el aprendizaje, se alcanzaron los objetivos particulares. En esta sesión, la G fue

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

importante debido a que, para finalizar la coreografía, el docente impuso el reto de hacerlo, a través de la estrategia del juego en el que el colectivo de alumnas competiría contra sí mismo.

Considero que esta designación para que el taller de danza se presente en el concurrido evento, muestra que el trabajo realizamos el binomio alumnas-profesor está dando los frutos esperados, producto del establecimiento de objetivos puntuales y alcanzables en el desarrollo de la patrimonialización e identidad de la danza, por parte de las alumnas, especialmente del género folclórico.

En la sesión 4, nuevamente fue un aliciente el hecho de tener como referencia videográfica a las bailarinas y bailarines que tienen a la chilena de Costa Chica como la expresión dancística de su propia región. Además, la explicación que el profesor y amigo mío Omar Zamilpa, a través de un audio, utilizando el AI, hizo sobre el origen y el significado de ese estilo dancístico, ayudó a que las alumnas alcanzaran la comprensión y hasta se aproximaran a la evaluación del desempeño propio en el trabajo que realizaron hoy.

Para las etapas de aprendizaje e interpretación en la práctica de la danza, con su consecuente patrimonialización, no veo ya tan lejana la posibilidad de que las propias alumnas comiencen a proponer ideas que contribuyan al trabajo dancístico, ya que, como mencioné en la conclusión de la sesión 3 de esta implementación, el proceso “imitación, mecanización, interpretación” requiere que cada paso de esa secuencia sea cumplido. Se requiere aún de exposición más prolongada de las alumnas al trabajo dancístico para que perciban la realidad comprendan la importancia holística del proceso de producción en este ámbito, y que esa realidad se proyecte desde una identidad a través de la práctica de la danza, de acuerdo con Palacios (2006) (ver capítulo 1).

A medida que las alumnas van logrando la identidad, por añadidura la capacidad para interpretar la realidad presente en los aspectos culturales y artísticos de los pueblos del mundo, a través de la danza, también se hará presente. En otras palabras, si las alumnas logran identificarse con la música, con el vestuario, con los

movimientos, con la coreografía, o con la cultura o cualquier otro elemento propio del pueblo del que es origen “un cuadro” de danza folclórica, entonces participarán de una manera más natural y orgánica en él, ya que estarían relacionando, utilizando y representando diversos símbolos y sistemas simbólicos (Palacios, 2006) (ver capítulo 1).

Considero que después de la sesión 8, las alumnas comenzarán ya a dar muestras de la interpretación, para llegar también a la patrimonialización y a la identidad de la danza en sus respectivas vidas, por medio de la integración de aspectos emocionales, psicológicos y físicos para comenzar a desarrollar una autoimagen que refuerce su autoestima y su autoconcepto (Requena-Pérez et. al., 2015) (ver capítulo 1).

Mientras más elementos dancísticos logran interiorizar las alumnas, es decir, sienten mayor empatía hacia ellos, sentirán mayor placer al ejecutarlos, y su proceso de patrimonialización y de identidad se verá cada vez más consolidado. Para ello, el AV y el AA aportarán en ese logro.

Ha sucedido, con alumnas que ya han consolidado esos procesos, que en su vida familiar, académica y social, en general, los referentes dancísticos están presentes en su desenvolvimiento interpersonal; dos ejemplos de esto, son los “estados” o “historias” que publican en sus redes sociales como Facebook, Instagram o WhatsApp, donde algún elemento de la danza está presente; uno más sería la ejecución, a manera de demostración, que algunas alumnas aprovechan para realizar frente a su círculo de amistades durante el recreo en la jornada escolar. Estos ejemplos son una proyección metadancística desde el AV, ya que es una muestra de lo que aprenden, de manera vivencial, en el taller de danza.

Tabla 10

Registro progresivo de la patrimonialización e identidad de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 4

CRITERIOS	Fácilmente	Con esfuerzo	Difícilmente
1. Emplea la práctica de la danza folclórica para comunicarse y como instrumento para aprender. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	1	6	0
2. Enriquece las maneras de aprender en el aula, a través de su participación proactiva en las actividades de cada sesión de clase. (Objetivo particular 2, 3 y 4)	6	1	0
3. Trabaja adecuadamente en equipo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	6	1	0
4. Reconoce la importancia del trabajo colectivo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	7	0	0
5. Toma decisiones que apoyan su propio aprendizaje y el de sus compañeras. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	5	2	0
6. Aprovecha las ideas de sus compañeras y/o propone las propias para ampliar su aprendizaje. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	6	1	0
7. Reflexiona, a partir de sus acciones, sobre sus posibilidades de desarrollo y afianza conocimiento a partir de ello. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	5	2	0

Análisis de la quinta sesión.

En la sesión de hoy tuve que aplicar una adecuación curricular, respecto a lo que estaba planeado: dada la cercanía del acto cívico del que la dirección escolar me dio indicación de participar con una pieza coreográfica, como responsable del taller de danza, la mayor parte del tiempo fue dedicada a afinar detalles técnicos y estilísticos de “Polcalvillo”. Hubo que utilizar el AA de manera enfática.

Aunado a ello, dos de las alumnas, las que cursan el 2° año, estuvieron ausentes una vez más. Además, una de mis alumnas más avanzadas refrendó que no participaría en el evento, debido a que estaría fuera del país, de vacaciones, con su familia.

Estos imprevistos son algunos de los riesgos que, a lo largo del ciclo escolar, se tienen en cualquier escuela. Aún más en escuelas particulares, donde los padres de familia acostumbran a disponer del tiempo escolar para salir de vacaciones con todos sus integrantes, en detrimento del aprovechamiento académico de los alumnos.

Sin embargo, el objetivo de finalizar la coreografía de “La catrina y el sol” fue alcanzado, haciendo uso de la G, al igual que en el caso de la finalización de la coreografía “Polcalvillo”. A lo que resté tiempo fue al repaso de las demás coreografías. Como ya lo mencionó Murcia (2018) (ver capítulo 1), es imprescindible que tanto el cerebro como el cuerpo situado que somos, sean estimulados en su totalidad y en correlación permanente para lograr objetivos dancísticos como el que hoy se alcanzó.

La disposición de las alumnas que asistieron fue importante. Llegar a este punto de proactividad ha sido posible gracias al compromiso que cada alumna ha desarrollado en sí misma (de acuerdo con Pacheco, 2013) (ver capítulo 1), bajo mi guía y orientación como profesor, para contagiar a sus compañeras y lograr metas personales: proyectar lo mejor de sí misma para que el grupo luzca lo mejor posible. Para ello, el AC también fue útil.

Dentro de las adecuaciones curriculares, se repitió la observación videográfica para apreciar de mejor manera el estilo utilizado por las bailarinas de chilenas de

Costa Chica. Con ello se confirma que la inclusión de los referentes videográficos originarios de las regiones que se representan en las coreografías que se trabajan en el taller, con fines didácticos, ayudan a las alumnas para apropiarse más del trabajo y contribuyen en el avance del proceso de patrimonialización, ya que conocen, comprenden, respetan, valoran, se sensibilizan, cuidan, disfrutan y transmiten, de acuerdo con Fontal (2015), a través de la danza folclórica. En estos logros también están presentes el AI y el AA, ya que las instrucciones cumplidas en esta sesión serán fundamentales para las próximas ocasiones en que se trabaje con las coreografías relacionadas.

Por otra parte, las alumnas se mostraron entusiasmadas ante el anuncio de que la dirección de la escuela apoyaría con la renta de vestuario para la participación del taller de danza de primaria en el acto cívico del lunes 24 de febrero. Durante el tiempo que he tenido la oportunidad de estar al frente de este grupo, he atestiguado que el uso del vestuario también contribuye a que las alumnas valoren más a su propio gusto por la práctica de la danza, en especial por la danza folclórica, de acuerdo con lo establecido por la SEP (2017) para el conocimiento y la valoración de las manifestaciones culturales propias y de otros pueblos. Esto es un elemento que favorece la patrimonialización y, consecuentemente, la identización a través de la danza, ya que el vestuario es un elemento con el que las alumnas sienten más cercanía con los pueblos que representarán a través de las coreografías, con base en la secuencia de Fontal (2015), que anteriormente referí. En esto apoyan el AA y el AI.

Si en este momento realizo una evaluación sumativa, hasta el término de la sesión 5 de esta intervención educativa, pude haber afirmado que las alumnas mostraban una patrimonialización de la danza, en general, dadas las evidencias que han resultado en las sesiones que hasta hoy han sido trabajadas a través de los diversos enfoques pedagógicos, en relación con la educación patrimonial. Espero que esta afirmación sea comprobada a través de los instrumentos de análisis y evaluación elegidos en el capítulo 3 de esta tesis.

Tabla 11

Registro progresivo de la patrimonialización e identización de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 5

CRITERIOS	Fácilmente	Con esfuerzo	Difícilmente
1. Emplea la práctica de la danza folclórica para comunicarse y como instrumento para aprender. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	1	7	0
2. Enriquece las maneras de aprender en el aula, a través de su participación proactiva en las actividades de cada sesión de clase. (Objetivo particular 2, 3 y 4)	7	1	0
3. Trabaja adecuadamente en equipo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	8	0	0
4. Reconoce la importancia del trabajo colectivo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	8	0	0
5. Toma decisiones que apoyan su propio aprendizaje y el de sus compañeras. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	6	2	0
6. Aprovecha las ideas de sus compañeras y/o propone las propias para ampliar su aprendizaje. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	7	1	0
7. Reflexiona, a partir de sus acciones, sobre sus posibilidades de desarrollo y afianza conocimiento a partir de ello. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	7	1	0

Análisis de la sexta sesión.

Los objetivos planeados para esta sesión no se cumplieron en su mayoría: ha sido “costumbre” que, después de participar en algún número artístico durante un acto cívico o de cualquier otra índole, las alumnas no se queden a la sesión ordinaria de los talleres artísticos en el Colegio Cristóbal Colón.

Durante la sesión número seis de esta intervención educativa, sólo asistieron tres alumnas; de las siete restantes, dos ya no asistirían más al taller, al parecer, (según rumores entre las propias alumnas), otras dos están de vacaciones con su familia y de las otras tres no se tiene información.

Sin embargo, debo mencionar que estos obstáculos no me limitan, como docente, en el alcance de los objetivos particulares; los recursos con que se dispone deben ser optimizados siempre. Esta ha sido una de las enseñanzas que me ha dejado la práctica de la danza: nunca dejarse vencer por los obstáculos que sean vencibles.

Después de la participación en el acto cívico en el que se conmemoró el aniversario de la Bandera mexicana, les recordé a las alumnas que sí habría clase, por lo que les esperaba a las 14:00 horas en el salón de danza, como habitualmente. Sin embargo, la sorpresa fue que sólo asistieron tres de ellas.

Otra actividad que estaba programada para hoy, de acuerdo con lo que establecí en la planeación didáctica, era la reunión con padres y/o madres de familia, para informarles sobre las coreografías y el vestuario a ser presentadas y utilizado, respectivamente, durante el evento de Noche Colonial, a celebrarse el siguiente fin de semana. Sin embargo, las políticas de comunicación entre el personal docente y padres de familia han cambiado: ahora sólo será posible dicha comunicación a través de los respectivos coordinadores y/o directivos de cada sección escolar. Entonces, toda comunicación que, como docente del taller de danza quiera establecer con padres de familia de las alumnas, o viceversa, deberá ser a través del coordinador del Departamento de Cultura y Deporte.

En cumplimiento con esas nuevas disposiciones, fue enviado un documento por escrito, por parte del departamento escolar mencionado, a los padres de familia

para informarles de los pormenores respecto a vestuario, peinados, maquillaje y accesorios para ser utilizados por las alumnas en la presentación en la Noche Colonial.

Entonces, la sesión número seis fue dedicada a reforzar el conocimiento sobre los orígenes y las características de la Jota castellana, de la chacarera y de la chilena de Costa Chica, a través de la escucha de los audios que enviaron mi amiga y bailarina y mis amigos y profesores de danza originarios de esas regiones. En estas actividades fueron aplicados el AA, el AI, el AC y el AV. Las tres alumnas presentes en la sesión de hoy pudieron prestar mejor atención a dichas características y las comprendieron mejor, para conocer mejor la cultura y la expresión dancística de los pueblos (SEP, 2017) (ver capítulo 1).

La presentación en el evento de hoy arrojó resultados sobresalientes en cuanto al desempeño técnico y actitudinal de las alumnas; esto, gracias al desarrollo que la danza ha permitido en ellas (Sánchez et. al., 2014; Cañabate et. al., 2016) (ver capítulo 1): la superficie sobre la que participaron estuvo formada por tablas que fueron juntadas unas con otras. Sin embargo, esas tablas no estaban totalmente planas, por lo que al juntar unas con otras, quedaban algunos huecos y desniveles, en otros lugares. Las alumnas debieron estar alertas y resolver los obstáculos en su desempeño dancístico, sin dejar de cumplir con el objetivo artístico de la presentación.

Una de las características que la danza desarrolla en quienes la practicamos es el sentido de alerta y el de vencer, precisamente, cualquier obstáculo que trate de impedir un buen desempeño individual y colectivo ante el público. En esta ocasión, las alumnas así lo demostraron y fueron felicitadas por el público que asistió. Es decir, las alumnas emplearon el sistema sensorial, el cual han desarrollado a través de la práctica artística propia del taller de danza, de acuerdo con Palacios (2006) (ver capítulo 1).

Debo recordar que ahora resta sólo una sesión de trabajo antes del evento cultural más importante del colegio: la Noche Colonial. Como ya mencioné, dos de

las alumnas (las que cursan segundo grado) han desertado, al parecer. Ahora habrá que recurrir a la adecuación curricular y al reforzamiento en la aplicación de los enfoques pedagógicos para ajustar las coreografías con las que participará el grupo. Espero que las alumnas que permanecen en el taller de danza se presenten en la sesión siete para realizar el trabajo correspondiente, ante la realidad que se ha presentado.

Tabla 12

Registro progresivo de la patrimonialización e identización de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 6

CRITERIOS	Fácilmente	Con esfuerzo	Difícilmente
1. Emplea la práctica de la danza folclórica para comunicarse y como instrumento para aprender. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	1	2	0
2. Enriquece las maneras de aprender en el aula, a través de su participación proactiva en las actividades de cada sesión de clase. (Objetivo particular 2, 3 y 4)	3	0	0
3. Trabaja adecuadamente en equipo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	3	0	0
4. Reconoce la importancia del trabajo colectivo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	3	0	0
5. Toma decisiones que apoyan su propio aprendizaje y el de sus compañeras. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	3	0	0

6. Aprovecha las ideas de sus compañeras y/o propone las propias para ampliar su aprendizaje. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	3	0	0
7. Reflexiona, a partir de sus acciones, sobre sus posibilidades de desarrollo y afianza conocimiento a partir de ello. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	3	0	0

Análisis de la séptima sesión.

Para mi sorpresa y de las alumnas, hoy asistió la totalidad de las alumnas inscritas. Dado al antecedente de la sesión anterior y a las razones ya explicadas en el análisis de la sesión seis, no esperábamos tal asistencia.

Sin embargo, al pedir la confirmación de participación de las alumnas en la Noche Colonial, las dos alumnas del segundo grado no lo hicieron, por lo que procedí a la adecuación coreográfica. Para lograrlo, enfatice en la aplicación del AA, AC, AV, AI y G.

Cabe mencionar que el coordinador del Departamento de Cultura y Deporte del colegio ha apoyado la decisión de dejarles fuera de las coreografías a las dos alumnas de segundo grado, ya que el colegio debe proyectar la mejor imagen posible ante el público interno y externo que asistirá al evento, situación en la que el resto de las alumnas del taller de danza están de acuerdo.

La decisión de dejar fuera a las alumnas no impactaría en la valoración que hasta ahora ellas tienen sobre la danza, debido a que ha sido evidente la satisfacción (un paso adelante en sus procesos de patrimonialización de la danza y de identidad a través de su práctica) que ellas emanan al participar en las actividades del taller. Espero dialogar con el coordinador para que haga extensivo a los respectivos padres

de familia de las alumnas, para que les motiven a asistir de manera regular a las sesiones de trabajo del taller de danza.

En cuanto a las actividades hoy los objetivos particulares fueron cumplidos parcialmente, casi totalmente. Las adecuaciones curriculares fueron mínimas, finalmente, y en favor de las actividades netamente dancísticas, lo cual es lo que más gusta a las alumnas, bailar, con las implicaciones que esto tiene en relación con la construcción de la imagen corporal de quienes practican la danza, a través de sensaciones y relaciones con el entorno, afirmando así su autoestima y su autoconcepto, según Requena-Pérez et. al., (2015) (ver capítulo 1).

Como ya mencioné en los análisis de otras sesiones, a medida que las alumnas sienten mayor empatía con el trabajo dancístico que se realiza en el taller, el proceso de patrimonialización y de identización se logra cada vez más.

Sobre las mismas adecuaciones coreográficas, éstas fueron realizadas sin mayor problema, ante la ausencia mencionada de las dos integrantes del segundo grado. Las alumnas de cuarto y quinto grados comprendieron inmediatamente las observaciones que hicimos, como grupo, gracias al AA, y el producto dancístico fue el esperado.

El desarrollo intelectual y físico que las alumnas han alcanzado en el ámbito de la danza ha ayudado a que, ante imprevistos como el que ahora se presentó, la redirección de los objetivos y de las prioridades sea logrado, como lo han mencionado Caisa (2014), Cañabate et al. (2016) y la SEP (2017) (ver capítulo 1).

Tabla 13

Registro progresivo de la patrimonialización e identización de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 7

CRITERIOS	Fácilmente	Con esfuerzo	Difícilmente
-----------	------------	-----------------	--------------

1. Emplea la práctica de la danza folclórica para comunicarse y como instrumento para aprender. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	3	7	0
2. Enriquece las maneras de aprender en el aula, a través de su participación proactiva en las actividades de cada sesión de clase. (Objetivo particular 2, 3 y 4)	9	1	0
3. Trabaja adecuadamente en equipo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	8	2	0
4. Reconoce la importancia del trabajo colectivo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	7	3	0
5. Toma decisiones que apoyan su propio aprendizaje y el de sus compañeras. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	5	3	2
6. Aprovecha las ideas de sus compañeras y/o propone las propias para ampliar su aprendizaje. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	8	2	0
7. Reflexiona, a partir de sus acciones, sobre sus posibilidades de desarrollo y afianza conocimiento a partir de ello. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	8	2	0

Análisis de la octava sesión.

Nuevamente asistió la totalidad de las alumnas inscritas en el taller de danza. Considero que esto se ha debido a la euforia detonada en ellas después de la estupenda participación en el evento Noche Colonial, en el que presentaron las coreografías “Jota vallisoletana”, chacarera “la bienvenida” y la chilena “La catrina y

el sol”. El resultado de esa participación fue una muestra de una patrimonialización e identificación de la danza por parte de ellas, tal vez momentánea, pero son esos momentos los que, en suma, constituyen las bases para lograrlo en forma definitiva, de acuerdo con mi experiencia como bailarín y como docente.

La satisfacción que se crea en las alumnas, después de haber participado en un proceso de construcción coreográfica, en este caso a través de la aplicación de los enfoques pedagógicos seleccionados, y de presentar el producto obtenido ante el público (Rodríguez, 2009; Pacheco, 2013 y Murcia, 2018) (ver capítulo 1) potencia, normalmente, el deseo de tener la siguiente sesión de trabajo de danza lo antes posible.

Según Requena et. al., (2015), la práctica de la danza permite que, mientras las sesiones son aprovechadas para construir una coreografía, se posibilita la interacción social, ya que las alumnas conviven proactivamente para lograrlo mediante la aplicación del AC; también el cuerpo enriquece su motricidad, desarrollando el sentido espacial, el sentido rítmico y mejorando sus capacidades físicas, mediante la aplicación del AV; y esto puede resultar en una terapia que mejora la autoestima, con base en los logros individuales que contribuyen al logro grupal que, en este caso, tiene el taller de danza.

Durante la sesión de hoy, trabajamos en la ejecución de secuencias dancísticas que servirán como introducción para la presentación del “Día del padre”, a celebrarse en junio. También repasamos las coreografías recién presentadas en la Noche Colonial. Estas actividades fueron posibles gracias a la aplicación del AA.

Las alumnas, durante la sesión de clase, se mostraron con excelente disposición para trabajar y les pareció que el tiempo de la sesión fue menor a lo normal, aunque en realidad fueron un poco más de los 60 minutos de la clase. Cuando las alumnas disfrutaban las actividades que realizan en la clase, el tiempo les parece ser más corto, situación relacionada con las afirmaciones de Rodríguez (2009) (ver capítulo 1).

Comentamos, también, sobre las posibles coreografías para presentar en la Muestra Intercolegial de Talento Artístico 2020, a celebrarse en Querétaro. Por unanimidad, las alumnas pidieron que se presente un trabajo netamente de danza folclórica. Esto es, también, una muestra del avance en la patrimonialización de la danza folclórica y de la identización de las alumnas mediante la práctica de esta actividad.

Hasta este momento, las alumnas han consolidado a la danza folclórica como parte de su patrimonio individual y cultural intangible, y esto ha sido evidenciado gradualmente en el transcurso de las sesiones de clase y ha sido registrado en los formatos de evaluación formativa.

Incluso, puedo pronosticar que el camino hacia la identización individual con la danza folclórica es inminente. Desde el momento en que las alumnas escuchan los primeros acordes musicales de una obra folclórica, se muestran dispuestas a realizar el trabajo que el profesor proponga, ya que, desde mi función como guía en la aplicación del AV, del AA, de la G, AI y del AC, las alumnas se muestran motivadas y el producto que resulta de cada sesión es satisfactorio, de acuerdo con los objetivos particulares.

La satisfacción que he experimentado por tener alumnas dispuestas al trabajo de las sesiones del taller de danza, específicamente hacia el trabajo folclórico, me proporciona, también, el deseo de continuar con esta labor por mucho tiempo más y no sólo durante esta intervención educativa con la finalidad de cumplir con un trabajo de tesis. Con estos logros, también consolido mi patrimonialización de la danza folclórica y su identización a través de mi práctica profesional.

Tabla 14

Registro progresivo de la patrimonialización e identización de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 8

CRITERIOS	Fácilmente	Con esfuerzo	Difícilmente
-----------	------------	-----------------	--------------

1. Emplea la práctica de la danza folclórica para comunicarse y como instrumento para aprender. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	3	7	0
2. Enriquece las maneras de aprender en el aula, a través de su participación proactiva en las actividades de cada sesión de clase. (Objetivo particular 2, 3 y 4)	9	1	0
3. Trabaja adecuadamente en equipo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	8	2	0
4. Reconoce la importancia del trabajo colectivo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	8	2	0
5. Toma decisiones que apoyan su propio aprendizaje y el de sus compañeras. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	7	2	1
6. Aprovecha las ideas de sus compañeras y/o propone las propias para ampliar su aprendizaje. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	9	1	0
7. Reflexiona, a partir de sus acciones, sobre sus posibilidades de desarrollo y afianza conocimiento a partir de ello. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	8	2	0

Análisis de la novena sesión.

Durante la sesión de hoy se presentaron ausencias, debido, en dos casos, a cuestiones de salud de las alumnas; del resto de los casos se desconoce la causa. Se presentaron sólo cuatro de las diez alumnas, sin embargo, gracias a las adecuaciones

curriculares y haciendo uso de los enfoques pedagógicos, se lograron resultados satisfactorios.

En el caso de las dos alumnas menores del grupo, las que cursan el segundo grado de primaria, mi atención en su trabajo fue incisiva para observar y potenciar su desempeño. Les motivé para continuar con su progreso en cada actividad y a las alumnas mayores, que cursan el quinto grado de primaria, las puse como ejemplo para las pequeñas, en la aplicación del AC. De esta manera logré motivar en el mismo grado, pero de diferente manera, a las cuatro alumnas.

Al ser esta sesión, como todas las demás, parte de un proceso de formación artística (McNiff, 2008) para lograr una patrimonialización y una identización (Gómez, 2013) de la danza (en general), y específicamente la danza folclórica, recurrí a la red tutora y, específicamente en esta sesión, a la facilitación del AV (Navarro, 2007) y del AC, para lograr los objetivos particulares.

En cada sesión, ha sido fundamental, en mayor o menor grado, la utilización de cada uno de los enfoques pedagógicos seleccionados para realizar la implementación; pero también el enfoque del arte contemporáneo, de la educación patrimonial, el sustento teórico que ha dado origen a lo considerado como “danza folclórica mexicana” y a mi trayectoria profesional en el arte y en la danza como bailarín y como docente, además de los años de trabajo de algunas de las alumnas de este taller de danza conmigo. Es evidente que si un docente no tiene dominio de los temas que impartirá, de la pedagogía que utilizará y de los objetivos que se pretende alcanzar, el fracaso llegará.

Haber contado con cuatro alumnas en la novena sesión me llevó a realizar adecuaciones curriculares que, al final, resultaron menores: aprovechamos el tiempo para realizar autoevaluación y heteroevaluación vivencial (las alumnas hicieron repaso dancístico) sobre aspectos de desempeño técnico y coreográfico de las “Jota vallisoletana”, chacarera “La bienvenida” y chilena “La catrina y el sol”, aplicando el AA. Además, procedí a la introducción de la realización de ejercicios técnico-dancísticos del paso básico de polca.

También tuvimos suficiente tiempo para que las alumnas conocieran, vivencialmente, algunos movimientos para la construcción de la coreografía que sería presentada en la celebración del “Día de las madres”, a través de la observación de un video, para utilizar el AI, y de la muestra, por parte mía, de algunas secuencias de movimiento que serían incluidas en esa coreografía. Las alumnas, en utilización del AV, respondieron de forma positiva a las secuencias de movimiento y las reprodujeron sin mayor problema, para lo cual, el AC fue importante. Claro, es necesario seguir practicándolas y que esté presente todo el grupo para lograr la calidad deseada en el producto coreográfico.

Tabla 15

Registro progresivo de la patrimonialización e identización de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 9

CRITERIOS	Fácilmente	Con esfuerzo	Difícilmente
1. Emplea la práctica de la danza folclórica para comunicarse y como instrumento para aprender. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	1	3	0
2. Enriquece las maneras de aprender en el aula, a través de su participación proactiva en las actividades de cada sesión de clase. (Objetivo particular 2, 3 y 4)	3	1	0
3. Trabaja adecuadamente en equipo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	4	0	0
4. Reconoce la importancia del trabajo colectivo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	3	1	0

5. Toma decisiones que apoyan su propio aprendizaje y el de sus compañeras. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	4	0	0
6. Aprovecha las ideas de sus compañeras y/o propone las propias para ampliar su aprendizaje. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	4	0	0
7. Reflexiona, a partir de sus acciones, sobre sus posibilidades de desarrollo y afianza conocimiento a partir de ello. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	4	0	0

Análisis de la décima sesión.

Un nuevo caso imprevisto tuvo lugar hoy: a nivel nacional fue convocado un “paro” en el que todas las mujeres del país, de cualquier edad, suspendieran sus actividades por un día. En el caso del sector de la educación, la SEP, así como el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), dieron libertad al personal femenino para ausentarse de sus labores en apoyo al movimiento feminista por la igualdad derechos y por el respeto a su integridad. Los padres de familia tendrían la libertad de enviar o no a sus hijas a las escuelas. Esto impactó al trabajo del taller de danza: las diez inscritas son niñas y sólo asistieron a clase cuatro de ellas.

Sin embargo, el trabajo que realicé con las cuatro alumnas que asistieron fue satisfactorio: además de realizar correcciones individuales al desempeño de las alumnas en las coreografías “Jota vallisoletana”, chacarera “La bienvenida”, chilena “La catrina y el sol” y “Polcalvillo”, aplicando el AA, tuve tiempo para enseñar y repasar las secuencias de movimiento que se utilizarían en la coreografía a ser presentada en el evento del “día de las madres”.

Trabajamos con el paso “básico de polca” y con faldeo y el paso “valseado”, además de la coordinación de extremidades superiores e inferiores, en aplicación del AV. Las alumnas debieron esforzar sus inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal e intrapersonal, como parte de su formación integral (Macías, 2002) (ver capítulo 1).

Cada vez que las alumnas se enfrentan al reto de aprender nuevos movimientos que exigen coordinación motriz, supone también un reto al que se determinan a vencer; es en estos casos en los que interviene la aplicación de la G, en la que les he planteado el reto de alcanzar los objetivos en la menor cantidad de tiempo posible. En este caso, apliqué también el AA y el AC, y su integralidad se vio enriquecida (Sánchez et al, 2014) (ver capítulo 1).

Ha quedado de manifiesto que las alumnas del taller de danza, desde la primera generación que tuve oportunidad de atender en este colegio, en el año 2013, reaccionan positivamente ante los retos que el profesor les plantea; es decir, se emocionan positivamente cuando tienen la oportunidad de seguir desarrollando sus capacidades, porque una vez que vencen el reto, su autoestima se eleva y desarrollan su confianza en realizar un trabajo escénico satisfactorio para ellas mismas. Sin embargo, en esta intervención educativa, he fortalecido mis habilidades didácticas y ahora aplico la G en estas situaciones. Esta sesión no fue la excepción, ya que las alumnas que asistieron han tenido la experiencia de participar en el taller de danza desde el año 2017, por lo que ya conocen estas estrategias de vencimiento de retos que les planteo.

En conclusión, el proceso de patrimonialización de la danza folclórica se está consolidando en las alumnas del taller de danza: a pesar de las vicisitudes a las que el colectivo del taller de danza se ha enfrentado en cada sesión, los resultados en relación con los objetivos particulares han sido satisfactorios y así ha quedado registrado en cada formato de evaluación individual formativa; ha sido evidente, también durante la participación entusiasta de las alumnas en los eventos públicos y

en relación con el concepto de patrimonialización propuesto por Fontal (2008) y de identidad, explicado por Gómez (2013) (ver capítulo 2).

Las actividades incluidas en la planeación didáctica, o diseño de intervención, han sido acertadas en relación con la etapa de desarrollo psicomotriz de las alumnas: movimientos que requieren cierto grado de coordinación de extremidades superiores e inferiores en armonía con cada parte musical, han sido logradas por las alumnas y esto les llena de alegría porque saben que han tenido avances dancísticos; en su alegría de cada logro es evidente que, en cada clase, están amando cada vez un poco más a la danza; en mayor o menor medida, cada una de ellas se convence de haber acertado en elegir como taller al de danza.

Cabe recordar que la estimación de los logros de los objetivos particulares ha sido realizada de manera cualitativa, registrada en instrumentos cualitativos para su interpretación con base en la fundamentación teórica (capítulo 2), en respuesta a la necesidad detectada (capítulo 1), para lo cual fue construida la propuesta de intervención (capítulo 3).

La Investigación Basada en las Artes, en lo sucesivo IBA (ver capítulo 2), establece que los procesos de desarrollo personal en el arte tienen, fundamentalmente, una estimación desde la mirada del docente (referido así en este caso, dado que se trata de una intervención desde la educación artística), quien también participa desde sus propias vivencias, creatividad y mirada personal para aportar y asistir en la creación de conocimiento. A partir de esto, en la IBA se presentan verdades que ofrecen múltiples significados posibles, según Leavy (2009, en Piccini, 2012) (ver capítulo 2), gracias a que se ponen en relevancia tanto al proceso como al producto.

Las alumnas han conocido, comprendido, respetado, valorado, sensibilizado, cuidado, disfrutado y transmitido (Fontal et. al., 2015) los aprendizajes sobre la danza, en especial sobre la danza folclórica, algunas en mayor medida que otras, pero todas se han aproximado satisfactoriamente a los objetivos particulares a lo largo de las sesiones de trabajo del taller de danza.

Con esto, las alumnas han completado, nuevamente en diferentes grados, la secuencia de patrimonialización de la danza folclórica y, algunas de ellas, han logrado ya una identización, hasta cierto punto.

Para todo ello ha sido indispensable la correcta aplicación de los enfoques pedagógicos y de la teoría del arte contemporáneo, de la danza folclórica y de la educación patrimonial (ver capítulo 2).

El dinamismo de las coreografías que he propuesto y la adaptación de las secuencias de movimiento en cada una de ellas, de acuerdo con la etapa de desarrollo psicomotriz de las alumnas, también ha sido fundamental para lograr la aproximación a los objetivos particulares.

Espero que, al término de esta intervención educativa, las alumnas hayan logrado, en cierto grado, la identización desde la danza, específicamente con la danza folclórica.

Tabla 16

Registro progresivo de la patrimonialización e identización de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 10

CRITERIOS	Fácilmente	Con esfuerzo	Difícilmente
1. Emplea la práctica de la danza folclórica para comunicarse y como instrumento para aprender. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	3	1	0
2. Enriquece las maneras de aprender en el aula, a través de su participación proactiva en las actividades de cada sesión de clase. (Objetivo particular 2, 3 y 4)	3	1	0

3.Trabaja adecuadamente en equipo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	3	1	0
4.Reconoce la importancia del trabajo colectivo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	4	0	0
5.Toma decisiones que apoyan su propio aprendizaje y el de sus compañeras. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	4	0	0
6.Aprovecha las ideas de sus compañeras y/o propone las propias para ampliar su aprendizaje. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	4	0	0
7.Reflexiona, a partir de sus acciones, sobre sus posibilidades de desarrollo y afianza conocimiento a partir de ello. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	4	0	0

Análisis de la décima primera sesión.

La asistencia de alumnas a esta sesión 11 fue de nueve integrantes del taller de danza. La alumna que estuvo ausente hoy no asistiría más a este taller, según dicen sus compañeras de grupo, ya que habría decidido cambiarse de taller. Sin embargo, como suele suceder en estas situaciones en el ámbito estudiantil de estas edades, son sólo rumores y cabe la posibilidad de que ocurra como en el caso de las dos alumnas de segundo grado, en el que las demás decían que ya no regresarían al taller y aún asisten a clase.

Dado que se aproximan fechas de asueto en el calendario escolar para educación básica, las adecuaciones curriculares continuarán prácticamente en cada sesión, aunque también espero que éstas sean mínimas para tener mayor aproximación aún a los objetivos particulares.

Para el caso de la sesión de hoy, las alumnas aprendieron las secuencias de movimiento que formarán parte de la coreografía a presentar en el evento “Día de las madres”, con la aplicación del AA, del AV y del AI, ya que en la pasada sesión sólo las cuatro alumnas asistentes lo hicieron. El resultado fue similar al de la sesión 10 en esta adecuación: al tener un nuevo reto frente a ellas, mediante la G, se motivan y quieren vencerlo lo antes posible; ¿cuál es su manera de vencerlo? Proponerse aprenderlo y dominarlo cuanto antes.

Se puede mencionar, incluso, que la estrategia didáctica que implementé para la aplicación de la G, ha sido ya mecanizada e interiorizada por las alumnas, al grado de ya no tener que serles planteado el reto, sino que ya lo asumen como tal, como colectivo, aplicando también el AC, sin dejar de lado el entusiasmo por lograrlo; en este sentido, la G no deja de ser tal.

El aprendizaje nuevo obtenido fortalece las competencias profesionales, personales y sociales de las alumnas, no sólo en el contexto del taller de danza, sino que esto sentaría un precedente para su vida (Cañabate et. al., 2016) (ver capítulo 1), precisamente como una virtud que se arraigaría cada vez más en cada una de ellas.

Los retos vencidos en la sesión de hoy fueron: aproximación a la técnica del faldeo, técnica del valseado, direccionalidad, lateralidades, dominio del espacio escénico, realización de movimientos en coordinación con las partes musicales y sus acentos, velocidades del movimiento; todo esto fue posible gracias al AC, al AV, al AA, a cierta dosis de G, a la técnica de la danza folclórica y al enfoque del arte contemporáneo aplicado a la educación artística en la danza, adaptada a la etapa de desarrollo psicomotriz de las alumnas.

En este sentido, el proceso artístico es potenciado por las alumnas y su formación integral es enriquecida (SEP, 2017) (ver capítulo 1).

Como repertorio, repasamos la “Jota vallisoletana”, chacarera “La bienvenida”, la chilena “La catrina y el sol” y “Las chiapanecas”. Gracias al AA, al

AV, a la G, al AI y al AC, las alumnas lograron un dominio aceptable en cuanto a la calidad de ejecución de las coreografías.

Las adecuaciones curriculares de esta sesión estuvieron constituidas por la coordinación de extremidades superiores e inferiores, el paso “valseado” y algunas posiciones corporales, sobre todo para el caso de la espalda; todo esto para la coreografía “Las chiapanecas”.

Por otra parte, dado el desarrollo psicomotriz que algunas alumnas han alcanzado a lo largo de tres años y medio en el taller de danza, y como parte de las adecuaciones pedagógicas, he considerado pertinente iniciar, con mayor énfasis, la enseñanza del paso “básico de polca”, el cual requiere de una mayor coordinación corporal y de precisión temporal en relación con la música, con lo que nuevamente diferentes tipos de inteligencia (Macías, 2002) (ver capítulo 1) han sido desarrolladas.

A continuación, se muestra un concentrado, a través de tablas, sobre los criterios tomados en cuenta para la realización de la evaluación grupal, por sesión. Estas tablas muestran la progresión en el desarrollo de su patrimonialización e identidad de y desde la danza folclórica, respectivamente. A través de las actividades en las que fue involucrado cada criterio y de la interacción producida desde ellas, las alumnas experimentaron dichos procesos, los cuales fueron registrados por el docente. La información es mostrada de acuerdo con el número de alumnas que alcanzó cada nivel de logro.

Tabla 17

Registro progresivo de la patrimonialización e identidad de la danza folclórica, por número de alumnas, después de la sesión 11

CRITERIOS	Fácilmente	Con esfuerzo	Difícilmente
-----------	------------	-----------------	--------------

1. Emplea la práctica de la danza folclórica para comunicarse y como instrumento para aprender. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	3	6	0
2. Enriquece las maneras de aprender en el aula, a través de su participación proactiva en las actividades de cada sesión de clase. (Objetivo particular 2, 3 y 4)	7	2	0
3. Trabaja adecuadamente en equipo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	8	1	0
4. Reconoce la importancia del trabajo colectivo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)	9	0	0
5. Toma decisiones que apoyan su propio aprendizaje y el de sus compañeras. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	7	2	0
6. Aprovecha las ideas de sus compañeras y/o propone las propias para ampliar su aprendizaje. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)	9	0	0
7. Reflexiona, a partir de sus acciones, sobre sus posibilidades de desarrollo y afianza conocimiento a partir de ello. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)	8	1	0

4.1.2 Satisfacción de los participantes

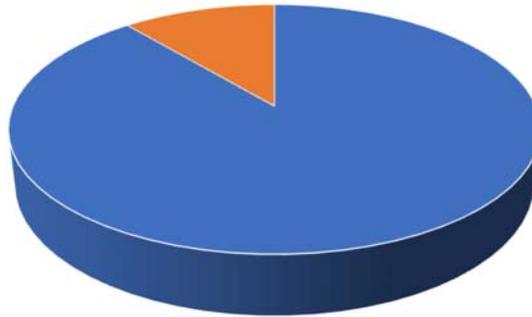
El instrumento de medición de este criterio fue el cuestionario (ver Anexo 5), diseñado para conocer las percepciones y opiniones de las alumnas del taller de danza sobre la implementación educativa. También ha sido diseñado con preguntas para

respuesta abierta para que las alumnas puedan extender sus opiniones como consideren necesario.

Las preguntas han sido orientadas hacia el conocimiento de la utilidad de la participación de las alumnas en el taller de danza; también para estimar en qué medida ha sido satisfecha la necesidad planteada en el protocolo de esta tesis.

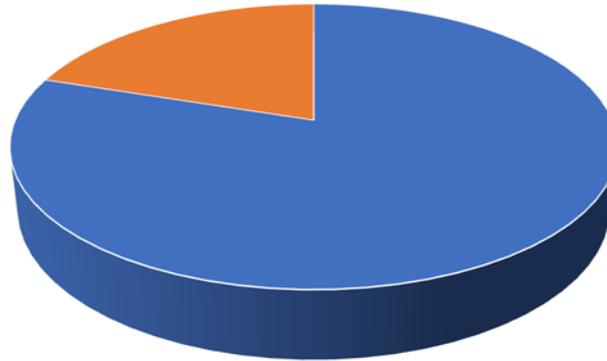
Este cuestionario fue enviado y recibido vía WhatsApp, debido a que las sesiones presenciales, como ya fue mencionado, fueron suspendidas a causa de la pandemia COVID-19. Las respuestas concentradas a cada pregunta y su respectivo análisis se detallan a continuación:

1. Con las actividades que se hicieron en las clases del taller de danza (calentamientos, faldeos, avances de un lado a otro del salón, etc.), ¿se te hizo fácil aprender los bailes?



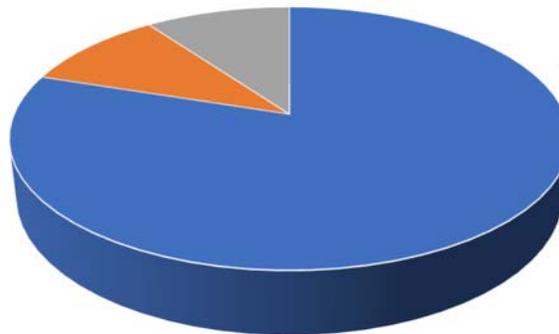
- Sí. El profesor explica muy bien, pongo atención y con las actividades que hacemos se facilita más aprenderlos, además es divertido.
- Un poco.

2. Los pasos y las coreografías de los bailes, ¿se te hicieron fáciles para aprenderlos?



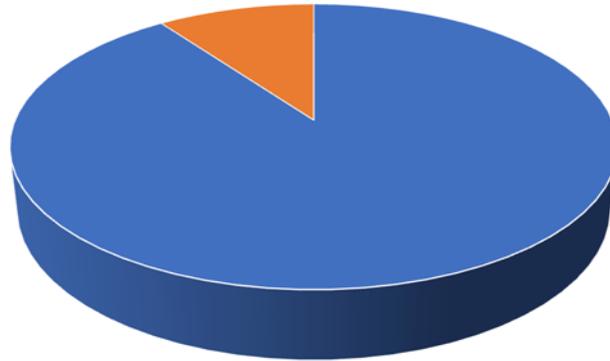
- Si. Porque la manera en que practicábamos los movimientos, por separado, hizo que fueran más fáciles y divertidos.
- Un poco. Había muchas cosas en qué pensar. No sabía que existían esos bailes y me tuve que acostumbrar a ellos.

3. ¿En cuál de las coreografías te gustó más participar?



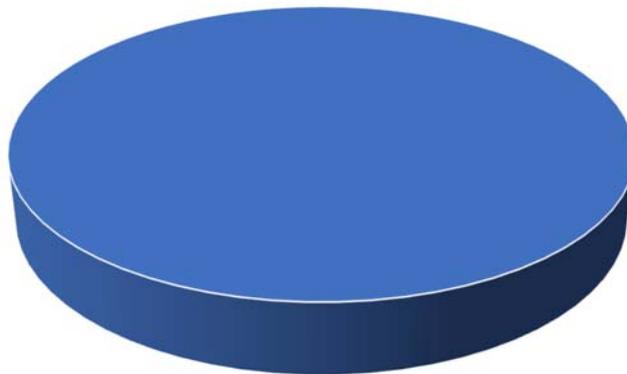
- En todas. La danza folclórica es muy bonita, muy padre y teníamos un papel importante. Además aprendimos más del folclor de diferentes países.
- En la chilena. Es muy divertida y llena de cultura.
- En la chacarera. Se me hizo muy bonita la coreografía.

4. ¿Te pareció fácil entender la música para después bailarla?



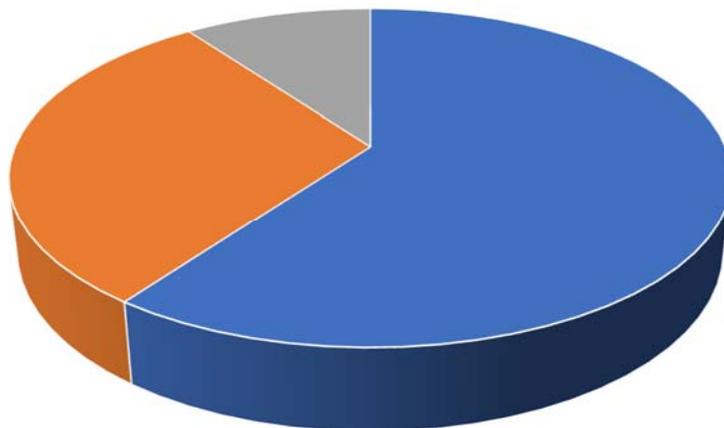
- Sí. El profesor nos explicó de qué era y después de practicar entiendes los tiempos. Además era divertida.
- Era un poco difícil para mí.

5. ¿Consideras que el profesor está bien preparado para dar las clases en el taller de danza de primaria?



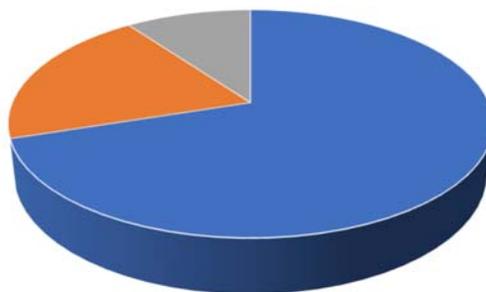
- Sí. Da muy bien las clases y aprendemos mucho, tiene mucha experiencia en varios tipos de danza, nos enseña bien y siempre te hace entender las cosas aunque sean complejas, sabe muchos pasos y muchas coreografías muy bonitas.

6. ¿En cuáles eventos frente al público participaste en el taller de danza?



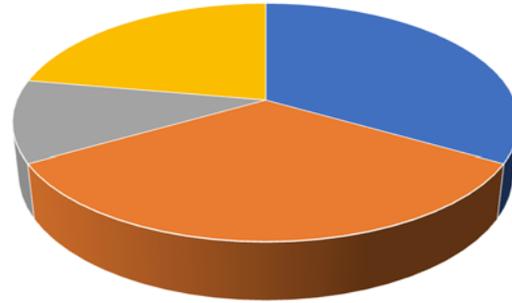
■ En ambos (Día de la Bandera y Noche Colonial). ■ Sólo en la Noche Colonial. ■ En ninguno.

7. ¿Cómo te sentiste cuando estabas participando frente al público en esos eventos?



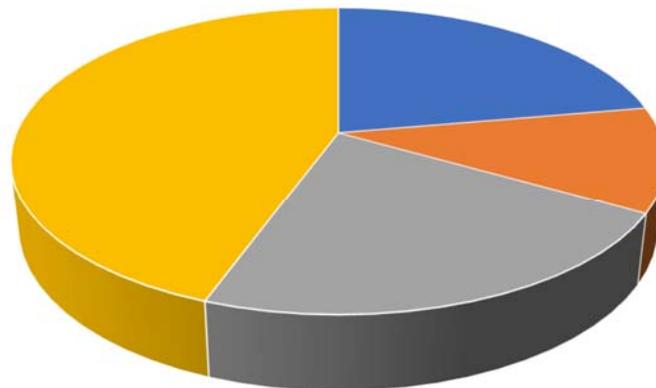
- Muy feliz. Mostramos todo lo que habíamos hecho en el taller, mostramos nuestro talento y contagiamos nuestra alegría al público.
- Feliz. Bailar es una de las cosas que más me gustan y porque iba a hacer feliz al público y a mis compañeras también.
- Un poco nerviosa.

8. ¿Cómo te sientes ahora (ya pasaron varios días), después de haber participado en ese/esos eventos?



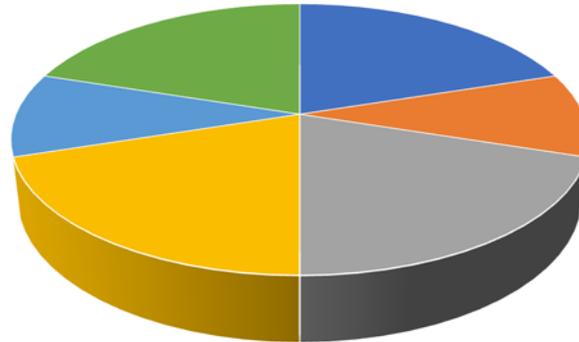
- Muy orgullosa de todo lo que hicimos, de mis compañeras y de mí misma.
- Muy feliz de saber que representamos al grupo de danza.
- Muy bien.
- Feliz.

9. ¿Te gustó haber bailado con vestuario en ese/esos eventos?



- Sí. Es diferente a nuestros vestuarios de ensayo.
- Sí. Así podemos bailar con distintos vestuarios.
- Sí. No era incómodo.
- Sí. Era mu bonito, muy padre.

10. En general, ¿cómo te has sentido como alumna del taller de danza y por qué?



- Muy bien porque aprendemos y me gusta mucho la danza.
- Muy feliz de asistir a las clases y poder representar a primaria, pero más feliz de representar al grupo de danza.
- Muy bien porque me gusta el baile y aprender a bailar junto a mis compañeras y maestro.
- Feliz porque aprendo.
- Muy bien porque siento que soy una de las más destacadas.
- Muy alegre y muy feliz porque es lo que me gusta hacer.

Las respuestas de las alumnas evidencian varios aspectos a considerar, mismos que demuestran su grado de avance en la patrimonialización de la danza folclórica y de su identificación a través de ella.

En relación con la secuencia de patrimonialización propuesta por Fontal (en Marín, 2013): conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar, valorar para cuidar, cuidar para disfrutar, disfrutar para transmitir, las alumnas del taller de danza la lograron progresivamente, algunas en mayor medida y otras en menor. Sin embargo, se puede afirmar que, desde el día uno de la intervención, hasta la última sesión, absolutamente todas avanzaron en ese proceso.

El instrumento para la medición del avance individual y formativo de las alumnas (ver Anexo E), permitió el registro de las evidencias que ellas fueron mostrando durante el desarrollo de cada sesión de la intervención educativa.

Asimismo, el formato para el registro de su proceso de patrimonialización e identificación (ver Anexo G), hasta la última sesión de la intervención, mostró el status final de cada una de ellas.

Estos tres instrumentos (Anexos E, G y H), han permitido la demostración de que todas y cada una de las alumnas que forman parte del taller de danza lograron valorar esa práctica artística como un elemento importante en su vida, y mediante la cual se sienten en armonía consigo mismas y con su contexto de vida.

Después de haber realizado el respectivo análisis de esa información, se puede afirmar que las motivaciones para la realización de esta tesis, así como las necesidades detectadas en la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón respecto a la valoración sobre la práctica de la danza folclórica, la fundamentación teórica, el diseño de la intervención, los enfoques pedagógicos y el procesamiento de los resultados, permiten concluir que esta intervención educativa ha alcanzado el éxito.

4.2 Evaluación de la metodología

4.2.1 Revisión de la detección de necesidades

Las aportaciones que la práctica de la danza folclórica hace para el desarrollo integral de quienes la practicamos han sido vivenciadas y compartidas entre quienes nos dedicamos a esta actividad.

Para la detección de la necesidad de legitimar la práctica de la danza folclórica entre la población general de Aguascalientes, fue necesaria la observación durante 18 años, tiempo en el he sido bailarín, coreógrafo y docente de danza folclórica, además de haber participado en congresos y festivales locales, nacionales e internacionales.

Durante ese tiempo, a través de la interacción con compañeros que han desempeñado cada una de las funciones antes mencionadas, ha sido recurrente la presencia de la misma conclusión: es necesaria la legitimación de la danza a través de la evidencia de su contribución al desarrollo integral de quienes la practican (en este

caso, a través de la utilización de la Educación Patrimonial como enfoque pedagógico en la intervención educativa).

Para hacer explícita esta necesidad, recurrí a la utilización de instrumentos de obtención cualitativa de información, misma que, a su vez, pudiese ser traducida a datos duros. Por ello, opté por utilizar el cuestionario de preguntas abiertas, con la finalidad de que las personas cuestionadas pudieran expresarse libremente respecto a sus impresiones. Este cuestionario fue aplicado a alumnas de primaria y de secundaria de los talleres de danza, de los que he sido docente titular, además de aplicarlo, también, a padres de familia, a personal docente y directivo.

Considero que la información obtenida fue lo suficientemente funcional para tener claridad respecto a la confirmación de las conclusiones compartidas por los profesores de danza, mencionadas al inicio de este apartado, ya que esas premisas fueron corroboradas en las respuestas de los cuestionados.

La decisión de la utilización de este instrumento fue compartida por los tutores de Autor: el Dr. César Zavala, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, y la Dra. Olaia Fontal, en la Universidad de Valladolid, España.

Además, se consideró que, para efectos de identificar y registrar información proveniente de la impresión que tiene alguien sobre algo, la manera adecuada es hacerlo a través de instrumentos de obtención cualitativa de información, primeramente, pero también con la posibilidad de traducirla en números y después interpretarla.

La aplicación del cuestionario de preguntas abiertas entre integrantes de la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón fue la mejor decisión, dados los resultados que de él se obtuvieron y que permitieron la consecuente construcción de este documento de tesis. Además, la legitimación de los tutores también validó esta decisión.

4.3 Fundamentación teórica

Una vez evidenciada la necesidad de legitimación de la danza folclórica como un aporte a la formación integral del alumnado de primaria, fue necesario el establecimiento de un marco teórico que fundamentara esa afirmación.

Confluyeron cuatro elementos para trazar el camino a seguir en el capítulo 2: Fundamentación teórica, y éstos fueron: las asignaturas curriculares de primero y segundo semestre de la Maestría en Arte, las orientaciones que recibí durante las sesiones de tutoría, las charlas con profesores en el ámbito del arte, de la educación artística, de la danza en general, de la danza folclórica y con amigos dedicados a la dirección de espectáculos artísticos.

Concluí que había que establecer una línea diacrónica en la evolución del arte y relacionarla, en un momento sincrónico en el escenario de los siglos XX y XXI, con la educación para que, de manera deductiva, se aterrizará en la educación artística, en enfoques pedagógicos y en políticas culturales que determinan al currículo escolar, pero que también impactan al currículo extraescolar en ese ámbito.

Este marco teórico daría fundamento y validez al diseño y a la implementación de la intervención educativa que he propuesto en este documento. En este sentido, considero que la fundamentación teórica ha satisfecho las necesidades de atención y de guía en el diseño de la intervención.

Ha sido un acierto haber hecho la presentación de la parte teórica de tal manera que pudiese ser comprensible para el lector, pero principalmente para mí mismo, ya que esto representaría un punto de partida para apropiarme de los conceptos y de los preceptos que serían aplicados durante la intervención educativa propuesta, pero no sólo durante las sesiones propuestas en la planeación didáctica, sino permanentemente.

La información teórica incluida en el segundo capítulo de este documento ha sido compartida por mí mismo durante mi trayectoria dancística, pero la elaboración de este documento ha sido una excelente oportunidad, aprovechada óptimamente, para dar legitimidad a las creencias originales, mismas que han evolucionado y han

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sido adaptadas durante estos cuatro semestres recorridos en el curso de este posgrado. Esto, sin duda alguna, ha resultado en una mejor comprensión de los ámbitos artístico y educativo, y ha derivado, a su vez, en un mejor servicio para el alumnado.

En cuanto al crédito respectivo de la información incluida en la fundamentación teórica, y en todo el resto del documento, las fuentes respectivas han sido respetadas con total apego a la ética profesional, a través de la utilización de las normas APA, sexta edición en español. La utilización de estas normas fue guiada, en primer semestre, por el docente Dr. Raúl Capistrán, en la asignatura “Herramientas metodológicas para el diseño y evaluación de proyectos artísticos” y, posteriormente, durante el curso del segundo semestre, en la asignatura optativa “Redacción de textos académicos y de divulgación”. En ambas asignaturas, la orientación que recibí de los respectivos profesores fue bastante útil, ya que definieron, desde sus respectivas áreas académicas, la redacción que debía seguir cada alumno.

En general, valoro que la construcción del capítulo referente a la fundamentación teórica ha sido de bastante aporte para mi crecimiento académico, desde la adecuación de la propia perspectiva respecto a la filosofía sobre la que he basado mi desempeño docente y en cuanto a la afinación de herramientas de redacción y de citación y referencia de fuentes de información.

4.4 Diseño metodológico

El formato para diseñar la intervención educativa fue elaborado con base en las disposiciones de las autoridades federales y estatales de educación básica, y que he aprendido durante mi trayectoria profesional docente. Por esta razón, los elementos que dan sustento pedagógico a la propuesta de intervención están presentes en él. Se trata de una adaptación de los lineamientos oficiales a un formato para una intervención específica.

De igual manera, se cumplió con las disposiciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) en cuanto a los requerimientos para la

elaboración y estructuración del trabajo práctico de titulación (UAA, 2016), promulgado por la Dirección General de Investigación y Posgrado.

Dados los hallazgos que resultaron de la aplicación del instrumento de diagnóstico inicial para la elaboración de esta intervención, y con base en la información incluida en la fundamentación teórica, fue construida la propuesta educativa para el Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes A.C.

De la planeación didáctica originalmente presentada, durante la celebración del tercer seminario de presentación de avances de tesis, en diciembre de 2019, surgieron observaciones para afinar determinados detalles y mejorar el diseño de la implementación.

Durante ese proceso de adecuación técnica en el formato de planeación didáctica, incorporé y/o modifiqué algunos elementos para lograr una mayor congruencia entre objetivos, actividades, recursos y evaluación. De esta manera, surgió un producto pedagógico mejorado.

Finalicé la última versión del diseño de propuesta días antes del inicio de la intervención, después de haber recibido la retroalimentación de manera detallada, por parte de la Dra. Cecilia Macías, lectora de esta tesis, y de mi propio tutor, el Dr. César Zavala. Sus observaciones fueron puntuales y específicas para que pudieran ser procesadas y adaptadas, de acuerdo con la información obtenida del diagnóstico inicial, con la fundamentación teórica y con la experiencia propia, tomando en cuenta las características de las alumnas del taller de danza.

En cuanto a la elección de las actividades presentes en la planeación didáctica, tomé en cuenta las siguientes variables específicas:

- Mi experiencia docente durante más de 18 años con alumnos de nivel primaria en el ámbito de la danza y el deporte.
- La evolución generacional que los alumnos han mostrado en esos años.
- Los gustos que han evolucionado en alumnos y en mí mismo, como producto de esa evolución generacional.

- Las características específicas de las alumnas del Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes, A.C. en cuanto a esa evolución.
- La mediación para el diseño de actividades, dada la diversidad de las edades de las alumnas del taller de danza, con la consecuente variedad de posibilidades de acción psicomotriz y de experiencia escénica en la danza.
- La reacción positiva de las alumnas ante un nuevo reto en el taller de danza.
- Las características físicas de los espacios en los que normalmente las alumnas presentarían las coreografías elaboradas.
- El diseño del grado de dificultad de los movimientos y de la coreografía de cada baile, de acuerdo con las posibilidades psicomotrices de las alumnas.
- El elemento lúdico presente en las actividades, de acuerdo con las edades de las alumnas.
- El tipo de lenguaje oral y corporal que utilicé, como profesor, al dar indicaciones, explicaciones, descripciones, etc., de acuerdo con el desarrollo psicomotriz de las alumnas.

Además, también tomé en cuenta las siguientes variables generales:

- Resultados del cuestionario de diagnóstico para la detección de la necesidad a ser cubierta por medio de la intervención educativa.
- Fundamentación teórica derivada de esa necesidad, para legitimar el diseño de la implementación.
- Características propias de la institución educativa en la que se implementó la intervención: misión, visión, filosofía.
- Características de los enfoques didácticos sobre los que se sustentó la propuesta de intervención.

4.5 Implementación

Considero que la implementación ha sido efectiva, en general, a pesar de las vicisitudes extraordinarias, en referencia a la contingencia sanitaria mundial provocada por la pandemia SARS-COVID-2, también conocida como COVID-19 o Coronavirus, en primer lugar, y a la ausencia de alumnas debido al llamado “9-M”,

fecha en la que se hizo un llamado a que ninguna mujer en México realizara sus actividades cotidianas. Sin embargo, también hubo algunas otras, como las ausencias de algunas integrantes por motivos de salud o familiares.

Como ya mencioné, aún así considero que el resultado global ha sido satisfactorio, ya que, como docente titular del taller de danza, he observado los procesos de patrimonialización e identización de la danza en las alumnas, con base en los instrumentos de evaluación que, de acuerdo con la fundamentación teórica respectiva, diseñé para ello.

Los cambios que mostraron las alumnas con respecto a su percepción de esta actividad fueron notables en varios aspectos: las alumnas que no habían tenido aproximación a una clase de danza fueron desarrollando gusto por esta actividad, de manera gradual, a medida que fueron pasando las sesiones de trabajo de la intervención educativa; las presentaciones públicas fueron un parteaguas, debido a que, mediante comentarios que escuché entre las alumnas del taller, mencionaron que a pesar del nerviosismo experimentado por tener “tanta gente” observándolas a ellas y a su trabajo sobre el escenario, finalmente fue una adrenalina que están dispuestas a continuar vivenciando.

Esta sensación experimentada por las alumnas de nuevo ingreso en el taller de danza podría ser comparada con el hecho de probar una nueva comida deliciosa y el deseo de volver a probarla en lo sucesivo permanece en quien lo hace. Hay que recordar que la experimentación de la vivencia de una actividad artística cuyo resultado satisface una necesidad consciente o inconsciente, invariablemente pasa por el proceso conocer-comprender-respetar-valorar-sensibilizar-cuidar-disfrutar-transmitir, secuencia de la patrimonialización y la identización de Fontal (en Marín, 2013).

Por ello, afirmo que la sensación experimentada y transmitida por las alumnas nuevas en el taller de danza es una muestra inequívoca de que la danza folclórica ha dado los primeros pasos para que ellas logren una patrimonialización y una identización a partir de esa práctica. Evidentemente, tendrían que seguir

experimentando la exposición a la danza, a través de actividades como el taller propuesto, para que ese proceso se vea cada vez más consolidado.

Por otra parte, las alumnas que contaban ya con cierta experiencia en el taller de danza, gracias a la consolidación, en mayor medida, de su proceso de patrimonialización y de identización de la danza, fueron también funcionales en el taller de danza para el establecimiento de redes tutoras generadas por el docente en las que, a través del Aprendizaje Colaborativo (AC), permitieron que el Aprendizaje Vivencial (AV) propio y de sus compañeras con menor experiencia, aportara para lograr los diferentes grados de consolidación.

En aprovechamiento de que el proceso de creación artística es transmitido por el docente hacia las alumnas y éstas lo aprehenden de manera sensorial, en acuerdo con la Investigación Basada en las Artes (IBA) (ver capítulo 2), el aprendizaje y la patrimonialización e identización de la danza debe darse a través de la estimulación de los sentidos de las alumnas y de las inteligencias múltiples (Requena et. al., 2015) (ver capítulo 1), para lograr la motivación en ellas y que se cumpla la secuencia de patrimonialización propuesta por Fontal (en Marín, 2013) (ver capítulo 2).

En la contribución al logro de esos procesos en las alumnas, el artista/investigador/docente debe tomar consciencia del propio proceso creativo y de cómo hacerlo trascender. Para ello, debe profesionalizar las actitudes cotidianas para estructurarlas como metodología en la investigación y/o en la docencia (De Miguel, 2013) (ver capítulo 2). En adición, el uso de los enfoques pedagógicos adecuados, proporcionarán un sustento técnico y una validación de las acciones emprendidas por el docente.

Una de las principales creencias, que forma parte de mi personalidad, y en mis funciones como docente titular del taller de danza, es la de aprovechar al máximo el tiempo con los recursos con que disponga en el momento. Por ello, siempre busqué aprovechar al máximo los recursos humanos con que conté en cada sesión de clase; las alumnas asistentes, que no siempre fue la totalidad, no podían quedarse sin aprovechar la oportunidad de obtener conocimiento de la danza, de desarrollar su

psicomotricidad a través de las actividades planeadas, y de experimentar ese desarrollo desde el enfoque de la educación patrimonial (ver capítulo 2). Esto nos llevó a las alumnas y a mí a alcanzar los objetivos particulares de la intervención educativa (ver capítulo 3).

Dadas las condiciones actuales de los estudiantes (SEP, 2017), (ver capítulos 1 y 2), el trato que, como docente di a las alumnas del taller de danza siempre se dio en apego a las propuestas de los enfoques didácticos utilizados (ver capítulo 2). Es decir, que fui un guía, un orientador y un facilitador para que las alumnas experimentaran una aproximación al conocimiento de la danza y de la danza folclórica, en lo particular, y generar el ambiente de aprendizaje adecuado para que, llegado el momento, ellas mismas comenzaran a dirigir el rumbo de las coreografías en construcción, a través de la sugerencia de movimientos corporales o coreográficos. De esta manera ellas estarían comprendiendo y aprehendiendo el proceso de construcción de la danza y redirigiendo el rumbo que tendría el producto final.

La retroalimentación que proporcioné a las alumnas siempre tuvo lugar en un marco de respeto, de motivación hacia ellas y de generación de un ambiente de aprendizaje propicio para lograr los objetivos particulares de la intervención educativa (ver capítulo 3). Siempre traté de propiciar la participación de las alumnas y de la reflexión mediante la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación para lograr dichos objetivos.

Finalmente, considero que el espacio asignado para el desarrollo de las sesiones del taller de danza en el Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes A.C., fue cercano al ideal, tomando en cuenta la infraestructura con la que se cuenta entre sus instalaciones. En ciclos escolares anteriores se asignó el Salón Mercedes, un espacio de, aproximadamente, 20x20 metros, con escenario aparte, con aire acondicionado, ventilación natural y techado, con servicio sanitario y equipamiento de sonido. Sin embargo, a partir del ciclo escolar 2019-2020, el Consejo Directivo del colegio decidió que ese espacio sería utilizado únicamente para reuniones, conferencias y eventos oficiales de la institución.

En cambio, se asignó el anterior “salón de música”, un espacio de aproximadamente 15x5 metros, con ventilación natural aceptable y techado. Ahora, este espacio sería conocido como el “salón de danza”. Las alumnas y yo aprovechamos al máximo posible las condiciones de este espacio para el desarrollo del taller de danza, ya que las sesiones de la intervención educativa arrojaron los resultados ya mencionados en este capítulo 4; esto gracias, principalmente, a la generación del ambiente propicio para el aprendizaje en el que las actividades propuestas, los enfoques pedagógicos y artísticos y la guía, orientación y facilitación que ofrecí como profesor, condiciones que impactaron en la disposición y la participación proactiva de las alumnas, ya que alcanzamos los objetivos de esta intervención educativa.

4.6 Valoración general de la intervención

4.6.1 Alcances y límites

Abordaré esta parte del documento de tesis desde dos perspectivas: la elaboración y la aplicación de la propuesta de intervención educativa.

En cuanto a la elaboración de la propuesta, considero que ésta fue consolidada gracias a que, durante mi trayectoria en la danza, tanto como bailarín y como docente y coreógrafo, he sido testigo de la necesidad de legitimizar a la danza folclórica, independientemente de que, quienes formamos parte de esas comunidades de desarrollo artístico y social, tenemos consciencia de sus aportaciones a la formación integral de las personas.

Sin embargo, se hizo necesario un estudio fundamentado teórica, técnica y prácticamente para demostrarlo. La Maestría en Arte me ofreció esta oportunidad y haberla cursado fue otro de los logros para consolidar la elaboración de la propuesta de intervención.

Como maestrante adapté los conocimientos y los puntos de vista de docentes y compañeros para realizar las adecuaciones de sus objetivos de este documento de

tesis. Remarco especialmente la orientación del tutor de este documento, el Dr. César Zavala, en la dirección de esta tesis.

La estancia académica que realicé fue un punto de inflexión muy importante que contribuyó para la mayor adecuación a esta tesis. Gracias a esta etapa, en la Universidad de Valladolid, tuve acercamiento al enfoque de la educación patrimonial, mediante la tutoría de la Dra. Olaia Fontal y de su asistente, la Dra. Inmaculada Sánchez. Además, conocí a la Dra. Andréia Veber, de la Universidad Estatal de Maringá, Brasil, con quien compartí puntos de vista para un mayor conocimiento de la teoría y de las prácticas artísticas y educativas desde ese enfoque, gracias a su experiencia en la enseñanza-aprendizaje en el contexto brasileño, el cuál es semejante a aquél en el que me desarrollo.

Haber cursado el Diplomado en Innovación Educativa, en el Tecnológico de Monterrey, me acercó al conocimiento académico de enfoques pedagógicos de vanguardia para la educación académica formal o informal de cualquier persona. Como autor de este documento de tesis, la adecuación de dichos enfoques para ser utilizados en una intervención educativa con estudiantes de nivel primaria fue un logro más cuyo resultado fue la concreción de esta propuesta.

Gracias al impacto de esos enfoques pedagógicos en mi práctica docente, pude profesionalizarla y tener así la oportunidad de formar alumnas, desde la enseñanza-aprendizaje de la danza folclórica, que experimentan una mayor aproximación a un desarrollo integral.

Al mismo tiempo, yo mismo he tenido una mayor formación artística, desde el ámbito académico, para solucionar mis inquietudes de fortalecimiento y actualización profesional en el ámbito de la danza folclórica desde el acercamiento a la educación patrimonial; es decir, la curiosidad que caracteriza a mi faceta de investigador ha desarrollado claridad para perfeccionar mi metodología en la investigación y en la docencia, en beneficio de mi práctica profesional y de la formación de mis alumnas.

Quizá uno de los mayores logros que he vivido como maestrante ha sido la satisfacción, como producto cualitativo en los procesos educativos desde el arte contemporáneo (ver IBA, capítulo 2), de ver el desarrollo paulatino de mis alumnas del taller de danza. La experiencia docente me ha demostrado que el mayor logro que se considera dentro de esta actividad es el de ver que las propias alumnas son felices al realizar las actividades de un taller como el de danza que he implementado. Dentro de la felicidad del alumno se gesta la patrimonialización y la identización de sí mismo, en relación con las afirmaciones de Fontal et. al., (2015), a través de la actividad que, en este caso, se realiza. Al mismo tiempo, como docente consolido mi propio patrimonio y mi identización desde mi actividad profesional, al alcanzar mi propia felicidad con la práctica pedagógica que realizo.

En cuanto a las limitaciones encontradas, considero que la primera fue la propia visión con que contaba antes del inicio de este estudio de maestría. No conocía varios de los enfoques filosóficos, técnicos, teóricos y hasta pedagógicos que caracterizan al arte contemporáneo.

Solucioné esta limitación en el transcurso de los cuatro semestres del plan de estudios que cursé en la Maestría en Arte, a través de las enseñanzas que compartieron los docentes de las diferentes asignaturas curriculares y optativas, además del intercambio de puntos de vista con los compañeros maestrantes. También la tutoría titular y la tutoría en la estancia académica me aportaron para revertirla.

Además, fue muy importante mi capacidad de adaptación y de adecuación como maestrante ante esas oportunidades para trascender en el alcance de sus objetivos.

Otra de las limitaciones fue la falta de práctica en la redacción de trabajos académicos y de divulgación, como el caso de este documento de tesis de maestría. Esto fue solucionado, primeramente, mediante el conocimiento obtenido en la asignatura optativa “Redacción de textos académicos y de divulgación”, pero también a partir de las observaciones que el tutor titular realizó durante el proceso de elaboración de cada uno de los capítulos que conforman esta tesis, ya que éstas me

permitieron reflexionar en cuanto a la corrección del contenido informativo y a la redacción del mismo, utilizando las herramientas desarrolladas en la mencionada asignatura optativa.

Las ausencias inesperadas de diferentes alumnas durante algunas clases, pudo haber supuesto alguna limitación. Sin embargo, como docente aproveché para poner a prueba mi creatividad y, en todo caso, realizar adecuaciones curriculares; en éstas, aproveché para dar énfasis a actividades que, al igual que las originalmente planeadas, desarrollaran a las alumnas que sí asistían a la clase, a través de la utilización de los enfoques pedagógicos.

En este mismo sentido, las ausencias, en ocasiones, fueron obligadas, como en el caso de la pandemia SARS-COVID-2, misma que obligó a la suspensión de labores escolares hasta nuevo aviso.

Es importante mencionar que como docente no tuve ausencia alguna ni impuntualidad en el inicio de la clase. Esto fue una fortaleza para conseguir los resultados obtenidos durante las 11 sesiones de la aplicación de la propuesta de intervención.

4.6.2 Sugerencias

Los elementos incluidos en la totalidad de este documento de tesis, de acuerdo con la inquietud por solucionar una necesidad detectada en relación con los aportes de la danza folclórica a la formación integral, han sido los adecuados, desde mi propio punto de vista, y desde el punto de mi vida profesional docente, artística y académica en que me encuentro ahora.

La capacidad de adaptación, así como la voluntad constante y permanente de acrecentar mi conocimiento, a partir de lo cual puedo transformar mi propia vida para influir positivamente en los demás, a través de mi práctica docente y de mis relaciones interpersonales, desde un enfoque patrimonial educativo, que me permite conocer, comprender, respetar, valorar, sensibilizar, cuidar, disfrutar y transmitir, me han permitido producir este documento de tesis.

De haber tenido acercamiento, antes de iniciar el curso de la Maestría en Arte, con la Educación Patrimonial y haberla relacionado con mi trayectoria de vida personal y profesional, la sistematización epistémica habría influido de mayor manera para haber contado con bases más sólidas sobre las cuales definir y desarrollar la idea que dio origen a esta tesis: legitimar, desde la academia, la práctica de la danza folclórica.

Sin embargo, esa capacidad de adaptación que referí anteriormente me ha llevado a construir el documento que ahora presento.

Una sugerencia sería que la aproximación constante a las áreas del conocimiento afines al desarrollo profesional que cada persona tenga sea permanente. Esto permitirá prevenir situaciones en las que se deba invertir tiempo para el aprendizaje de nuevos conocimientos en la construcción de productos de investigación, ya sea académicos, científicos o de divulgación. Incluso, permitirá ahorrar tiempo en la propia práctica profesional, cualquiera que esta sea, para obtener mejores resultados.

En mi propio caso, el hecho de haber estado separado de la formación profesional desde el ámbito académico, durante más de 15 años, representó un obstáculo (al final superado) que me impidió optimizar tiempo, ya que no conté con el conocimiento ni con la práctica de producción de textos académicos para producir, en condiciones de tiempo, un mejor documento de tesis.

Aunque se dice popularmente que nunca es tarde para emprender un proyecto, la mejor decisión es no alejarse demasiado del aprendizaje en las áreas de interés que cada persona tenga.

Conclusiones

Uno de los rasgos presentes en el ser humano es la necesidad de dar sentido a su existencia, y lo hace a través de cada etapa de su propia vida. Durante ella, diversos elementos que con los que se encuentra van marcando una diferencia en su trayecto de vida, un redireccionamiento en mayor o menor grado.

Algunos de esos elementos que propician un cambio en la vida de cada persona aportan algo a la individualidad, y ellos contribuyen a que el individuo patrimonialice y se identice mediante la interacción con ellos. Sin embargo, este resultado no siempre es permanente, sino que es constantemente cambiante, de acuerdo con las experiencias de vida que el sujeto va acumulando. En acuerdo con la idea de Gómez (2013), es probable que los elementos que, en una etapa de vida del sujeto, son su patrimonio y definen su identización, tengan menor peso en otra etapa, o dejen de tenerlo, definitivamente, para reaparecer posteriormente o no.

Ha sido un acierto el diseño y la aplicación de la propuesta de intervención educativa en el Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes A.C., misma que estuvo fundamentada, primeramente, en la visión del arte contemporáneo que en este capítulo fue descrita. Desde esta perspectiva, alcanzar el objetivo general de este documento ha sido logrado, ya que esa misma visión permitió una flexibilidad en el establecimiento de los enfoques pedagógicos, atendiendo las características de los niños en edad de cursar la educación primaria.

La visión del arte contemporáneo en el ámbito educativo de la enseñanza-aprendizaje de la danza folclórica, permitió que los enfoques pedagógicos seleccionados, además de las aportaciones conceptuales de la Educación Patrimonial, y de mi experiencia personal y profesional como docente y como bailarín, coreógrafo y director de danza folclórica, se integren para que el alumnado del taller de danza folclórica se desarrolle con más proximidad a la integralidad. La utilización de un enfoque neofolclorista en la didáctica aplicada también fue determinante para

optimizar los avances del aprendizaje de la danza folclórica, para sumar al proceso de patrimonialización e identidad de las alumnas del taller de danza.

A continuación, los conceptos clave que fundamentan esta propuesta de intervención educativa. Cabe mencionar que la descripción de cada concepto está elaborada con base en la paráfrasis, a partir de la información obtenida directamente de la fuente consultada y referenciada en esta tesis.

1. Arte contemporáneo. Conjunto de cosmovisiones que, a través de los años, han evolucionado para explicar, mediante lenguajes artísticos, la realidad de determinada época, en determinado lugar y desde la perspectiva de cada artista en relación con su contexto. Una de sus características es el tomar en cuenta al espectador o público de la obra artística como una retroalimentación, para establecer un diálogo que permita la obtención de nuevos productos.
2. Formación integral. Conjunto de áreas en las que un individuo se desarrolla desde su interacción con diferentes estímulos. Estas áreas de formación pueden ser recibidas en el entorno familiar, social o académico y esos estímulos son procesados para construir la individualidad.
3. Folclor. Conjunto de rasgos culturales propios de una comunidad específica que han estado presentes constantemente durante cierta cantidad de años y continúan hasta el tiempo presente sin modificaciones sustanciales.
4. Danza folclórica. Conjunto de obras dancísticas que forman un repertorio característico de cierta comunidad o región. Estas obras nacen en el folclor comunitario y han permanecido en la memoria colectiva, a través de su práctica constante y frecuente, hasta el tiempo presente.
5. Enfoque pedagógico. Lineamientos técnicos del ámbito educativo bajo los cuales se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de alcanzar un objetivo concreto.
6. Patrimonialización. Proceso mediante el cual una persona pone en valor un determinado estímulo (bien patrimonial tangible o intangible),

mediante la secuencia: conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar, valorar para cuidar, cuidar para disfrutar, disfrutar para difundir.

7. Identización. Creación y gestión de experiencias, roles, emociones, actitudes, normas, costumbres, etc., y es cambiante, de acuerdo con el contexto que cada momento presenta en la vida. Es la adhesión de elementos con los que un individuo se encuentra durante su vida y que, a través del proceso de patrimonialización, llegan a formar parte de su autodefinición, aunque, como ya fue mencionado, esto puede presentarse en una, en varias etapas de su vida o permanecer de manera longeva. En otras palabras, es una “patrimonialización suprema” en el individuo.

El descubrimiento de los conceptos de patrimonialización e identificación resultaron un acontecimiento positivo en mi ámbito personal con impacto en el profesional: haberlos hecho parte de la sistematización de elementos que se presentan en la vida cotidiana de las personas, de una manera consciente y haber trabajado con ellos desde el ámbito académico permitió obtener avances en la profesionalización de mi labor docente.

Las alumnas del taller de danza contarán ahora con sesiones de clase más enriquecedoras: en las futuras secuencias didácticas a ser implementadas, como docente de danza para la sección de primaria, contaré con herramientas mejoradas para contribuir a que el desarrollo integral de quienes participan en el taller de exploración coreográfica, con énfasis en la danza folclórica, tenga aproximación hacia lo óptimo en sus procesos de patrimonialización e identificación desde esta práctica artística.

Durante la estancia académica en la UVa me fue sugerido el empleo de metodologías cualitativas para la evaluación de resultados de la intervención educativa, a través de instrumentos como la encuesta, la entrevista y la observación del desempeño en clases. De esta manera se determinó si las conclusiones señalan o

no la viabilidad de la continuación de esta propuesta de implementación didáctica; como conclusión, la respuesta fue positiva.

Ahora es posible, a través del seguimiento de la secuencia de patrimonialización de Fontal (en Marín, 2013), la transmisión, por parte de quienes integramos el taller de danza, en especial las alumnas, como el último eslabón del proceso. Este punto tendría lugar inicial en las presentaciones públicas, con asistentes internos y externos de la comunidad educativa del CCC; a partir de ello, las alumnas estarían reforzando su identidad en la danza folclórica y estableciendo relaciones conceptuales desde sus propias esferas de desarrollo integral.

Indudablemente, la estancia académica en la UVa, durante los meses de septiembre y octubre del 2019 resultó una gran experiencia de aprendizaje y de aportaciones para esta tesis, ya que el acceso al material académico como artículos, libros y tesis abrió el panorama conceptual para mejorar los enfoques en la intervención educativa planteada. La interacción y el intercambio de ideas en los ámbitos académico, cultural y personal con la gente con la que tuve acercamiento resultó, también, enriquecedora para el desarrollo y la maduración de ideas, a través del conocimiento de diversos puntos de vista respecto al patrimonio cultural inmaterial y a los procesos de identidad.

Obtuve bases importantes para la construcción de cada capítulo de esta tesis y para las futuras líneas de desarrollo de ideas sobre las aportaciones de la danza al desarrollo integral infantil, a partir de los resultados que sean obtenidos durante el último semestre de estudio de la Maestría en Arte.

Después de las once sesiones de intervención educativa que implementé en el Colegio Cristóbal Colón, afirmo que la sistematización de los enfoques pedagógicos utilizados (Aprendizaje Auténtico, Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Invertido, Aprendizaje Vivencial y Gamificación), además de las aportaciones de la Investigación Basada en las Artes y del uso de la narrativa como metodología epistemológica, han significado el apoyo necesario para construir una propuesta metodológica que contribuye a la formación integral del alumnado del nivel primaria.

A través del desarrollo de cada sesión implementada, y aún con las adecuaciones curriculares que realicé, los objetivos general y particulares de la intervención, así como los objetivos general y particulares del documento de tesis, fueron alcanzados satisfactoriamente.

Fe de lo anterior lo han dado los resultados de cada sesión, registrados en los instrumentos de evaluación diseñados para ello, así como la evidente patrimonialización de la danza, en específico de la danza folclórica, en las alumnas. Siempre ha sido mi objetivo, como docente, que las alumnas del taller de danza amen este arte; que amen el gusto por representar y por interpretar las tradiciones de los diferentes pueblos de México y del mundo, a través de la danza, bajo un ambiente de aprendizaje que potencie el grado de identificación que pueden llegar a lograr por medio de la práctica de esta actividad.

Me ha quedado claro, también, que el docente de danza debe reunir determinados requisitos para aspirar a enseñar este arte y obtener resultados de alta calidad a partir de su desempeño profesional, ya que siempre se debe tener en cuenta que la formación de alumnos, sobre todo en edades de cursar la educación básica, es algo delicado que puede dejar en ellos una marca en su personalidad para que, en lo futuro, amen o no esta disciplina artística.

También ha de tenerse en cuenta que el seguir el camino de la práctica de la danza puede traer consigo las aportaciones definidas en el capítulo 1 de este documento, siempre que sean bien dirigidas por el docente a cargo.

Considero, entonces, que esta propuesta metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la danza folclórica con alumnos del nivel primaria, contribuye de gran manera para su formación integral. Evidentemente, hay otras actividades que los alumnos pueden seguir en su vida y que les pueden aportar también para aproximarse a esa formación integral, pero la práctica de la danza folclórica lo hace de manera específica que ninguna otra disciplina lo hace.

Concluyo, también, que de haber implementado en su totalidad las 16 sesiones originalmente programadas, los resultados podrían haberse consolidado de mejor manera. Sin embargo, los resultados que arrojaron las 11 sesiones aplicadas permitieron que las alumnas consolidaran, en un grado aceptable, su patrimonialización de la danza folclórica y su consecuente identización individual a partir de la práctica que realizaron en el taller de danza.

Esta propuesta metodológica, de cumplirse tal como se estipula en el respectivo apartado, puede contribuir a la formación de alumnos con habilidades y capacidades diversas potencializadas. El disfrute de cualquier actividad en la que la relación con sus semejantes para conseguir objetivos colectivos, contribuye a lograrlo; el disfrute de la práctica de la danza folclórica y adentrarse cada vez en el mundo del conocimiento de las diversas culturas nacionales e internacionales, lo hace de una manera que lleva a los alumnos a los resultados aquí mostrados, con la posibilidad de ser aún logrados de manera más profunda. La preparación y profesionalización del docente que dirija los trabajos en un taller de enseñanza-aprendizaje de la danza folclórica será determinante para que así se logre.

Por otra parte, la elaboración y la implementación de esta propuesta metodológica me ha dejado algunos aprendizajes, los cuáles describiré en el ámbito académico, tomando en cuenta el conocimiento adquirido, el desarrollo de mis habilidades docentes, la potencialización de mis habilidades en la producción de textos académicos, y en cuanto a relaciones interpersonales que tejí con gente con la que he compartido el aula durante cuatro semestres de la Maestría en Arte.

Ha sido gratificante volver a ser alumno en educación formal, y más aún en un posgrado PNP de CONACYT (Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología). La intención de cursar un posgrado nació en mí al haber sido asistente administrativo del Dr. Salvador De León, profesor-investigador del Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Durante dos años que trabajé para él, las aproximaciones que tuve al ámbito académico de posgrado acrecentaban en mí cada vez más la inquietud por adentrarme en la investigación. La asistencia a cursos de inducción de alumnos de doctorado, en calidad de asistente del Secretario Técnico, la asistencia a seminarios intermedios y semestrales de avances de tesis de alumnos de maestría y de doctorado, y las encomiendas que recibí para cumplir con mis funciones laborales, forjaron el cimiento que me llevaría a decidir estudiar una maestría en mi ámbito de desenvolvimiento artístico, ya que mi actividad profesional en la docencia de la danza folclórica mexicana con niños de primaria se vería fortalecida.

Los aprendizajes de conocimientos han sido invaluable, ya que la evolución histórica de perspectivas filosóficas, sociológicas y antropológicas que gestaron el arte contemporáneo aportaron para adaptar mi cosmovisión desde mi actividad artística profesional como bailarín y como docente de danza, especialmente de danza folclórica.

Como docente, al relacionar al arte contemporáneo con mi otra actividad profesional, como docente de educación pública, también aportó para que esa cosmovisión también se transformara para bien de mi desempeño. Mis capacidades de análisis y de síntesis, de evaluación de situaciones y de adecuación y adaptación a las realidades cotidianas fueron fortalecidas y los resultados fueron satisfactorios, dados los diferentes aprendizajes obtenidos.

La producción de avances de esta tesis y las retroalimentaciones recibidas a lo largo de estos cuatro semestres también representaron un crecimiento para mis habilidades en la redacción de textos académicos. Los profesores, a través de las diferentes asignaturas que cursé, y especialmente mi tutor de tesis, aportaron para potencializar mis capacidades.

Estas habilidades potencializadas me permitirán trascender en cualquiera de los ámbitos profesionales en los que me desenvuelvo, pero también para tener la posibilidad de continuar con mi formación académica, a través del estudio de otro posgrado. Realmente considero que la inquietud por seguir desarrollándome

académicamente se presenta de manera decisiva en mí, gracias a los resultados en diversos ámbitos que he experimentado con la elaboración de este documento de tesis.

Mis compañeros de generación de esta Maestría en Arte no se desenvuelven en el ámbito de la docencia de la danza folclórica, pero el haber cursado juntos las diferentes asignaturas curriculares nos permitió formarnos en un “tronco común”, mismo que nos permitió intercambiar impresiones y puntos de vista sobre aspectos generales que incidieron en la elaboración y la adecuación de este documento de tesis, en áreas referentes a conceptos sobre el arte contemporáneo.

También concluyo que algunas de esas relaciones interpersonales han trascendido el aula y han permeado en el ámbito personal hasta forjar una amistad que, estoy seguro, durará bastante tiempo.

Sería interesante estudiar un trayecto temporal más amplio sobre la danza folclórica y su patrimonialización e identidad en la etapa de preescolar, en secundaria, en bachillerato o, incluso, posteriores, para conocer su impacto en edades diferentes a las que fueron estudiadas en este documento.

Puedo afirmar que la danza folclórica ha sido patrimonializada por mis alumnas, se han identificado desde esa práctica artística y ello ha generado una elevación en su autoestima, al lograr los objetivos didácticos para la construcción y presentación coreográfica y los objetivos individuales, al mejorar sus respectivos desempeños en cada sesión de clase.

Dado que uno de los objetivos de la educación patrimonial es el disfrute personal a través del vínculo con determinados elementos materiales y/o inmateriales presentes en la vida, el taller de danza lo ha cumplido. Sin embargo, pudo haberse fortalecido aún más de haber realizado las 16 sesiones de trabajo originalmente diseñadas.

Ha sido señalado en los capítulos 1 y 4 de este documento, en las hipótesis y en la evaluación de la intervención educativa, que una persona que se siente en

armonía consigo misma y con su entorno desarrolla su integralidad. Pero establece nuevas metas cuando conoce nuevos elementos de acuerdo con su trayectoria y su experiencia de vida, y la danza puede ayudar a desarrollar las habilidades físicas y mentales para alcanzarlas.



Bibliografía

Bibliografía de la Introducción

Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Rusillo, M., *La comunicación global del patrimonio cultural*. (79-110). Gijón: Trea.

Marín, S. (2013). Una nueva geografía patrimonial; la diversidad, la psicología del patrimonio y la educación artística.

UNESCO. (2019). *Patrimonio Cultural Inmaterial*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/patrimonio-cultural-inmaterial>

Bibliografía del Capítulo 1

Caisa, L. N. (2014). *La danza folclórica Latinoamericana y su influencia en los valores culturales de los niños de quinto, sexto y séptimo año de educación general básica Delia Velasco Ibarra del barrio La Merced Cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi*. (Informe previo a tesis de licenciatura). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/8150/1/FCHE-CFS-307.pdf>

Cañabate, D., Rodríguez, D., y Zagalaz, M. (2016). Educación física y danza: valoración de su integración en las escuelas de primaria de las comarcas de Girona. *Apunts*, (125), 53–62. Recuperado de: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/3\).125.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/3).125.04)

Cervantes, J. (2018). *Asociación Internacional del Folklore “Danzando por el Mundo”*. Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/Asociaci%C3%B3n-Internacional-del-Folclore-Danzando-por-el-mundo-538847039872980/>

Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (ed.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. (pp. 10-22). Gijón, Asturias: Trea.

Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). Retomando falsas creencias. *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria* (pp. 1-39). Madrid: Paraninfo.

Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 28(1), 105-120. Doi: [10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683)

Gómez, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España). Recuperada de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568>

Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10), 27-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>

Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Polis Revista Latinoamericana*. 23, 1-17. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/1802>

Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (1- 9). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56863/1/584805.pdf>

Murcia, S. (2018). *El valor terapéutico de la danza: enfoque sociocultural* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/620093>

Ortiz, M. (2016). La danza en la enseñanza obligatoria. En J. Chinchilla y A. Díaz (Coord.), *Danza, educación e investigación. Pasado y presente* (pp. 15-34). Málaga: Ediciones Aljibe.

Pacheco, R. (2013). *Estrategias didácticas para despertar el interés de los alumnos de primer grado de educación secundaria por la danza folklórica mexicana* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 163, Zamora, Michoacán. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/32453.pdf>

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (46), 36-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf>

Ramírez, A. (22 de agosto de 2018). Desaparecen talleres, nacen los clubes en educación básica. *Milenio*. Recuperado de <http://www.milenio.com/politica/comunidad/desaparecen-talleres-nacen-clubes-educacion-basica>

Requena-Pérez, C., Martín-Cuadrado, A. y Lago-Marín, B. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24 (1), 37–44.

Rodríguez, R. (2009). *La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas y en el folklore. Propuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de la danza*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Recuperado de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Sánchez, S., Cañabate, D., Calbó, M. y Viscarro, I. (2014). Música, movimiento y danza: un enfoque integrador para la formación inicial del profesorado. *Educatio Siglo XXI* (32), 145–158. Recuperado de http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=110799640&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNHX8kSeqLA40dvuOLCmr1Cep7VSsaa4S7CW_xWXS&ContentCustomer=dGJyMPGsrki1qLRluePfgex44Dt6fIA

SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Planes y Programas de estudio para la Educación Básica. Artes*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-sec-artes.html>

ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/health/>

Bibliografía del Capítulo 2

Ahón, M. (¿2007?). *Metodología para la enseñanza de la danza folklórica*.

Recuperado de <http://www.iriartelaw.com/metodologia-para-la-ense%C3%B1anza-de-la-danza-folklorica>

Arroyo, J. (septiembre, 2004). Entrevista a Félix García Moriyón. *El catoblepas*.

Revista crítica del presente. 9. Recuperado de <http://nodulo.org/ec/2004/n031p09.htm>

Asociación Dan Zass. (2018). *¿Qué hacemos?* Recuperado de <https://danzass.com/>

Azuela, A. (2005). *Arte y poder: renacimiento artístico y revolución social, México, 1910- 1945*. Michoacán, México: El Colegio de Michoacán A.C., Fondo de Cultura Económica.

Barbosa, A. (2002). La reconstrucción social a través del arte. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 3 (4), 99-105. Recuperado de

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129734_spa/PDF/129734spa.pdf
[f.mult i](#)

Bénard, S. (2018). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. [versión PDF].

Recuperado de www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva Época*, 24 (67), 135-156. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952011000300007&script=sci_arttext

Blanco, M. (2017). Investigación narrativa y autoetnografía: semejanzas y diferencias. *Investigación cualitativa*. 2 (1), 66-80. Recuperado de

<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/76>

Brito, V. (marzo, 2004). El foro electrónico: una herramienta para facilitar el

aprendizaje colaborativo. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*. 17.

Recuperado de <http://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/532/266>

Capistrán, R. y Esparza, C. (2019). Lo formal en la educación no formal. Reflexiones sobre la situación actual de la educación artística en el ámbito no formal en México. *IV Coloquio Aproximaciones Interpretativas Multidisciplinarias en torno al Arte y la Cultura*. Coloquio llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México.

Cárdenas-Pérez, R. y Troncoso-Ávila, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: un desafío para la formación docente. *Revista electrónica Educare*, 18 (3), 191-202. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.11>

Cascales, R. (2017). Duchamp, responsable del arte contemporáneo. *Aceprensa*.17 (25). Recuperado de https://www.academia.edu/32290692/Duchamp_culpable_del_arte_contempor%C3%A1neo

Cervantes, J. (17 de abril de 2019). Entrevista de R. Gallegos [documento escrito]. Enseñanza de la danza folclórica. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México.

Chamorro, J. (2019). Reflexión crítica en torno al funeral de las artes y culturas populares frente a la condición postmoderna. *IV Coloquio Aproximaciones Interpretativas Multidisciplinarias en torno al Arte y la Cultura*. Coloquio llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Gobierno de Chile. (2016). *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad*. (Publicación No. 978-956-352-146-7). Recuperado de https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno1_web.pdf

De Miguel, L. (2013). La investigación artística a través de la investigación basada en las artes: narrando una historia, compartiendo experiencias. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4746581>

De la Calle, R. (2017). Las Bellas Artes reducidas a un único principio, las claves de Charles Batteux. *Educación Artística Revista de Investigación*, 8. 233-236. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/download/9674/10183>

Durán, I. (2017). Buenas prácticas y arte contemporáneo. En Lic. Rafael Saavedra González (Ed.). *Reflexión, Arte y Educación* (pp. 29-39). Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Eder, R. (2010). *La ruptura con el muralismo y la pintura mexicana en los años cincuenta*. Recuperado de <https://artemex.files.wordpress.com/2010/12/lectura-9-ruptura-con-el-muralismo.pdf>

Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2010). Autoetnografía: un panorama. En UAA (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. (pp. 17-42). Recuperado de www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial

Ferreira, M. (diciembre, 2009). Un enfoque pedagógico de la danza. *Educación física. Chile. LXXX* (268). Recuperado de https://www.google.com/search?source=hp&ei=HWLsXKH9PIWytQWVj5boBA&q=Dialnet-UnEnfoquePedagogicoDeLaDanza-3237201.pdf&oq=Dialnet-UnEnfoquePedagogicoDeLaDanza-3237201.pdf&gs_l=psy-ab.12...1001.1001..2526...0.0..0.170.170.0j1.....0....2j1..gws-wiz.....0.wkbHpWmb9X0

Flipped Learning Network (FLN). (2014). *¿Qué es el 'aprendizaje invertido' o flipped learning?* Estados Unidos. Recuperado de <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>

Flores-Crespo, P. (2017). *Educación, política públicas y cultura*. Querétaro, México: CREFAL.

Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Rusillo, M., *La comunicación global del patrimonio cultural*. (79-110). Gijón: Trea.

Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (ed.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas.* (pp. 10-22). Gijón, Asturias: Trea.

Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria.* Madrid, España: Paraninfo.

Fontal-Merillas, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, individuo y sociedad.* 28 (1) 105-120.

Foucault, M. (1969). *¿Qué es un autor?* Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion_adicional/311_escuelas_psicologicas/docs/Foucault_Que_autor.pdf

Galindo, R., Galindo, L., Martínez de la Cruz, N., Ley, M., Ruiz, E. y Valenzuela, E. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura. Revista de innovación educativa.* 4 (2). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290>

García, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje de la educación artística. *El artista,* (2), 80- 97.

García, C. (febrero, 2011). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y sociedad. Revista de investigación.* (1). Recuperado de https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=relaci%C3%B3n+arte+educaci%C3%B3n&btnG=&oq=relaci%C3%B3n+arte+educa

García, I., Pérez, R. y Calvo, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación.* (20). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3713271>

García, J. (marzo, 2015). Una secuencia para el aprendizaje auténtico. *Ined21*. Recuperado de <https://ined21.com/una-secuencia-para-el-aprendizaje-autentico/>

Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En OEI & Fundación Santillana. Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 69-74). Recuperado de https://www.academia.edu/11763957/Educaci%C3%B3n_art%C3%ADstica_cultur_a_y_ciudadan%C3%ADa

Gómez, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España). Recuperada de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568>

Gómez-Lozano, S., Vargas-Macías, A., Castillo, J., Munuera, P., Cherubini, D., Fernández, M., Zito, V., Navas, I., Catalán A., Poveda, M., Reina, R., Blanco, F., Carretero, R., Carave, M., Navarro, I. y Hernández, P. (2015). *Análisis comportamental de bailaoras flamencas durante un estudio de análisis 3D del movimiento*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional Universitario de Investigación sobre el Flamenco, Murcia, España. Resumen recuperado de https://www.academia.edu/38618989/Propuesta_did%C3%A1ctica_de_interacci%C3%B3n_b%C3%A1sica-danza_para_la_formaci%C3%B3n_del_bailaor_notaci%C3%B3n_del_zapateado_flamenco

Gutiérrez, L., Fontenla, E., Cons, M., Rodríguez, J. y Pazos, J. (2017). Mejora de la autoestima e inteligencia emocional a través de la psicomotricidad y talleres de habilidades sociales. *Sportis Scientific Technical Journal*, 3 (1), pp. 187-205. Doi: 10.17979/sportis.2017.3.1.1813

Hernández, L. (9 de noviembre de 2018). ¿Qué se puede evaluar por medio de la gamificación? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycreamexico/recurso/que-se-puede->

[evaluar-por-medio-de-la-gamificacion/7cf1dd51-e2c0-35fe-ced5-b5b5fb0fca58](https://www.academia.edu/11763957/Educacion-de-la-gamificacion/7cf1dd51-e2c0-35fe-ced5-b5b5fb0fca58)

Hernández, M. (13 de marzo de 2019). Entrevista de R. Gallegos. [Archivo de audio]. El arte contemporáneo y su relación con la educación artística actual. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México.

Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009). Introducción. En OEI & Fundación Santillana. Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 11-14). Recuperado de <https://www.academia.edu/11763957/Educacion-de-la-gamificacion/7cf1dd51-e2c0-35fe-ced5-b5b5fb0fca58>

Lucero, M., Chiarani, M. y Pianucci, I. (2003). *Modelo de aprendizaje colaborativo en el ambiente ACI*. En Noveno Congreso Argentino de Ciencias de la Computación, La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/22788/Documento_completo.pdf?sequence=1

Marchesi, A. (2009). Preámbulo. En OEI & Fundación Santillana. Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 7-9). Recuperado de <https://www.academia.edu/11763957/Educacion-de-la-gamificacion/7cf1dd51-e2c0-35fe-ced5-b5b5fb0fca58>

Marín, S. (2013). Una nueva geografía patrimonial; la diversidad, la psicología del patrimonio y la educación artística.

Martin, M. (1992). El folklore musical en la enseñanza. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13. Recuperado de https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=el+folklore+musi+cal+en+la+ense%C3%B1anza&btnG=

McNiff, S. (2008). Art-Based Research. En J. Knowles y A. Cole (Sage Publications, Inc.), *Handbok of the Arts in Qualitative Research* (pp. 29-40). Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=srUCmBP98dEC&oi=fnd&pg=PA29 &dq=shaun+mniff&ots=H-yEF86_xy&sig=XFUv7jeez_FIfnJxGIqYjcgyszCk#v=onepage&q=shaun%20mniff&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=srUCmBP98dEC&oi=fnd&pg=PA29&dq=shaun+mniff&ots=H-yEF86_xy&sig=XFUv7jeez_FIfnJxGIqYjcgyszCk#v=onepage&q=shaun%20mniff&f=false)

Mompradé, E. y Gutiérrez, T. (1976). *Historia general del arte mexicano. Danzas y bailes populares*. México - Buenos Aires: Editorial Hermes S.A.

Monsiváis, C. (1986). Diego Rivera: creador de públicos. *Revista historias*. (13), 117-128. Recuperado de https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_13_117-128.pdf

Museo del Palacio de Bellas Artes (2016). *Información de los murales*. Recuperado de <http://museopalaciodebellasartes.gob.mx/assets/descargables/murales.pdf>

Navarro, M. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*. 18. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12845/file_1.pdf?sequence=1

Nista-Piccolo, V. (2015). *Movimiento y expresión corporal en educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones. En Viciano, V., Cano, L., Chacón, R., Padial, R. y Martínez, A. (2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de educación infantil. *Emásf. Revista Digital de Educación Física*, 47, 89-105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6038088>

OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

OCDE (2018). *¿Qué es la OCDE?* Recuperado de

<https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

Piccini, R. (2012). Investigación basada en las artes. Marco teórico para T.E.

Researchgate. doi: 10.13140/2.1.1312.3520

Prieto, J. (2017). *¿Qué necesito evaluar?* [Mensaje en un blog]. Recuperado de

<https://www.theflippedclassroom.es/que-necesito-evaluar/>

Rambo, C. (1995). Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: un argumento para una narración en capas. En UAA (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa.* (pp. 123-155). Recuperado de

www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial

Richardson, L. y St. Pierre, E. (2005). La escritura. Un método de indagación. En

UAA (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa.* (pp. 45-82). Recuperado

de www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial

Romo, M. (¿1994?). *José Vasconcelos: el sueño de la raza síntesis.* Recuperado de

https://www.academia.edu/5326129/Jos%C3%A9_Vasconcelos_el_sue%C3%B1o_de_la_raza_s%C3%ADntesis

Sams, A., Bergmann, J., Daniels, K., Bennett, B., Marshall., H y Arfstrom, K. (2014).

Los cuatro pilares del Aprendizaje Invertido. Estados Unidos. Recuperado de

<https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>

SEP. (1959). *Música y monografía de danzas y bailes regionales presentados en las*

Jornadas Nacionales Deportivas y Culturales llevadas a cabo en los años de 1953 a 1958. México: Dirección General de Internados de Enseñanza Primaria y Escuelas Asistenciales.

SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Planes y Programas de*

estudio para la Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública.

Recuperado de

https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_C_LAV_E_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Planes y Programas de estudio para la Educación Básica. Artes*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-sec-artes.html>

Siaulytiene, D. (2002). Métodos activos en la educación artística en Lituania. *Revista trimestral de educación comparada*, 3 (4), 71-83. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129734_spa/PDF/129734spa.pdf
f.mult i

Smiers, J. (2003). *Arts under pressure: promoting cultural diversity in the age of globalization*. New York. Zed books Ltd.

Stavans, I. y Vasconcelos, J. (como se cita en Vizcaíno, 2013).

Tecnológico de Monterrey (Ed.). (2014). Aprendizaje Invertido [Edición especial]. *EduTrends*, (octubre). Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edutrendsaprendizajeinvertido>

Tecnológico de Monterrey (Ed.). (2016). Gamificación [Edición especial]. *EduTrends*, (septiembre). Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>

Tecnológico de Monterrey (Ed.). (2017). Radar de Innovación Educativa 2017 [Edición especial]. *EduTrends*, (mayo). Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/radar-de-innovacin-educativa-2017>

Teng, K., y Baker, C. (14 de mayo de 2014). What Can Educators Learn from the Gaming Industry? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.edutopia.org/blog/educators-learn-from-gaming-industry-kelly-teng>

UNESCO. Conferencia Internacional de Educación. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CON_FINTED_48-3_Spanish.pdf

UNESCO. 30ª Conferencia General. (2009). *Actas de la Conferencia General*. (Volumen 1). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118514_spa

Vaudagna, G. (2015). *Post flamenco. Vanguardia y ruptura en el baile*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Dunken.

Vizcaíno, F. (2013). Repensando el nacionalismo en Vasconcelos. *Argumentos*, 26 (72), 193-217. Recuperado de https://www.academia.edu/5250483/Repensando_el_nacionalismo_en_Vasconcelos

Vizcaíno, F. (2016). Nacionalismo. En Castañeda, F., Baca, L., e Iglesias, A. (Ed.), *Léxico de la vida social* (pp. 382-387). México: Editores e Impresores Profesionales S.A. de C.V.

Bibliografía del Capítulo 3

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (ed.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. (pp. 10-22). Gijón, Asturias: Trea.

Fontal, O. y Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos*. 43, 69-89. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>

Gómez, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. (Tesis doctoral, Universidad de

Valladolid, Valladolid, España). Recuperada de:

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568>

Bibliografía del Capítulo 4

Caisa, L. N. (2014). *La danza folclórica Latinoamericana y su influencia en los valores culturales de los niños de quinto, sexto y séptimo año de educación general básica Delia Velasco Ibarra del barrio La Merced Cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi.* (Informe previo a tesis de licenciatura). Universidad

Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Recuperado de

<http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/8150/1/FCHE-CFS-307.pdf>

Cañabate, D., Rodríguez, D., y Zagalaz, M. (2016). Educación física y danza: valoración de su integración en las escuelas de primaria de las comarcas de Girona. *Apunts*, (125), 53–62. Recuperado de:

[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/3\).125.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/3).125.04)

De Miguel, L. (2013). La investigación artística a través de la investigación basada en las artes: narrando una historia, compartiendo experiencias. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, (2). Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4746581>

Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Rusillo, M., *La comunicación global del patrimonio cultural*. (79-110). Gijón: Trea.

Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria*. Madrid, España: Paraninfo.

Gómez, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. (Tesis doctoral, Universidad de

Valladolid, Valladolid, España). Recuperada de:

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568>

López, G. y Roger, S. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*. 1(1), 4-18. Recuperado de

<http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/EL%20DIARIO%20DEL%20PROFESOR.pdf>

Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10), 27–38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>

Marín, S. (2013). Una nueva geografía patrimonial; la diversidad, la psicología del patrimonio y la educación artística.

McNiff, S. (2008). Art-Based Research. En J. Knowles y A. Cole (Sage Publications, Inc.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 29-40). Recuperado de

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=srUCmBP98dEC&oi=fnd&pg=PA29&dq=shaun+mniff&ots=H-yEF86_xy&sig=XFUv7jeez_FlfnJxGIqYjcgyszCk#v=onepage&q=shaun%20mniff&f=false

Murcia, S. (2018). *El valor terapéutico de la danza: enfoque sociocultural* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España. Recuperado de

<http://www.tdx.cat/handle/10803/620093>

Navarro, M. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*. 18. Recuperado de

https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12845/file_1.pdf?sequence=1

Pacheco, R. (2013). *Estrategias didácticas para despertar el interés de los alumnos de primer grado de educación secundaria por la danza folklórica mexicana*

(Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 163, Zamora, Michoacán. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/32453.pdf>

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (46), 36-44. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf>

Piccini, R. (2012). Investigación basada en las artes. Marco teórico para T.E.

Researchgate. doi: 10.13140/2.1.1312.3520

Requena-Pérez, C., Martín-Cuadrado, A. y Lago-Marín, B. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24 (1), 37–44.

Rodríguez, R. (2009). *La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas y en el folklore. Propuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de la danza.* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Recuperado de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Sánchez, S., Cañabate, D., Calbó, M. y Viscarro, I. (2014). Música, movimiento y danza: un enfoque integrador para la formación inicial del profesorado. *Educatio Siglo XXI* (32), 145–158. Recuperado de http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=110799640&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNHX8kSeqLA40dvuOLCmr1Cep7VSsaa4S7CW_xWXS&ContentCustomer=dGJyMPGsrki1qLRluePfgex44Dt6fIA

SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Planes y Programas de estudio para la Educación Básica. Artes.* México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-sec-artes.html>

Universidad Autónoma de Aguascalientes (2016). *Manual para la elaboración del trabajo recepcional en los programas de posgrado: tesis o trabajo práctico.* Dirección General de Investigación y Posgrado. Departamento de Apoyo al Posgrado.

Bibliografía de las Conclusiones

Gómez, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización.* (Tesis doctoral, Universidad de

Valladolid, Valladolid, España). Recuperada de:

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568>

Marín, S. (2013). Una nueva geografía patrimonial; la diversidad, la psicología del patrimonio y la educación artística.



Anexos

A. Cuestionario de diagnóstico inicial para alumnas del taller de danza.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Maestría en Arte

Alumno: René Michel Gallegos López.

CUESTIONARIO PARA ALUMNAS DEL TALLER DE DANZA.

Presentación

El presente cuestionario, de carácter anónimo, tiene la finalidad de conocer las impresiones de los integrantes de la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón sobre el impacto que ha tenido la danza entre las alumnas que han tenido acercamiento a ella.

De igual manera, tiene la finalidad de aportar información importante para la conformación de la tesis de maestría “Danza folclórica como patrimonio e identidad en el alumnado de primaria para su desarrollo integral”, de la autoría de este servidor, por lo que agradezco de antemano su tiempo para responderlo objetivamente.

Instrucción

Responde de la manera más detallada posible este cuestionario.

1. ¿En qué crees que te ha apoyado la práctica de la danza?

2. ¿Crees que la danza te ha ayudado a mejorar en tu vida personal? ¿Por qué?

3. ¿De qué manera serías diferente si no hubieras sido alumna del taller de danza?

4. ¿En cuáles otros aspectos crees que la danza te ha apoyado o te ha ayudado a desarrollar?

5. ¿Crees que tus compañeros varones deberían practicar la danza? ¿Por qué?

6. ¿Recomendarías a tus amistades que practiquen la danza? ¿Por qué?

GRACIAS POR TUS RESPUESTAS.

B. Cuestionario de diagnóstico inicial para padres de familia.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Maestría en Arte

Alumno: René Michel Gallegos López.

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

Presentación

El presente cuestionario, de carácter anónimo, tiene la finalidad de conocer las impresiones de los integrantes de la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón sobre el impacto que ha tenido la danza entre las alumnas que han tenido acercamiento a ella.

De igual manera, tiene la finalidad de aportar información importante para la conformación de la tesis de maestría “Danza folclórica como patrimonio e identidad en el alumnado de primaria para su desarrollo integral”, de la autoría de este servidor, por lo que agradezco de antemano su tiempo para responderlo objetivamente.

Instrucción

Responda de la manera más detallada posible este cuestionario.

1. ¿Cómo considera usted la existencia del taller de danza para estudiantes de secundaria de este colegio?

2. ¿Cuáles son los beneficios que usted considera que aporta el taller de danza para la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón?

3. ¿Cuáles son los beneficios que usted cree que aporta el taller de danza para las alumnas que la practican?

4. ¿Considera usted que en el taller de danza también debería haber alumnos varones?
¿Por qué?

5. ¿Cuáles considera usted que son las desventajas del taller de danza?

GRACIAS POR SUS RESPUESTAS.

C. Cuestionario de diagnóstico inicial para directivos y docentes.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
Maestría en Arte
Alumno: René Michel Gallegos López.

CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS Y PARA DOCENTES

Presentación

El presente cuestionario, de carácter anónimo, tiene la finalidad de conocer las impresiones de los integrantes de la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón sobre el impacto que ha tenido la danza entre las alumnas que han tenido acercamiento a ella.

De igual manera, tiene la finalidad de aportar información importante para la conformación de la tesis de maestría “Danza folclórica como patrimonio e identidad en el alumnado de primaria para su desarrollo integral”, de la autoría de este servidor, por lo que agradezco de antemano su tiempo para responderlo objetivamente.

Instrucción

Responda de la manera más detallada posible este cuestionario.

1. ¿Cómo considera usted la implementación de los clubes como formación complementaria dentro de la autonomía curricular, a partir del Nuevo Modelo Educativo de la SEP?

2. ¿Cómo considera la presencia del taller de danza entre las opciones de formación complementaria de los estudiantes de esta?

3. ¿Qué beneficios considera usted que el taller de danza aporta a la comunidad educativa del Colegio Cristóbal Colón?

4. ¿Cuáles son los beneficios que usted considera que la danza aporta a las alumnas que la practican?

5. ¿Cree usted que debería haber alumnos varones que tomen el taller de danza? ¿Por qué?

6. ¿Cuáles considera usted que son las desventajas que representa el taller de danza como parte de la autonomía curricular?

GRACIAS POR SUS RESPUESTAS.

D. Cuestionario de diagnóstico inicial para alumnos no integrantes del taller de danza.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Maestría en Arte

Alumno: René Michel Gallegos López.

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS NO PERTENECIENTES AL TALLER DE DANZA

Presentación

El presente cuestionario, de carácter anónimo, tiene la finalidad de aportar información importante para la conformación de la tesis de maestría “Danza folclórica como patrimonio e identidad en el alumnado de primaria para su desarrollo integral”, de la autoría de este servidor, por lo que agradezco de antemano su tiempo para responderlo objetivamente.

Instrucción

Responda de la manera más detallada posible este cuestionario.

1. Según la importancia que usted considera que tienen las siguientes asignaturas para la formación de los estudiantes de secundaria, ordénelas, siendo el 1 la de mayor importancia y el 18 la de menor importancia.

Ciencias (Química) Fútbol Formación Cívica y Ética

Geografía

Matemáticas Tutoría Ciencias (Biología) Educ. en la Fé

Historia Volibol Danza Basquetbol

Inglés Música Tenis

Español Ciencias (Física) Dibujo y pintura

2. ¿Considera usted que la danza aporta algún beneficio para el desarrollo de estudiantes de secundaria? ¿Por qué? / ¿Cómo cuál?

3. ¿Considera usted que en el taller de danza debería haber también alumnos varones? ¿Por qué?

4. ¿Cuáles considera usted que son las desventajas que implica el contar con un taller de danza para el Colegio Cristóbal Colón?

Gracias por su tiempo.

E. Formato de evaluación formativa individual de las alumnas al término de cada sesión de la intervención educativa.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA INDIVIDUAL PARA CADA SESIÓN DE CLASE

Nombre de la alumna: _____.

Fecha: _____.

CRITERIOS	Fácilmente	Con esfuerzo	Difícilmente
-----------	------------	-----------------	--------------

<p>1. Emplea la práctica de la danza folclórica para comunicarse y como instrumento para aprender. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)</p>			
<p>2. Enriquece las maneras de aprender en el aula, a través de su participación proactiva en las actividades de cada sesión de clase. (Objetivo particular 2, 3 y 4)</p>			
<p>3. Trabaja adecuadamente en equipo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)</p>			
<p>4. Reconoce la importancia del trabajo colectivo. (Objetivos particulares 2, 3 y 5)</p>			
<p>5. Toma decisiones que apoyan su propio aprendizaje y el de sus compañeras. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)</p>			
<p>6. Aprovecha las ideas de sus compañeras y/o propone las propias para ampliar su aprendizaje. (Objetivos particulares 1, 2, 3 y 5)</p>			
<p>7. Reflexiona, a partir de sus acciones, sobre sus posibilidades de desarrollo y afianza conocimiento a partir de ello. (Objetivos particulares 1, 2, 3, 4 y 5)</p>			

F. Formato de autoevaluación del profesor, después de las sesiones 4, 8, 12 y 16.

<p>Criterio</p>	<p>¿Se cumple?</p>	<p>Observaciones</p>
<p>Creo espacios y marcos temporales que permiten</p>		

a los estudiantes interactuar y reflexionar sobre su aprendizaje.		
Continuamente observo y doy seguimiento a los estudiantes para hacer ajustes cuando sea necesario.		
Ofrezco a los estudiantes diferentes maneras de aprender el contenido y demostrar su dominio.		
Ofrezco a los estudiantes diversas oportunidades de involucrarse en actividades significativas en las que el profesor no es la pieza central.		
Dirijo estas actividades como mentor o guía y les hago accesibles a todos los estudiantes a través de la diferenciación y la retroalimentación.		
Priorizo los conceptos utilizados en la instrucción		

directa para que sean accesibles a los estudiantes por cuenta propia.		
Creo o selecciono contenidos relevantes - por lo general videos- para mis alumnos.		
Utilizo la diferenciación para hacer el contenido accesible y relevante para todos los estudiantes.		
Estoy a disposición de los estudiantes para dar retroalimentación individual o grupal inmediata según es requerida.		
Llevo a cabo evaluaciones formativas durante el tiempo de clase a través de la observación y el registro de información para complementar la instrucción.		

Colaboro y reflexiono con otros profesores y/o directivos y asumo la responsabilidad de la transformación de mi práctica docente.		
---	--	--

G. Formato de evaluación sumativa de las alumnas, al concluir la intervención educativa.

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO INDIVIDUAL AL FINAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Nombre de la alumna: _____.

Fecha: _____.

Aprendizaje esperado	Destacado	Satisfactorio	En proceso	Sugerencias para mejorar el desempeño
A. Explora y conoce los elementos básicos	Patrimonializa a la danza folclórica y se identifica a través de ella. Transmite con agrado sus aprendizajes dentro y fuera de la práctica dancística.	Transmite mecánicamente sus aprendizajes dentro y fuera de la práctica dancística.	Transmite mecánicamente sus aprendizajes dentro de la práctica dancística.	

<p>de la danza folclórica desde un enfoque sociocultural que le permita reconocer su importancia en la sociedad y ejercer sus derechos culturales</p>				
<p>B. Comprende, respeta y valora las manifestaciones artísticas en su dimensión estética al utilizar sus capacidades emocionales e intelectuales</p>				
<p>C. Muestra su satisfacción al practicar la danza folclórica y difunde ante su contexto social las</p>				

impresiones sobre esta actividad.				
-----------------------------------	--	--	--	--

H. Cuestionario de diagnóstico final para alumnas, al concluir la intervención educativa.

COLEGIO CRISTÓBAL COLÓN DE AGUASCALIENTES A.C.

TALLER DE DANZA DE LA SECCIÓN PRIMARIA

Profesor: René Michel Gallegos López.

CUESTIONARIO PARA ALUMNAS

Presentación

Este cuestionario tiene la finalidad de conocer tu opinión como integrante del taller de danza, acerca de las actividades que hemos realizado ahí.

Instrucción

Encierra en un círculo el “Sí” o el “No” según tu respuesta. Después, responde de manera lo más detallada posible este cuestionario. Puedes describir todo lo que consideres necesario para responder cada pregunta.

Nombre de la alumna: _____.

Grado y grupo: _____. Fecha: _____.

1. Con las actividades que se hicieron en las clases del taller de danza, ¿se te hizo fácil aprender los bailes?

Sí No

¿Por qué?

2. Los pasos y la coreografía de los bailes, ¿se te hicieron fáciles para aprenderlos?

Sí No

¿Por qué?

3. ¿En cuál de las coreografías te gustó más participar?

¿Por qué?

4. ¿Te pareció fácil entender la música para después bailarla?

Sí No

¿Por qué?

5. ¿Consideras que el profesor está bien preparado para dar las clases en el taller de danza de primaria?

Sí No

¿Por qué?

6. ¿En cuáles eventos frente al público participaste con el taller de danza?

Aniversario de la Bandera mexicana Sí No

Noche Colonial Sí No

Ninguno

7. ¿Cómo te sentiste cuando estabas participando frente al público en esos eventos?

8. ¿Cómo te sientes ahora (ya pasaron varios días) después de haber participado en ese/esos eventos?

9. ¿Te gustó haber bailado con vestuario en la Noche Colonial?

Sí No

¿Por qué?

10. En general, ¿cómo te has sentido como alumna del taller de danza y por qué?

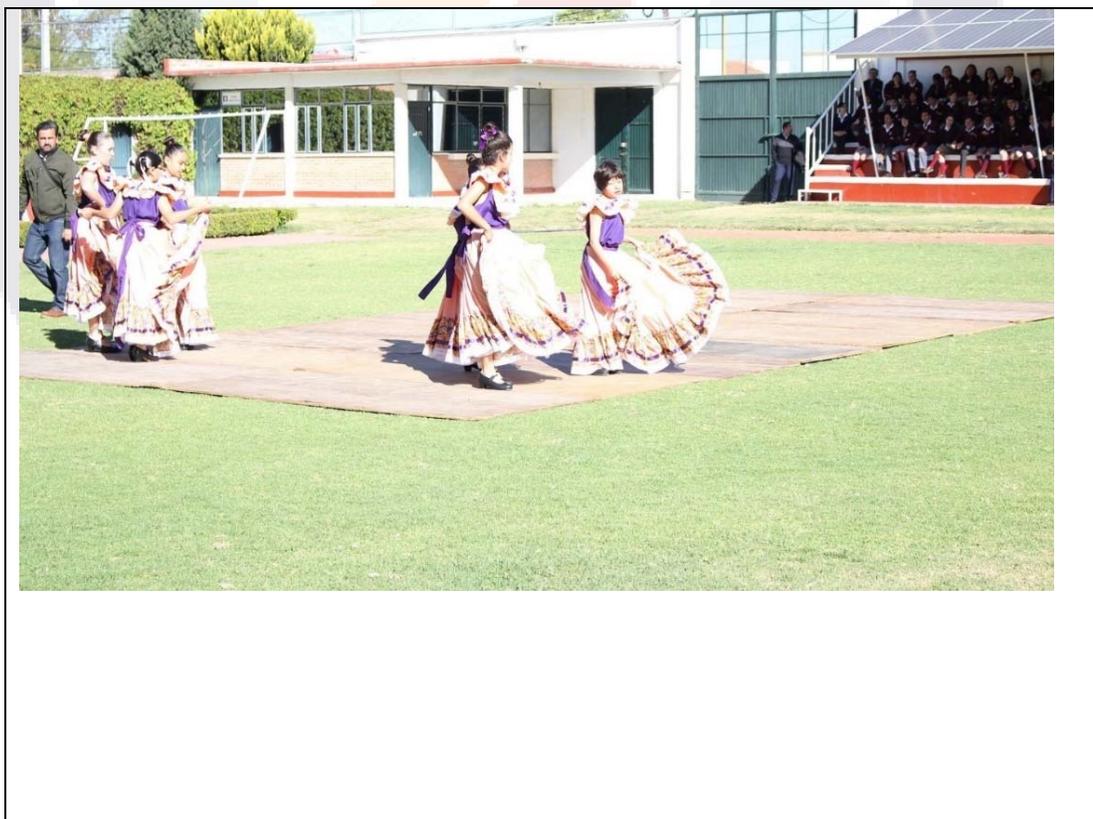
Gracias por tus respuestas.

I. Alumnas del taller de danza. Sesión de trabajo durante la intervención educativa.





J. Presentación en el evento Día de la Bandera.





Colegio Cristóbal Colón de Aguas...

24 de febrero · 🌐



Alumnas del taller de danza folklórica de la sección de Primaria en su participación en el Acto Cívico por el CXCIX Aniversario de Nuestro Lábaro Patrio.

#VJSMJ #CCC #FamiliaAPG #OrgulloAPG
Colegio Cristóbal Colón de Aguascalientes A. C.



K. Presentación en el evento Noche Colonial.





L. Alumnas del taller de danza y el profesor.

